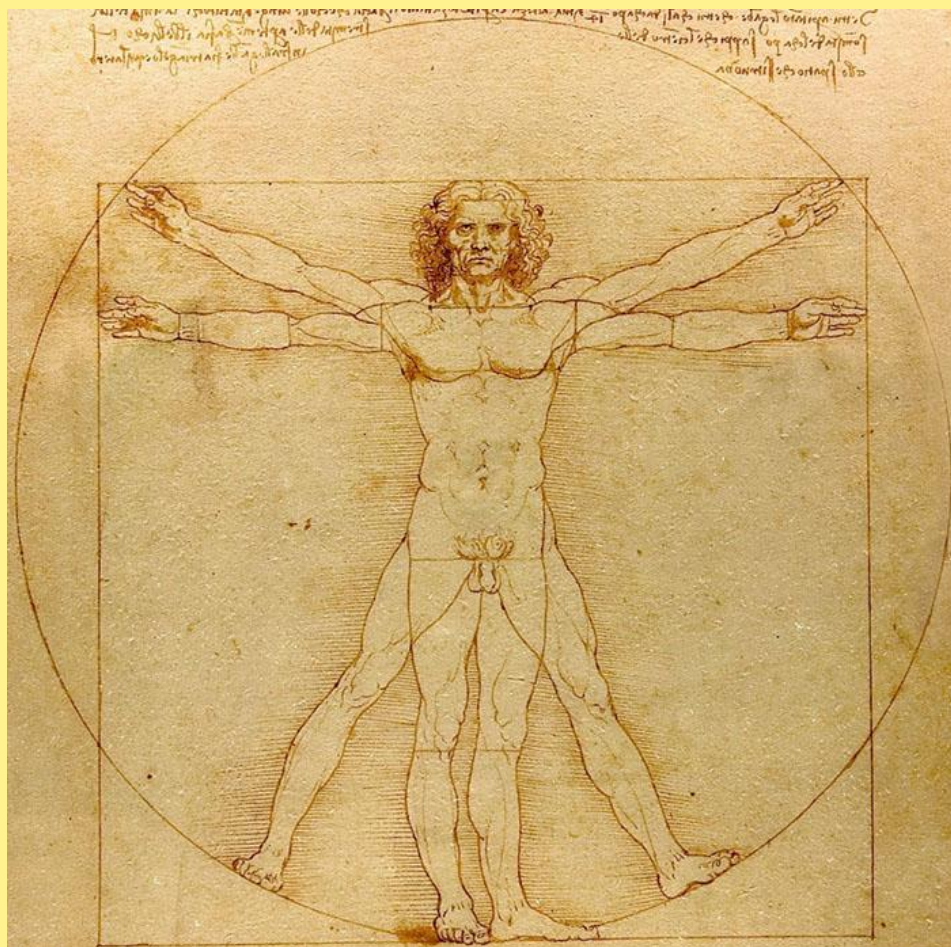


ЧЕЛОВЕКООРАЗМЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В РОССИИ И СТРАНАХ АЗИАТСКО- ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА

Материалы всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
17 декабря 2015 года



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
«ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Школа педагогики

**ЧЕЛОВЕКООРАЗМЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В РОССИИ
И СТРАНАХ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА**

Материалы всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
17 декабря 2015 года

Научное электронное издание

Владивосток
Дальневосточный федеральный университет
2016

УДК 378
ББК 74.204
Ч 39

Составители, отв. редакторы:

Кравцов Вячеслав Владимирович – к.п.н., доцент кафедры теории и методики профессионального образования

Степкова Оксана Васильевна, к.п.н., доцент кафедры теории и методики профессионального образования

Шемилина Елена Михайловна – к.п.н., доцент кафедры теории и методики профессионального образования

Ч 39 Человеческое образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-тихоокеанского региона [Электронный ресурс]: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием 17 декабря 2015 г. / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики [Отв. редакторы В.В. Кравцов, О.В. Степкова, Е.М. Шемилина]. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016 г. – Режим доступа: <http://uss.dvfu.ru/.....> – Загл. с экрана.
ISBN 978-5-7444-3752-7

УДК 378
ББК 74.204

Научное электронное издание

**Человеческое образование: проблемы педагогических практик
в России и странах Азиатско-тихоокеанского региона**

*Материалы всероссийской научно-практической конференции
с международным участием 17 декабря 2015 г.*

Ответственные редакторы
В.В. Кравцов, О.В. Степкова, Е.М. Шемилина

Дальневосточный федеральный университет
690091, г. Владивосток, ул. Суханова, 10
editor_dvfu@mail.ru; (423) 2265443

Заказ № 115, от 14.06.2016 г.

3,4 Мб

ISBN 978-5-7444-3752-7

© ФГАОУ ВПО «ДВФУ», 2016 г.

Содержание

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

КОВАЛЕВА Т.М.

Человекоразмерность как возможный критерий образовательной практики..... 9

НЕВЗОРОВ М.Н.

Культурологические основания конструирования содержания образования во Владивостокском президентском кадетском училище..... 13

ГОРСКИЙ В.А.

Неформальное образование как отрасль педагогической науки и практики..... 18

МОСКВИНА Н.Б.

К вопросу о смысловой детерминации профессиональной деятельности преподавателя вуза..... 25

САЗОНОВА А.Н.

О некоторых особенностях отражения понятия «образовательное взаимодействие» в общественном сознании..... 30

СЕКЦИЯ № 1.

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

САВЕЛЬЕВА Н.Н.

Воспитание интеллекта как фундамент культурологической теории образования.... 33

КОСЯЧЕНКО Е.В., САВЕЛЬЕВА Н.Н.

Оценивание профессиональной компетентности педагога дополнительного образования..... 36

ПЕТРУНЬКО А.В.

Интерактивные перспективы культурно-образовательных практик XXI века: опыт АТР..... 41

ГЛУШАК Е.В.

Карьерная компетентность как условие развития профессиональной компетентности студентов вуза..... 45

КАВЕЦКАЯ В.В.

Культурологический подход к содержанию образования в современном вузе..... 46

КОЗЛОВ П.Г., КАБАНОВА И.В., ТИМОХИН А.М., ФЕДЮК Р.С.

Дидактические закономерности обучения студентов учебного военного центра..... 50

ЖИГАЛОВА О.П.

Процесс формирования субъективного опыта студента как основа организации обучения в педагогической магистратуре..... 53

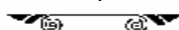
ДМИТРИЕВА Е.А.

Реализация личностно ориентированного подхода к обучению средствами УМК серии «Сферы» по биологии..... 56



СЕКЦИЯ № 2.
ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-
СРЕДЫ В НЕФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КРАВЦОВ В.В. Использование возможностей неформального образования в деятельности преподавателя вуза.....	60
ЧЕРНЫХ Т.В. Дидактические возможности ИКТ в деятельности педагога, работающего с детьми старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования.....	65
ГУРЕМИНА Н.В. Роль информационных образовательных технологий в повышении эффективности образовательного процесса (на примере ШЭМ ДВФУ).....	69
КРАВЦОВ В.В., МЕЛЬНИК Н.С. Организация смешанного обучения английскому языку на базе Cambridge learning management system.....	74
ТРЕТЬЯК Г.Е. Эссе как форма актуализации личностных смыслов студента в процессе обучения....	76
КАЗАК Е.Г. Проблема развития профессиональной мобильности педагога в образовательном процессе повышения квалификации.....	78
НАВРОСЬ А.Г. Совершенствование и развитие дидактических принципов в условиях применения ИКТ-технологий на уроке физики.....	79
ОЛЕЙНИК С.В. Образовательное путешествие как форма неформального образования педагога.....	83
КАУФМАН И.Н. О роли временного детского коллектива (пилотная лагерная смена) в социализации старшеклассников.....	85
ТАЛОВА М.М. Конструирование авторской системы педагога для достижения личностных результатов у учеников первого класса.....	87
ГЕРАЩЕНКО М.А. Развитие метапредметных умений на уроках китайского языка посредством модели «Перевернутый класс».....	94
НОВИКОВА О.В. Модульная технология как средство формирования универсальных учебных действий на уроках географии.....	97
АБРАМЧУК О.А. Программа Skype как коммуникационной продукт в образовательном процессе по ФГОС.....	100

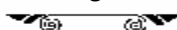


СЕКЦИЯ № 3.
ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ
СМЫСЛОВ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

ЯКИМОВА А.Л. Роль информационных технологий в формировании у школьников ценностного отношения к физике.....	104
БОЛЬБОТ Л.П. Опыт развития личности младшего школьника в процессе занятий изодетельностью.....	106
ПОЗДНЯКОВА В.И. Личностные смыслы как системообразующий элемент в структуре личности транспрофессионала.....	111
НАПАДИЙ С.В. «Авторитетная команда» как средство развития субъекта образования.....	114
ОХОТНИКОВА Е.В. К вопросу о личностном развитии первокурсника.....	118
ЦИНЦАДЗЕ А.В. Роль офицера-воспитателя в формировании мужских качеств у кадетов Владивостокского президентского кадетского училища.....	122

СЕКЦИЯ № 4.
СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЕГО
МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

ГЕРАСИМЕНКО Л.Н., ПЕТРОВА Г.Н. Организация деятельности для развития метапредметных умений учащихся на уроках истории и обществознания.....	126
КУЧЕР И.В., ТУКТАГУЛОВА М.Н. Познавательное и личностное целеполагание учащихся в организации занятий в детской художественной школе.....	131
ЛИ Н.В. Деятельностный аспект методики М. Монтессори в опыте педагога.....	135
ЛЯЛЬКО Н.В. Психолого-педагогические условия порождения текста субъектами образовательной деятельности.....	137
МАРАСАНОВА В.В., ПЕТРОВА Г.Н. Межличностное взаимодействие воспитателей дошкольного образовательного учреждения в проектной деятельности как критерий сформированности коллективного субъекта деятельности.....	143
ПЕТРОВА Г.Н. Субъектный опыт педагога в логике гуманитарной системы.....	147
ПОДБЕРЕЗКО С.А. Предпосылки воспитания доброты у детей дошкольного возраста.....	150
ПРОСКУРЯКОВА Я.А. Реализация гуманитарного аспекта обучения на уроках русского языка и литературы.....	153



РОВЕНКО О.В.	
Восприятие педагогом собственной профессиональной деятельности.....	157
СУХАНОВА С.С., ШЕМИЛИНА Е.М.	
Теоретические основы проблемы инфантилизма современных подростков.....	161
СОРОКИНА Н.И.	
Новые подходы в музыкальном образовании будущих педагогов.....	163
ТУКТАГУЛОВА М.Н.	
Формирование у учителя опыта поддерживающей речевой деятельности в процессе повышения квалификации.....	165
УНТИЛОВА О.Г.	
Проблемы функционирования и развития современного образования и организационно-управленческая позиция директора школы.....	168
СПИРИДОНЕНКО Е.А.	
Психолого-педагогические условия развития компонентов социального интеллекта младших подростков.....	171

СЕКЦИЯ № 5.

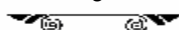
МОНИТОРИНГ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

БОРОВКОВА Т.И.	
Методика оценивания творческого потенциала студента как ресурс личностного развития.....	175
СТЕПКОВА О.В.	
К вопросу диагностики профессионального самоопределения студентов-дефектологов.....	179
БУТЬ Э.А.	
Продуктивность пребывания кадетов в училище.....	183
ГЛИНСКИЙ А.В.	
Сопровождение проектирования образа желаемого будущего участников тематических программ ВДЦ «Океан».....	186
КЛЮБИНА И.Б.	
Мониторинг педагогических условий личностного развития подростков и снятия у них тревожности в учебной деятельности.....	188
КУЗНЕЦОВА О.О.	
Мониторинг успешности личностного развития студентов по направлению подготовки 040400 Социальная работа в медицинском университете..	191
ПЕРСИКОВА А.А.	
Инструменты тьюторского сопровождения проектной деятельности обучающихся..	196
СОЛДАТЕНКО Ю.В.	
Рабочая программа педагога дополнительного образования как проект.....	200
ФЕДОРОВА Н.Л.	
Рефлексия как инструмент самооценивания в тьюторской деятельности.....	202

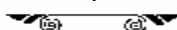
СЕКЦИЯ № 6.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО

КОСОЛАПОВА Ю.В.	
К вопросу о дидактическом инструментарии современного педагога.....	206



ГОРНОСТАЕВ О.М., ГОРНОСТАЕВА Т.Н. Границы применения ИКТ в учебном процессе.....	210
БЕРЕЖНЕНКО Н.Ю., ШЕМИЛИНА Е.М. Психолого-педагогическая поддержка младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.....	212
МОРОЗОВА С.Ю. Образовательное событие как педагогическая технология.....	215
В.В. ГАПИЗОВА Применение инструментов ТРИЗ в начальной школе.....	218
ДЕМИДЕНКО Е.Н. Стажерская площадка как интерактивная форма трансляции педагогических практик.....	220
ЕРМАКОВА И.А. Особенности введения индивидуальных образовательных маршрутов в начальной школе.....	223
КОЖЕВНИКОВА В.А. Из опыта внедрения индивидуальных образовательных маршрутов в 5 классе на уроках математики.....	226
КОРЕНЧУК Л.А. Технология ТОГИС: возможности проявления субъектности обучающихся.....	230
КУЛИКОВА Ю.В. Формирование универсальных учебных действий через исследовательскую деятельность младших школьников.....	235
МУРУЕВА В.В. Особенности организации исследовательской деятельности учащихся младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования.....	237
ПРОВАНОВА И.Б. Открытая задача: специфика и актуальность использования в процессе учения.....	242
СЕЛИХОВА Т.Ю. Теоретические основания существования метапространства педагога.....	245
СЕМЕНЦОВА Т.А. Открытая задача как инструмент оценки метапредметных и личностных УУД в начальной школе.....	250
СМИРНОВА И.В. Теоретическое осмысление понятия «учение» в условиях реализации ФГОС ОО.....	254
ЭПОВА О.Л. Принципы развития исследовательской активности младших школьников на основе инструментов ОТСМ-ТРИЗ.....	257
ЯРМОЛЕНКО Г.Г. Теоретическое осмысление специфики универсальных учебных действий младшего школьника.....	259

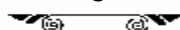


СЕКЦИЯ № 7.
**ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК «ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ» – ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И В СТРАНАХ АЗИАТСКО-
ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА**

БЕЛЯКОВА Н.А., ЛАВРИНЕНКО Т.Д. Формирование креативной среды социализации кадетов как уклада жизни в аспекте ценностного подхода.....	263
ЛАВРИНЕНКО Т.Д., ШКРАБАЛЮК И.В. Формирование системы оценки достижений учащихся начальной школы как гуманитарной системы.....	268
СТОЮШКО Н.Ю., ЛАВРИНЕНКО Т.Д. Педагогическое проектирование управления профессиональным образованием.....	273
ПЯО ИХУА Проблема продовольственной безопасности Китая (гуманитарный аспект).....	276
ЛАН ШО Частица <i>вот</i> в лексикографическом представлении.....	278
ЛЯН ЧЖЭНЬПЭН Культурное сотрудничество между Китаем и центральной Азией (Возрождение великого шёлкового пути).....	282
НГУЕН АНЬ НАМ Использование Интернет-технологий при обучении вьетнамскому языку как практика «человекоразмерного образования».....	285
НГУЕН ВЬЕН ТХОНГ Методология обучения студентов вуза – путь к человекоразмерному образованию..	288
ХУАН ТИНТИН Актуальные вопросы преподавания русского языка в провинции Хэйлуцзян КНР 1949–2015 гг.	292
ЧЖУ ЦЗЯУ Тьюторское сопровождение обучения китайских студентов в центре русского языка и культуры.....	294
ЦЮ МАНЬЛИ Краткий анализ специфики иллюстраций в учебниках по русскому и китайскому языкам в начальном образовании.....	296

СЕКЦИИ № 8.
**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ
КАК АНТРОПОПРАКТИКА**

БАЙЧУРА О.Н. Программа дополнительного образования «Военный корреспондент» как компонент военно-патриотического воспитания в суворовском училище.....	298
ДЕХАЛЬ С.Г. Теоретические подходы к развитию социального интереса старшеклассников.....	301
КАРАУЛЬНАЯ И.В. Научно-географическое общество «Русские колумбы» – проектная деятельность во внеурочной работе.....	305





УДК 378

*Ковалева Татьяна Михайловна,
доктор педагогических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия.
tkova@mail.ru*

ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОСТЬ КАК ВОЗМОЖНЫЙ КРИТЕРИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

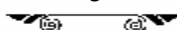
Аннотация. В статье представлен краткий анализ принципа человекообразности как возможного критерия образовательной практики на ее «антропопрактичность». Показано, как реализация требований антропопрактического подхода в содержании и организации процесса обучения существенно меняет организацию современного предметного обучения.

Ключевые слова: человекообразность, образовательная практика, антропопрактика, субъектность и субъективность, личностно-ресурсная карта, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная программа.

Сегодня, как отечественные, так и зарубежные исследователи обсуждают принципиальные сдвиги в современной системе образования (появление различных субъектов в сфере образования, открытость и вариативность форм получения образования, непрерывность образования и т.д.). Образовательное пространство для любого школьника или студента задается в каждый момент времени уже не столько внешней конкретной учебной программой, которую он должен усвоить, сколько осознанием различных образовательных возможностей и их определенной организацией в его собственную индивидуальную образовательную программу.

Но в последнее время становится все более очевидным, что только лишь внешне представленное многообразие разнородных образовательных предложений еще не гарантирует для молодого человека реализацию им собственной индивидуальной образовательной программы, а часто остается для него всего лишь потенциальной возможностью. Чтобы принцип индивидуализации реализовался сегодня на уровне каждого учащегося, ему необходимо владеть для этого культурой выбора и организации различных образовательных предложений в его собственную образовательную программу. Только при этом условии хаотичное пространство разнородных образовательных услуг выступит для школьника конкретным ресурсом его образования.

Напротив, осмысление всего процесса образования только в логике внешнего государственного заказа и освоения определенной учебной программы, как выполнения этого конкретного государственного заказа, не позволяет современному человеку брать на себя определенную ответственность за свое образование и уж тем более не позволит ему в дальнейшем работать в профессиональной деятельности адекватно современным требованиям. В связи с этим в современной образовательной ситуации осознанный заказ школьника на собственный процесс образования становится чрезвычайно важным. Реализация собственного осмысленного заказа к образованию может помочь учащемуся преодолеть контекст формального образования и вывести его затем в сферу успешной профессиональной деятельности.



Таким образом, сегодня, как никогда, становится актуальной особая образовательная практика – антропопрактика, сущность которой по отношению к обучению, и шире – к образованию, заключается, прежде всего, в том, что ее основной характеристикой становится прежде всего развитие самого человека, в отличие, например, от освоения им культуры или процесса социализации.

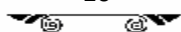
Известный исследователь в области образования, профессор Института педагогики и образования Дальневосточного государственного университета Лилия Анатольевна Степашко, изучая концептуальные основания философии образования, в свое время выделила в качестве критерия научности – этический критерий *человекоразмерности*. Специфика образовательной практики как человекоразмерного объекта обсуждалась ею, исходя из начальной гуманистической природы процесса образования как процесса становления человека, а критерий человекоразмерности выступал как ценностной императив. В конструировании таких оснований философии образования Л.А. Степашко опиралась на рефлексию гуманитарной парадигмы в концепции В.С. Степина «Теоретическое знание» [5, с. 175]. В своем учебном пособии «Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания» Л.А. Степашко пишет: «Процесс становления человека в образовании разворачивается между двумя полюсами: естественный природный процесс становления человека во взаимодействии с природно-социо-культурной средой и искусственный, целенаправленный, целеорганизованный, заданный процесс становления человека во взаимодействии с образовательной средой. Вектор развития основного противоречия – образование – стремится к все более полному осуществлению синтеза: заданное есть усовершенствованное природное» [5, с. 176].

В.М. Розин в своей книге «Философия субъективности» [4] анализирует общую тенденцию современной философии сдвига в терминологии: там, где раньше исследователи говорили о субъекте, сегодня все чаще используется термин «*субъективность*». С этим явлением связана новая методология изучения человека, акцентирующая не константность субъекта и противопоставленность его другим субъектам, а процессы построения себя, смену форм идентичности, трансформации сознания и ряд других. Понятие субъективности отражает современную эпистемологическую и социальную (в смысле становления новых социальных практик) ситуацию в отношении субъекта» [4, с. 9].

Критерий человекоразмерности применительно к образованию человека в этой логике задает особые требования к содержанию его обучения, которое в этом подходе должно быть представлено не только как педагогически адаптированный социальный опыт, но прежде всего как собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового». Реализация этих требований антропопрактического подхода в содержании и организации современного процесса обучения и является для нас указанием на необходимость существенных изменений в организации современного предметного обучения.

Учебные предметы в современной деятельностной концепции образования выстроены, прежде всего, как освоение общих способов деятельности и тем самым обеспечивают становление субъекта деятельности и формирование у него нужных современному обществу компетенций; субъективность же и собственно «пробы самостроительства» рассматриваются при этом лишь как специфика освоения общих способов деятельности. При построении учебных предметов в антропопрактическом подходе, на наш взгляд, наоборот, опыт собственного индивидуального освоения становится ведущим, а общие культурные формы освоения общих способов деятельности – «фоновыми». Вот это приобретение личного опыта собственного индивидуального освоения и является, на наш взгляд, реализацией критерия человекоразмерности в современной образовательной практике, характеризуя ее как антропопрактику.

Эти два различных подхода к содержанию образования конкурируют между собой, в то же самое время развиваясь и дополняя друг друга, на протяжении уже достаточно длительного периода. И если сегодня в системе государственного образования приоритет принадлежит освоению общих способов действия и формированию «субъектности», то в



системе альтернативного образования (например, в содержании образования так называемой свободной педагогики, реализуемой, прежде всего, в сфере семейного образования) главным был и до сих пор остается опыт индивидуального проживания и становление «субъективности». В качестве известных педагогических примеров можно привести уроки эвритмии в Вальдорфской школе; свободные занятия танцем Айсидоры Дункан; уроки чтения в школе Л.Н. Толстого; уроки драмы в американских школах и т.д.

Реализация этих требований антропопрактики в содержании и организации современного процесса обучения и является для нас указанием на необходимость нового «прочтения» идеи Выготского – идеи опосредствования. Она является, на наш взгляд, ключевой идеей во всей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, так как именно, опираясь на нее, в дальнейшем строится весь логический анализ взаимосвязи высших и низших психических функций, рассматриваются психологические механизмы превращения натуральной психики в культурную. В качестве универсального психологического средства для реализации идеи опосредствования Л.С. Выготский рассматривает знак [1].

Переходя в дидактическую действительность, можно проинтерпретировать психологические тезисы Л.С. Выготского следующим образом. Учебные предметы должны быть выстроены и как формирующие общие способы деятельности (и тем самым фактически формирующие «орудийную сторону» знания), и в то же время как формирующие знаковую деятельность, то есть связанную, прежде всего, с личностными смыслами учащихся.

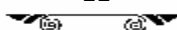
В качестве основного средства, объединяющего в себе и орудийную, и знаковую функции, Выготский рассматривал *слово* (оно и является стержневым средством всей теории обучения). Его последователи – психологи и дидакты (например, авторы системы «Развивающее обучение» Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова; С.Ю. Курганов, В.С. Левин, З.Н. Новлянская, В.В. Репкин и др.) выстраивали учебные предметы и разрабатывали различные образовательные технологии, пытаясь совместить в них развитие не только внешней, но и внутренне-смысловой функции слова. Примерами являются учебные курсы «Свободное сочинительство», «Ассоциативное письмо» [6].

Именно в этом контексте, в качестве принципиально новой образовательной технологии в современной дидактике, объединяющей в себе и орудийную, и знаковую функции, может выступить особое использование *личностно-ресурсной карты*, как дидактического средства, разработанного российским тьюторским сообществом, адекватного современному пониманию открытости образования, вариативности его различных форм и расширения границ самого процесса обучения [2].

Относясь к процессу построения личностно-ресурсных карт как к новой образовательной технологии и важному дидактическому средству (а в контексте концепции Выготского – реализующему идею опосредствования и осуществляющему фактически переход от низших к высшим психическим функциям и тем самым задающим шаг развития человека), мы рассматриваем в системе современного образования такую работу как принципиально значимый момент на всех ступенях школьного обучения.

Таким образом, личностно-ресурсное *картирование* (процесс работы с личностно-ресурсной картой) может стать современной образовательной технологией совместной работы педагога и учащегося, отражающей возможные направления индивидуального образовательного движения школьника, пространство его самоопределения и целей, образовательные ресурсы среды. Возможно построение разных видов карт (карты познавательного интереса, образовательных маршрутов и т.д.), через которые будет представлен наиболее полный спектр образовательных задач, возможностей и векторов образовательного движения учащихся.

Осуществлять такую целенаправленную работу со школьником по построению личностно-ресурсных карт его собственного образования можно как в рамках специально спроектированных новых учебных предметов (например, в ходе реализации нового стандарта предполагалась разработка учебного предмета «Индивидуальный проект»), так и в



процессе тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ школьников.

Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы (ИОП) – это современная образовательная практика (антропопрактика), предполагающая по проекту профстандарта тьюторской деятельности:

- выявление образовательного запроса (интереса) тьюторанта,
- организацию проектирования действий по его реализации,
- помощь в поиске ресурсов,
- содействие в реализации проекта его собственного образовательного движения в социокультурной образовательной среде,
- организацию рефлексии и проектирования следующего шага в образовании.

Эта работа стала возможной, начиная с 2008 года, когда в реестре педагогических профессий была официально утверждена профессия тьютора как педагога, сопровождающего индивидуальные образовательные программы учащихся [3]. Сегодня в условиях современного образования тьютор или педагог с тьюторской компетентностью может помочь ребенку в работе с его личностно-ресурсной картой, как основой для дальнейшего построения им своей собственной индивидуальной образовательной программы, фактически на каждом этапе школьного обучения. В начальной школе – картирование своих познавательных интересов. В подростковой школе – картирование различных проектов и исследовательских работ. В старшей школе – картирование предпрофессиональных интересов.

Таким образом, личностно-ресурсное картирование, являясь, на наш взгляд, значимой сегодня образовательной технологией и одновременно не менее культурно значимым антропопрактическим средством, реализует и помогает «удерживать» принцип человеко-размерности в современной образовательной практике, начиная характеризовать ее как антропопрактику.

Литература

1. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984.
2. Ковалева Т.М. Личностно-ресурсное картирование как средство реализации идеи опосредствования // 12 Международные Чтения памяти Л.С. Выготского. Материалы Чтений РГГУ (14–17.11.2011). М.: РГГУ, 2011.
3. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Вопросы образования. Москва: Гос. университет. Высшая школа экономики, 2011. № 2.
4. Розин В.М. Философия субъективности. М.: АПК и ППРО, 2011.
5. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: Учебное пособие / Л.А. Степашко. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008.
6. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск, ERGO, 2010.

© Т.М. Ковалева, 2016



КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЛАДИВОСТОКСКОМ ПРЕЗИДЕНТСКОМ КАДЕТСКОМ УЧИЛИЩЕ

Аннотация. В статье на конкретном опыте строительства образовательного учреждения нового типа рассматривается вопрос о конструировании содержания общего образования: о смене предметности образования.

Ключевые слова: культурная парадигма образования, отечественная культурологическая концепция содержания общего образования, возможна ли авторская предметность содержания образования в условиях жесткого вертикального администрирования, к вопросу о конструировании предметности содержания общего образования в ВПКУ, нормативный аспект предметности содержания образования в училище.

Культура – качественная характеристика *жизнедеятельности* Человека, придающая человеческой *активности* внутреннюю *целостность* и особого рода *направленность* на преобразование материального мира, изменяющая форму природной предметности.

Культура это активность Человека, целостная и направленная на преобразование... как способ созидательной деятельности [1].

Рассмотрение культуры позволяет увидеть в ней объект интеллектуального типа, как коллективный интеллект (Ю. Лотман).

Известный отечественный психолог А.Г. Асмолов вводит в научный оборот (90-е годы) категории культура полезности и культура достоинства [2]. Культура полезности – то, что сопротивляется изменениям. Культура полезности – рациональная картина мира, формируемая всезнающим, всевидящим, непогрешимым Центром управления государственной жизнью; наличием образа врага – как результат у человека страх перед неопределенностью и бегство от личностного выбора в критических ситуациях (это очень удобно для массового человека по Э. Фромму). Бегство от принятия собственного решения, от личностного выбора в ситуациях, жестко регламентируемых командами из Центра, и неприятие права на выбор у других.

Культура, ориентированная на полезность, всегда стремится к равновесию, к самосохранению, всегда озабочена тем, чтобы выжить, а не жить, ее цель – воспроизводство самой себя без каких-то изменений. В этой культуре полезности *образованию отводится роль социального сироты*, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций.

Культура достоинства – ведущей ценностью является ценность личности человека. Именно культура достоинства готова к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов в драматическом процессе человеческой истории. Смысловая картина мира картина, в которой жизнь в неопределенных ситуациях норма, а не аномалия. Сегодня понятно, природе ближе гуманистический «принцип солидарности», чем борьба за существование.

Образование в культуре достоинства понимается как вариативное – процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности, ребенок приобщается к культуре, т.е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили цивилизацию [2].

Историческая традиция отечественного общего образования представлена в виде предметоцентризма – как педагогически адаптированные основы наук, которые позволяют формировать у школьников научные **знания**, практические умения и навыки.

Сегодня все большее значение приобретает развитие в процессе обучения **личностных качеств человека**, позволяющих ему активно взаимодействовать с другими людьми, реализовывать свои потенциальные возможности. **Смыслом образования становится приобщение учащихся к культуре, развитие у них способностей осваивать и создавать эту культуру** [4].

Культурная парадигма образования [6], в отличие от предметоцентризма строится на другом базисе – *создании самостоятельных культурных текстов самого ученика*, что предполагает иную позицию и ученика и учителя, который должен уметь этот текст в каждом своем ученике увидеть, понять и помочь выразить:

- самоопределения и самореализации растущего человека в современной культуре;
- принятия разнообразия и многообразия, свойственного глобальной культуре, культурной толерантности;
- активного участия детей и взрослых в культурных событиях и создания таких культурных событий в школе и вне школы.

Это меняет не только содержание, но и качество образования. «*Качество образования*» важно рассматривать как определённую «*культуру образования*», поскольку один из основных смыслов культуры как раз и состоит в признании «возделанности», «высокой организованности», «упорядоченности», «образцовости» явления. Поэтому качество образования – не просто его цивилизационная оснащённость и соотнесённость с результатами, но и его соответствие **высокому уровню социальных и личностных требований, с высокими уровнями и критериями развития как его (образования) самого, так и ребёнка в нём**. Качество образования сегодня усматривается в качестве жизни (QOL) субъектов (ребёнка-школьника и взрослого-педагога) в образовательном учреждении, что определяется «*укладом жизни*» школы, что отражается на уровне «*впечатывания*» (*импринтинга*) в «*образе жизни*» (субъективности) как взрослого (с него начинается образования, а следовательно, и школьника-студента). Об этом же говорит известный отечественный генетик Эфроимсон, в своей работе «Педагогическая генетика».

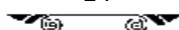
В культуросообразной школе **цель образования** – не столько трансляция и усвоение культурных норм, сколько **творческая деятельность детей** по их практическому «освоению». Разнообразная культурная деятельность ребёнка становится основным пространством его образования, при этом «культурная» не значит «исключительно художественная», она – авторская, самостоятельная, качественно выполненная, творческая в любом из цивилизационных направлений. Чем многочисленнее, разнообразнее и продуктивнее культурные практики учащегося, тем адекватнее условия становления его образованности и культурной идентичности.

Культурная парадигма образования. Как же обеспечить активную и продуктивную образовательную деятельность в школе? Нужны особые **культурные практики** ребёнка. Они обеспечивают его активную и продуктивную образовательную деятельность до школы, в – и вне школы. Это – разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребёнка:

1. *Виды самостоятельной деятельности.*
2. *Поведения.*
3. *Опыта.*
4. *Отражающиеся в укладе жизни образовательного учреждения.*

Культурные практики это:

- обычные для Человека (привычные, повседневные) способы самоопределения и самореализации, тесно связанные с экзистенциальным содержанием его бытия и со=бытия с другими людьми;



- апробация (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения разнообразных потребностей и интересов.

Заметим, понятие «зона ближайшего развития» не покрывает всего содержания деятельности ребёнка – его дополняет понятие «культурные практики». **Практика ребёнка становится культурной** (а не социальной или учебной, или иной), когда она открывает возможности для его личной инициативы, осмысления его повседневного опыта и создания собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности. **Культурные практики «школьника-студента» включают:**

- индивидуальную образовательную деятельность в рамках: нормативной учебной деятельности; внеучебной деятельности; дополнительного образования;
- участие в социальных проектах вне школы, в школе (которые в рамках ЗУН-парадигмы не учитываются) [6].

Теоретический фундамент проектирования **культурологического содержания общего образования** [3] был заложен в 70–80-е годы известными отечественными дидактами В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным.

Представление о содержании образования как педагогически адаптированном **социальном опыте**, включающем «живое знание»; способы деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Социальный опыт аккумулируется в человеческой культуре, следовательно, для формирования содержания образования необходимо из всего множества культурных ценностей отобрать те, которые обязательно должны быть присвоены подрастающим поколением. Надлежит представить в общих чертах результат образования выпускника:

- какие мировоззренческие идеи, методологические представления будут им усвоены,
- какие компетенции, личностные качества будут у него сформированы, «выращены»?

Социальный опыт нельзя передать трансляционно, личность в процессе обучения сама ориентируется, самоопределяется в культуре, вырастает в нее (процесс инкультурации). Если культуру рассматривать как деятельность, то основной ее характеристикой является – ее предметность (А.Н. Леонтьев).

Предмет:

- определяет **направление** деятельности через некие **реальности** и идеальные **образы**,
- в чем **опредмечена** та или иная **потребность субъекта**.

Предметность содержания образования конкретной школы – определяется педагогическим персоналом, который **коллегиально** определяет базовые основания конструирования содержания образования. Содержание образования – это «содержание», как «совместное держание смыслов» предметности, которые вырабатываются коллегиально.

Почему «провалилась» модернизация образования (2001 г.)?

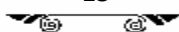
Во-первых, массовая школа (общая и профессиональная), прежде всего, **чиновники от образования (вертикаль власти), не поняли, что модернизация** – это не реформирование, а **изменение смысла деятельности**, надо было менять радикально предметность содержания, но НЕ СВЕРХУ, а снизу.

Во-вторых, учительская профессия массовая и это 95% женщины, которые биологически **не призваны к радикальным изменениям**.

В-третьих, с 1917 года в России образование было единообразным – политехническим, трансляционным, что в полной мере соответствовало природе массового человека – исполнителю, далекому от культуры (как человека-деятели).

В-четвертых, работа с содержанием образования требует определенного уровня педагогической (дидактической) подготовки, которая АБСОЛЮТНО отсутствует в массовой школе.

В-пятых, пока в массовом образовании не появится субъект образования (Человек деятель: свободный и ответственный – индивидуальность – Человек культуры) НИЧЕГО в образовании не произойдет, государство продолжает держать жесткую вертикаль админи-



стрирования в образовании. Энергия педагогического персонала уходит не на созидание, а на «бумаготворчество и ЕГЭ», продолжается традиция «культуры пользы» в общем и профессиональном образовании.

В-шестых, где сегодня массовая школа может найти ответы на вызовы времени, как создать свою предметность содержания образования? Которая требует нахождения педагогов в метапространстве, а это уже философско-педагогический уровень.

В-седьмых, региональные ИУУ (ИПК) – структуры непродуктивные, не квалифицированные – это общепризнано. Педагогические кафедры далеки «от народа», свою миссию они усматривают в трансляции педагогического знания, и подготовке кадров с учеными степенями, их миссия – самосохранение, но не развитие. Ни первые, ни вторые не поднимают учительство на метауровень..

Возможна ли авторская предметность содержания образования в условиях жесткого вертикального администрирования? *Культура – это активность Человека, целостная и направленная на преобразование.*

Итак, нам представлен ***контур предметности*** содержания общего образования. Вспомним, образование – это обретение опыта, который передается «заражением» (С.И. Гессен). Имеют ли этот опыт культуры достоинства массовые учительницы, директора, чиновники образования? Нет! Причину назвал отечественный психолог А.Г. Асмолов 20 лет назад.

Есть ли выход из сложившейся ситуации? Да, но простых выходов не бывает, т.к. необходимо перекодирование социокода поведения массового человека. Обратимся к опыту становления Владивостокского Президентского кадетского училища.

Шаг первый: создание единого смыслового психолого-педагогического пространства. Предстоит кропотливая и ежедневная работа по ПЕРЕподготовке (перекодированию) педагогического персонала. Поэтому был сделан верный шаг ВПКУ, когда 22 человека обучается в педагогической магистратуре, ориентированной на преобразование, а не на выдачу диплома. Идет сложный процесс расшатывания образовательных стереотипов – от образования как трансляции к образованию как «заражению» культурным опытом.

Вспомним, Культура как КОЛЛЕКТИВНЫЙ интеллект обладает особым аппаратом коллективной памяти и механизмами создания новых ИДЕЙ. Педагогический персонал может стать социосубъектом при наличии ИДЕИ (как предметности) содержания образования [7].

Шаг второй: продуктивное взаимодействие с психолого-педагогической наукой. И здесь ВПКУ «впереди планеты всей»:

- приглашен на должность советника начальника училища доктор педагогических наук, имеющий практический опыт создания инновационных образовательных учреждений, занимающийся проблемами педагогического проектирования культурных практик в образовании;

- установлено тесное взаимодействие с кафедрой «Теория и методика профессионального образования» ДВФУ;

- устанавливается научно-деловое взаимодействие с НИИ стратегии развития образования РАО (Москва).

Шаг третий: создается новая логика методической деятельности в училище – праксиологическая: от идеи (предметности) – к созданию уклада жизни училища как «методической системы» (И.А. Колесникова) – к нормативно-правовому обеспечению (рождение авторского нормативного пространства) [5].

Обсуждается логика методической деятельности:

1. ***обсуждение*** предметности содержания образования училища в методических объединениях;

2. коллегиальное обсуждение предметности содержания на научно-педагогической конференции, выделение и ***утверждение базовых параметров***;

3. принятие решения на педагогическом совете, решение имеет **форму нормативно-правового** документа;

4. издание приказа начальником училища на основании решения педагогического совета как **руководство к действию, нормативному исполнению, подлежащего административному контролю**.

Второе полугодие ВПКУ будет посвящено обсуждению предметности содержания образования.

К вопросу о конструировании предметности содержания общего образования в ВПКУ. Отечественная дидактика выделяет три подхода в проектировании предметности: традиционный (знаниевый), компетентностный (деятельностный), антропологический.

Мы же предлагаем иной конструкт: три фундаментальных основания, положенных в основу **предметности содержания образования училища**:

1. онтологический – как БЫТИЕ кадета в училище по годам пребывания в нем – обретение опыта жизнедеятельности, как способа созидательной деятельности (материальная предметность: – человеческое тело, техническая вещь, социальная организация);

2. феноменологический – как рождение «бодрствующего сознания» – знание, ценность, проект (духовная предметность);

3. эстетический – (эстетика от греч. «чувство») как эмоционально-чувственный, т.е. целостный, а, следовательно, радостный, вызывающий положительные эмоции, как «валюта мозга», именно они побуждают к рождению смыслов – этот аспект следует отнести к антропологическому.

деятельностный, «со-знаниевый», антропологический подходы рассматриваем как **критерии продуктивного конструирования предметности в учебном плане**.

Проектирование **предметности учебного предмета** ориентируется на параметры отечественных дидактов, социальном опыте, который включает:

1. «Живое знание» (интеллект).
2. Способы деятельности и ее организации.
3. Опыт творческой деятельности.
4. Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Нормативный аспект предметности содержания образования в училище. Таким образом, педагогическому персоналу училища предстоит **самостоятельно** (выступить в роли авторов собственного образовательного учреждения) разработать ряд документов как руководство к деятельности (осмысленной реализации) ряд нормативных (педагогически осмысленных) документов. Данный подход ни в коей мере не противоречит государственным, ведомственным нормативным документам. Государственные требования наполняются педагогическими смыслами, пониманием педагогической сущности, скрытой за сухими формулировками.

1. ООП ВПКУ.

2. Предметность (замысел) естественно-научного, гуманитарного и др. видов образования (неадаптивная активность, интеллект, гражданин...) по годам обучения.

3. Учебный план, интегрирующий формальное и неформальное образования.

4. Концепция методической системы по учебному предмету.

5. Путеводитель по учебному предмету учителя и преподавателя (Д.О.) для кадетов.

Далее конструируется:

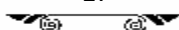
1. Типология уроков с критериями оценивания.

2. Календарно-поурочное планирование.

3. Форма-матрица поурочного плана.

4. Виды и формы презентации (визуализации, публичности) продуктивного учения кадетов по годам обучения.

Знаниевая, или как ее называют мягко – традиционная, в условиях массового образования не нуждалась в истинном (не клерковом) педагогическом образовании (культуры достоинства), так как пересказать учебник может любой представитель массового челове-



ка (культуры пользы). Культура пользы базируется на психологии бихевиоризма (стимул-реакция), поведении приспособления к системе («Дракону», И. Шварц), когда Человек так и не рождается...

Сегодня ситуация радикально меняется. Как и древний философ, мы сегодня ищем Человека... Но найти его сначала надо в себе – Человека культуры – деятеля. Когда мы поймем, что образование – это не работа, это способ жизни, в образовании как социальном институте не работают, а СЛУЖАТ делу «второго рождения Человека» (первое рождение – биологическое) – Человека культуры, готовы ли КАЖДЫЙ из нас к этому шагу? Время покажет...

Литература

1. Оганов А.А., Хангельдиева И.Н. Теория культуры. М.: 2001. 384. С. 24.
2. Культурология. Учебное пособие. Изд. Феникс, 1995. 576 с. С. 13.
3. Каган М.С. Философия культуры. С.Петербург, 1996 г., 416 с. С. 10.
4. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: 1996. 768 с.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983 г.
6. Предметность обучения в школьном образовательном процессе / Под ред. Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 384 с.
7. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.
8. Крылова Н.Б. Культурология образования. М., Народное образование, 2000.
9. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М., Народное образование, 2002.
10. Крылова Н.Б. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей. Библ. ж. «Директор школы» №5, 2007.
11. Новые ценности образования: Культурная парадигма. №4 (34), 2007.
12. Общая и прикладная культурология в решении актуальных задач организации и развития образования // Культурология: Фундаментальные основания прикладных исследований. Уч. пособие. Под ред. И.М. Быховской. М.: Смысл, 2010.
13. Ю. Лотман. Чему учатся люди. М.: 2010, 416 с.

© М.Н. Невзоров, 2016

УДК 371.8

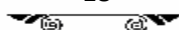
*Горский Владимир Ахкамович,
доктор педагогических наук, профессор,
Институт стратегии развития образования РАО
gorskiy_va@mail.ru*

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности методологии, целевой установки, задачи, функции и содержание неформального образования детей.

Ключевые слова: формальное и неформальное образование, взаимодействие, интеграция и преемственность содержания формального и неформального образования.

Неформальное образование – это свободный, добровольный обмен информацией, знаниями и опытом продуктивно-познавательной деятельности на пути перехода от узко предметного освоения окружающего мира к решению задач возникающих в процессе продуктивно-познавательной деятельности в той или иной области науки, техники, культуры.



Универсальность стандартизированного содержания формального образования дополняется разнообразием содержания неформального образования.

При этом учреждения формального образования выполняют функцию интеллектуально насыщенной среды с приоритетом на освоение информации учебных программ по естествознанию, математики, лингвистики и др.

Учреждения дополнительного (неформального) образования обеспечивают эмоционально насыщенное пространство в свободное от уроков время. Приоритетом в деятельности этих учреждений является выявление и развитие природных задатков и способностей детей, формирование культуры поведения на пути к достижению лично значимого успеха.

В новых социально-экономических условиях осуществляется переход в качественно новое состояние системы образования:

- изменился взгляд на человека, усилились позиции культурно-исторической педагогики развития;
- возросло значение неформального образования;
- определились приоритеты по обучению основам продуктивно-познавательной, проектной и учебно-исследовательской деятельности;
- формируются условия, способствующие усилению стартовых возможностей личности на рынке труда.

Известно, что для достижения успеха в сфере образования и науки необходимо иметь достаточно мощное ресурсное обеспечение, высокий и иной уровень профессионального мастерства привлекаемых специалистов.

Известно также, что по специальности «педагог дополнительного образования» ни один вуз не набирает абитуриентов; утверждены и рекомендованы для реализации проекты помещений и перечни оборудования по всем основным направлениям развития дополнительного (неформального) образования, но по ним построено всего семь зданий (Новосибирск, Чита, Челябинск, Оренбург, Шахты Ростовской области, Березники Пермской области, Обнинск).

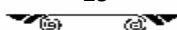
Более чем 300 летний опыт развития содержания, форм и методов дополнительного (неформального) образования детей в мире показывает, что успех этой деятельности определяется тем, насколько содержание продуктивно-познавательной деятельности детей отражает тот или иной уровень развития науки, техники, искусства и в целом культуры и тем насколько удастся активизировать личностный когнитивный потенциал в процессе вовлечения обучающихся в эту деятельность.

Сегодня основными функциями неформального образования детей являются:

- выявление доступных, для детей направлений развития науки, техники, производства, искусства и организация в этих направлениях учебной продуктивно-познавательной деятельности;
- воспитание мотивации к продуктивно-познавательной деятельности на основе интереса к людям, достигшим успеха в науке, техническом творчестве, искусстве, спорте, в производственной деятельности;
- обучение универсальным учебным действиям, в том числе: исследовательским (анализ, синтез, обобщение, систематизация, формулировка определения понятия, подготовка презентаций с использованием ИКТ); исполнительским умениям (репродуктивные); коммуникативным (деловое общение, публичное выступление);
- выявление и развитие природных задатков и способностей обучающихся (мышление, память, воображение, восприятие, ловкость)

При этом можно сформулировать следующие педагогические задачи:

- выявить и развить природные задатки и способности ребенка;
- показать пути и средства преобразования разнообразной информации в личностно-значимое знание;



- воспитать интерес к продуктивной познавательной деятельности и поведение адекватное ее особенностям;
- обучить решению неформализованных задач (задачи с несформулированным вопросом и без обозначенных условий);
- показать пути перехода от изучения школьных предметных программ на качественно новый уровень познания и понимания явлений природы, событий, фактов в их единстве и неразрывности;
- освоить опыт самообучения и саморазвития в процессе участия в продуктивно-познавательной деятельности;

Методологической основой неформального образования служат гуманистические идеи, согласно которым важнейшим принципом образования является выявление и развитие внутреннего «я» каждого индивида и создание условий для его самопознания и самореализации.

Совершенствование содержания, форм и методов неформального образования осуществляется на основе: принципа дополнительности Н. Бора (1929); теория неполноты К. Геделя (1932); идея синергетического развития И.Р. Пригожина (1947); идея непредсказуемости траектории познания А.А. Ляпунова (1961); идея непрерывности образования И. Мацепуро (1964).

Содержание определения понятия «неформальное образование» является логическим продолжением конкретизации содержания понятий: внеклассная, внеурочная, внешкольная работа, «дополнительное образование».

В психологическом словаре дано следующее толкование понятия «дополнение» - «дополнение, – то, что завершает что-нибудь» (A.S. Reber. The penguin of psychology second edition. 1995.r.257).

В том же словаре читаем: «дополнять – слово, означающее взаимодополнение (дополнить друг друга), то есть, обладая различными, иногда противоположными чертами, вместе составлять как бы единое целое».

В европейских странах накоплен значительный опыт работы, которая обозначалась в терминах: «внешкольное образование» (out-of-schj education), «вторая возможность получения образования» (second-chance education), «непрерывное образование» (continuing education), «возобновляющееся образование» (recurrent education), «заочное образование» (extension education), «образование на протяжении всей жизни» (lifelong education).

За всеми этими определениями стоит понимание образования как «реально существующего непрерывного состояния, продолжающегося всю жизнь», и как процесса, выходящего далеко за пределы школьного обучения. (E. Faure.et. al. 1972. “Learning to by”: The World of Education Today and Tomorrow”, Paris.).

Е. Трубецкой полагал, что существует два пути самоутверждения человека: путь формального самосовершенствования и служебной карьеры («горизонтальный») и путь духовно-нравственного восхождения («вертикальный»).

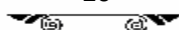
Все наиболее существенные события в жизни человека происходят в точках (моментах) «объединения», «скрещивания» обеих путей (линий) когда обе линии как бы сливаются, ярко озаряя невидимые до сих пор горизонты Этот образ «перекрещивания» близок к христианской идее «животворящего креста».

Многочисленные попытки объединения этих двух путей в рамках формального образования, предпринимаемые в разных странах не увенчались успехом.

В материалах ЮНЕСКО понятие «неформальное образование детей» рассматривается как прагматическая деятельность, основанная на интересе человека и направленная на выявление и развитие его природных задатков и способностей.

Внешняя оболочка содержания неформального образования это постоянно изменяющаяся среда обитания.

Железнякова О.Б. обращает внимание на то, что в русском языке, слово «дополна» часто означает «до краев, полностью», «много, в большом количестве». Смысл слова «до-



полна» означает – «сделать более полным, прибавив что-либо сверх имеющегося; пополнить».

Например, дополнить теоретические знания практическим опытом, дополнить образ новыми деталями и т.п.

В этом случае дополнительность можно рассматривать как механизм обеспечения полноты и цельности образования. Полнота относится к содержанию информационного обеспечения, целостность – к освоению и пониманию информации и к преобразованию ее в целостное личностно-значимое знание.

Учитель – ученик – родитель, представляют единую целостность в трех целых, равно достойных, равно и взаимно необходимых, несводимых друг к другу, образующих поле интенсивно развертывающихся взаимодействий.

Во-первых, это сочетание единой сущности и триединой личности, несводимой ни к одному и тому же личностному содержанию, ни к трем разным индивидам - это отражение единства общечеловеческих, национальных и региональных ценностей.

Во-вторых – сочетание совместного и нераздельного существования учителя – ученика – родителей обеспечивают уникальность субъектных связей реализуемых при организации учебно-воспитательного процесса.

Аналогичным образом конкретизируется целостность и в отношении окружающий мир – образовательная программа – результат образования.

Понятие «целостность» является фундаментом в обосновании и раскрытии связывающей роли каждой пары участников образовательного процесса как двуединого процесса претворения предлагаемой образовательной программы.

Пониманию социально-педагогической сущности неформального образования в нашей стране способствовали философские, культурологические, психологические, педагогические теории, в числе:

- утверждение гуманистической, семиотической, герменевтической, диалогической сущности образования (В.В. Давыдов, К. Роджерс и др.);

- синергетическая природа содержания образования (И. Пригожин, М.В. Рыжаков и др.);

- парадигма личностно-ориентированного образования (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, И.Я. Лернер и др.);

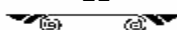
- теория деятельного подхода и индивидуализация образования (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);

- теоретические основы внешкольного образования (В.П. Вахтеров, Е.Н. Медынский, В.А. Горский, А.В. Золотарева и др.).

В соответствии с опубликованными в 2011 году требованиями ФГОС второго поколения, в практике образовательных учреждений уточняется роль и место неформального образования в системе всех уровней образования и в каждом образовательном учреждении. При этом обращается внимание на то, что инновационный характер изменений содержания и технологий формального образования может быть усилен за счёт его наполнения элементами неформального образования, характер которого предполагает большую свободу выбора содержания, видов деятельности и высокую мотивацию обучающихся.

Для формального образования приоритетным является *представление* – внешнее восприятие предметного содержания, которое часто формируется в процессе пассивно-созерцательного восприятия предметного содержания (слушание, наблюдение, чтение). Его признаки: формальность, умозрительность, дозированность, ограниченность, предметно-тематическая расчлененность.

В неформальном образовании приоритетным является – *понятие* – понимание сути явления, устройства, процесса и т.п. Понятие формируется в процессе переработки предметного содержания в продукт деятельности. Его признаки – содержательность, глубина и широта постижения, доступная увлеченному человеку, конкретно-чувственная форма, практичность (продуктивность), синтетичность.



Для традиционного формального образования, знания по предметам самоценны, хотя и остаются внешними по отношению к потенциальным способностям обучающегося, его самообразованию и овладению конкретными видами деятельности, востребованными на рынке труда.

Неформальное образование предоставляет возможность для превращения «сухого и холодного» знания по учебному предмету в средство для самореализации в конкретных видах продуктивно-познавательной деятельности востребованной на рынке труда.

Обладая открытостью, гибкостью и мобильностью сфера неформального образования детей способна быстро и точно реагировать на образовательный запрос семьи, создавать устойчивую культурную среду развития.

Систематизирующими идеями неформального образования являются:

- идея первичности личности по отношению к обществу;
- идея опоры на базовые потребности ребенка;
- идея формирования образовательного пространства для жизнотворчества каждого ребенка;
- идея технологичности, предполагающая наличие образовательных механизмов (технологий) для реализации педагогических задач.

Результаты исследований проводимых специалистами кафедры моделирования социальных процессов Ростовского (Южного) государственного университета (проф. Л.В. Тарасенко), Ростовского областного института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (доцент В.Н. Иванченко), отдела неформального образования ИСМО РАО (проф. В.А. Горский) показали, что содержание современного неформального образования отражает насущные интересы и образовательные потребности семьи, детей и поэтому оно актуально, гуманно и демократично по своей природе.

Вместе с тем выявлено наличие социальной и психологической несовместимости понятий «стандартизация образования», которое сведено к «обучению» и «качество образования».

Сфера современного неформального образования это качественно новое явление в образовательной практике, имеющие свое содержание, собственные принципы, выполняющие определенные функции и по-новому решающие старые задачи.

Воспитание и развитие личностных качеств обучающегося становится приоритетом в образовании индивида и гарантией его конкурентных преимуществ на рынке труда.

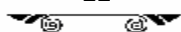
Сети неформального обучения, организуемые образовательными учреждениями, вузами, СМИ или частными лицами, представляют собой группы людей, которые обмениваются идеями, знаниями, информацией, опытом решения организационно-хозяйственных задач. Они могут функционировать в рамках любой бюджетной и частной организации по месту жительства обучающихся.

Это становится возможным за счёт усиления интеграционных связей учреждений разных типов и видов, участие детей и родителей в выстраивании образовательных маршрутов в образовательном пространстве города, посёлка.

Анализ истории становления неформального образования показывает, что развитие данного феномена в нашей стране идет в основном не «сверху» – от теоретической концепции и программ ее реализации; а «снизу» – от самой динамично изменяющейся жизни и изменяющихся познавательных потребностей людей.

Многообразие содержания, методов и форм организации неформального образования детей имеет ряд общих признаков, например:

1. Отсутствие классно-урочной системы, единого режима дня.
2. Гибкое расписание занятий и примерные учебные программы.
3. Прагматический подход к отбору объектов продуктивно-познавательной деятельности и доленое участие родителей в ее обеспечении и финансировании.



4. Роль педагога – посредника между учениками и разнообразными источниками информации.

5. Высокая степень «гибкости» в выборе содержания, форм, методов, времени и места проведения занятий.

6. Открытость содержания неформального образования за рамками учебного предмета, расширяющееся до вовлечения обучающихся в активное социальное действие в жизни общества.

Перспективы развития сферы неформального образования связаны с дальнейшей институционализацией и превращением его в самостоятельную часть общей системы непрерывного образования, обладающую уникальными возможностями в обеспечении непрерывного социального, профессионального и личностного развития и самоопределения человека.

Сложившиеся тенденции в развитии неформального образования детей помогают увидеть некоторые перспективные направления ее развития.

А) Научно-методическое обеспечение

- разработка средств психолого-педагогической поддержки интереса учащихся к методам познания, к активной продуктивно-познавательной деятельности;

- переход от изучения узко предметных программ к изучению явлений, событий, объектов, фактов на основе индивидуализированного подхода к самообразованию в открытом, постоянно расширяющемся пространстве культуры;

- формирование нравственного мировоззрения и этического поведения в выборе средств и путей в построении личной социально-профессиональной карьеры направленной на обеспечение высокого качества жизни престижа России;

- установление критериев и показателей оценки достижений обучающихся с учетом, данных результатов международных исследований [PISA, TIMS, 2009 Results: What Students Know and Can Do];

Б) Организационно-управленческое обеспечение

- разработка и внедрение моделей сетевого взаимодействия организаций (бюджетных и внебюджетных) на основе социального партнерства как составляющей системы подготовки к труду и обороне.

В) Социально-экономическое обеспечение

- создание механизма финансовой поддержки права детей на неформальное образование, независимо от места проживания, социально-экономического положения семьи и статуса здоровья;

- нормативно-правовое обеспечение неформального образования на основе расширения его негосударственного сектора и использования механизмов налогового стимулирования для развития негосударственных организаций, на основе эффективных инвестиций и финансирования программ неформального образования за счет средств федерального бюджета в соответствии с требованиями указа Президента РФ от 07.05.12 г. № 599.

В современной практике неформального образования детей достаточно полно представлены когнитивные технологии обучения как независимый индивидуально ориентированный, способ продуктивно-познавательной деятельности в интересующей обучающегося отрасли знания или практики. с широким использованием ИКТ.

В работе с младшими школьниками преобладают игровые и репродуктивные методы.

В работе с учащимися основной и старшей школы применяются методы проблемного обучения в процессе проектной, учебно-исследовательской деятельности и когнитивные технологии развития продуктивно-познавательной деятельности..

Когнитивная образовательная технология является технологией алгоритмического типа. Из этого следует её блочно-модульная структура.

Модуль представляет собой фрагмент интегрированного содержания учебного материала, объединенного общей дидактической целью.

Блок как составная часть модуля содержит обязательные компоненты:



1-й блок – входной мониторинг (мотивация, отношение к предложенному заданию);

2-й блок – функциональная информация (факты, понятия, определения, законы, и т.д.);

3-й блок – процессуальная информация (способы, приёмы, методы, правила и др.) правила, алгоритмы и т.п.)

Системообразующим фактором является:

- для обучающегося – прагматический интерес, создание продукта (проект, модель, реферат, спектакль и т.п.). – для педагога – профессиональный интерес, создание компьютерных средств информационного обеспечения познавательного процесса, средств психолого-дидактической поддержки обучающегося.

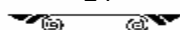
Табл. 1. Функции, принципы, методы, критерии оценки и результат познавательной деятельности

Функции	Принципы	Критерии оценки	Методы	Результат
Обучение	Социально-историческая обусловленность	Когнитивный	Решение познавательных задач	Знание
	Детерминизм	Деятельно-практический	Упражнения и тренинг	Мастерство
Развитие	Дифференциация и индивидуализация	Мотивационно-личностный	Исследование проблем	Способности
Воспитание	Непрерывность и преемственность культурных традиций	Личное участие в конкурсах, олимпиадах и конференциях	Решение ситуативных задач	Ценности, поступки

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭЕ». 1996. 685 с.
2. Горский В.А. Интеграция содержания формального и неформального образования: /Saarbrücken/Deutschland: Polmarium Academic publishing, 2014
3. Горский В.А. Научно-техническое творчество школьников в России. История и современность. М.: «Самполиграфист», 2015. 350 с.
4. Ермак В.Д. Структура взаимодействия психики человека с окружающим миром // “Соционика, ментология и психология личности”, МИС, 1997, № 5.
5. Лотман Ю.М. Культура и взрыв внутри мыслящих миров. СПб. Искусство, 2004. 703 с.

© В.А Горский, 2016



*Москвина Наталья Борисовна
доктор педагогических наук, профессор,
Педагогический институт
Тихоокеанского государственного университета
г. Хабаровск, Россия
nat200162@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О СМЫСЛОВОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация. В статье анализируются профессиональные и личностные смыслы деятельности преподавателя вуза.

Ключевые слова: смысл, субъектность профессионала, преподаватель вуза, внутренняя детерминация профессиональной деятельности.

Понятие «смысл» прочно вошло в категориальный аппарат многих научных дисциплин и школ внутри каждой из них. Его генезис разворачивается как драматическая история зарождения в недрах философии, лингвистики и последующей миграции в психологию, где его становление и утверждение оплачено собственным жизненным опытом исследователей, прежде всего, В. Франкла. В педагогике идея смысла артикулируется не очень отчетливо, скорее, «просвечивая» в ценностно-целевых установках исследователей и практиков.

Наши научные интересы (преподаватель и его профессиональная деятельность) и собственная практика как предмет постоянной внутренней рефлексии неизменно выводят нас в проблематику смысла. Это обусловлено, в частности, тем, что педагогическая деятельность по природе своей является смыслонесущей, смыслоемкой.

Задача смыслостроительства, смыслообретения, смысловоплощения становится все более насущной в динамично меняющемся мире, где смыслы не заданы в готовом виде, а «становятся по ходу дела» [8], выполняя роль реальных, а не фантомных жизненных опор. Вопрос-крик «Кто я? Зачем я?», которым раньше мучились лишь философы, теперь приобрел житейскую насущность практически для каждого [4]. Данные вопросы, сопровождающие процесс отыскания – обретения смысла жизни, вполне правомерно могут быть экстраполированы на профессиональную деятельность педагога, т.к. вне этих смысловых опор она утрачивает присущие ей сущностные характеристики. С этой точки зрения вполне объяснимо сопротивление профессионально-педагогического сообщества трактовке образования как образовательной услуги, стремление удержать представление о нем как об абсолютной ценности во все времена и для всех народов, сохранить понимание того, что смысл образования смыкается с сутью жизни человека [3].

В профессиональном педагогическом сознании низведение образования до услуги резко снижает его статус, а, вместе с тем, – и без того невысокий статус работников образовательной сферы. Но главное – это ведет к утрате прежних, укоренившихся смыслов образования как миссии, как социального института, формирующего будущее нации и т.д.

В сложившихся в настоящее время условиях весьма вероятно опасность утраты, или искажения смыслов образования и профессиональной деятельности работников этой сферы. На эту опасность указывает, в частности, С.Н. Родыгина, объясняя ее доминирующей сегодня прагматичностью образовательного дискурса, что является «закономерным отражением особенностей современного общества потребления, когда деятельность человека (в том числе интеллектуальная), направлена исключительно на достижение благ всех

форм. В изменчивом и постоянно ускоряющемся мире, стремление к поиску истины «ради самой истины», воспринимается как ретроградство, непозволительная трата сил и времени..., а любое знание, не обоснованное меркантильными соображениями, теряет свою ценность» [15].

Это подтверждается исследованиями (В.П. Бабинцев, Е.В. Реутов), показывающими, что вовсе не гуманистические ценности, а практически ориентированные знания, целеустремленность, наличие знакомств и связей являются для студенческой молодежи факторами жизненного успеха в условиях рыночной конкуренции [9].

В этих обстоятельствах проблема получения (добывания) знания принципиально изменяется, превращаясь в потребление информации. А «продуктом» такого образования оказывается «образованец» – человек, получивший высшее образование, но лишенный духовности, подлинной интеллигентности, четкой системы нравственных ценностей, которому неведомы напряжение, терпение, поиски истины, интеллектуальное наслаждение [2]. Как тут не вспомнить афористично сказанное А.Н. Леонтьевым: обогащение информацией при обнищании души.

При таком – сугубо утилитарном подходе – стирается главный критерий университетского образования – избыточность знания, его ориентация не на сиюминутные потребности рынка, а на стратегическое развитие системы. Чрезмерный утилитаризм, «нарушение стратегии избыточности университетского образования делает культуру приспособленной только к конкретным ситуациям, но лишает ее зоны ближайшего развития» [1, с. 260].

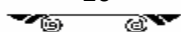
Для молодых преподавателей, «рекрутированных» из вчерашних студентов, ориентация вуза на прагматизм, конъюнктуру, моду представляется вполне естественной, если не единственно возможной. Для тех, кто много лет проработал в иной парадигме, а таких, в силу преобладания в преподавательском составе людей пред- и пенсионного возраста, абсолютное большинство, подобная ситуация воспринимается как конфликт смыслов профессиональной деятельности, сроднисмысложизненной экзистенциальной растерянности.

Как «появление и консолидация смысла жизни определяют возрастающую эмансипацию личности от внешних условий и усиливают способность к самодетерминации индивидуального развития и бытия» [там же], так и выкристаллизованный личностный смысл профессиональной деятельности ведет к определенной независимости субъекта деятельности от внешних, порой «враждебных» условий. Субъект стремится к внутренней детерминации деятельности, сопротивляясь – порой активно, порой нет – навязыванию жесткой внешней детерминации.

Субъектность профессионала отличают такие характеристики, как: доминирование смысла профессии над иными регуляторами, имеющими несмысловую природу; преимущественная ориентация на смысловые, а не на каузальные межсобытийные связи; высокий уровень общей осмысленности профессии и себя в ней; широта, иерархичность и структурированность профессиональных смыслов; высокая активность в практической реализации смысла; глубокое понимание, осознанность содержания смысла; транспективная или перспективная локализация смысла на временной оси профессионального пути; опосредованность смысла профессии смыслом жизни; опосредованность смыслом профессии профессиональных целей, планов, программ.

Иными словами, субъектную профессиональную позицию отличает превалирование внутренней детерминации деятельности. Смысл как личностное образование, возникающая в результате взаимодействия «внешнего» и «внутреннего» пространств личности, в дальнейшем «эмансипируется» от того и другого и выполняет роль «буферного механизма», системы сдержек и противовесов, не допускающих одностороннее подчинение внешнему [7].

Слабость, или отсутствие внутренней детерминации, проявляющееся в подчинении внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм, что описано Л.М. Митиной как адаптивная модель поведения педагога, запускают механизм профессиональной стагнации [10].



Смысл профессиональной деятельности *определяется тем и определяет то*, каким образом эта деятельность вписывается в более широкий жизненный контекст – чем она является для педагога: судьбой?, источником средств существования?, способом самореализации? и т.п.; какие факты, значимые события биографии обозначили профессиональной деятельности именно это место в жизненном пространстве преподавателя; какое влияние на его актуальное состояние, а следовательно, на процессы смыслообретения, смысловоплощения (или смыслоутраты, смыслоискажения) оказывает социокультурная ситуация; какие стороны, аспекты профессиональной деятельности он выделяет в качестве наиболее значимых (смыслонесущих) для себя, и, соответственно, детерминирующих его поведение; наконец, какими способами и средствами он проявляет и предъявляет собственные смыслы для их согласования с иными участниками педагогического процесса, для их отражения в других субъектах [11].

Здесь возможно выделение двух уровней рассмотрения проблемы. На первом – экзистенциальном уровне – выстраивается соотношение смыслов жизни и профессиональной деятельности. На втором – иерархия собственно профессиональных смыслов.

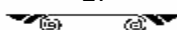
Оптимальным, с нашей точки зрения, соотношением жизненного и профессионального смыслов является вариант, когда смысл профессиональной деятельности выстраивается в соответствии с основным жизненным смыслом, обретенным личностью, однако, не сливается с ним. Это позволяет человеку полноценно реализовываться как в профессии, так и за ее пределами, избегая двух крайностей: утраты смысла – «смыслового вакуума» и гипертрофии профессионального смысла – возведения его в ранг смысла жизни [там же].

Будучи связанным с конкретной ситуацией, смысл, вместе с тем, лежит вне ее и конкретной потребности, т.е. является «избыточным» для потребности, реализуемой в данной ситуации, иногда даже находясь в противоречии с ней. Иначе говоря, смысл имеет надситуативный характер, побуждая индивида к надситуативной активности. Если саму ситуацию (для нас это – ситуация профессиональной деятельности) рассматривать как систему требований, предъявляемых индивиду извне и выработанных им самим, то «оказаться «над» ситуацией – это значит действовать, превышая пороговые требования ситуации, как бы подниматься над ними» [13, с. 88]. Действуя в рамках ситуации, индивид решает конкретные задачи. Будучи ограничен рамками ситуации, он часто не в силах видеть и тем более решать «сверхзадачи», т.е. осуществлять смыслы. Для этого требуется его выход за пределы ситуации – в «надситуативность» (В.А. Петровский) – в смысловое пространство.

Ограничение деятельности ситуативной активностью чревато искажением или редуцией смысла профессиональной деятельности, а в крайнем варианте – его утратой.

В контексте сказанного по-особому выглядит сегодняшняя ситуация, в которой пребывает подавляющее большинство вузовских педагогов: усиление административного давления и ужесточение требований; сведение многих аспектов деятельности к написанию формальных бумаг; увеличение учебной нагрузки; усиление скрытой эксплуатации преподавательского труда, проявляющееся в снижении «веса» традиционных видов работ (когда то, на что раньше выделялось определенное количество часов, сохраняясь фактически в том же объеме, сокращается в номинальных величинах: например, руководство курсовой работой уменьшается с 3-х часов до двух, руководство практикой студентов – с одного до получаса и т.п.).

Даже вскользь перечисленные признаки сложившегося в вузе положения дел позволяют понять и почувствовать, что практически все силы, время, ресурсы (эмоциональные, интеллектуальные, энергетические) преподавателя расходуются на то, чтобы справиться с этой ситуацией. Смысл в ней либо утрачивается вовсе – и тогда деятельность сводится к следованию задаваемым извне нормам и выполнению предъявляемых требований; либо происходит наделение смыслом бессмысленности, что приводит, по словам М.Ш. Магомед-Эминова, к смыслоневрозам, которыми страдают не из-за отсутствия смысла, а, напротив, из-за неспособности отказаться от него [6]. Но есть и другой вариант:



вопрос смысла начинает преследовать, требуя ответа и решения: какую позицию по отношению к ситуации занять – приспособиться, принять правила, имитировать деятельность, найти новые смыслы и возможности их реализации, сменить деятельность и т.п.

Для любого работника, а в особенности, для представителя педагогической профессии, чрезвычайную важность имеет его профессиональная идентичность как чувство единения со своим делом. Задаваясь вопросом, что может сподвигнуть человека к такому единению, и какой индивидуальный смысл имеет для него такая («неотчужденная») деятельность, С.А. Дружилов находит ответ у Н.С. Пряжникова. Последний отмечал, сколь важно, чтобы работник испытывал «чувство собственной значимости», порождаемое успешной профессиональной деятельностью. Успех Н.С. Пряжников рассматривает как мотивирующую силу (успех «окрыляет»), как фактор повышения социального статуса и самооценки, а также принадлежности к успешной профессиональной группе [14].

Однако даже успех еще не гарантирует удержание смысловых оснований деятельности. Несмотря на профессиональные успехи, человек нередко ощущает душевную опустошенность, задаваясь экзистенциальным вопросом: «И что мне теперь делать с оставшейся жизнью?» Это вполне реальная проблема: на пике успеха человек теряет смысл дальнейшей жизни. И, как в лабиринте, полном изгибов и поворотов, он не видит, куда идет [12].

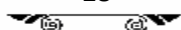
Нельзя не согласиться с тем, что, при всей важности успешности в профессии, она (успешность) не может рассматриваться ведущим фактором профессиональной идентичности. Мы настаиваем на том, что таким фактором (особенно применительно к социальным, помогающим профессиям) является смысловая наполненность, смысловое обеспечение труда.

Однако реализации профессиональной деятельности, основанной на личностных смыслах, мешает новый тип и новый этап отчуждения, выражающий глубинные сдвиги, происходящие в самой сущности общества. Эти сдвиги приводят к противоречиям, подобным неврозу, когда, с одной стороны, невозможно обойтись без активного участия работников в процессе труда, а, с другой стороны, отрицается и разрушается вовлеченность человека в его собственный труд.

Явление, близкое по своим сущностным характеристикам феномену отчуждения, противоположное профессиональной идентичности, получило название профессионального маргинализма (Е.П. Ермолаева). Оно характеризуется игнорированием человеком нравственных ценностей, принятых профессиональным сообществом, деструктивной профессиональной направленностью (ориентацией на деструктивные ценности), искаженным восприятием смысла деятельности [5]. При внешней формальной причастности к профессии, человек ощущает внутреннюю непринадлежность к профессиональной этике и профессиональным ценностям как в плане самосознания, так и в сфере реального поведения [там же].

Соглашаясь в целом с такой трактовкой профессионального маргинализма, заметим, вместе с тем, что в ней априори признается как данность то, что реалии профессиональной деятельности позволяют реализовать высокие профессиональные ценности. Однако, как отмечалось выше, в работу вузовских преподавателей в настоящее время принесено много условий и требований, делающих «задачу на смысл» чрезвычайно сложной, поскольку смысл многих аспектов деятельности ускользает, не схватывается. Создается ситуация, которую М.Ш. Магомед-Эминов называет ситуацией конвенциональной бессмысленности. В ней невозможно найти никакого подлинного смысла. Более того, наделение смыслом бессмысленных требований, указаний, аспектов работы может приводить к деформации личности и к смыслоневрозам [6].

В итоге, нередко те требования, которые сегодня предъявляются преподавателю, вынуждают его либо попирать собственные ценности, чтобы остаться в профессии (хотя бы формально), либо придавать смыслы бессмысленным вещам, либо уходить во «внутреннюю эмиграцию», либо менять профессиональную деятельность.



Здесь уместными и полезными могут оказаться советы, предложенные А. Паттоком, и сформулированные им на основе идей В. Франкла.

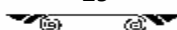
Как быть, если у человека скучная, однообразная, рутинная работа, в которой сложно отыскать смысл? Патток советует прежде всего перестать хныкать и сетовать на ситуацию, даже если для этого есть реальные основания. Как показывает его практика, именно с помощью жалоб человек нередко придает некий смысл своему пребыванию на работе. Такое поведение приносит ему ненадолго некоторое удовлетворение, но в конечном итоге серьезно вредит: переживания теряют целостность, работа и отношение к ней полностью обесмысливаются. Это не означает категоричного запрета на любые жалобы. Но требует осознания мотивов жалоб и сетований на работу: это желание просто облегчить душу, или поведение, вошедшее в привычку и придающее смысл, хоть и суррогатный, профессиональной деятельности. Привыкнув жаловаться, человек привыкает к бессмысленности, и прочно укоренившаяся неприязнь к работе не оставляет ему шанса взглянуть на связанные с ней переживания как на важную составляющую жизни в целом. Вместо того чтобы искать смысл, он тратит время на поиск бессмысленного и сосредоточивает на нем свое внимание. Поэтому Патток советует человеку спросить себя, что заставляет его жаловаться и, главное, какую отдачу от этого он получает [12].

Ответив на этот вопрос, можно двигаться дальше, задавая себе следующие: что я могу предпринять, чтобы сделать свою нынешнюю работу более осмысленной; достаточно ли у меня свободы или полномочий, чтобы действовать так, как я считаю правильным; предпринял ли я что-нибудь, если да, то что; чему меня научила эта ситуация; что бы я сейчас сделал иначе? [Там же].

Как видим, А. Паттоком предложены вполне инструментальные способы восполнения дефицита смысла труда, которые могут оказаться спасительными в ситуации переосмысления деятельности и себя в ней.

Литература

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А.Г. Асмолов. 2-е изд. М.: Просвещение, 2015. 447 с.
2. Балабай С.В. Прагматизм современного образования и поиск новой системы ценностей / С.В. Балабай // Власть. 2013. № 4. С. 11–115.
3. Белозерцев Е.П. Нужны ли научно-педагогические школы современному отечественному образованию? // Психолого-педагогический поиск: научно-методический журнал. 2011. № 3 (19). С. 14–26.
4. Бляхер Л.Е. Виртуальные состояния социума, или шансы и риски открытого общества в России / Л.Е. Бляхер. М.: ИЧП Изд-во «Магистр», 1997.
5. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е.П. Ермолаева // Психологическое обозрение. 1998. №2. С. 35–45.
6. Магомед-Эминов М.Ш. Деятельностно-смысловой подход к трансформации личности: Дис. ... докт. психол. наук. / М.Ш. Магомед-Эминов. М., 2009.
7. Максимова Т.В. Смыслжизненные ориентации учителя как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности / Т.В. Максимова // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: материалы 3–5 симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования. М.: Ось-89. 2001. С. 230–234.
8. Мамардашвили М.К. Мой опыт нетипичен / М.К. Мамардашвили. СПб.: Азбука, 2000.
9. Масленникова О.Н. Прагматизм в высшем образовании: pro et contra. [Электронный ресурс] / О.Н. Масленникова, С.С. Садина. Режим доступа: <http://flatik.ru/pragmatizm-v-visshem-obrazovanii> (дата обращения 10.11.2015).
10. Митина Л.М. Поиск смысла жизни в многомерном пространстве – времени педагогического труда. [Электронный ресурс] / Л.М. Митина. Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2726.htm> (дата обращения 01.10.2015).
11. Москвина Н.Б. Педагогическое обеспечение трансформации риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития: монография. Хабаровск: ХГПУ, 2005. 346 с.



12. Паттокос А. Пленники собственных мыслей. Смысл жизни и работы по Виктору Франклу. [Электронный ресурс] / А. Паттокос. Режим доступа: <http://fictionbook.ru/static/trials/08/21/75/08217566.html> (дата обращения 10.09.2015).
13. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996.
14. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: учеб. пособие / Н.С. Пряжников. М.: Ин-т практич. психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997. 352 с.
15. Родыгина С.Н. Прагматизм дискурса высшего образования в России и место в нем философской дисциплины / С.Н. Родыгина // Современные научные исследования. Выпуск 1. Концепт. 2013.
© Н.Б. Москвина, 2016

УДК 378

*Сазонова Анжелика Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
sazonova66@mail.ru*

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОТРАЖЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ

Аннотация. В статье предпринята попытка выявления частоты употребления пользователями поисковых систем Глобальной сети понятия «дистанционное / сетевое образовательное взаимодействие в условиях магистратуры / бакалавриата» с помощью процедуры анализа семантического поля вновь образованного понятия.

Ключевые слова: образовательное взаимодействие, дистанционное взаимодействие, сетевое взаимодействие, магистратура, бакалавриат, Интернет-сообщество, семантическое поле.

Глобальная сеть Интернет содержит огромное количество информационных ресурсов, казалось бы, по любой интересующей пользователя теме. И ресурсы эти кажутся бесконечными. Но зачастую, обращаясь с конкретным запросом, не всегда удается найти именно то, что требуется. Интернет – это та среда, которая предоставляет возможность любому желающему либо воспользоваться имеющимися материалами, либо включиться в их пополнение, и любому исследователю важно знать, насколько исследуемая им проблема представлена в материалах глобальной сети. В этой связи имеет значение то, как часто то или иное понятие (группа понятий) отражается в сознании «сетевой» общественности. Для этого можно проанализировать частоту использования в материалах сети Интернет тех словообразований, которые являются базовыми для собственного научного интереса.

Такой процедурой, которая позволяет с помощью основных терминов, вычлененных, как правило, из формулировки темы исследования, выявить характер представленности собственного научного интереса в массиве источников, находящихся в момент проверки в Глобальной сети, является процедура анализа «семантического поля» вновь образованного термина».

Суть и результаты, получаемые с использованием обозначенной процедуры, не раз представлялись в педагогических работах [1–3]. Как правило, исследователи обращаются к поисковой системе Google, т.к. она, среди прочих (Yandex, Mail...), и сегодня остается одной из самых популярных. Процедура предназначена для выявления характера умень-



шения числа документов, найденных поисковой машиной в сети Интернет по мере конкретизации задачи поиска посредством добавления ключевых слов, когда к первому из терминов, заданному компьютеру в качестве ключевого, добавляется второе, затем третье и т.д., до последнего, интересующего исследователя [4].

Ниже приводятся результаты обозначенной процедуры, проведенной для фразы «Дистанционное / сетевое образовательное взаимодействие в условиях магистратуры / бакалавриата». В качестве ключевых были отобраны и представлены в обозначенной последовательности следующие слова: взаимодействие, дистанционное / сетевое, образовательное, магистратура / бакалавриат. Были получены следующие результаты.

Понятие «взаимодействие» в различных материалах поисковой системы Google в настоящее время встречается более 21 млн раз.

При конкретизации понятия его разновидностью (дистанционное, сетевое) обнаруживается следующее:

«дистанционное взаимодействие» – резкое сокращение частоты упоминаний до 564 тыс., что составляет менее 3 % от общего числа публикаций о взаимодействии в целом;

«сетевое взаимодействие» – 534 тысячи раз (2,7 %).

Результаты говорят о том, что понятия «сетевое» и «дистанционное» в сознании Интернет-сообщества зачастую отождествляются и частота их упоминаний примерно одинакова.

При конкретизации семантического ряда «дистанционное / сетевое взаимодействие» ещё одним понятием «образовательное» получили такие результаты:

«образовательное дистанционное взаимодействие» – 411 тыс. упоминаний (72,9 %);

«образовательное сетевое взаимодействие» – 269 тыс. (50,4 %).

Следующей задачей, в рамках обозначенной процедуры исследования семантического поля понятий, было определение того, влияет ли на соотношение частот их употребления сужение канала материалов при его конкретизации уровнем образования?

Для нашего исследования особый интерес представляет педагогическое образование уровня магистратуры. Поэтому мы вновь сузили наше словообразование до определённого уровня образования и попытались выявить наличие зависимости частоты упоминания понятий от того, в рамках какого уровня образования осуществляется научный поиск – бакалавриата или магистратуры. Добавление к обозначенному словообразованию конкретики в виде уровня образования дало следующие результаты:

«магистратура образовательное дистанционное взаимодействие» – 335 тыс. упоминаний;

«бакалавриат образовательное дистанционное взаимодействие» – 498 тыс. упоминаний;

«магистратура образовательное сетевое взаимодействие» – 102 тыс. упоминаний;

«бакалавриат образовательное сетевое взаимодействие» – 124 тыс.

Полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы:

1. В общем потоке публикаций, индексируемых в русскоязычном сегменте Интернет и содержащих слово «взаимодействие» публикации, в которых присутствует слово «дистанционное» или «сетевое», занимают менее 3 %, но понятие «дистанционное» встречается чуть чаще, чем «сетевое».

2. Если в материале встречается сочетание «сетевое взаимодействие», то в каждом втором материале (50,4 %) речь идёт ещё и об образовательном взаимодействии, а сочетание «дистанционное взаимодействие» связано с образовательным в каждом третьем материале (72,9 %) Глобальной сети.

3. Сужение канала материалов уровнем образования (бакалавриат, магистратура) показало, что «образовательное дистанционное взаимодействие» связывается с магистерским уровнем реже (335 тыс. относительно 411 тыс.), чем с бакалаврским (408 тыс. относительно 411 тыс.). «Образовательное сетевое взаимодействие» в связке с уровнями обра-



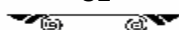
зования встречается реже (магистратура – 102 тыс. относительно 269 тыс.; бакалавриат – 124 тыс. соответственно).

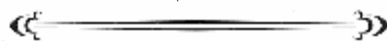
Обобщая результаты, полученные путём применения процедуры анализа «семантического поля» вновь «образованного термина», выскажем предположение о том, что исследование проблемы дистанционного / сетевого образовательного взаимодействия в рамках магистратуры и полученные при этом результаты позволят расширить круг материалов по обозначенной теме и могут быть интересны не только научному сообществу, но и пользователям Глобальной сети.

Литература

1. Машарова В.А. Познавательный интерес школьников с позиции современности // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. Февраль 2008, ART 1238. СПб., 2008 г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1238.htm>.
2. Синицына А.И. О соотношении частот использования в публикациях различных словообразований, отражающих новые роли преподавателя в магистратуре и бакалавриате // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. Декабрь 2008, ART 1298. СПб., 2008 г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1298.htm>.
3. Ахаян А.А. О восприятии международных Интернет-проектов на уровне общественного сознания как средства повышения качества образования в сельской школе // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. Январь 2009, ART 1304. СПб., 2009 г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1304.htm>.
4. Ахаян А.А. Программа учебной дисциплины «Теория и технология дистанционного взаимодействия в международном педагогическом сотрудничестве» // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2003, ART 926. СПб., 2003 г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2003/926.htm>. Гос. рег. № 0320100088.

© А.Н. Сазонова, 2016





КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37 (03)

*Савельева Нина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
sav5757@mail.ru*

ВОСПИТАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФУНДАМЕНТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обозначены ключевые позиции значимости воспитания интеллекта в современном мире, предлагается краткая характеристика понимания интеллектуального воспитания, раскрывается культурологический подход в образовании, в основе которого лежит интеллектуальное воспитание.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальное воспитание учащихся, культурологический подход в образовании.

*«Каждый человек имеет право быть умным» (М.А. Холодная)
«Сон разума рождает чудовищ» (Ф. Гойя)*

В современных условиях интеллектуальный потенциал страны является «золотым» фондом, ее национальным ресурсом. Сегодня можно наблюдать жесткую конкурентную борьбу отдельных государств за право обладать людьми с высоким уровнем интеллекта, так как именно они являются потенциальными носителями нового знания, а значит важнейшим основанием прогрессивного развития, причем интеллектуальный ресурс является долгосрочным фактором влияния на общественную жизнь.

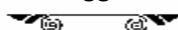
Данная борьба реализуется в виде масштабных национальных образовательных проектов: конкурсы и олимпиады для учащихся с присуждением высоких стипендий и сопровождением призеров в дальнейшем; высшее образование для всех; система непрерывного образования для взрослых, включая людей пенсионного возраста, другое.

Выделим ключевые позиции значимости воспитания интеллекта в современном мире:

Во-первых, интеллектуальное производство является решающим фактором экономического развития страны, ее интеллектуальной собственностью.

Во-вторых, ум, способность самостоятельно мыслить, формируется и совершенствуется только в ходе индивидуального освоения умственной культуры эпохи, умственная культура, превращенная в личную собственность, в личное достояние, в принцип деятельности личности, является духовным богатством общества.

В-третьих, воспитание интеллекта можно рассматривать как социальный механизм, который противостоит регрессивным линиям в развитии общества. Чем меньше в обществе умных людей, тем больше истончается интеллектуальный слой, тем больше «озоновых» дыр, тем больше деструктивных идей и тенденций в развитии общества.



В-четвертых, наличие интеллекта позволяет человеку быть свободным, самодостаточным, независимым, таким человеком труднее манипулировать. Наверное, поэтому ни один тоталитарный режим не заинтересован в интеллектуальном воспитании своих граждан.

В-пятых, интеллектуальное воспитание является базовым основанием культурологической теории образования, которая строится не на ЗУНах, а на освоении самостоятельной деятельности учащимися, где показателями являются индивидуальные достижения каждого.

Одновременно с несомненной значимостью интеллекта нужно отметить, что, до сих пор, нет однозначного понимания, что такое «интеллект»? Существует большое количество психологических исследований в мировой и отечественной истории. Понятие «интеллекта» трактуется в зависимости от точки зрения, с которой он рассматривается, от тех характеристик, которые его описывают, от выбранного исследователем методологического подхода к рассмотрению интеллекта.

Так, в психологическом словаре «интеллект» (от лат. *intellectus* – разумение, понимание, постижение) – понимается как относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В свою очередь структура (от лат. *structura* – строение, расположение, порядок) – есть совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих сохранение его основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях; основная характеристика системы, ее инвариантный аспект.

«Интеллект», по мнению В.П. Зинченко является культурно-историческим понятием и несет на себе многочисленные наслоения, предшествовавшие его современному употреблению.

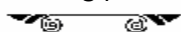
Мы придерживаемся взгляда М.А. Холодной, которая под интеллектом понимает особую форму организации индивидуального ментального (умственного) опыта. По мнению исследователя, человек умен в той мере, в какой «внутри» него наличествует ментальный опыт в тех формах организации, которые обуславливают возможность разумного отношения человека к происходящему [4].

Решающим фактором в данном определении для нас является слово «организация». Значит, задача по интеллектуальному воспитанию личности является реально выполнимой. Поэтому, именно в школе как общеобразовательном государственном учреждении должен «выращиваться» интеллектуальный потенциал страны и проблема школьного образования должна быть в центре государственных интересов.

Психологической основой интеллектуального воспитания является процесс обогащения ментального (умственного) опыта ученика в процессе обучения как условие становления и роста индивидуального интеллекта. «Обогащение» означает: 1) формируются основные компоненты ментального опыта каждого ученика (когнитивного опыта; понятийного опыта; метакогнитивного опыта; интенционального опыта) как основы формирования интеллектуальных способностей; 2) создаются условия для учета индивидуальных познавательных стилей учащихся.

Состав и строение ментального опыта у каждого ученика различны, поэтому дети, безусловно, различаются по своим интеллектуальным возможностям. Однако, все они объективно нуждаются в создании условий, содействующих их интеллектуальному росту за счет максимально возможного обогащения индивидуального ментального опыта каждого ученика.

Интеллектуальное воспитание означает: 1) создание условий для интеллектуальной самоактуализации личности в процессе обучения; 2) повышение качества индивидуальных интеллектуальных ресурсов (освоение разных способов кодирования информации, обогащение понятийного и метакогнитивного опыта, возможность самостоятельного выбора линии обучения и т.д.); 3) индивидуализацию процесса обучения, с учетом интеллектуальных склонностей, предпочтений, убеждений каждого ученика; 4) пробуждение внутренней активности ученика – его инициатива и самостоятельность, превращение его в



субъекта деятельности; 5) ориентацию на наличный интеллектуальный ресурс каждого учащегося, предоставление каждому возможности выбора линии обучения в условиях вариативной и обогащенной образовательной среды [1].

Одно из важных заключений М.А. Холодной состоит в том, что наличный уровень индивидуального интеллекта – это результат его развития, а процессы, происходящие в сфере индивидуального ментального (умственного) опыта предопределяют индивидуальные интеллектуальные возможности.

К сожалению, современная школа не справляется с этими задачами. Об этом свидетельствует анализ результатов TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), охватывающего учащихся 50-ти стран, свидетельствует, что у российских школьников затруднения вызывают те задания, которые требуют умения интегрировать имеющиеся знания и применять их для получения новых знаний, а также объяснять явления, происходящие в окружающем мире (Полат, 2001). Таким образом, в современных условиях результатом образовательного процесса не могут выступать ЗУН, они быстро устаревают, являются не эффективными.

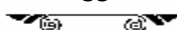
Построение образовательного процесса, в основе которого лежит интеллектуальное воспитание отвечает требованиям культурологического подхода в образовании и должно заключаться в перестройке школьного образования, обеспечивать помощь ребенку в обретении собственного культурного опыта в интересной для него практической (проектной, исследовательской, производственной, другой) деятельности.

По мнению Л.А. Степашко, «В образовательном процессе «встречаются», «состыковываются», «взаимовлияют», «рассогласовываются», «взаимодействуют», заданное (внешнее по отношению к человеку) и природное (внутреннее), сознательное и стихийное, организованное и неорганизованное, порождая ряды противоречий разного рода и разного уровня. Человекоразмерный синтез основного противоречия образования как процесса общественно заданного, вместе с тем детерминированного природным потенциалом человека, усматривается в тезисе: «заданное есть усовершенствованное природное» [3].

В книге «Школа должна учить мыслить» Э.В. Ильенков утверждает, что программу преподавания любого школьного предмета (а значит, и программу усвоения этого предмета школьником) надо строить так, чтобы процесс преподавания-усвоения не просто загружал память, но одновременно воспитывал бы ум, способность мыслить, что является естественным для учащегося процессом. «Глупый» человек, – человек с непоправимым недостатком «способности суждения», – это, по его мнению, изуродованный человек, человек с искаленным мозгом. И эта «искаленность» органа мышления есть всегда следствие «ненормальных», «неестественных» (с точки зрения подлинных критериев человеческой культуры) условий, – результат грубо-насильственных «педагогических» воздействий на этот нежный (особенно» в раннем возрасте) орган [2].

В современной школе возникает принципиальной важности вопрос о разработке программ, в которых на материале учебного предмета (литературы, математики и т.д.) будет «строиться программа развития интеллекта» учащихся. При этом особое значение приобретает задача выстраивания индивидуальной траектории психического развития ребенка на основе учета его индивидуального «познавательного профиля» (своеобразия типа мышления, способов учебной работы, познавательных склонностей).

Ковалева Т.М., говорит о том, что осмысление собственного образования только в логике освоения определенной учебной программы, как выполнения конкретного государственного заказа, не позволяет растущему человеку брать на себя ответственность за свой образовательный потенциал. Ведь его учат только тому, что взрослые считают важным и нужным, а не он сам. И даже введение дополнительных учебных курсов в школе не позволяет полностью решить поставленную проблему. Поэтому в сегодняшней образовательной ситуации, по ее мнению, вторая составляющая целевых ориентаций процесса образования, а именно – осознанный заказ школьника на собственный процесс образования -



становится чрезвычайно важной. А это, в свою очередь, и является основой культурологического подхода в образовании.

В культурологической теории показателем являются индивидуальные достижения каждого учащегося; критерием успешности образования является индивидуальный прогресс учащегося в этом процессе, прогресс способности мыслить и действовать. Именно характеристики прогресса, т.е. приращения степеней свободы в использовании собственного ума как ресурса, есть цель образовательного взаимодействия и показатель осмысленности и эффективности этого взаимодействия.

Поэтому построение образовательного процесса, в основе которого лежит интеллектуальное воспитание является базовым основанием в культурологической теории образования.

Литература

1. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодиагностика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006.
2. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 112 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
3. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания. Владивосток: Изд. дальневосточного университета. 2008. 248 с.
4. Холодная М.А. Задачи интеллектуального воспитания учащихся в современной школе // Ред. В.Н. Дружинин, Д.В. Ушаков. Психология в XXI столетии. М.: ПЕР СЭ, 2003. С. 97–112.

© Н.Н. Савельева, 2016

УДК 378

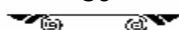
*Косяченко Елена Викторовна
магистрант Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
elenakosiachenko@gmail.com
Савельева Нина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет
sav5757@mail.ru; sav5757@mail.ru*

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья освещает проблемы дополнительного образования, рассматривается перечень компетенций педагога дополнительного образования, способы их оценивания.

Ключевые слова: дополнительное образование, профессиональная компетентность, критерии и показатели оценивания профессиональной компетентности педагога дополнительного образования.

Система дополнительного образования в советские времена целиком поддерживалась государством, была полностью включена в общую образовательную систему. Проблема сегодняшнего дня заключается в том, что современный учитель больше привык организовывать учебный процесс по овладению учащимися предметных знаний, он не совсем готов к организации внеучебной деятельности, организации дополнительного образования, зачастую не считает необходимым заниматься дополнительным



образованием, утверждая, что главное в его деятельности – это организация учебного процесса.

В условиях модернизации российского образования особенно остро стоит вопрос о дополнительном образовании, указывается, что система дополнительного образования должна осуществляться с учетом потребностей и возрастных особенностей учащихся, а также актуальности воспитательных задач с целью создания эмоциональной благополучной атмосферы на занятиях.

Поэтому в настоящее время возникла острая необходимость в «реанимировании» системы дополнительного образования.

Нужно отметить, что принцип дополнительности в образовании в научный обиход со стороны Европы ввел Н. Бор (1929), говоря об эффективности использования свободного от школьных занятий время.

В советскую эпоху этого вопроса касался И.И. Павлов, говоря о занятии любимым делом (творчество, спорт, туризм) – как о смене деятельности в образовании. В 1991 году энтузиастами внешкольной работы Г.П. Будановой и А.К. Брудновым была предпринята успешная попытка ввести систему внешкольного образования в систему образования.

В настоящее время интеграция общего и дополнительного образования обеспечивается нормативно-правовыми документами: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» изменил правовой статус дополнительного образования; Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации № 1726-р от 04.09.2014 направлена на разработку и реализацию эффективных стратегий развития дополнительного образования на базе традиционных и инновационных технологий и организационных форм; приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации (от 08.09.2015 № 613н) утвержден ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», в котором обозначены основные функции и требования к образованию по данной профессии. Проводятся исследования в области дополнительного образования – В.А. Горский, И.И. Фришман, В.М. Казакевич, А.Д. Ханнанов и др. [1].

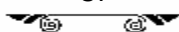
Следовательно, в России наблюдается становление новой системы образования. Впервые базовое (основное) и дополнительное образование детей могут стать равноправными, взаимодополняющими друг друга компонентами и тем самым создать единое образовательное пространство, необходимое для полноценного личностного развития каждого ребенка. Однако это возможно только при сотрудничестве пока еще двух разных систем образования, и особенно важно изменение точки зрения, как на педагога дополнительного образования, так и на всю систему дополнительного образования в целом [5].

Понятно, что все реформы в системе образования зависят от конкретного исполнителя – педагога. Именно он является главной фигурой при реализации на практике основных нововведений. Поэтому именно педагог должен обладать необходимым уровнем профессионализма, включающим владение профессиональными компетенциями [6].

В понятии «*профессионализм*» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Профессионализм требует соответствующих способностей, и главное – готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство, это особое мировоззрение человека.

Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

Педагог дополнительного образования – профессионал в конкретной области науки, техники, искусства, он воздействует не на учащегося, а на предмет общего интереса, предъявляя обучающемуся образцы действий, сопровождая их соответствующим коммен-



тарием, «освещая» их «светом» различных образовательных областей. Ученики адаптируют опыт, знания, умения обучающего, используя различные источники информации для обеспечения быстрого успеха в освоении заинтересовавшего его предмета или направления деятельности [4].

Понятие *личностной компетенции* педагога дополнительного образования интегрирует характеристику деловых и личностных его качеств, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, которых достаточно для осуществления определенного рода деятельности.

В требованиях ФГОС обозначена конечная цель учебного процесса: это не только определенный уровень предметных знаний, значительно важнее формирование универсальных учебных действий учащихся (регулятивных, коммуникативных, познавательных), т.е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на анализ своей познавательной деятельности и управление ею. Взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности является одним из эффективных способов решения данных проблем.

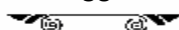
Реализация ФГОС требует от педагогов, реализующих программы дополнительного образования, профессиональной мобильности, готовности к непрерывному повышению квалификации, профессиональной переподготовки; от руководителей образовательных учреждений – анализа образовательных потребностей, осуществления непрерывного мониторинга качества образовательных услуг, открытости и направленности на использование сетевых технологий взаимодействия в профессиональном сообществе [3].

Одной из важных проблем, которые предстояло и предстоит еще решить, является проблема оценки деятельности педагога дополнительного образования.

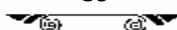
Авторы статьи составили таблицу оценивания уровня сформированности компетенций педагога дополнительного образования. Нами выделены: *критерии* – признаки, по которым происходит оценивание; и *показатели*, предполагающие конкретность и диагностичность, что позволяет рассматривать показатель как более частное по отношению к критерию, а значит, измерителя последнего.

Таблица 1. Оценивание уровня сформированности компетентности педагога дополнительного образования

Перечень компетенций	
<i>1. Способность педагога самостоятельно или в составе комиссии проводить набор и отбор учащихся на обучение по дополнительной общеобразовательной программе</i>	
Критерии	Показатели
Осуществлять отбор учащихся для обучения по дополнительной программе.	Готовить и представлять информационные материалы по дополнительной общеобразовательной программе.
	Набирать и комплектовать группы учащихся с учетом специфики реализуемых дополнительных образовательных программ.
	Создание условий для развития учащихся, мотивировка их к активному освоению ресурсов образовательной среды, освоению выбранного вида деятельности.
	Создание благоприятного психологического климата, использование различных средств педагогической поддержки учащихся.
	Использование эффективных форм, методов, средств и приемов организации деятельности учащихся (в том числе информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), электронные образовательные и информационные ресурсы).



Критерии	Показатели
Разрабатывать мероприятия по оснащению учебного помещения, формированию его предметно-пространственной среды	Разрабатывать мероприятия, выбирать оборудование и составлять заявки на его закупку с учетом: задач и особенностей образовательной программы; возрастных особенностей учащихся.
	Обеспечивать сохранность и эффективное использование оборудования, технических средств обучения, расходных материалов (в зависимости от направленности программы).
	Подготавливать учащихся к участию в выставках, конкурсах, соревнованиях и иных аналогичных мероприятиях (в соответствии с направленностью осваиваемой программы).
<i>2. Способность разрабатывать дополнительные общеобразовательные программы.</i>	
Планирование рабочей программы	Изучать материал разнообразных видов программ; проанализировать полученные данные; сопоставить со своими задачами и компетенциями.
	Разрабатывать и предъявлять информационные материалы о возможностях и содержании дополнительной общеобразовательной программы.
Демонстрация навыков пользования ИТК-компетенциями	Владеть формами и методами обучения учащихся, выходящими за рамки тематических уроков; использовать дистанционные образовательные технологии; владеть техническими приемами для создания информационно-рекламных, презентационных материалов.
<i>3. Способность осуществлять контроль и оценку освоения дополнительной педагогической общеобразовательной программы.</i>	
Осуществлять контроль и оценку освоения дополнительных общеобразовательных программ, в том числе в рамках установленных форм аттестации	Знание закона Российской Федерации об образовании, в части, регламентирующей контроль и оценку освоения дополнительных общеобразовательных программ; нормативно правовых актов в области защиты прав ребенка, норм педагогической этики при публичном представлении результатов оценивания; методов подбора из существующих и (или) создания оценочных средств.
	Умения определять формы, методы и средства оценивания процесса и результатов умения деятельности учащихся при освоении программ дополнительного общего образования определенной направленности; устанавливать взаимоотношения с учащимися для обеспечения достоверного оценивания; наблюдать за учащимися для объективного оценивания.
Анализировать и интерпретировать результаты педагогического контроля и оценки.	Умение осуществлять анализ результатов педагогического наблюдения и диагностики.
	По итогам освоения программы корректировать процесс ее освоения.
<i>4. Способность планировать и организовывать взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся.</i>	
Владение организаторскими способностями	Уметь вовлечь родителей в процесс обучения детей, организовывая при этом их тесное взаимодействие и продуктивное и доброжелательное сотрудничество.
	Повышать свою профессиональную компетентность по вопросам взаимодействия с семьей; приобщать родителей к участию в жизни детского учреждения и социализации ребенка через поиск и внедрение наиболее эффективных форм взаимодействия.



Критерии	Показатели
Разработка информационно-методического материала для родителей	Обеспечение заинтересованности родителями в процесс обучения учащихся, при этом демонстрируя и акцентируя родителей на положительный образ своего ребенка.
	Повышение воспитательного умения и педагогической культуры родителей.
<i>5. Готовность педагога организовывать и проводить досуговые мероприятия.</i>	
Проведение досуговых мероприятий	Знание особенности организации и проведения досуговых мероприятий; способов разработки сценариев проведения; основ документационного обеспечения проведения. Планирование, организация подготовки, анализ проведения.
Привлечение ресурсов внешней социокультурной среды для организации досуговых мероприятий	Привлечение учащихся и родителей к планированию досуговых мероприятий, организации их подготовки.
	Использование педагогически обоснованных форм и методов проведения данных мероприятий с учетом возрастных особенностей учащихся.
	Создание условий для проведения досуговых мероприятий, создание благоприятного психологического климата в группе.
<i>6. Готовность вести документацию, обеспечивающую реализацию дополнительной общеобразовательной программы.</i>	
Демонстрация навыков ведения документации по реализации дополнительных программ	Умения вести учебную, планирующую документацию, документацию учебного помещения (при наличии) на бумажных и электронных носителях. Создавать отчетные (отчетно-аналитические) и информационные материалы. Заполнять и использовать электронные базы данных об участниках образовательного процесса. Обрабатывать персональные данные с соблюдением принципов и правил, установленных законодательством Российской Федерации.
<i>7. Готовность обеспечивать безопасность обучающихся на занятиях и досуговых мероприятиях.</i>	
Принимать меры ответственности за жизнь и здоровье учащихся	Создавать условия для учащихся во время организации и проведения досуговых мероприятий; контролировать санитарно-бытовые условия помещений и внешней среды обитания учащихся; выполнять требования охраны труда.

Мы предполагаем, что использование предложенных нами критериев и показателей позволят педагогам дополнительного образования и администрации образовательных учреждений проводить процедуру оценивания и самооценивания профессиональных компетенций более прозрачной, открытой и эффективной.

Литература

1. Горский В.А. Компетентностный подход в дополнительном образовании детей // Теория и практика дополнительного образования. 2007. № 2. С. 9.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: Психологический подход // Сибирь. Философия. 2005. № 8. С. 27.
3. Золотарева С.С. Особенности оценки профессиональных компетенций педагога дополнительного образования // Образовательная панорама.
4. Павлова Е.Е. Профессиональное образование педагогов дополнительного образования как стимул изменений в учреждении дополнительного образования детей / Е.Е. Павлова // Молодой ученый. 2013. №7. С. 405–407.

5. Сединкина Н.С. Екатеринбург Развитие профессионально-личностной компетенции педагога дополнительного образования как условие повышения качества образовательного процесса.

© Е.В. Косяченко, 2016

© Н.Н. Савельева, 2016

УДК 371.127

*Петрунько Александр Викторович,
кандидат педагогических наук, доцент,
Приморский краевой институт развития образования,
г. Владивосток, Россия,
Petrunko_av@rambler.ru*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК XXI ВЕКА: ОПЫТ АТР

Аннотация. В статье обобщается опыт культурно-образовательных стажировок проекта «Горизонты лидерства в образовании», организуемых ПК ИРО и направленных на ознакомление педагогов с инновационным опытом лидеров мировых образовательных систем в Азиатско-тихоокеанском регионе (КНР, Япония, Республика Корея). Автор уточняет человекообразность образования в контексте анализа интерактивных культурно-образовательных практик XXI века в АТР. Интерпсихическая природа интерактивности является основным предметом обсуждения.

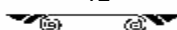
Ключевые слова: интерактивные практики, автопозная коммуникация, интерпсихическое действие.

Сохраняется актуальным вопрос о том, какие принципы могут быть положены в основу построения человекообразного дискурса перспективных образовательных систем и практик. Для этого образованию должен быть предъявлен определенный концепт нового человека, а также концепт такой практики, которая содействует развитию человека – «становлению человеческого в человеке» – для жизни в социокультурном и образовательном пространстве XXI века.

Отчетливо проявляются коммуникативные сдвиги современной цивилизации. Далее речь пойдет об одном из наиболее ярких феноменов современной коммуникативной культуры, проникающим в последние годы во все сферы культурной жизни, в том числе в образование – интерактивности.

Первая часть слова «интерактивность» происходит от латинского *inter* – «между», вторая – от *actus* – «действие», то есть «взаимодействие». Ещё 10 лет назад этот термин был знаком лишь узкому кругу специалистов. Сегодня он стал модным трендом современной культуры и образования. Особенность интерактивной коммуникации состоит в том, что она обеспечивает возможность двустороннего общения. Интеракция возникает там, где не только вы воздействуете на адресата, но и он на вас и вашу коммуникацию. Интерактивность – не только один из новых аспектов культуры и образования – это новый культурный паттерн и новая идеология глобального мира XXI века. Постоянно растет многомерность каналов передачи информации. Система образования осваивает всё более сложные формы интеракции. Технологии обучения стали делить на пассивные, активные, интерактивные и даже интерпассивные. Рождается интерактивный бэкграунд современного образования.

Интерактивность, как показывает опыт ознакомления с культурно-образовательной средой лучших образовательных систем стран АТР, становится ключевым атрибутом образования КНР, Японии, Республики Кореи, важным инструментом решения ряда труд-

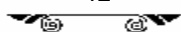


ных цивилизационных проблем и негативных тенденций. Остановимся подробнее на некоторых социокультурных проблемах и подходах к их решению новыми средствами интеракции.

Интерактивность стала синонимом компьютерных технологий, самоочевидным аспектом «новых медиа» во всем их многообразии. Современное образование интегрируется с IT-технологиями, Интернет, социальными сетями и цифровыми образовательными ресурсами. В основе современных цифровых образовательных ресурсов лежит идея гипертекста. Гипертекст (текст, который ветвится и выполняется по запросу) – есть проявление интерактивности, когда линейная последовательность текста меняется целенаправленной деятельностью читающего при взаимодействии с интеллектуальными информационными системами. Работая с гипертекстом, человек может менять «сценарии» чтения по своему усмотрению. В «традиционном», линейном тексте этого сделать невозможно. Неожиданным проявлением интерактивности стало увлечение детей робототехникой. На фоне общего снижения интереса школьников к информатике наблюдается значительный рост количества детей с удовольствием занимающихся конструированием и программированием роботов. Особой популярностью пользуются роботы-андроиды. И это не случайно. В создании таких устройств отчётливо проявляется квинтэссенция творчества и интеракции человека и машины. Внешнее сходство робота с человеком только усиливает эффект (иллюзию) взаимодействия искусственного и человеческого интеллекта. В Музее будущего (Япония, г. Токио) самым известным и популярным у японских детей и взрослых является робот-гуманоид Asimo. Asimo расшифровывается как «Advanced Step in Innovative Mobility» (прогрессивный шаг в инновационную мобильность). Asimo стал апофеозом многолетних исследований японских ученых в области разработки роботов-андроидов и культурным образцом для творчества детей в области образовательной робототехники. Робот умеет с лёгкостью преодолевать ступеньки, играть в футбол, наливать в стакан воду, распознавать объекты, разговаривать с людьми на английском и японском языках и др. В образовательной робототехнике осуществлена интеграция информатики, математики, физики, черчения, естественных наук с развитием инженерного мышления, способности к конструированию и проектированию. Программы на основе образовательной робототехники активно внедряются в систему общего образования стран АТР. А для детей, проявляющих особый интерес и способности в этой сфере, создаются специализированные образовательные учреждения, например «Школа роботов» в Южной Корее.

Возникает вопрос об уместности использования понятия «интеракция» в случаях, когда человек взаимодействует не с человеком, а с машиной. Ведь в этом случае субъектность носит односторонний характер. Интеракция с произведением человеческой деятельности – это опосредованный предметом культуры (знаком, понятием, орудием, произведением искусства, техническим устройством) встреча субъекта с автором произведения. Так, взаимодействие человека с компьютером есть диалог пользователя с программистом, разработавшим программное обеспечение этого компьютера. Это будет справедливо до тех пор, пока петля обратной связи искусственного интеллекта имеет не креативный (автопозный), а механический характер, и предмет культуры не будет способен познавать и обучаться (У. Матурана, Ф. Варела). В ситуации экспоненциального развития искусственного интеллекта это различие становится все более тонким и эфемерным. Интерактивность в мире цифровых технологий касается лишь узкого аспекта интерактивных коммуникаций.

Общим местом в социокультурной ситуации стран АТР является тот факт, что образ ученого, исследователя, научная и музейная деятельность стали утрачивать романтический флёр. Посещение музеев, центров науки и культуры в последние десятилетия уходило из приоритетов культурного развития. В то же время именно исследовательские, инновационные стили поведения человека обеспечивают прогресс человечества, а музеи и выставки предназначены для демонстрации этого прогресса. Одно из решений в странах АТР – интерактивные музеи и детские научно-образовательные технопарки. Это новое явление

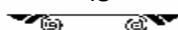


ние, возникшее на стыке науки, культуры, образования и современных компьютерных технологий. Мы ещё помним время, когда образ музея ассоциировался с тишиной, экспонатами, находящимися в стеклянных колбах в наглухо закрытых витринах; экскурсоводами с академически поставленным голосом и сухим, скучным изложением материала. Интерактивные музеи и технопарки совсем не похожи на своих родителей – публичные музеи, выставки науки и техники XX века. Это места, в которых экспонаты «оживают», их можно потрогать, самому провести опыт, исследование, почувствовать себя настоящим ученым, расширить свой кругозор и навыки, погрузиться в игровое общение. Интерактивные музеи и технопарки становятся важной площадкой естественно-научного образования и местом для демонстрации передовых технологий и идей ближайшего будущего. Интерактивные музеи и образовательные технопарки – новый тип интеграции обучающего пространства и индустрии интеллектуального, наукоёмкого развлечения. В данной форме интеракции ребенок встречается с общественным взрослым (ученым) опосредованно, через орудия познания.

Культурное пространство жизни в странах АТР интегрируется с образовательным. В современной культуре складываются новые эстетические концепции интерактивности. Особенно интересна осуществляемая искусством рефлексия научного познания и творчества в целом. На современных выставках (перформансах, инсталляциях) радикально меняется позиция аудитории – от пассивного зрителя к активному участнику трансформации самого произведения искусства, к со-авторству. Объяснить этот феномен помогает термин «нон-финито», который вошел в обиход теории изобразительного творчества в 1950–1960-х гг. (Й. Гантнер, П. Михелис). Нон-финито постулирует мысль о том, что произведение может быть завершено только в воображении зрителя, в сознании которого оно выступает как повод для того или иного впечатления. Нон-финито – это принципиальная невозможность для художника завершить свою работу, так как на трактовку образа неизменно влияет личность созерцающего субъекта с индивидуальными особенностями восприятия, мышления. Зритель в таком подходе является полноправным со-творцом искусства, и незаконченность дает ему широкий потенциал для интерпретации замысла мастера.

Ещё один пример новых интерактивных образовательных практик в странах АТР – KidZania. В последние годы всё меньше детей хотят, мечтают взрослеть и профессионализироваться. Наблюдается повсеместная потеря интереса ребёнка к миру труда. KidZania – детские интерактивные тематические парки. Официальная цель этих парков – профориентация детей, первые профессиональные пробы. В KidZania детям предоставляется возможность понять, какая профессия им по душе. На выбор предоставляются десятки профессий. KidZania в Южной Корее (г. Сеул) – это огромный трёхэтажный развлекательно-образовательный центр для детей в возрасте от 3 до 16 лет. Здесь есть развитая инфраструктура жизни – больница, банк, супермаркет, ресторан, почтамт, различные виды транспорта. В KidZania дети могут «примерить» на себя различные профессии и решить, что им больше всего по душе. Волонтеры (студенты профильных вузов) помогают детям окунуться в мир профессий, в мир жизни взрослых. Ребенок по-настоящему вживается в новую профессиональную роль, проживает часть жизни в профессии: пробует стать полицейским, бортпроводником, поваром; с командой пожарных выезжает на место происшествия, тушит огонь в здании, готовит репортаж с места событий и читает о нем в местной газете, а также получает свою первую зарплату – денежные купюры «Kidzo», тратит их здесь же в магазине по своему усмотрению или может положить их на счет в банке. Все здания, транспорт в городе приведены в соответствие с детскими пропорциями, что делает пребывание в городе еще более реалистичным. Интеракция детей и взрослых здесь опосредована предметом труда в условиях встречи с профессиональными формами культурной жизни.

Рассматривая различные интерактивные формы образования, важно исследовать их развивающий характер. С точки зрения развития человека проблема коммуникации представляет интерес не столько как проблема обмена информацией, сколько как проблема

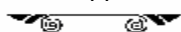


автопоэзной коммуникации. Интерактивность возможна только в автопоэзных системах. Исходное понятие об автопоэзисе предполагает участие системы в сложных сетях взаимодействий – интеракций, которое обеспечивает процессуальную динамику живого (У. Матурана, Ф. Варела). Специфика процесса автопоэзиса состоит в том, что продуктом преобразования (сотворения, производства, строительства, самодостраивания) является сам производитель (строитель, субъект действия) без разделения на производителя и продукт. Автопоэзная система как бы «вытаскивает сама себя за волосы», создавая собственные смыслы и продукты. Самое оригинальное в концепции автопоэзиса (по мнению О.И. Генисарецкого) – это внимание к коэволюции, параллельному и взаимозависимому протеканию процесса личностного роста и процесса творческой производящей деятельности. «Каждый шаг творческой, производящей деятельности есть вместе с тем и шаг личностного роста (О.И. Генисарецкий).

Понять психолого-педагогическую природу интерактивности поможет феномен интерпсихического. Категория интерпсихического была введена Л.С. Выготским как важнейшая единица в уравнении развития средствами образования: «Всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка, как категория интрапсихическая». Интерпсихическое оставалось долго таинственным флогистоном (подобно идее фантомной жидкости, несущей тепло от одного тела к другому, и которую никто так и не смог обнаружить). Это нечто, возникающее между. Интер – это то, что возникает между людьми и не существует по отдельности в каждом из участников взаимодействия, не принадлежит полностью кому-то одному. Очевидно, что интерпсихическое событие далеко не всегда появляется при взаимодействии двух и более людей. Процесс интериоризации через встречу, взаимодействие людей остаётся до конца не раскрытым. Но мы чувствуем это «интер» (химию, возникающую при взаимодействии с другим человеком, произведением искусства, науки или техники) или не чувствуем. Интерактивное действие между людьми обозначает два вида общности: 1) «совместного», то есть взаимно-активного; и 2) «совокупного», то есть действия общего, имеющего общие смыслы (Г.А. Цукерман). Таким образом, интерпсихическое при взаимодействии рождается, когда действия двух и более субъектов осуществляются: совместно, по собственной инициативе, при совместной координации усилий и по скоординированным замыслам субъектов совместного действия. А замыслов на старте должно быть как минимум два, и они должны принадлежат разным субъектам. Интерпсихическое (по мнению Г.А. Цукерман) – это «редкое счастливое событие развития» при взаимодействии происходит тогда, когда намерения, инициативы ребёнка и взрослого пересекаются на теле знака, символа или орудия. «Знак – писал Д.Б. Эльконин – это нечто вроде подарка – он не только для чего-то служит, но и напоминает о том, кто его сделал». Максимально проявляется развивающий потенциал интерактивного действия в образовании, когда во взаимодействии открываются новые знания и способы действий. Б.Д. Эльконин для описания такого действия (интерпсихического действия) использует термин «открытое действие». Открытость, незавершённость действия состоит в том, чтобы в нём оставался промежуток, место для содействия другого человека (ребёнка). Сложность в том, что величину этого промежутка, этого места невозможно заранее запрограммировать. Это место порождает детскую инициативу. Это место первого шага развития. Возникновение интерпсихического, порождающего шаг развития, следует искать в общении, в интерактивной коммуникации. Сами формы этого общения будут претерпевать эволюцию по мере взросления человека, по мере встречи человека с всё более сложными произведениями человеческой деятельности, по мере взросления человечества.

Интерактивность завоёвывает мир культуры и образования. Интерактивные практики становятся местом рождения детского творчества и инициативы, местом развития ребёнка, а значит и точкой роста человекообразного образования.

© А.В. Петрунко, 2016



КАРЬЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются подходы отечественных и зарубежных исследователей к понятию карьерная компетентность, ее роли в развитии профессиональной компетентности и будущей карьеры специалиста.

Ключевые слова: карьерная компетентность, профессиональная компетентность.

Вопросы, связанные с подготовкой студентов к будущей карьере становятся особенно актуальными на этапе окончания вуза. Современный рынок труда в образовательных учреждениях требует от выпускников психолого-педагогических специальностей высокого уровня развития профессиональной компетентности, что предполагает обладание совокупностью знаний и опыта, позволяющих успешно решать профессиональные задачи. Вместе с тем карьерный путь невозможен без развитых качеств личности, таких как самостоятельность, целеустремленность, адаптивность, готовность к изменениям и способность к обучению. В большинстве исследований подтверждается тот факт, что карьерная успешность зависит от развития мотивационно – личностного потенциала.

Понятие «карьерная компетентность» сравнительно недавно появившееся в работах зарубежных ученых (Н. Бетц, Ф. Борген и др.), получило развитие и в работах отечественных ученых (Е.А. Могилёвкин, Е.В. Садон, Т.Ю. Тодышева, Н.В. Никитина, И.В. Янченко и др.). В определениях есть общее в понимании карьерной компетентности как отдельной подструктуре в системе личностных компетенций, развивающей профессиональную компетентность за счет мобилизации внутренних и внешних ресурсов. Карьерная компетентность рассматривается и как способность осознавать свой карьерный потенциал, как для профессиональной самореализации, так и для выстраивания карьеры.

Изучение карьерной компетентности характерно более для исследований в области образования. В менеджменте, в рамках направления «управление карьерами», разрабатываются условия для развития человеческого капитала [1] и большое внимание уделяется исследованиям развитию личностных компетенций, уровень развития которых является условием для профессиональной успешности сотрудника как в области функциональных, так и управленческих компетенций. В подходе Д. Уинтертона, представляющего целостную модель компетенций в теории менеджмента, рассматриваются социальные (поведение и межличностные отношения), когнитивные (знания), функциональные компетенции (психомоторные и прикладные навыки) и в том числе так называемые мета-компетенции (способность к познанию или пониманию). В данной структуре мета-компетенции являются условием для формирования всех остальных.

В рамках дипломного исследования в 2015 году было проведено анкетирование студентов 5 курса Школы педагогики психолого-педагогических специальностей (35 человек). Анализ содержания анкет выпускников показал, что для студентов важна информационная и организационная поддержка со стороны вуза в своем карьерном развитии, что дает им чувство уверенности в себе и желание двигаться в профессиональном направлении. Оценка карьерных компетенций студентов помогает в дальнейшем определить индивидуальный карьерный путь. В своем исследовании И.В. Янченко указывает на то, что

формирование карьерной компетентности в образовательном процессе вуза выявляет необходимость использования психолого-педагогических технологий [5], а также проведение мероприятий, оценивающих потенциал студентов.

Таким образом, карьерная компетентность рассматривается как способность, обеспечивающая развитие личности за счет готовности к мобилизации и изменениям, а также условие развития профессиональной компетентности у студентов ВУЗа. Развитая карьерная компетентность является основой конкурентоспособности и успешности в социально значимой области специалиста в условиях рынка труда.

Литература

1. Аксенова Е.А. Стратегический Ассесмент: Как сформировать человеческий ресурс организационных изменений: Учебное пособие для студентов вузов / Е.А. Аксенова. М.: Аспект Пресс, 2008. 352 с.
2. Жуина Д.В. Диагностика профессиональной карьеры студентов педагогического вуза // Акмеология: научно-практический журнал. 2011. № 3. С. 260–262.
3. Могилёвкин Е.А., Щербина М.В., Кленина А.Н., Бажин А.С. Карьера молодого специалиста: теория и практика управления: Учеб.-практич. пособие / Науч. ред. Е.А. Могилевкин. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2006. 280 с.
4. Садон Е.В., Якимова З.В. Современные подходы к измеримости компетенций как предмета контроля результатов обучения // Территория новых возможностей. 2012. № 5. С. 179–188.
5. Янченко И.В. Модель формирования карьерной компетентности студентов в профессиональном образовании // Фундаментальные исследования. 2013. № 10–2. С. 437–441.

© Е.В.Глушак, 2016

УДК 378

*Кавецкая Вера Вячеславовна,
старший преподаватель, магистр педагогики
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
veravmuseum@mail.ru*

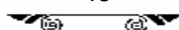
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье обозначены современные позиции относительно результата обучения в высшей школе – «образованности», которая имеет в основе социальный опыт овладения культурой; обосновывается необходимость внедрения культурологического подхода к содержанию образования в вузе.

Ключевые слова: образованность, содержание образования, гуманизация и гуманитаризация образования, сциентистский и культурологический подходы к содержанию образования.

А динамика мирового социально-экономического развития и глобализационные процессы определяют современные запросы общества к профессиональным и личностным качествам человека, содействовать в развитии которых призвана система образования постиндустриального мира.

Преобладание интеллектуального труда в современную эпоху вызвало к жизни феномен непрерывности образования, напрямую связанный с готовностью и способностью личности к самоменеджменту и саморазвитию. Расширение международного образовательного пространства, появление формата открытого образования усилили академическую и профессиональную мобильность и сотрудничество в этой сфере. Новое понимание



образования не как обладания готовым набором знаний, а как личностного достояния человека, которым он вправе распоряжаться и трансформировать по своему усмотрению, привело к смене содержания понятия «профессионализм» с «узкой специализации» на «образованность» и «компетентность». А.М. Новиков считает, что «образованность в постиндустриальном обществе – это способность общаться, учиться, анализировать, прогнозировать, проектировать, выбирать и творить» [9].

Образованность человека определяется уровнем его гуманитарной культуры, которая проявляется в способности адекватно и открыто понимать происходящее и рефлексировать в едином процессе мирозидания и саморазвития. Поэтому основное назначение современного вуза можно сформулировать словами В.М. Розина, как «формирование человека ответственного, творческого, ориентирующегося в реалиях сложной современной жизни, готового к жизни в экстремальных условиях глобальных кризисов, наконец, человека, способствующего сохранению жизни на Земле и безопасному развитию человечества [12].

Сегодня система высшего образования во всем мире пытается справиться с кризисными явлениями, связанными, по мнению О. Шармера, с тремя ее ключевыми проблемами: высокой стоимостью, оторванностью от социальных потребностей и устаревшими методами. [13], т.е. доступностью, содержанием и дидактикой. Для российского вуза ключевым является содержание образования, которое В. В. Краевский трактовал, как то, каким знаниям и умениям обучать человека, чтобы он соответствовал предъявляемым социальным требованиям [5, с. 5].

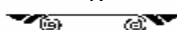
В XXI веке из трех инструментов управления – иерархии, рынка и культуры – приоритетность обретает культура, что вызвало к жизни гуманизацию и связанную с ней гуманитаризацию образования. По мнению Е. Птицыной, последняя «предполагает вычленение из социального знания, раскрывающего объективные аспекты функционирования и развития общества, гуманитарного знания, отражающего внутренний мир человека и его деятельность в духовной сфере» [10].

Гуманистические ориентиры продолжающейся модернизации образования в нашей стране опираются на конституционный принцип признания человека, его прав и свобод как высшей ценности [1], закрепленный и в ст.3 закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2].

Пересмотр содержания отечественного образования начался со школьной ступени и относительно недавно захватил высшее образование, но научные подходы к содержанию общего среднего образования хорошо проецируются на вузовскую ступень.

М. В. Богуславский, раскрывая генезис теории содержания общего среднего образования, выделяет в нем два подхода – предметный и процессуальный [3, с. 4]. Предметный подход представлен тремя направлениями, которые в основе содержания образования видят: а) совокупность педагогически адаптированных основ наук; б) сумму знаний, умений и навыков для усвоения; в) педагогически адаптированный социальный опыт (В.В. Краевский). Первые два основания фактически представляют когнитивно-сциентисткий подход, а третье – культурологический. В процессуальном подходе В.С. Лазарева, также выделено культурологическое направление. Таким образом, источниками формирования содержания образования в основе двух противоположных подходов выступают наука и культура.

В сциентистском (*синонимы*: знаниевый, науко-ориентированный, предметно-центристский) подходе утверждается верховенство науки в системе культуры и приоритет отдается передаче предметного знания (педагогически адаптированных основ наук). При этом не только возрастает учебная нагрузка на обучающихся, но и неизбежно преобладает фрагментарность усвоенных ими знаний в силу несоразмерности все возрастающего объема научной информации в каждой конкретной научной области и способности человека качественно освоить и усвоить его. Полученные знания зачастую формальны и плохо переносятся из области одной учебной дисциплины в область другой, тем самым теряя свою жизненную значимость для студента.



В последней четверти XX века И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным был выдвинут культурологический подход, в основу которого была положена не наука, а целостность культуры. Содержание образования основоположники этого подхода и их последователи – В.В. Краевский и А.В. Хуторской – рассматривают как педагогически адаптированную человеческую культуру, взятую в аспекте социального опыта во всей его структурной полноте, включая устоявшиеся знания и опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений [7]. Освоение студентом этих структурных элементов образования позволяет сформировать целый ряд требуемых от выпускника вуза компетентностей, т.е. готовности, способности и умения осуществлять сложные виды культуровоспроизводящей и/или культуротворческой деятельности в соответствии с задачами, ситуацией и собственной личностной позицией.

С философской позиции В.М. Розина: «Основное содержание современного образования – не знания, а ориентировки в разных реальностях и ситуациях, способы деятельности и мышления, рефлексивные представления, способности к обучению, управлению собой, пониманию других и прочее» [12]

С методологической позиции А.М. Новикова, содержание образования базируется на целях образования, существующих в общественном сознании, выражается через личностные качества образованного человека и конкретизируется путями достижения целей/образованности в процессе освоения той или иной образовательной программы [9].

Кроме того, культурологический подход к содержанию образования требует принципиально нового формата взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, поскольку культуре нельзя обучить, ее можно только передавать и обретать как опыт на личностном уровне в процессе участия в совместной познавательной и творческой деятельности. Поэтому культурологический подход неизбежно смыкается с личностно-ориентированным и деятельностным.

Рассматривая содержание образования как модель социального опыта, а уровни его формирования – как ступени построения такой модели (по А.М. Новикову), необходимо учитывать, что первые три уровня представляют собой этап собственно педагогического проектирования содержания образования:

– уровень теоретического представления определяет педагогическую трактовку элементов (в их взаимосвязях) и функций социального опыта;

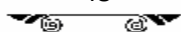
– уровень учебной дисциплины обозначает участки того личностно-значимого для студента опыта, которым он овладевает в процессе самостоятельной деятельности по освоению учебного курса;

– уровень учебного материала содержит конкретные знания, умения, навыки, познавательные задачи и задания, которые составляют содержание учебников и учебно-методических пособий.

На следующем уровне запроектированное реализуется в процессе совместной образовательной деятельности студентов и преподавателя, в результате чего на завершающем уровне содержание образования становится личностным знанием и опытом студента как образованного человека.

Совершенно очевидно, что современный мир обращен к культуре в большей мере, чем индустриальный и даже постиндустриальный. Однако, до сих пор в пространстве отечественного высшего образования в спектре разных подходов к содержанию образования преобладает сциентистский, причем, как на уровнях проектирования, так и на уровнях реализации и результата.

Гуманизация образования и сопутствующая ей гуманитаризация, по В.В. Краевскому, проявляется в количественном росте человековедческих знаний как в учебных планах, так и в содержании самих учебных дисциплин, а также в качественном уровне организации и проведения занятий по гуманитарным дисциплинам и усилении гуманитарного знания в преподавании дисциплин негуманитарных [6].



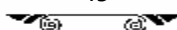
А.М. Новиков, рассматривая культуру в качестве основания содержания образования, обратил внимание на два ее компонента: объективные результаты деятельности людей, находящие вещное (материальное) выражение и субъективные личностные силы и способности, реализуемые в деятельности [9]. Он показал, что материальное культурное наследие осваивается человеком не путем прямого восприятия предметов культуры, а через формы общественного сознания: язык, обыденное сознание, мораль, право, политическую идеологию, науку, искусство, философию и религию, которые представлены знаниями как продуктами общественно-исторического познания, принадлежащими отдельному человеку. В культурологической парадигме все формы общественного сознания признаются равнозначными и составляют объективный компонент культуры и содержания образования. Субъективный компонент культуры и содержания образования – человеческие силы и способности – выражаются в направленности, личностном опыте и индивидуально-психологических качествах студента. Они осваиваются в триедином процессе воспитания (направленность), обучения (опыт) и развития (качества), через усвоение социальных знаний.

М.В. Богуславский отмечает, что в трактовке В.В. Краевского культурологический подход расширяется до социализаторского и тесно смыкается с активно внедряемым сегодня в системе высшего образования компетентностным подходом к определению целей и результатов образования [3, с. 4–5]. Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгин также рассматривают культурологический подход в совокупности с компетентностным и лично-ориентированным [4].

Таким образом, приоритетность культурологического подхода к содержанию образования в вузе обосновывается как с философско-концептуальной, так и с методологической позиций. Действуя с позиций данного подхода, педагог высшей школы призван создавать условия для обретения каждым студентом социального опыта осуществления репродуктивной и творческой, групповой и индивидуальной деятельности, а также связанных с ней эмоционально-ценностных отношений и лично-ориентированного взаимодействия, на основе получаемых в рамках этой учебной дисциплины устоявшихся знаний. В результате воздействия совокупности созданных условий можно ожидать обретение студентом не только ряда требующихся компетенций, но и интегрального качества, именуемого образованностью.

Литература

1. Конституция Российской Федерации. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=2875> (дата обращения 06.12.2015).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» // Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/ (дата обращения 06.12.2015).
3. Богуславский М.В. Развитие теории содержания общего среднего образования: генезис и типология // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 4–10.
4. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шалыгина И.В. Содержание образования: культурологический подход // Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193319770&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (дата обращения: 12.12.2015).
5. Краевский В.В. Чему учить? // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 5–23.
6. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте // Педагогика. 2000. № 7. С. 3–12.
7. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.
8. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. 2011. № 6. Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/kult_osn.htm (дата обращения 06.12.2015).
9. Новиков А.М. Понятие «образованность» в постиндустриальном обществе // Специалист – 2008. № 3. Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/artikle/obrazov.htm> (дата обращения 06.12.2015).



10. Птицына Е.В., Федорова Е.Н. Анализ современных подходов к профессиональной подготовке учителя // Школа будущего. 2015. № 4. С. 29–36.
 11. Роденкова Т.Н., Кондратьева А.А. Инвестиционная привлекательность новаций в высшей школе // Экономика образования. 2006. № 4. С. 20–37. Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/conf/Rodenkova.htm#_ftn10.
 12. Розин В.М. Новый опыт преподавания философии // Приобщение к философии: новый педагогический опыт / Под ред. В.М. Розина. М.: Либроком, 2009. 383 с. Режим доступа: <http://www.culturalnet.ru/main/fileex/15> (дата обращения 06.12.2015).
 13. Шармер Отто. Семь принципов, которые изменят высшее образование. Режим доступа: <https://newtonew.com/discussions/seven-principles-education-revolution> (дата обращения 06.12.2015).
- © В.В. Кавецкая, 2016

УДК 378.1

*Козлов Павел Геннадьевич,
Кабанова Ирина Владимировна,
магистранты 2 курса Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
pioneruvc2013@gmail.com
Тимохин Андрей Михайлович,
Федюк Роман Сергеевич,
Учебный военный центр,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
roman44@yandex.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УЧЕБНОГО ВОЕННОГО ЦЕНТРА

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические закономерности педагогического процесса в военном вузе и в учебном военном центре; показаны особенности обучения и воспитания будущих офицеров в образовательном учреждении; определены цели и задачи преподавателям по совершенствованию форм и методов проведения занятий со студентами военных специальностей.

Ключевые слова: военное обучение, дидактические закономерности, методы, педагогический процесс, преподаватели, студенты, учебный военный центр.

Учебные военные центры Федеральных университетов России, как и все военные образовательные учреждения высшего профессионального образования, ставят перед собой цели – подготовить: «...квалифицированных офицеров соответствующего уровня и профиля, компетентных, ответственных и творческих, свободно владеющих своей военной профессией, способных к эффективной работе и готовых к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности» [1].

Процесс обучения воинским специальностям имеет свои закономерности и особенности, которыми и занимается военная дидактика. **Дидактика** (от греч. *didaktikos* – поучающий, относящийся к обучению) – теория обучения и образования, отрасль педагогики, изучающая процесс обучения и его составляющие [2].

Возможно ли использование подходов личностно-ориентированного обучения в УВЦ? С одной стороны военная дисциплина и строгая иерархия подчинения подразумевает знаниево-ориентированное образование, с другой – воспитание в будущих офицерах, защитниках Отечества любви к Родине, гордости за ее историю, ответственности за свой



профессиональный выбор невозможно без личностно-ориентированной направленности в обучении.

Даже самые современные технологии обучения не позволят нам получить высококлассного специалиста, если сам обучаемый не будет к этому стремиться. Так же верно и то, что преподаватель, не освоивший в совершенстве применяемые в обучении современные методы, формы, не сможет донести до обучаемого весь багаж своих знаний. Офицеры-преподаватели должны понимать свою ответственность не только за подготовку военных профессионалов, но и за духовно-нравственное воспитание студентов УВЦ.

Умелое применение старых проверенных форм и методов обучения в сочетании с инновационными технологиями обучения, комплексное использование технических средств обучения – вот залог подготовки квалифицированных офицеров.

А.В. Хуторской в своей книге «Современная дидактика. Учебник для вузов» отметил «...дидактические закономерности получают статус законов обучения при условии, что:

- определены и зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь;
- исследованы особенности этой связи;
- установлены границы применимости проявления связи» [3, с. 82].

Опыт свидетельствует, что только комплексное использование всего арсенала приемов, средств и организационных форм обучения дает желаемый результат. В каждом конкретном случае преподаватель и куратор взвода (учебной группы) определяют, какие методы и как целесообразно использовать для получения наиболее качественного результата учебной и воспитательной работы. Познание объекта педагогического процесса выступает как средство обеспечения эффективности его обучения, воспитания, совместной с ним деятельности в интересах будущей военной службы и самого студента УВЦ.

Дидактические закономерности обучения студентов военных специальностей подразделяются следующим образом (см. рис. 1):

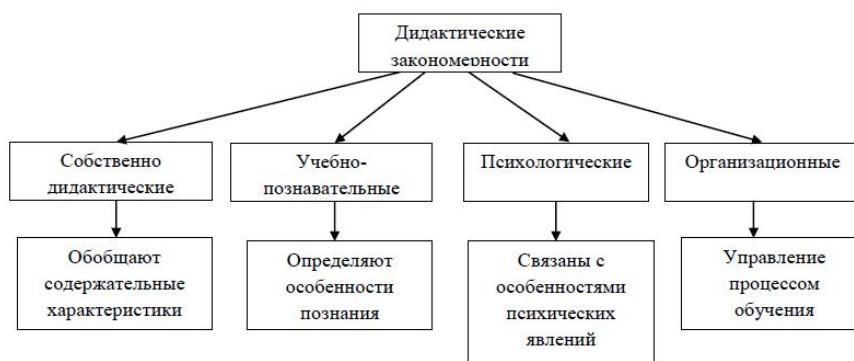
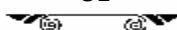


Рис. 1. Дидактические закономерности обучения студентов УВЦ

Студенты УВЦ становятся всё более активными участниками учебного процесса, от их отношения к учёбе, умения организовывать свой труд в значительной мере зависит качество их подготовки к практической деятельности в войсках. Поэтому требуется постоянный поиск путей дальнейшей активизации познавательных интересов слушателей, их мыслительной поисковой деятельности, повышения эффективности самостоятельной работы и ответственности за результаты учебного труда.

Чтобы педагогический процесс шёл в ногу с жизнью, преподаватели должны постоянно трудиться над обновлением, и совершенствованием учебно-методических материалов, оперативно включать в них новые вопросы военной теории и практики, опыт боевой и оперативной подготовки войск, применения прогрессивных технических средств и методов обучения [4, 5].

Как организовать учебный процесс студентов инженерных специальностей, чтобы после выпуска из университета они стали не только инженерами, но и ещё педагогами, воспитателями вверенного им коллектива людей. Ведь к исполнению своих обязанностей



необходимо подходить творчески грамотно и добросовестно, не бросать на полпути, поставленные перед собой цели. Психолого-педагогические навыки, полученные студентами во время обучения в университете должны позволить им в дальнейшем заниматься работой, непосредственно связанной с управлением людьми, достичь вершин профессионализма и подняться по карьерной лестнице.

Педагогический процесс УВЦ основывается теперь на широком применении элементов проблемного обучения, активных форм и методов преподавания, компьютеризации и информатизации образовательного процесса. Всё больший упор в обучении делается на самостоятельный учебный труд студентов по овладению знаниями, умениями и навыками.

Увеличившееся количество средств и методов обучения расширило возможности преподавателей по проявлению творчества, инициативы и изобретательности, позволило разнообразить методику проведения учебных занятий, сделать их более интересными и поучительными. В результате активизировались познавательные интересы студентов, повысились их успехи в учебе.

Все это позволяет нам правильно определить собственно дидактические закономерности:

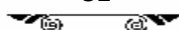
1. Результат обучения прямо пропорционален его продолжительности.
2. Более высоких результатов достигнут те, кто осознал важность и значимость обучения, достижения его целей.
3. Результаты обучения студентов УВЦ зависят от применяемых методов, средств и форм.
4. Результаты учебного процесса зависят от педагогического мастерства и личностных особенностей военного педагога.
5. Продуктивность подготовки связана с интенсивностью включения студентов УВЦ в разрешение посильных и значимых для них учебных, служебных, военно-профессиональных проблем [6].

Дальнейшее реформирование образовательного процесса, в том числе с учетом дидактических закономерностей, должно вестись на строго научной основе. В области военной педагогики и военной психологии нам потребуются педагогические эксперименты и новые научные исследования методик преподавания, повышения профессиональной самостоятельности преподавательского состава. Для успешного решения задач по дальнейшему совершенствованию процесса обучения и воспитания студентов УВЦ преподаватель должен всегда смотреть в будущее, видеть перспективы развития педагогического процесса в военных вузах, вести постоянный поиск эффективных методов и приёмов работы в новых условиях.

Литература

1. Капралов В.В. Дидактические средства оценивания эффективности формирования профессиональных компетенций в контексте модульного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. том II. С. 140–148.
2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2005. 448 с.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. 2-е изд., перераб. М. : Высшая школа, 2007. 639 с.: ил.
4. Гуляев В.Н. Постнеклассический этап эволюции научных и прикладных основ дидактики высшей военной школы // Военный академический журнал. 2014. № 3. С. 57–66.
5. Гуляев В.Н. Дидактика высшей военной школы: постнеклассический этап развития // Мир образования – образование в мире. 2014. № 3. С. 10–18.
6. Ефремов О.Ю. (под общ. ред.) Военная педагогика. Учебник для ВВУЗов. СПб.: Питер, 2008. 640 с.

© П.Г. Козлов, И.В. Кабанова, Р.С. Федюк, А.Н.Тимохин 2016



ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. В статье представлен опыт организации обучения в рамках программы магистратуры «Дистанционные технологии в образовательной деятельности» с опорой на формирование социальных и профессиональных компетенций в процессе приращения субъективного опыта.

Ключевые слова: педагогическая магистратура, субъективный педагогический опыт, условия организации обучения.

Развитие научно-технического прогресса, условия организации индустриально-го общества способствуют продвижению новых технологий в образовании. Облачные технологии, социальные сети, платформы для организации массового обучения набирают популярность в организации обучения на различных этапах. Крупные IT-корпорации принимают активное участие в организации обучения (Google, EdX, Coursera, Yandex и т.д.), предлагая новые формы обучения, новые услуги и различные подходы к его организации: personal education, on-line education, e-learning education, lifelong education, hybrid education, MOOC. IT-корпорации уже сегодня, создают конкуренцию университетам.

Осуществляется поиск новых смыслов организации обучения в Вузе, поиск различных механизмов их реализации, например организация обучения через дальнейшее трудоустройство, организация обучения как формирование субъективного опыта студента, организация обучения как формирование личностного роста и т.д.

Постоянный рост информации, обновление технологий, появление новых средств обработки информации и организации коммуникации приводит к избыточности знания. Невозможно ученика постоянно обогащать все новыми и новыми знаниями. Избыточность знания приводит к неопределенности в понимании окружающих его процессов в обществе и профессиональной сфере. Все это еще раз доказывает необходимость формирования у современного педагога своего собственного педагогического опыта, достаточного для решения социальных и профессиональных задач, которые он решает в профессиональной сфере.

Формирование субъективного опыта в процессе обучения, направленного на овладение социальными и профессиональными компетенциями, выступает основой организации обучения в педагогической магистратуре. Формирование у студента обобщенного индивидуализированного педагогического знания, которое он сможет творчески компетентно применять сообразно ситуации, опираясь на постоянно пополняемые (в том числе собственные) алгоритмы профессиональной деятельности и на профессиональные ценности является основной задачей, которую необходимо решить в процессе организации обучения в педагогической магистратуре [1].

Решение данной задачи требует, в первую очередь, пересмотра структуры организации занятий, форм и способов организации деятельности магистрантов, с целью предоставления возможности: освоения новых алгоритмов действий, осмысливания личного

опыта, оценивания и само оценивания результатов деятельности на различных этапах научения, представления и распространения полученного опыта.

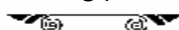
В процессе организации магистерской программы «Дистанционные технологии в образовательной деятельности» можно выделить несколько основных этапов, в рамках которых происходит формирование социальных и профессиональных компетенций в процессе приращения субъективного опыта.

Этап, направленный на осознание, понимание своего личного опыта. Среди основных форм, организации учебного процесса на данном этапе, можно выделить: выездные мероприятия, конференции, семинары. Участие в данных мероприятиях, дискуссии, обсуждение различных вопросов, связанных с использованием дистанционных технологий и электронной формы обучения в региональной системе образования, направлено на соотнесение своих возможностей с потребностями образовательной системы. На данном этапе магистрант должен ответить на основные вопросы: Что я могу делать? Что я хочу сделать? Зачем я это хочу сделать? Что мне это даст? Что мне необходимо узнать и освоить, чтобы это сделать? Постоянное обращение к своим потребностям в социальной и профессиональной сфере, упрощает процесс поиска ответов на вопросы. В основе любой профессиональной деятельности изначально должна лежать потребность в знании. Задача – создать условия для формирования данной потребности.

Участие в работе конференций, постоянные обсуждения и дискуссии, участие в работе научно-практических семинаров, знакомство с опытом работы своих коллег, знакомство с результатами научно-исследовательской деятельности магистрантов 2 курса – все это способствует поиску ответов на поставленные вопросы. К концу первого семестра магистранты 1 курса формулирую проблему, которая существует в их социальной или профессиональной деятельности и указывают на необходимость ее решения с использованием дистанционных технологий.

Этап понимания выделенной проблемы и ее изучение с использованием различных информационных источников, с опорой на эмпирический опыт. Результатом деятельности на данном этапе выступает теоретическое обоснование проблемы, выделение основных подходов к ее решению, обоснование своего подхода к решению выделенной проблемы. По результатам работы магистрант должен аргументированно обосновать свой способ решения проблемы. Публичное выступление перед коллегами и магистрантами 2 курса – является ключевым моментом данного этапа. Опыт публичного выступления перед профессиональной педагогической аудиторией в рамках конференции является одной из ключевых профессиональных компетенций. Региональная научно-практическая конференция «Использование информационно-коммуникационных технологий в современной системе образования» рассматривается как одна из форм организации обучения в рамках магистерской программы по педагогическому направлению. В процессе публичного выступления магистрант отстаивает свой способ решения проблемы и отвечает на поставленный перед собой вопрос: Как я это буду делать? Результаты работы магистранту необходимо представить в виде научной статьи. В процессе публично выступления магистрант получает опыт внешнего оценивания.

Этап усвоения новых алгоритмов и способов действий. На данном этапе происходит изучение отдельных вопросов, проектирование и создание различных образовательных продуктов в рамках изучаемой проблемы. Магистрант получает опыт проектирования образовательного продукта, опыт создания авторского образовательного продукта, опыт внедрения собственного образовательного продукта. Школа педагогики имеет несколько экспериментальных площадок для внедрения авторских образовательных проектов: школа интерактивного обучения, среда для организации обучения в электронной форме на базе Moodle (<http://lms.uss.dvfu.ru/>). Школа педагогики ДВФУ предоставляет возможность реализовать проект на одной из инновационных площадок. Магистрант получает опыт реализации проекта в реально действующем учреждении, в реально действующей системе обра-



зования. В процессе освоения новых алгоритмов деятельности происходит формирование следующих профессиональных компетенций:

1. Способность проектировать образовательное пространство в электронной среде (с использованием современных технологий).
2. Способность организовывать образовательную деятельность с использованием электронной формы обучения (e-learning).
3. Готовность взаимодействовать в электронной образовательной среде.
4. Готовность к организации обучения на расстоянии.

Этап представления результатов работы как демонстрация обновленного профессионального опыта. Представление результатов работы осуществляется через участие в конкурсах, выставках, конференциях. На данном этапе важно сформировать у магистрантов положительный эмоциональный отклик от результатов деятельности, значимость результатов работы, заинтересованность с внешней стороны. Положительная оценка с внешней стороны способствует дальнейшему росту в профессиональной сфере.

Не только публичное представление результатов работы над магистерским исследованием, но и распространение полученного педагогического опыта, знакомство с ним других учителей – является особенностью организации учебного процесса. Распространение опыта работы осуществляется через организацию и проведение магистрантами мастер – классов, обучающих семинаров, выездных занятий для коллег и магистрантов 1 курса. Это способствует профессиональному росту и повышению самооценки. Задача вуза – обеспечить систему, позволяющую представлять, распространять свой профессиональный опыт. Школа педагогики ДВФУ взаимодействует с образовательными учреждениями региона, на базе которых организует инновационные и экспериментальные площадки. Так, например, Ресурсный центр дистанционного обучения детей-инвалидов (РЦДО, г. Артем) является инновационной площадкой (тема «Использование дистанционных технологий в организации дополнительного образования детей-инвалидов»). Магистранты разрабатывают электронные курсы и ресурсы, которые регулярно представляют для учителей центра. В рамках данного вида деятельности формируются следующие профессиональные компетенции:

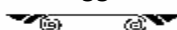
1. Способность к профессиональной коммуникации, обсуждению профессиональных задач.
2. Способность формировать ресурсные базы для учеников и учителей.
3. Способность к презентации профессионального опыта, представлению результатов работы профессиональному сообществу.
4. Готовность в внешнему оцениваю результатов работы.
5. Готовность проектировать образовательное пространство в условиях инклюзии.

Профессиональная подготовка учителя на уровне магистратуры не возможна без формирования социальных и профессиональных компетенций в процессе становления субъективного педагогического опыта. Это возможно при условии использования таких форм организации деятельности, которые позволяют сформировать компетенции, связанные с осмыслением личного опыта, усвоением новых алгоритмов деятельности, представлением и распространением полученного субъективного педагогического опыта.

Литература

1. Косолапова Л.А., Ильина И.В. Взаимопереходы практика-теория и теория-практика как механизм формирования профессиональных и социальных компетенций студентов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1; URL: www.science-education.ru/115-12041 (дата обращения: 13.12.2015).

© О.П. Жигалова, 2016



*Дмитриева Елена Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Дальрыбвтуз»,
г. Владивосток, Россия,
aibolit-69@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СРЕДСТВАМИ УМК СЕРИИ «СФЕРЫ» ПО БИОЛОГИИ

Аннотация. В статье раскрываются возможности лично ориентированного обучения биологии при использовании УМК серии «Сферы. Биология». Даются рекомендации по работе с компонентами УМК на основе учёта ведущего типа восприятия информации.

Ключевые слова: лично ориентированное обучение, типы восприятия информации, учебно-методический комплекс, УМК серии «Сферы» по биологии.

Актуальность. Проблема лично ориентированного обучения остаётся актуальной в отечественной методике и педагогике в целом на протяжении уже нескольких десятилетий. В современной литературе Г.К. Селевко, Л.Н. Сухоруковой, И.С. Якиманской и др. создана теоретическая база для внедрения лично ориентированного обучения в школе [4; 7; 10].

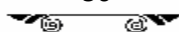
В своих работах И.С. Якиманская называет образование не только обучением, но и учением. Учиться каждый должен сам – путём организации собственной деятельности на основе личных потребностей, интересов. При этом, по мнению автора, ученик на основе собственного опыта «пропускает информацию» через себя, тем самым превращая её в «индивидуальное знание» [10].

В зависимости от того, как воспринимается и перерабатывается информация, психологи условно подразделяют людей на аудиалов, визуалов и кинестетиков. Практический опыт показывает, что в классе, как правило, обучаются дети со всеми типами восприятия. На основании этого современный учитель должен умело комбинировать формы подачи информации, чтобы обеспечить «поле успешности» каждому ученику. Учёт доминирующей репрезентативной системы может стать одним из способов реализации лично ориентированного подхода к обучению.

Обсуждение результатов исследования. В ходе исследования было выяснено, что психологи выделяют несколько классификаций типов восприятия информации. Классификация по ведущей модальности учитывает, какой анализатор играет в восприятии преобладающую роль. На основании этого различают зрительное, слуховое, осязательное, кинестетическое, обонятельное и вкусовое восприятия [11].

Как и для других психических процессов, для восприятия характерны особенности, зависящие от возраста. Не зря возрастная психология настоятельно рекомендует учитывать возрастные особенности в процессе обучения. Так, для подростка в ходе восприятия ведущим является его отношение к наблюдаемому объекту; важной особенностью исследователи проблемы называют его неумение связывать восприятие окружающей действительности с учебным материалом. Для внимания подростка характерной становится специфическая избирательность: на том, что им становится интересно, они могут сосредотачиваться продолжительное время. Вместе с тем, наличие у подростков лёгкой возбудимости – это причина для произвольного переключения внимания [3].

В ходе анализ школьной практики становится очевидным, что в современных условиях процесс обучения школьников не опирается на ведущий тип восприятия. Вместе с тем,



знание особенностей репрезентативной системы школьников поможет учителю организовать уроки так, чтобы материал лучше усваивался ими и интерес к предмету повышался.

Основной целью лично ориентированного урока является создание педагогом условий, в которых максимально повышается познавательная активность учеников. Одним из средств достижения учителем этой цели Л.Н. Сухорукова называет использование в ходе урока такого дидактического материала, который даст возможность ученику самому выбрать такие форму и вид учебного содержания, которые наиболее значимы для него [8]. Реальные возможности для разработки индивидуальных маршрутов каждого ученика как одного из средств осуществления лично ориентированного подхода к ребёнку создают компоненты учебно-методического комплекса (УМК) серии «Сферы. Биология».

Анализируя компоненты УМК серии «Сферы» по биологии, мы убедились, что учебное содержание (материал и задания) представлены для учеников в разнообразных формах. Это создаёт возможность для задействования разных каналов поступления информации. Таким образом, работая с данным УМК и грамотно организуя учебную деятельность на основе знаний о ведущих типах восприятия, учитель имеет широкие возможности для реализации лично ориентированного подхода к обучению [1].

Отметим, что педагогу важно уже с первых уроков вызвать у обучающихся интерес к новому предмету. Учёт особенностей восприятия детей облегчает эту задачу для педагогов, а школьникам позволяет поверить в себя, свои силы. Это позволит сформировать позитивное отношение к биологии как школьному предмету и, как следствие, в целом будет способствовать успешности в обучении.

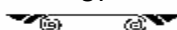
Отметим, что учебники УМК серии «Сферы. Биология» [5] включают перечень рубрик, основной целью которых – максимально задействовать различные репрезентативные системы. Грамотный педагог должен знать, что работа с учебником, который является ядром УМК и носителем текстовой и графической информации, более комфортна для визуалов. Для более активной работы аудиалов с учебником, педагог может использовать рубрики «Вспомните», «Вопросы» и «Вопросы для обсуждения», так как они могут стать темами для устных обсуждений и дискуссий. Внимание же кинестетиков важно обратить на такие рубрики, как «Мои биологические исследования», «Биофокус». А содержащиеся в рубрике «Самое... самое...» факты вызовут у школьников познавательную мотивацию в изучении биологии.

Электронное приложение (ЭП) [9], в отличие от учебника, представляет учебную информацию по избыточному принципу, что позволяет учителю подобрать медиаресурсы, наиболее подходящие для каждого ученика.

Опыт показывает, что при самостоятельной работе школьников с ЭП наиболее задействованными оказываются визуальный и кинестетический каналы восприятия. Вместе с тем, если учитель будет сопровождать просмотр 3D-моделей, интерактивных схем, слайд-шоу, таблиц устными пояснениями, то такие просмотры будут эффективны и для аудиалов.

Аудиалы могут использовать разделы «Хрестоматии», «Биографии», «Это интересно», «Словари» для подготовки сообщений (докладов). А так как кинестетикам важны тактильные ощущения, то в образовательном процессе обязательны для использования натуральные объекты или муляжи. Изюминкой УМК можно считать прекрасно подобранные виртуальные лабораторные работы. При их выполнении школьники задействуют сразу несколько каналов восприятия, поэтому в сопровождении устных комментариев учителя они подойдут для фронтальной работы со всем классом.

С учётом ведущей репрезентативной системы мы рекомендуем использовать и такой компонент анализируемого УМК, как тетрадь-тренажёр [6]. В нём представлены разные типы заданий, в ходе выполнения которых задействуются различные каналы восприятия. Это позволяет школьнику, во-первых, использовать свои природные способности максимально эффективно, а во-вторых, развивать те каналы информации, которые развиты у него не так хорошо, как ведущий. Так целесообразно выполнение заданий блока «Ра-



ботаем с текстом» начинать с зачитывания школьниками фрагментов текста вслух «по цепочке». Затем это задание можно постепенно усложнять.

При выполнении заданий из блоков «Изучаем и определяем» и «Смотрим и думаем» прежде всего оказывается задействован визуальный канал восприятия. А для кинестетиков эффективными становятся логические рассуждения об окружающих явлениях при выполнении целого ряда заданий из блока «Смотрим и думаем». Например, при определении среды обитания представленных на рисунке организмов (задание № 4) [6, с. 28], необходимо организовать изучение материала методом индукции. Закрепление знаний о приспособлениях организмов к средам обитания для кинестетиков можно организовать как обобщение после рассмотрения конкретных примеров приспособлений у представителей разных групп и таксонов.

Разнообразием отличаются также и задания из блока «Сравниваем и обобщаем». Для визуалов наиболее эффективными будут задания по заполнению таблиц (это будет способствовать структурированию информации). А сравнение объектов и явлений природы, поиск черт сходства и различий способны оказать положительное влияние на усвоение информации кинестетиками.

Также, ориентируясь на личностные особенности детей с разным типом восприятия информации, а также с учётом советов психологов [2; 11 и др.], мы рекомендуем принять во внимание следующее:

– визуалу позвольте иметь всегда «под рукой» листок, так как в процессе восприятия учебного материала он может чертить, зарисовывать и т. д.;

– не надо делать замечания аудиалу, который в процессе запоминания может издавать звуки, шевелить губами – это позволяет ему лучше справиться с заданием;

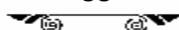
– кинестетика нельзя заставлять сидеть долго – у детей с таким типом восприятия во время движения легче происходит запоминание материала; учителю нужно предоставить ему возможность моторной разрядки (сходить за мелом, выполнить запись на доске, небольшое задание на странице интерактивного конспекта и т.п.).

Заключение. Особенности восприятия учебной информации играют немаловажную роль в образовательном процессе, поэтому практикующему педагогу необходимо знать и учитывать особенности репрезентативной системы ребёнка. Обучение на основе учёта ведущего типа восприятия становится одним из средств реализации личностно ориентированного подхода, а в целом способствует успешности в обучении.

Разработанные нами рекомендации по использованию компонентов УМК серии «Сферы. Биология» являются наглядной иллюстрацией того, как практикующий педагог может использовать данный учебно-методический комплекс, применяя знания о типах восприятия у школьников. Ориентируя учебный процесс на личностные особенности ребёнка и ведущую репрезентативную систему, учитель должен давать и общие задания с целью всестороннего развития детей.

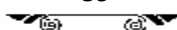
Литература

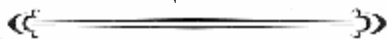
1. Дмитриева Е.А. Использование компонентов УМК линии «Сферы» по биологии на основе учёта ведущего типа восприятия информации школьниками / Е.А. Дмитриева, О.А. Шагова // Ярославский педагогический вестник. № 4. 2015. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 27–32.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
3. Общие основы педагогики: тексты лекций / И.О. Карелина. Режим доступа: <http://citoweb.yspu.org/link1/metod/met126/node31.html>.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Том 1 / Г.К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
5. Сухорукова Л.Н. Биология. Живой организм. 5–6 классы: учебник для 5–6 классов / Л.Н. Сухорукова, В.С. Кучменко, И.Я. Колесникова. М.: Просвещение, 2013. 143 с.
6. Сухорукова Л.Н. Биология. Живой организм. Тетрадь-тренажер. 5–6 классы. В 2 ч. Ч 1 / Л.Н. Сухорукова, В.С. Кучменко, Е.А. Дмитриева. М.: Просвещение, 2013. 64 с.



7. Сухорукова Л.Н. Личностно ориентированное обучение биологии в старших классах: монография / Л.Н. Сухорукова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. 206 с.
8. Сухорукова Л.Н. Теоретические основы культурно-исторического подхода к школьному биологическому образованию: автореф. дисс. д-ра пед. наук / Л.Н. Сухорукова. М., 2001. 36 с.
9. Электронное приложение к учебнику «Биология. Живой организм. 5–6 кл.» авторов Л.Н. Сухоруковой, В.С. Кучменко, И.Я. Колесниковой. М.: Просвещение, 2013. (CD).
10. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. М.: Сентябрь, 2002. 96 с.
11. <http://www.nlpcenter.ru> – сайт «Центр НЛП в образовании».

© Дмитриева Е.А., 2016





ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ В НЕФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.14

Кравцов Вячеслав Владимирович
кандидат педагогических наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия
svkravtsov@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация. Рассмотрены понятия формальное и неформальное образование, выделены направления, по которым преподаватель может интегрировать ресурсы неформального образования в свою профессиональную деятельность.

Ключевые слова: кризис в образовании, формальное образование, неформальное образование.

Системы обучения, в которых человек развивается на протяжении всей своей жизни можно разделить на три большие группы: формальные, неформальные и информальные.

Формальное обучение происходит в организованной и структурированной системе с точки зрения целей, времени и сопровождения. Формальное обучение является намеренным с точки зрения учащегося и как правило, приводит к сертификации.

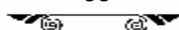
Неформальное обучение менее структурировано, организовано и не обязательно завершается получением общепризнанного документа об образовании, в нем отсутствуют единые стандартизированные требования к результатам учебной деятельности. Осуществляется оно не государственными учебными заведениями, а также не всегда профессиональными педагогами (преподавателями).

Информальное обучение происходит в повседневной деятельности человека, связанной с работой, семьей или отдыхом. Оно не организовано и не структурировано, в большинстве случаев с точки зрения учащегося непреднамеренно. Это обучение также называют обучением на опыте или случайное обучение [1].

Положительной стороной формального обучения являются стандартизированные требования к результатам учебной деятельности, обеспечивающие определенное содержание и методы, а так же понимание возможностей выпускника. Сильной стороной неформального образования выступает ее открытость, нелинейность, меньшее число посредников к определению образовательных целей, что рождает активность в поиске содержания и методов обучения и как следствие зачастую более высокую результативность обучения.

Кризис, поразивший современную систему образования, в наибольшей степени затронул формальное обучение.

Сложившуюся на сегодня там ситуацию можно обозначить как системный кризис. Возросли требования к качеству подготовки выпускника, и что более важно к их количеству. Существующая система высшего образования, ориентирована на массовую подго-



товку узкопрофессиональных специалистов для решения конкретных задач здесь и сейчас и небольшого числа высококлассных профессионалов, способных работать в ситуациях неопределенности, нестабильности, рисков. В ситуации мировой глобализации для нашей страны эта проблема приобретает статус национальной безопасности, потому как эти немногочисленные высококлассные подготовленные специалисты утекают в страны более развитые в экономическом плане [2].

В то же время проблему подготовки специалиста в соответствии с требованиями мировой социальной системы, решает система неформального образования и решает она ее куда более успешно. Появляется большое число разнообразных образовательных проектов, курсов, форм, методов обучения, происходит интенсивный обмен опытом, приводящий к активному развитию успешных проектов и их тиражированию.

Можно выделить следующие формы организации неформального образования:

1. Образовательные порталы, объединяющие образовательные сообщества (пример, Образовательная галактика Intel).
2. MOOC курсы.
3. Видеоportалы (пример, академия ХАН).
4. Обучающие вебинары.
5. Корпоративное обучение.
6. Коммерческие и полу коммерческие образовательные проекты.

На наш взгляд будущее формального образования лежит не сколько в плоскости его интеграции с неформальным образованием, хотя это процесс тоже идет и мы наблюдаем например, как MOOC курсы пройденные студентами перезачитываются в учебном плане основной образовательной программы вуза, сколько в плоскости привлечения ресурсов неформального образования в учебный процесс формального образования.

Каким образом преподаватель может использовать в профессиональной деятельности ресурсы предоставляемые неформальным образованием.

Название курсов и их тематическое содержание выступает хорошим ресурсом для анализа тенденций развития образования, его содержания, новых форм, методов, технологий, инструментария организации и проведения занятий, а так же их дидактических возможностей, проблем и трудностей внедрения.

Разработчиками большинства курсов выступают команды специалистов. Курс является результатом осмысления теоретических и практических исследований актуальных проблем в образовании. Учитывая, что слушатели самостоятельно решают вопрос о необходимости прохождения учебного курса, разработчики ориентируются на создание курсов, которые отвечают на проблемы и запросы специалистов.

На рисунке 1. приведены темы рассматриваемые на курсах по педагогике размещенных на Coursera.

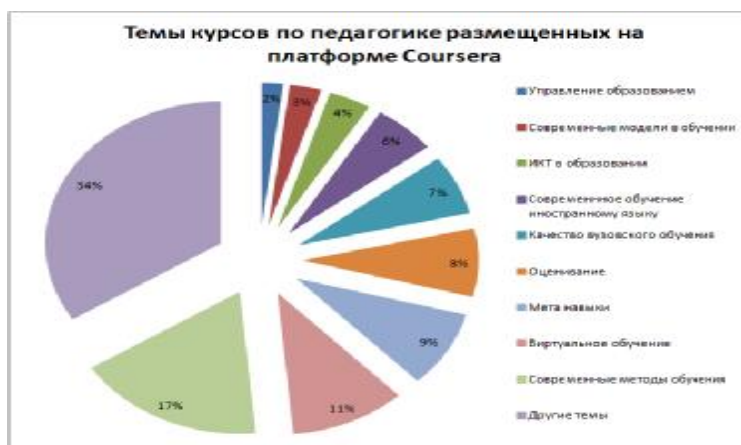


Рис. 1. Темы курсов по педагогике размещенных на платформе Coursera

В процентах отражена доля курсов определенной тематике к общему числу курсов, общее число курсов по педагогике 103.

Лидерами выступают курсы посвященные методам обучения, виртуальному обучению, развитию мета навыков, мониторингу и оцениванию, качеству вузовского образования, преподаванию иностранного языка.

Что исследуется в высшем образовании:

- Стимулирование мышления студентов через проблемное обучение, побуждающие их вникать в суть проблем.
- Смешенное обучение для персонализации обучения студентов.
- Использование научных стандартов следующего поколения для обеспечения более глубокого понимания предметов студентами.
- Вовлечение студентов в совместное обучение.
- Understanding College and College Life.

Описание курса дает возможность рассмотреть его содержание, например курс Understanding College and College Life позволяет:

1. Понять основы функционирования университета.
2. Рассмотреть научную работу факультетов университета
3. Перечислить эффективные стратегии научного исследования.
4. Определить стратегии обучения и осуществить свой выбор.
5. Определить различные типы грантов и стипендий и описать этапы участия в них.
6. Обсудить студенческую жизнь, с особым вниманием к пользе и ограничениям жизни на кампусе или за его пределами.
7. Определить стратегии для получения наибольшей пользы от участия в жизни деятельности кампуса (научные, студенческие клубы, братства, женские клубы, и т.д.).

Исходя из этого описания, можно определить, что содержание курса составляет научная работа кафедр вуза, стратегии научного исследования, грантовая и стипендиальная деятельность студентов, студенческая жизнь.

Возможность прохождения такого курса студентом, при поступлении в вуз, с учетом специфики данного вуза, значительно увеличивает мотивацию и целеустремленность учащегося.

На рисунке 2 представлен анализ содержания мероприятий (вебинаров, курсов) проведенных в рамках конференции образовательной галактики Intel осенью 2015 г.



Рис. 2. Темы курсов и вебинаров по педагогике проведенных в рамках конференции образовательной галактики Intel осенью 2015 г.

Интересно, что тематика Российских и мировых курсов отличается, для отечественного образования наиболее востребованными являются проблемы электронных учебников, проектной деятельности, геймофикации в образовании, для мирового образования - современные методы обучения, виртуальное обучение, развитие мета навыков, оценивание.

Следующие направление применение ресурсов неформального образования это **использовать элементы из курсов при организации занятий со студентами.**

Здесь можно брать отдельные блоки курсов, или целиком короткие курсы, использовать практические примеры и продукты коллективной деятельности.

Пример такого использования на курсе магистратуры «Теория и технологии дистанционного взаимодействия в образовании». Один из модулей курса посвящен моделям смешанного обучения, на данный модуль отведено 8 часов. В качестве ресурсов использовали MOOC курс на coursera «Blended Learning: Personalizing Education for Students» [3], курс разработан Фондом инвестиций в школе Кремниевой Долины и Институтом им. Клейтона Кристенсена рассчитан на 6 недель изучения по 2–3 часа в неделю, и курс Марины Курвитс из образовательной галактики Интел «Перевернутый класс: сценарии в педагогической практике», продолжительностью 18 часов [4].

Из курса на Coursera использовали первый модуль «введение в модели смешанного обучения», рассмотрели вопросы, что такое смешанное обучение, что значит качественное смешанное обучение и три модели смешанного обучения. Из курса Марины Курвитс мы использовали продукты деятельности участников данного курса, так в рамках данного курса слушатели рассматривали вопросы:

- какие объекты в образовательном процессе подлежат “перевороту”;
- какие возникают проблемы при реализации модели “перевернутый класс”.

Данные вопросы нас то же интересовали, задание магистрантам было провести анализ ответов слушателей курса по первому вопросу и построить ментальную карту (рисунок 3), по второму вопросу провести частотный анализ высказываний слушателей (рисунок 4) и высказать свое мнение по данному вопросу.

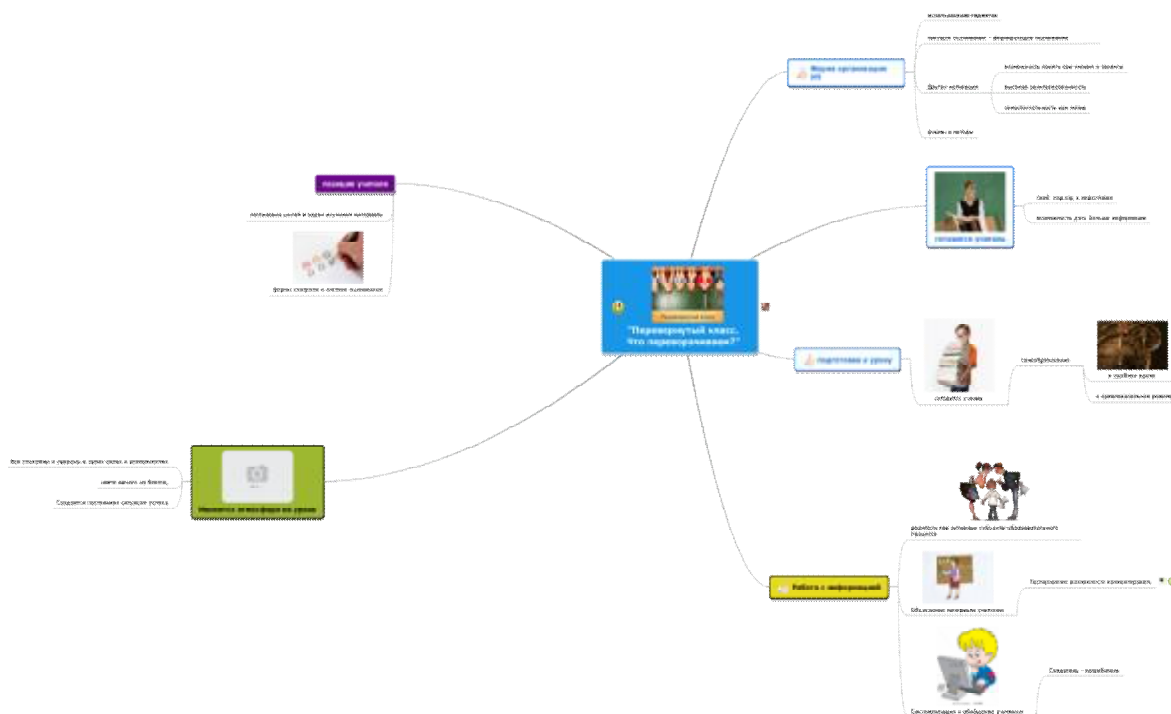


Рис. 3. Изменения в образовательном процессе, организованном по модели «перевернутый класс»

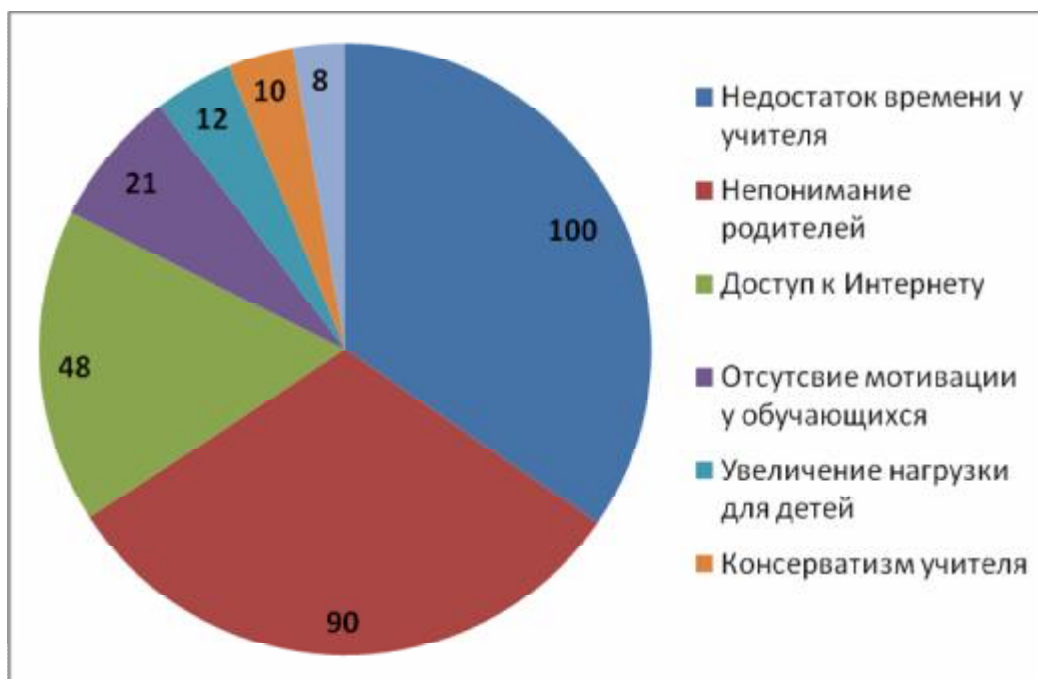


Рис. 4. Проблемы при реализации модели «перевернутый класс» в численном выражении

Еще одно направление, использовать неформальное образование как ресурс для профессионального развития, в основном это прохождение курсов разной степени сложности, участие в вебинарах. Наиболее востребовано это при вхождении в новую тему, проблему, содержание.

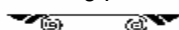
Таким образом, выделяем три направления, по которым преподаватель высшего или основного среднего образования может интегрировать ресурсы неформального образования в свою профессиональную деятельность.

1. Анализ тематики курсов и их содержания для определения тенденций развития образования, его содержания, новых форм, методов, технологий, инструментария организации и проведения занятий.
2. Использование элементов курсов, модулей для организации занятий со студентами.
3. Прохождение курсов для профессионального развития.

Литература

1. Terminology of european education and training policy [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-glossary> (дата обращения: 05.01.2016).
2. Рязанцев С.В., Письменная Е.Е. Эмиграция российских ученых: "циркуляция" или "утечка" умов // Демографическое развитие: вызовы глобализации (Седьмые Валентеевские чтения): Международная конференция: Москва, Россия, 15–17 ноября 2012 г.: Материалы. МАКС Пресс Москва, 2012. С. 47–52.
3. Blended Learning: Personalizing Education for Students [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coursera.org/learn/blended-learning/home/welcome> (дата обращения: 05.01.2016).
4. Перевернутый класс: сценарии в педагогической практике, [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/scenarioforflippedclassroom/home> (дата обращения: 05.01.2016).

© В.В. Кравцов, 2016



ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИКТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности сопровождения образовательных программ дополнительного образования посредством интернет-сайта с учётом его дидактических возможностей.

Ключевые слова: ИКТ, Интернет-сайт, информационно-образовательная среда, дидактические возможности, старший дошкольник, дополнительное образование.

В настоящее время многие педагоги обращаются к применению информационно-коммуникационных технологий на практике на разных ступенях образования. Педагогу всех уровней приходится перестраивать свое отношение к нововведениям в области информационных технологий, в условиях мобильного, сетевого сообщества.

Среди ключевых компетенций отечественного образования выделяются компетенции, относящиеся к деятельности педагога, среди которых имеет место информационные компетенции: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Интернет-технологией [7, с. 23].

В данной статье, мы придерживаемся толкования термина ИКТ в контексте образования, который рассматривается в двух аспектах: технологии как средство обмена информацией (информационный – приобретение информации и навыков) и технологии как средство создания чего-то (конструктивный – обеспечивает созидание, открытие, построение знаний [4, с. 14]. Именно второй аспект, исходя из аналитического обзора ЮНЕСКО, недооценивается педагогами.

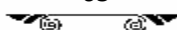
Практика применения ИКТ имеет место в ДОУ и показывает, что данный инструмент применяется для освоения грамотности ребёнком через создание ИКТ сред, поддерживающих развитие речи; для развития навыков математического мышления и решения задач посредством визуальных и осязаемых форм, используя возможности объектов, демонстрируемых на экране, манипуляции с ними; для поддержки детей из иных культурных или языковых групп др., с учётом рисков для безопасности и здоровья детей, ИКТ не рекомендуется рассматривать как способ или средство подавления или вытеснения других видов деятельности.

Возникает проблема: Как использовать дидактические возможности ИКТ в дополнительном образовании, учитывая риски в работе с компьютером, принимая во внимание увлечение ребенка, которое впоследствии будет способствовать открытиям, подчинит все другие желания и сделает его целеустремлённым [10].

Однако не превратится ли «живой» процесс познания мира в его красках и образах в погружение в неживой виртуальный мир.

Рассмотрим особенности дополнительного образования детей.

Мы принимаем во внимание мнение А.А. Асмолова, который рассматривает данный ресурс для детей, как ключевой механизм адаптации к изменениям, особенно необходимый в наше время, когда как говорится, «меняются сами изменения» [3, с. 3, 4, 5]. Ме-



няется реальный мир, его техническое оснащение, дети схватывают на лету новые технические веяния и многие родители на шаг позади от умений детей контактировать с компьютерной техникой.

Результат опроса 25 родителей детей из подготовительной группы детского сада № 171 г. Владивостока показал, что 17 родителей на предложение о приобретении для ребёнка дошкольника планшета, персонального компьютера проявили отрицательное отношение к какому-либо допуску к этим средствам, из-за боязни увлечённости ребёнка игрой.

В дополнении к данному факту, можно привести другую ситуацию, описанная в эксперименте К. Мурашовой, когда в рамках эксперимента, правда, это уже подростки не могли оставаться наедине с собой в течение отведённых восьми часов, по прекращению эксперимента – 14 подростков обратились к социальным сетям, 20 – позвонили по мобильному телефону приятелям. Остальные включили монитор и погрузились в компьютерные игры. Почти все сразу включили музыку, и надели наушники [2, с. 247]. Исследователь охарактеризовал это как зависимость, поскольку отсутствовала привычка «быть одному» так же вдохновенно, как и общаться. Эту картину подтверждают и выводы практиков, работающих с дошкольниками, которые утверждают, что чрезмерное использование компьютера может привести к планомерному разрушению ассоциативного мышления [2]. По М.М. Бахтину человека можно заставить раскрыться лишь путём общения с ним, диалогически [3, с. 293].

Владимир Фёдорович Тендряков писал, что увлекательность обучения может подаваться организации.

В рамках данной статьи мы рассмотрим, как педагогу дополнительного образования, работающему с детьми старшего дошкольного возраста при организации педагогического процесса использовать в своей деятельности веб-сайт, его дидактические возможности с опорой на увлечённость ребёнка, учитывая риски, описанные выше.

«В сетевом веке, ключевая задача образования – это превращение жизненного пространства, в котором живут и развиваются наши дети, в котором живем и развиваемся мы, в мотивирующее пространство, определяющее самореализацию личности» [1, с. 4]. В контексте нашей статьи, мы будем рассматривать информационно-образовательную среду, в которой присутствует субъект (педагог), который структурирует ресурсы в соответствии со своими целями [8].

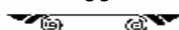
Немало важную роль в составе информационно-образовательной среды занимает веб-сайт, который создается для сопровождения педагогического процесса.

Существует типология современных образовательных веб-ресурсов: веб-сайты учебных заведений; веб-проекты, позволяющие осуществлять образовательный процесс дистанционно; веб-сайты, распространяющие образовательную информацию; веб-сайты для проведения научных исследований; веб-сайты информационно-справочного характера; веб-сайты соревновательных Интернет-проектов; веб-сайты учебно-методических объединений; образовательные сообщества в социальных сетях; образовательные веб-сервисы [5, с. 43].

Анализ контента сайтов педагогов дополнительного образования, которые доступны в сети интернет, показал, что большинство из них однотипны, повторяется название рубрик, некоторые из них созданы в рамках курсов повышения квалификации, где часть рубрик не заполнена или повторяется. Не выстраивается обратная связь с родителями и детьми.

Складывается впечатление, что сайт, как ресурс создан, чтобы рассказать о профессиональной деятельности педагога, о мероприятиях, которые проводятся на базе учреждения, об успехах воспитанников. По сути, это сайт – портфолио педагога, который открывает для родителя некоторые страницы мероприятий, где участвует ребёнок.

Мы же обратимся к структурным элементам Интернет-сайта, которые педагог дополнительного образования может использовать в качестве сопровождения образовательных программ, для выстраивания взаимодействия с родителями и детьми.



В рамках данной статьи, мы попробуем создать образ такого сайта, основанный на личном опыте, который подтвердил свою эффективность в выстраивании взаимодействия с родителями детей, посещающих кружок «Юный гидробиолог» на базе Океанариума г. Владивостока.

Интернет-сайт это совокупность страниц Интернета, объединенных общим адресом, темой, логической структурой, оформлением или авторством [9].

Отметим особенности создания такого интернет-сайта в условиях современной информационной образовательной среды.

Во-первых, педагог в первую очередь не просто создает сайт по шаблону, а проектирует его наполнение под определённые задачи, с учётом выстраивания обратной связи с родителями, с детьми.

Во-вторых, в рамках нашей статьи, мы рассматриваем тематический контент веб-сайта, информация и активности на сайте выстраиваются с целью удержания смысла перживаемой деятельности ребёнком с опорой на его увлечённость.

В-третьих, структурирование элементов сайта, контент выстраивается, согласно, критерия интерактивности.

В-четвертых, технологии, которые использует педагог, отбираются под решение определённой дидактической задачи.

Остановимся подробнее на особенностях нашего «образа» сайта для педагога дополнительного образования.

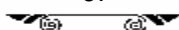
Первая особенность касается выстраивания взаимодействия между педагогом и родителем, педагогом и ребёнком. Погружение в тему предполагает всех участников образовательного процесса (родитель, педагог, ребёнок). В связи с этим очень важно отработать механизмы выстраивания обратной связи с родителями, это и комментарии и возможность «отдать голос» за понравившуюся страницу, использование шаблона «новости» (возможности GOOGLE). В дополнении к этим шагам в настоящее время огромным успехом среди родителей используется создание группы WhatsApp, который позволяет пересылать текстовые сообщения, изображения, видео и аудио через Интернет. Данная группа поддерживает обратную связь с педагогом.

Ребёнок также не должен выпадать из процесса. Визуализация его открытий, сделанных ребёнком на занятии, его находки, удачные моменты представления своих результатов перед другими детьми позволяют ему почувствовать важность прошедшей тематической встречи, где он один из главных герой события. Такие виртуальные воспоминания для ребёнка значимы, ведь его видит вся команда. Данные шаги не отменяют очных встреч с родителями.

Таким образом, возможностей выстраивания диалога с родителями достаточно, стоит лишь выбрать форму взаимодействия и инструменты, которые позволяют выстроить отношение к происходящему по данной теме.

Вторая особенность касается контента Интернет-сайта.

Контент подбирается под определённую тематику. В связи с тем, что сайт несёт нагрузку сопровождения, родитель может в любой момент вернуться к теме занятия, к основным понятиям, узнать, как дети включались в активности и какие. Для ребёнка очень важно наполнение, если на данной странице будут размещены видео материалы или фотоматериалы, отражающие зафиксированные моменты о прошедшей деятельности, его личные достижения. Контент разрабатывается с учетом увлеченности ребёнка данной темой. На страничке, в качестве подготовки к следующей встрече, ребёнку предлагается на выбор несколько активностей, направленных на творчество, на поиск, на исследование с опорой на пройденную тему. Для достижения данной цели педагогу необходимо рассмотреть возможности интернет технологий, которые погружают ребёнка в тематику прошедшего дня, например: интерактивные игры, разработанные педагогом с помощью сервиса LearningApps. Данный сервис позволяет разработать интерактивные учебно-методические



пособия на разные темы; отобранные фрагменты с YouTube (мультфильмы, видеофрагменты) и т.д.

Таким образом, тематическая информация и активности на сайте выстраиваются с целью удержания смысла переживаемой деятельности ребёнком на занятии с опорой на его увлечённость к данной теме.

В-третьих, структурирование элементов сайта, контент выстраивается согласно критерия – интерактивности.

По мнению И.М. Осмоловской, Е.О. Ивановой «интерактивность в информационно-образовательной среде – это предоставленная возможность ребёнку взаимодействовать с элементами среды для достижения своих познавательных целей» [8]. В отношении Интернет-сайта мы рассматриваем интерактивность, с точки зрения работы родителя и ребёнка со структурными элементами сайта (текст, видео, игра, фотографии, навигация, комментарии, голосование).

Рассмотрим два критерия, которые касаются интерактивности сайта. Одним из критериев интерактивности относительно сайта нами рассматривается «движение» [6]. Эта характеристика касается выстраивания связей, цепочек действий на сайте, когда ребёнок и родитель могут переходить от информации к деятельности, от деятельности к визуализации, где работают «живые ссылки»; игры в интерактивном режиме с функциями «группировки карточек», в 3d книге с эффектом «оживления» героев в результате создают эффект движения на сайте. Комментарии позволяют родителю, давать советы, откликаться на сюжеты занятий. Стикерные доски для групповых заметок: Scrumblr, Lino it и др. Позволяют выстраивать взаимодействие педагога и родителей посредством заметок, стикеров, фото, организованных в один виртуальный стол. Ребёнок может совместно с родителями, участвовать в оценке контента с помощью смайлов. Однако это не отменяет рефлексии, которая имеет место на очной встрече.

Второй критерий – ролевая раскладка, которая означает включение в обучающие видео педагогом персонажей, героев-животных с предложением – выполнить задание. Так ребёнок знакомится со способом освоения мира в игре.

Четвертая особенность касается технологий, которые педагог отбирает под решение определённой дидактической задачи. Под дидактическими возможностями ИКТ мы понимаем, вид деятельности ребёнка, посредством которой будет решаться обозначенная педагогом задача. В данном случае, мы имеем в виду включение дидактических игр на страницу сайта, выполненных в различных сервисах, которые имеют следующие структурные составляющие: дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила игры, результат игры. В качестве примера, приведём кроссворды - это дидактическая игра, которая содержит игровую и обучающую задачу, составляется на определённую тему в зависимости от овладения ребёнком. Цель кроссворда, может заключаться в овладении ребёнком определёнными навыками и умениями, с целью обобщения, развития логического мышления.

Данные возможности открываются педагогу при использовании сервиса LearningApps, "Hot Potatoes" и др.

Обсуждение вопросов, касающихся пройденной темы с родителями в домашней обстановке разворачивается за счёт включения мультимедиа на страницу сайта: анимации, фрагментов мультфильмов, видеосюжетов с целью формирования у детей самых первых моральных оценок и суждений.

Итак, педагог, заранее проектируя наполнение веб-сайта, с учетом его особенностей, приобретает союзника-родителя, который приходит к иному пониманию возможностей ИКТ, включая ребёнка в процесс познания новым способом, поддерживая момент его увлечённости данной темой, тем самым убирая риски, что ребёнка «затянут» компьютерные игры.

Таким образом, момент вхождения современного ребёнка в виртуальный мир во многом зависит от профессионализма самого педагога, от его понимания нового инфор-



мационного мира и его возможностей, от родителя, который ни на один шаг не должен отставать от своего ребёнка, от родительского творческого подхода по включению информационных технологий в жизненное пространство ребёнка. Принимая во внимание данные выводы, с учетом особенностей дополнительного образования в современных условиях, вопрос о возможностях использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования требует дальнейших исследований.

Литература

1. Асмолов А.А. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА № 2 (64). 2014. С. 2, 4, 5.
2. Ахметова М.Н., Максютова. Г.Ю. Ассоциативное пространство как условие «встречи» успешного старшего дошкольника с самим собой. Гуманитарный вектор. 2013. № 4. С. 247.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Сов. Россия. 1979. 320 с. С. 293.
4. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. ЮНЕСКО. 2011 г.
5. Грибан О.Н., Грибан И.В. Образовательные веб-сайты как средство профессиональной самореализации педагога. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. №3. 2015.
6. Дьяконова О.О., Букатов В.М. Эдьютейнмент в образовании взрослых и интерактивные технологии обучения в современной школе // Педагогика. 2014. № 8.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности, как результативно-целевая основа компетентностного подхода. Авторская версия. М.: Московский исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. С. 23.
8. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. М.: Просвещение, 2011. 190 с.
9. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с., с. 176.
10. Тендряков В.Ф. Ваш сын и наследство Каменского. 1965 г. Электронный ресурс: http://elib.tendryakovka.ru/tendryakov_html/main.html.

© Т.В. Черных, 2016

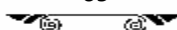
УДК 378.14

*Гуремина Нонна Викторовна,
кандидат географических наук, доцент
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия
<mailto:innov-man@yandex.ru>*

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ШЭМ ДВФУ)

Аннотация. В статье описан опыт внедрения современных образовательных технологий в учебный процесс высшей школы (на примере ШЭМ ДВФУ). Показана важность активных методов обучения, рассмотрены технологии введения электронных образовательных ресурсов в учебный процесс, исследована возможность реализации технологии смешанного обучения с использованием платформы электронного обучения LMS Blackboard.

Ключевые слова: смешанное обучение, электронное обучение, информационные технологии, LMS Blackboard.



На современном этапе развития высшей школы в России, связанным с введением новых образовательных стандартов и вхождением страны в Болонский процесс, требуется формирование новых подходов и разработка принципиально новых критериев качества образования. Большую актуальность приобретают новые образовательные технологии, основанные на эффективном использовании в образовательном процессе вузов современных средств, технологий и методов передачи новых знаний.

Система дистанционного образования и электронного обучения получила широкое распространение в зарубежных странах [3–8]. Это обусловлено наличием хорошего уровня Интернет-коммуникаций, компьютерной грамотности населения и технического оснащения потенциальных учебного процесса. Именно эти три фактора осложняют развитие Интернет образования в России, потому как уровень Интернет-коммуникаций по стране в целом невозможно сопоставить с европейским, а уровень компьютерной грамотности и оснащения потенциальных студентов достаточно низкий. Таким образом, в данный момент внедрение новых технологий в дистанционном образовании России в полном масштабе достаточно проблематично, тем не менее, новые технологии в образовании должны использоваться и развиваться. Процесс смешанного обучения предполагает создание комфортной образовательной информационной среды и системы эффективных коммуникаций между всеми участниками образовательного процесса с предоставлением необходимой учебной информации.

В ряде опубликованных работ было проведено исследование проблем и перспектив использования смешанного и электронного обучения в образовательном процессе зарубежных вузов. В частности, автором Ali Al-Busaidi [3, с. 1172] было проведено исследование влияния модели электронного обучения на качество высшего образования R. Ellis [6, с. 306–309] выделяет ключевые аспекты и взаимосвязь подходов к изучению дистанционного обучения в системе высшего образования, R. Venson [4, с. 8] уделяют большое внимание роли информационного наполнения контекста в системе электронного обучения, Ee-Lon Lim с соавторами [5, с. 38–42] провели исследование восприятия учащимися полезности и возможности использования электронной книги в образовательном процессе в качестве инструмента для обучения кейс-стади. Martínez-Caro с соавторами [7, с. 640] провели оценку влияния модели электронного обучения на качество высшего образования. Отмечено, что в рассматриваемом контексте информационная среда современного университета представляет собой сочетание традиционных и инновационных (электронных) форм обучения с постоянным наращиванием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и электронных ресурсов, а также непрерывным совершенствованием методов обучения, профессиональных знаний самих преподавателей, что ведет к формированию метапредметных компетенций у всех участников образовательного процесса. A. Mohr [8, с. 312–315] обосновывает полезность электронного обучения по сравнению с традиционным.

Целью данной статьи является выявление возможности реализации технологии смешанного обучения в электронной образовательной платформе LMS Blackboard. В основные задачи исследования входит анализ проблем и перспектив использования электронных ресурсов в образовательном процессе высшей школы, выявление наиболее актуальных средств ИКТ для использования в образовательном процессе, разработка рекомендации по их эффективному внедрению и использованию.

Сегодня наиболее распространенным вариантом организации смешанного обучения является дистанционный формат самого процесса обучения, а прием зачетов и экзаменов осуществляется в традиционной очной форме. Такой вариант организации смешанного обучения зачастую встречается в дополнительном профессиональном образовании, при котором отсутствует организация интеграции традиционного очного обучения и дистанционного обучения на уровне отдельных дисциплин, что значительно уменьшает эффективность организуемого смешанного обучения. По сравнению с традиционным очным

обучением дистанционное обучение имеет свои преимущества и недостатки. В результате происходит противопоставление этих двух форм обучения.

В системе высшего образования технологии дистанционного обучения практически не используются, либо используются недостаточно эффективно. При этом существует ряд очевидных причин, почему это происходит:

- отсутствие средств на разработку учебного контента, который может использоваться при проведении дистанционного обучения;
- недостаток квалифицированных кадров в данной области;
- слабое техническое обеспечение образовательного процесса.
- недостаточное количество подготовленных педагогических кадров;
- несоответствие между учебными программами и требованиями реальной жизни;
- отсутствие эффективных средств управления образованием.

Применение смешанного обучения может стать одним из ключевых средств решения существующих проблем в образовательной сфере. Технологии дистанционного обучения должны стать одним из ключевых средств организации обучения. В результате использования смешанной формы обучения мы можем значительно упростить решение перечисленных выше проблем. К преимуществам использования смешанного обучения можно отнести:

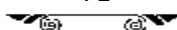
- повышение доступности и популярности дистанционного образования;
- снижение нагрузки на педагогические кадры;
- использование более эффективных средств обучения и улучшение качества обучения в целом;
- развитие системы эффективного управления обучением;
- развитие у педагогов и учащихся ИКТ-компетенций.

Одним из вариантов реализации технологии смешанного обучения в образовательном процессе высшей школы является использованием электронных образовательных систем. К таким системам относится платформа электронного обучения LMS Blackboard. Платформа Blackboard Learn может выступать в качестве основы для создания среды образовательного взаимодействия и электронной поддержки обучения, так как на ее базе реализуются задачи централизованного хранения и предоставления доступа к учебной информации, а также задачи контроля и анализа результатов обучения. Данное решение является веб-ориентированным, т.е. все возможности решения доступны пользователям через стандартный веб-браузер.

Учебный курс в электронной платформе обучения LMS Blackboard представляет собой полноценный электронный учебно-методический комплекс дисциплины, содержащий следующие основные разделы: общая информация (сведения о преподавателе и его контакты), учебные материалы (о курсе, рабочая программа учебной дисциплины, конспекты лекций, список литературы, дополнительные материалы), глоссарий, практические задания (материалы для практических заданий, материалы для самостоятельной работы студентов, контрольно-измерительные материалы), инструменты и панель управления

В 2015 году было проведено исследование возможности использования электронных образовательных ресурсов в Школе экономики и менеджмента Дальневосточного федерального университета, проведено анкетирование среди преподавателей (54 человека) и 87 студентов. Как показали результаты анкетирования, большинство преподавателей прошли специальные курсы обучения, но далеко не каждый использует эту образовательную платформу в учебном процессе. В среднем за 4 года обучения активно используются только 3 учебные дисциплины из всего учебного плана [1, с. 31]. К основным проблемам внедрения электронной платформы обучения в образовательном процессе преподаватели выделили следующие:

- недостаточный уровень собственной ИКТ-компетентности (16%);
- большие затраты времени для ознакомления с работой платформы (42%);



- трудоемкость наполнения учебного курса (14 %);
- предпочтение традиционной формы обучения (28 %).

Достоинства, которые отметили студенты:

- возможность быстрого доступа из любой точки вне стен университета;
- отслеживание текущей успеваемости в центре оценок;
- совершенствование ИКТ-компетентности;
- возможность получить и эффективно использовать весь учебный материал;
- хорошая синхронизация с мобильными устройствами;
- возможность получения материала в наглядной и интерактивной форме;
- возможность использования мультимедийных презентаций и электронных учебных пособий.

При этом преподавателями были выделены наиболее интересные и актуальные для использования в учебном процессе ИКТ-технологии, которые представлены на рисунке 1.



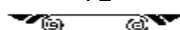
Рис. 1. Анализ внедрения актуальных ИКТ-технологий в учебном процессе

Альтернативой внедрения платформы LMS Blackboard может стать использование в учебном процессе веб-ориентированных приложений Google. Достоинствами сервисов Google является, безопасность, хорошая интеграция с другими сервисами, а также большой объем памяти. Веб-приложения требуют от пользователя только Интернет-подключения и наличия браузера, в котором они работают. Доступ к материалам можно получить из любой точки, при этом возможна совместная работа над документами в режиме online. Конкурентоспособность будущих специалистов определяется их умением грамотно и эффективно использовать современные технологии. Сервисы Google дают не просто навык работы с веб-приложениями, а вполне реальный опыт работы с инструментами, которые активно используются в современной образовательной среде.

В таблице 1 дан сравнительный анализ использования LMS Blackboard и сервисов Google в учебном процессе.

Табл. 1. Сравнительный анализ использования LMS Blackboard и сервисов Google в учебном процессе

Критерии	LMS Blackboard	Сервисы Google
Открытость доступа	Только для пользователей ДВФУ	Доступны всем
Возможность коллективного создания и редактирования документов	Нет	Да



Критерии	LMS Blackboard	Сервисы Google
Возможность самостоятельного создания учебных курсов	Нет	Да
Синхронизация с другими интерактивными приложениями	Хорошая	Хорошая
Синхронизация с YouTube	Нет	Да
Наличие шаблонов страниц	Ограниченный выбор	Множество вариантов

В качестве примера можно привести электронный образовательный ресурс «Инновационный менеджмент», который был представлен на IV Региональном конкурсе-выставке мультимедийных средств обучения в номинации «Лучший электронный учебник или учебное пособие для вуза» [2].

Выводы и рекомендации:

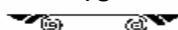
- популяризация идей смешанного обучения на уровне руководства учебного заведения;
- проведение модульного обучения по дополнительным программам повышения квалификации для педагогов;
- освоение ресурсов по созданию мультимедийных учебных пособий и презентации (например, Prezi.com, VideoScribe и др.);
- использование мобильных устройств в учебном процессе;
- использование электронных образовательных ресурсов открытого типа (например, веб-приложения Google) в альтернативе имеющимся.

Развитие смешанной формы обучения может стать одним из ключевых направлений данного плана модернизации системы образования в Российской Федерации.

Литература

1. Современные образовательные технологии: педагогика и психология: Монография. Книга 16 / О.К. Асекретов, Б.А. Борисов, Н.Ю. Бугакова и др. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. 318 с.
2. Электронный образовательный ресурс «Инновационный менеджмент» [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://sites.google.com/site/innovacionnyjmenedzment2013/> (дата обращения 24.11.2015).
3. Ali Al-Busaidi K. An Empirical Investigation Linking Learners' Adoption of Blended Learning to their Intention of Full E-learning// Behaviour & Information Technology, 2013. №11(32). P. 1168–1176.
4. Benson R. & G. Samarawickrema. Addressing the Context of E - learning: Using Transactional Distance Theory to Inform Design// Distance Education, 2009 № 1(30). P. 5–21.
5. Ee-Lon Lim E.& Khe Foon Hew. Students' Perceptions of the Usefulness of an E-book with Annotative and Sharing Capabilities as a Tool for Learning: a Case Study// Innovations in Education and Teaching International. 2014, № 1(51). P. 34–45.
6. Ellis R., Ginns P.& P. Leanne. E - learning in Higher Education: Some Key Aspects and their Relationship to Approaches to Study// Higher Education Research & Development, 2009. №3(28). P. 303–318.
7. Martínez-Caro E., J.-G. Cegarra-Navarro J.G & G. Cepeda-Carrión. An Application of the Performance-Evaluation Model for E-learning Quality in Higher Education // Total Quality Management & Business Excellence. 2015. № 5–6 (26). P. 632–647.
8. Mohr A., Holtbrügge D.& N. Berg. Learning Style Preferences and the Perceived Usefulness of E-learning// Teaching in Higher Education, 2012. № 3(17). P. 309–322.

© Н.В. Гуреева, 2016



*Кравцов Вячеслав Владимирович,
кандидат педагогических наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
kravtsov64@gmail.com
Мельник Наталья Сергеевна,
магистр педагогики, старший преподаватель,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
smirnova.ns@dyfu.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА БАЗЕ CAMBRIDGE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM

Аннотация. В статье представлено краткое описание организации смешанного обучения английскому языку на неязыковых специальностях в Дальневосточном федеральном университете в рамках проекта «Английский язык для обучающихся».

Ключевые слова: смешанное обучение, очная форма обучения, дистанционная форма обучения, Cambridge Learning Management System (CLMS).

Изменения во всех сферах человеческого общества не могли не вызвать потребность в изменениях в сфере образования. В этой связи намечается переход от традиционного фундаментального очного образования к более гибким и лучше отвечающим современным реалиям жизни дистанционным технологиям в обучении. Согласно концепции развития информационного общества принятой на 2011–2020 годы, использование дистанционного обучения в высшем профессиональном образовании, является одним из необходимых условий вхождения России как в мировое образовательное пространство, так и в глобальное информационное общество [1].

В последнее время все более и более активно начинают использоваться средства дистанционной поддержки очного обучения, намечается переход от традиционной системы высшего профессионального образования к более гибкой системе смешанного обучения. Смешанное обучение – одна из самых быстро и активно развивающихся форм обучения, представляющая собой комбинацию очных и дистанционных форм организации курса. Созданию полноценных дистанционных компонентов способствует стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, в частности развитие систем управления обучением (Learning Management System – LMS) на базе различных платформ (Moodle, Blackboard).

В 2015 году в Дальневосточном федеральном университете был запущен проект «Английский язык для обучающихся», в основе которого лежит система смешанного обучения. В рамках указанного проекта смешанное обучение организуется на базе учебного комплекса Touchstone с дистанционным компонентом, организованным с помощью Cambridge Learning Management System (CLMS). Данная система управления обучением предоставляет стандартный набор инструментов: объявления; содержимое курса, организованное по разделам, которые соответствуют разделам печатного издания; тесты; форум; вики-технологии и пр. В отличие от иных LMS, данный проект предусматривает полное использование разработок Cambridge University Press, т.е. у преподавателя нет возможности разрабатывать свои собственные задания, тесты.

Курс «Иностранный язык» рассчитан на два года обучения: 144 часа очных занятий и 144 часа самоподготовки, что обуславливает необходимость организации и контроля работы во внеаудиторное время. Обучение строится по следующему шаблону: самостоятель-

ная подготовка студентов к занятию (на базе CLMS), совместная работа студентов на очном занятии (в основе лежит материал, проработанный самостоятельно в Интернет-среде), самостоятельная работа студентов по закреплению пройденного материала (на базе CLMS).

Структурно электронный курс выглядит следующим образом: *Class Home* (стартовая страница); *Content* (содержание), которое в свою очередь состоит из Course (часть электронного курса, которая используется для подготовки к занятиям), Workbook (используется для отработки пройденного материала), Games (игры, задания на лексику и грамматику в игровой форме), Reviews (задания для повторения и дополнительной проработки пройденного материала), Video Activities (задания, основанные на просмотре обучающего видео), Tests (тесты для контроля усвоения материала); *Resources* (ресурсы, где можно найти аудио к учебнику, образцы выражений для блогов и пр.); *Reference* (справочник, где собрана грамматика, лексика и прочий материал по разделам); *Class Tools* (инструменты класса), такие как форум, сообщения, блоги, объявления, вики и портфолио; и *Gradebook* (журнал, где можно посмотреть выполненные задания, набранные баллы, количество попыток).

В данном комплексе предусмотрено Руководство для преподавателя, в котором содержатся рекомендации по организации смешанного обучения, т.е. указывается, какие задания в CLMS студенты должны выполнить дома, чтобы подготовиться к очным занятиям, как провести очное занятие, какие задания рекомендуется дать после проработки материала в аудитории для самостоятельного закрепления.

Первый опыт использования CLMS выявил ряд преимуществ и недостатков данной системы. К плюсам данной системы можно отнести:

- возможность организации и контроля самостоятельной работы студентов (для работы на занятии им необходимо проработать материал дома);
- возможность корректировать план проведения очных занятий, ориентируясь на результаты выполнения домашних работ в CLMS;
- высокий интерес студентов к новой системе обучения, подкрепляемый игровыми заданиями;
- учебный комплекс построен на живом языковом материале, который интересен студентам, нет «мертвых» конструкций, используется разговорная лексика, форумы, блоги.

К недостаткам CLMS можно отнести:

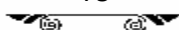
- часто возникающие технические проблемы, такие как не сохранение результатов работ (что вызывает негатив у студентов, т.к. им приходится переделывать задания по 7–10 раз), технические работы на сайте;
- невозможность проконтролировать авторство работы (выполнял ли студент самостоятельно задания, или ему помогали);
- большинство заданий не способствуют прочному усвоению знаний, т.к. набрать большое количество баллов можно выполнив задания 2 – 3 раза и просто угадав правильные ответы;
- невозможность дополнять и корректировать задания с учетом потребностей определенных студентов непосредственно в электронной среде;
- большие затраты личного времени преподавателя на контроль за своевременным выполнением домашних заданий.

Из приведенных плюсов и минусов данной системы обучения можно сделать вывод, что минусы носят в основном технический характер, которые со временем могут быть устранены, в то время, когда плюсы являются существенными, затрагивающими не только организационную, но и мотивационную составляющую обучения.

Литература

1. Ломов А.С. Методика дистанционной поддержки предметной подготовки студентов специальности безопасность жизнедеятельности: дис. ... кандидата педагогических наук / А.С. Ломов. СПб., 2011. 153 с.

© В.В. Кравцов, Н.С. Мельник, 2016



*Третьяк Галина Енгиновна,
ст. преподаватель,
Дальневосточный федеральный университет» (ДФУ),
Владивосток, Россия
galina3436@mail.ru*

ЭССЕ КАК ФОРМА АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье исследуются проблемы современного образования через понимание студентами важности самостоятельного освоения дисциплин в учебном процессе. Показана важность изучения дисциплин через формирование навыков и умений работы с учебной и научной литературой, периодическими изданиями, так и ресурсами глобальных информационных сетей. Все приобретенные навыки создают благоприятный фундамент для практической реализации способностей и талантов каждого студента.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, коммуникации, социализм, личность, информационные ресурсы, мировоззрение.

В связи с появлением новых тенденций, когда экономика поворачивается, наконец, к человеку к его потребностям как материальным, так и духовным. Экономическая теория ставит человека и его развитие в центр социализма, в связи с этими процессами XXI век назван столетием человека. Нооэкономика – экономика будущего требует преобразований в области передовых технологий. Формируется гиперсеть с помощью конвергенции управляющих систем, на основе, нанотехнологий, биотехнологий, когнитивных и информационных технологий. Современные информационные технологии сыграли революционную роль в человеческих коммуникациях, появились в том числе суррогаты общения. Этим объясняется бум SMS-сообщений, когда создаются шаблоны общения, так называемая «жидкая речь» в Интернете.

Каждый человек рожден, чтобы оставить свой след на земле, на своем жизненном пути человек постоянно терзается экзистенциальными проблемами. В связи с этим появляется непреодолимое желание высказаться, проявляется это в различных формах, начиная с наскальных рисунков, кончая сложными произведениями искусства. Современное образование остро нуждается в специалистах, умеющими владеть инновационными знаниями. Трудности учебного процесса современного вуза, связаны с освоением необходимых знаний, которые рассеяны в глобальном информационном пространстве. Накопленный огромный информационный пласт, оказывает психологический прессинг, вызывает трудности поиска нужной информации в базах данных. Возникает впечатление, что человеку уже нечего сказать. Однако со временем, возрастает роль индивидуальных высказываний, выраженных в эссе.

Термин «эссе» имеет свою историю, пришел в русский язык из французского, создателем жанра эссе считается М. Монтень «Опыты», 1580 г.) [1]. В «Толковом словаре иноязычных слов» Л.П. Крысина эссе описывается как «очерк, трактующий какие-нибудь проблемы не в систематическом научном виде, а в свободной форме» [2].

Эссе, как прозаическое произведение небольшого объема со свободной структурой построения, позволяет выразить личные впечатления и мысли по конкретной теме, ситуации не требующих полного раскрытия вопроса. Прежде всего, в эссе оценивается личность автора – его мировоззренческие установки, идеи и отношение к заданной тематике. Написание эссе способствует развитию общекультурных и профессиональных компетенций, как самостоятельное творческое самовыражение и изложение собственных идей.

В этом направлении, в качестве удачного примера можно привести методические рекомендации по написанию рефератов (эссе) по макроэкономике, где **целью** является приобретение:

- навыков библиографического поиска, необходимой литературы;
- навыков четкого и ясного изложения мнения авторов и своего суждения в письменной форме;
- навыков правильного цитирования и оформления ссылок на источники.

Другими словами, основной целью написания реферата (эссе) является «формирование навыков и умений работать с учебной и научной литературой, периодическими изданиями и информационными ресурсами в сети Internet» [3, с. 1–2].

Основными **задачами** студента при написании эссе по макроэкономике являются:

- наиболее полно, использовать литературу по выбранной теме;
- точная передача авторской позиции;
- ясная аргументация своего взгляда на данную проблематику.

Разработанные методические указания помогают студентам более эффективно освоить теоретический и практический блоки изучаемой дисциплины, в результате студент должен:

знать основные методы и категории макроэкономики;

уметь использовать знания для оценки экономической ситуации рыночной экономики;

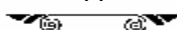
владеть анализом экономических проблем на макроуровне в реальной хозяйственной ситуации. Для успешного принятия «управленческих решений на макроуровне с использованием методов агрегирования и моделирования, информационных технологий» [3, с. 2].

Таким образом, написание эссе для студента важно и необходимо. Автор учится четко и ясно формулировать мысли, ориентироваться в огромном библиографическом массиве, логично структурировать информацию, а также использовать усвоенные понятия, для выявления причинно-следственных связей в макроэкономических процессах или явлениях, демонстрировать опыт соответствующими примерами из практической хозяйственной деятельности и своих эмпирических наблюдений. И как следствие, создается благоприятная почва для практической реализации творческих способностей и талантов каждого студента.

Литература

1. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. М.: Сов. энциклопедия, 1993. 1632 с. <http://www.twirpx.com/file/1389507/> [дата обращения 7.01.15 г.].
2. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 1998. 847 с.
3. Третьяк Г.Е., Правиков О.В. Методические указания по написанию реферата и эссе для всех специальностей и направлений подготовки очной и заочной формы обучения. Владивосток: Изд-во ООО «ЛАИНС», 2015. 25 с. [Электронный ресурс] http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=7581 [дата обращения 7.01.15 г.].

© Г.Е. Третьяк, 2016



ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического изучения проблемы развития профессиональной мобильности педагога.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, образовательный процесс повышения квалификации.

Проблема подготовки мобильной личности является одной из ведущих целевых установок современной педагогической науки и практики. Развитие личностных качеств человека, определяющих его мобильность, обеспечивают его конкурентоспособность в условиях быстрого изменения содержания профессиональной деятельности и стремительного обновления специфической информации.

Изучению профессиональной мобильности педагога посвящены работы Л.В. Горюновой, Л.А. Амировой, С.А. Морозовой и ряда других исследователей.

Для нашего исследования основным является понимание феномена профессиональной мобильности Л.В. Горюновой, которая определяет профессиональную мобильность как:

– качество личности, способствующее появлению внутреннего механизма развития человека;

– деятельность человека, предопределенную меняющимися средой событиями, результатом которой выступает преобразование личности в окружающей реальности и в профессии;

– процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и витальной среды [2, с. 23].

В процессе создания модели образовательного процесса, способствующего целенаправленному формированию и развитию профессиональной мобильности слушателей программ повышения квалификации, могут быть учтены принципы, определенные А.С. Гаязовым [1, с. 12–13].

Суть первого принципа в организации образовательного процесса, предполагающего проявление профессиональной позиции обучающегося педагога, выявление его индивидуальных образовательных предпочтений. Вариативная часть обучения в значительной степени способствуют реализации потенциальных возможностей каждого слушателя, компенсированию профессиональных «слабостей», «болевых точек». Вариативный план дополнительного профессионального образования позволяет раскрыть личностный аспект обучения, в котором различные интересы, смыслы и ценностные ориентации слушателей и преподавателей объединяются общей целевой установкой, общими задачами субъектов образовательного процесса, что может способствовать формированию профессиональной мобильности педагога.

Второй принцип – необходимость создания таких условий, которые способствуют профессиональному развитию педагога. Такие условия могут быть как внешними, так и внутренними, они могут действовать и оказывать влияние, как в единстве, так и по отдельности.

Образовательное пространство, построенное с учетом перечисленных принципов, наполняет дидактическую систему потоком профессионально значимой информации, как

любое информационное поле и, в тоже время, создает момент онтологического переживания педагогической действительности в различных формах.

Третий принцип заключен в необходимости «...подведения личности, – по выражению А.С. Гаязова – к технологии инициативного формирования своей образовательной траектории (первое), и (второе) инициативного и рационального формирования постоянной, всеобъемлющей и непрерывной образовательной среды» [1]. Реализация данного принципа ведет к созданию ситуации свободного выбора. Создание ситуации осознанного выбора – путь к выведению слушателя на позицию мобильного субъекта познавательной и профессиональной деятельности, путь к развитию потребности в непрерывном образовании.

Перечисленные принципы учтены нами при моделировании сетевой дистанционной формы повышения квалификации на основе создания сети базовых площадок в образовательных организациях. Вслед за мнением И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой под сетью будем понимать «систему функционального взаимодействия специалистов, заинтересованных лиц, учреждений, которых объединяет общность образовательных (профессиональных) проблем» [3, с. 57].

Можно утверждать, что современная система дополнительного профессионального образования имеет значительные возможности для моделирования образовательного процесса с учетом перечисленных принципов для решения проблемы развития профессиональной мобильности учителя. Способствовать решению данной проблемы будут динамичность в организации программ повышения квалификации, гибкость в построении программ и траекторий профессионального развития педагога.

Литература

1. Гаязов А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире / А.С. Гаязов. М.: Наука, 2003. 256 с.
2. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна; Ростовский государственный педагогический университет. Ростов-на-Дону, 2006. 39 с.
3. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксиология: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.

© Е.Г. Казак, 2016

УДК 3702

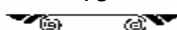
*Наврось Антонина Геннадьевна,
магистр педагогики, ст.преподаватель
Приморский краевой институт развития образования,
г.Владивосток, Россия
variyl3@gmail.com*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ФИЗИКИ

Аннотация. В статье представлены результаты использования современных ИКТ-технологий с учетом основных дидактических принципов обучения на уроках физики, естественно-научных дисциплин. Автором рассмотрены возможности ИКТ в образовательном процессе.

Ключевые слова: дидактические принципы, ИКТ-технологии, ИКТ-среда.

Егодня в практику педагогической деятельности введены новые методы обучения, основанные на применении современных информационных и телекоммуникационных технологий. Е.Д. Патаракин [2, 3], изучая вклад сетевых сообществ в об-



разование, обращает внимание на возросший интерес к новым формам организации обучения, который связан с тем, что окружающий нас мир меняется все быстрее и сами принципы обучения подвергаются серьезному переосмыслению.

Развитие систем коммуникации (объединение компьютеров в локальные и глобальные сети, создание баз данных и знаний, а также экспертных систем) позволяет создавать уникальную учебную среду, которая позволит дополнять традиционные формы обучения. Прогресс в этой области позволяет реализовать два основных принципа системы образования – его непрерывность и доступность [1].

Важнейшей задачей является выявление оптимальных условий использования ИКТ в целях интенсификации учебного процесса, повышения его эффективности и качества. Проблемы дидактики и методики использования информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения физике рассматриваются в работах Г.А. Бордовского, В.Р. Бурсиана, Ю.А. Гороховатского, В.А. Извозчикова, А.С. Кондратьева, В.В. Лаптева, Н.С. Пурышевой, А.В. Хуторского, В.Е. Фрадкина и др. «Психолого-педагогическими основами использования ИКТ в обучении являются концепции развивающего обучения, деятельностного подхода и технология исследовательской деятельности» как считают авторы (Н.С. Пурышева) [5].

Преимуществом использования в обучении компьютера является индивидуализация образовательных траекторий участников образовательного процесса. И.В. Роберт [4] подчеркивает, уникальные возможности ИКТ на уроках физики:

- визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и «виртуальных»;
- сбор, регистрация, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих, и передача достаточно больших объемов информации, представленной в различных формах;
- управлением на экране моделей различных явлений, объектов, процессов, в том числе и реальноных;
- обработка результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;
- обратная связь между пользователем и средствами ИКТ;
- организация управления деятельностью учащихся и контроль (самоконтроль) результатов учебной деятельности, тестирование.

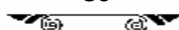
Использование на уроках физики виртуальных лабораторий, 3-D анимаций, онлайн тестирования позволяет реализовать принципы целенаправленности, научности, систематичности и последовательности обучения, обеспечивают связи обучения с жизнью.

Деятельность направлена на самообразование, развитие интереса к предмету, развитие мышления, творчества, коллективизма учащихся как в сети так и на уроках физики и во внеурочной деятельности.

Интернет-проект как метод обучения, используемый на уроках, имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности в рамках определенного периода времени, организованную с помощью сети Интернет и реализует принцип целенаправленности, позволяет осуществлять принцип интегрированного подхода.

Проектная деятельность обучающихся разворачивается в информационно-коммуникационной насыщенной среде обучения, которая включает:

- организацию совместной творческой деятельности, направленной на стимулирование поиска, рационального использования информации; современные образовательные технологии – веб 2.0, (от потребности выбора позиции, творческого продукта, социальной значимости, успешности);
- актуализирует мотивационно-потребностную сферу учащихся, путем опоры на индивидуальные интересы учащихся, учет их психологических особенностей, личный опыт, востребованность портфолио достижений;



- разнообразные коммуникативные формы Интернет общения между участниками Интернет-проекта основанные на ценностно-ориентационной основе, межличностных, эмоциональных отношениях;

- способствует созданию группового Интернет продукта;
- открытая, доступная среда и после окончания проекта.

Ю.В. Ээльмаа [6] называет участие в Интернет-проекте «открытой средой горизонтального взаимодействия сетевого сообщества»:

- восприятие действительности и способность ориентироваться в ней;
- развитие творческих способностей;
- установление с участниками доброжелательных личных взаимоотношений;
- умение полагаться на свои опыт, разум и чувства;
- ответственность за себя;
- достижение поставленных целей.

По мнению В.А. Ясвина [8] информационно-образовательная среда для реализации Интернет-проекта это система формирования личности по задаваемому образцу, возможности ее развития в социальном и пространственно-предметном окружении.

Интернет-проект как «открытая среда горизонтального взаимодействия сетевого сообщества» способствует реализации принципа целенаправленности, систематичности и последовательности, востребованности портфолио достижений.

Использование Интернет-проекта позволяет реализовывать принцип сознательности и активности. Обучающиеся ведут самостоятельную исследовательскую, поисковую деятельность, дают критическую оценку и несут ответственность за результаты деятельности. Актуализации мотивационно-потребностной сферы обучающихся, их социальной активности предполагают новые возможности для их самореализации и самоактуализации.

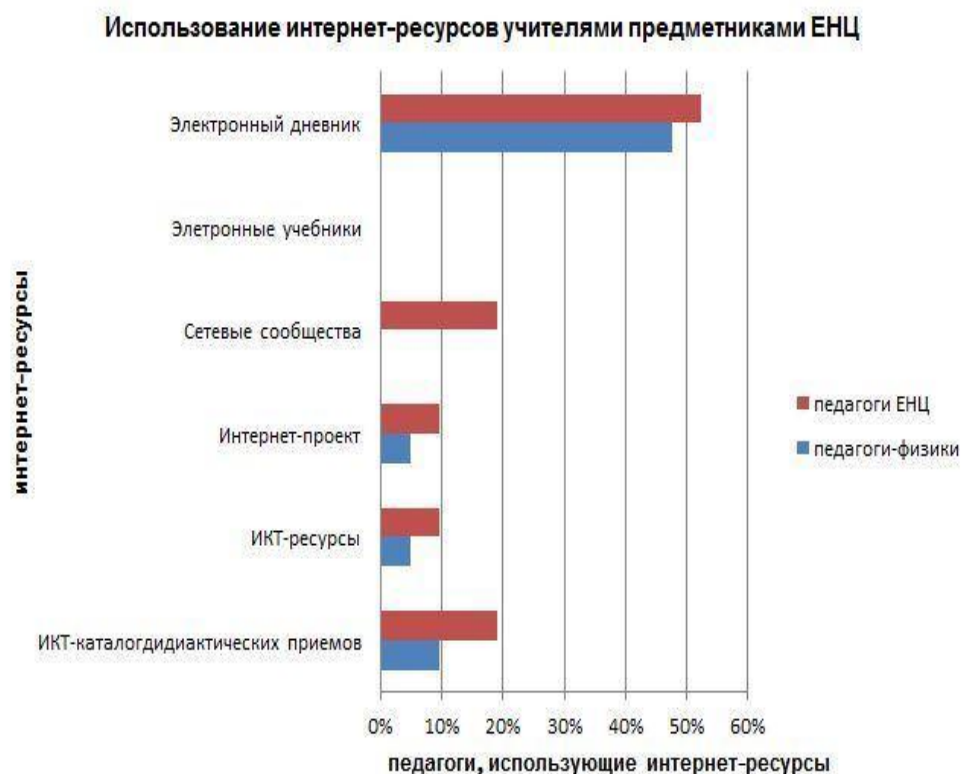
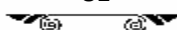


Рис. 1. Использование Интернет-ресурсов учителями физики и педагогами ЕНЦ

На уроках физики применяются цифровые лаборатории, мобильные классы, с помощью которых разнообразными датчиками учащиеся могут проводить физические экс-



перименты и математически вести обработку результатов исследования. Обработка данных учащимися ведется с использованием облачных технологий; хранение информации на web-сайтах, коммуникация осуществляется с помощью сервисов совместного доступа или социальных сетей.

Образовательные сервисы можно подразделить на три больших категории: хранение, обработка данных и совместная деятельность.

Б.Б. Ярмахов [7] считает, что облачные сервисы задают новое измерение для учебной ситуации, в которой каждый ученик работает «в облаке», средой для проектной работы, подключиться к которой учащийся может как из школы, так и из дома.

На базе ПК ИРО в рамках программы повышения квалификации «Формирование профессиональных компетенций учителя для реализации ФГОС основного общего образования (предметная область «Естественно-научные предметы»; «Общественно-научные предметы») проведено исследование по использованию информационных ресурсов (ЭОР, ЦОР, Виртуальная образовательная лаборатория, Школьный курс физики в опытах и др.) в образовательном процессе.

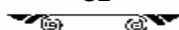
Результаты исследования показывают, что педагоги ЕНЦ общеобразовательных учреждений имеют низкий уровень методической подготовки для эффективного использования ИКТ-технологий при обучении по объективным («слабый Интернет-трафик», «отсутствие материально-технической базы») и субъективным (возраст, «боязнь компьютера», «низкая мотивация педагога» и др.) причинам.

Таким образом, важнейшим условием эффективного использования ИКТ в обучении на уроках физики является построение методической системы использования ИКТ с применением дидактических принципов.

Литература

1. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия сетевого обучения. М., 2002.
2. Патаракин Е.Д. Вклад сетевых сообществ в образование. М.: 2015. [Электронный ресурс]: <http://docslide.ru/technology/-557fafa9d8b42a331b8b512b.html><http://docslide.ru/technology/-557fafa9d8b42a331b8b512b.html>.
3. Патаракин Е.Д. Вклад сетевых сообществ в образование // Электронные библиотеки, 2002. Том 5, Выпуск 3.
4. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М., 2007.
5. Фрадкин В.Е. Методические основы использования ИКТ на уроке физики [Электронный ресурс]: <http://www.eduspb.com/node/1976>.
6. Эльмаа Ю.В. Использование Интернет-технологий в современном образовательном процессе. СПб.: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2010. 72 с.
7. Ярмахов Б.Б. «1 ученик: 1 компьютер» – образовательная модель мобильного обучения в школе. М.: Издательский дом «АМИпринт», 2013. 244 с., илл.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. М., 2001.

© А.Г. Наврость, 2016



*Олейник Светлана Владимировна,
учитель информатики, заместитель директора
по учебно-воспитательной работе
магистр педагогики
МБОУ СОШ № 3 г. Уссурийска
svetlanaoleynik@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ КАК ФОРМА НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье представлен опыт и результаты неформального образования в форме образовательного путешествия.

Ключевые слова: образование, неформальное образование, образовательное путешествие, самообразование.

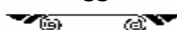
Обеспечение возможности непрерывного образования граждан РФ на протяжении всей жизни это одна из ключевых задач государственной политики в сфере образования на сегодняшний день.

В современных условиях важнейшей задачей образования становится профессиональная подготовка педагогов, которая требует пересмотра структуры научного знания и выработки новых подходов к их обучению. Это связано с тем, что современная школа сегодня желает получить педагога творчески мыслящего, умеющего применять различные методики, использовать вариативные технологии обучения и заниматься самообразованием. Для этого необходимо развитие комплексных способностей, интегральных характеристик личности педагога, позволяющих работать в современной школе, где традиционные формы организации обучения уходят с первых позиций образовательной подготовки обучающихся, а приходят инновационные подходы, учитывающие диалог культур, проектную и учебно-исследовательскую деятельность учащихся [3].

В своей статье я хочу поделиться своим опытом получения знаний через новую для нашей страны форму – образовательное путешествие. Образовательное путешествие – это педагогическая технология, позволяющая преобразовывать окружающую среду в среду развития личности, способная соединить реальное передвижение в пространстве с освоением культурно-исторических пространств [1]. Это форма получения образования относится к неформальному образованию и самообразованию.

Неформальное образование – дополнение к формальному образованию, оно доступно в течение всей жизни человека и в любом возрасте. Неформальное образование организуется в форме образовательных событий, обучающих мероприятий, семинаров, мастер-классов. Неформальное образование может иметь прерывную структуру, может быть коротким или длинным по продолжительности и мало затратное по интенсивности. Основным принципом неформального образования заключается в том, что сам педагог, по своей личной программе строит своё обучение в потоке жизни.

Впервые образовательное путешествие в моей практике было в 2010 году в США. Находясь непосредственно в образовательной среде, среди учащихся 8–12 классов американской школы Asia Pacific, мне удалось познакомиться с новыми технологиями – технологий Web-квестов, технологий развития критического мышления; увидеть на практике как применяется индивидуальный образовательный маршрут учащихся. После месячной стажировки в школе и университете George Mason в штате Вирджиния, я поняла, что пословица «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» полностью удовлетворяет моим профессиональным потребностям. И теперь каждый год я планирую своё образовательное путешествие в новую



страну. За последние пять лет мне удалось посетить страны, образование которых считается передовым: Япония, Южная Корея, Финляндия, Китай (Гонконг, Далянь).

По данным ООН и исследованиям PISA Индекс образования самый высокий в Финляндии, в Южной Корее, в Гонконге.

В Финляндии очень большое внимание уделяет государство сфере образования. Дошкольное, школьное и высшее образование в стране является бесплатным. Все финские учебные заведения прекрасно оснащены, учащихся бесплатно кормят, привозят в учебные заведения, выдают учебную литературу. Авторитет учителя в Финляндии очень высок, учителя пользуются уважением, каждый четвертый педагог в этой стране – мужчина. В финской педагогике наблюдается решительный отказ от внимания к врождённым способностям учащихся, а происходит переход к изучению способностей, влияющих на процесс обучения. Посещая финские учебные заведения, я смогла увидеть, что учитель опирается на собственную активность ученика в обучении. Всестороннее воспитание личности ученика, индивидуальный подход, равноправие, высокое образование учителей – это главные принципы финской системы образования.

Как и в Финляндии, так и в Южной Корее роль учителя в обществе очень велика. Педагоги пользуются уважением со стороны всего общества, и их труд высоко оплачен, так как только учитель может дать человеку путевку в жизнь. Хотя высшее образование в Южной Корее и платное, но плата относительно невысокая и девяносто восемь процентов населения имеют высшее образование. В Корее применяется практика перемешивания преподавательского состава. Учитель не может долгие годы работать в одном и том же месте. Цель такой ротации – однородность системы образования.

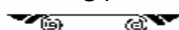
Система образования Гонконга очень схожа с системами США и Великобритании, так как более ста пятидесяти лет Гонконг был колонией Великобритании, и это повлияло на методы и формы преподавания. В детских садах и школах главенствует дух соперничества и стремления к совершенству. На продолжения обучения в высших учебных заведениях могут рассчитывать только ученики, которые успешно окончили школу и достигли наилучших результатов. Во всех образовательных учреждениях, которые мне довелось посетить, я видела детей в униформе (в каждой школе она своя), в садиках и школах строгие правила поведения, жёсткая дисциплина. Можно сказать, что одно из лучших образований в мире достигается не просто, хотя большое внимание в Гонконге уделяется всестороннему и гармоничному развитию личности обучающихся. Большой популярностью в Гонконге пользуется образование для взрослых.

Одним из эффективных ресурсов обучения педагогов любого возраста в течение жизни становится образовательное путешествие, которое находится на пересечении таких областей знаний, как педагогика, туризм, образовательный менеджмент. С каждым годом популярность путешествий за рубеж и внутри страны с образовательными целями возрастает. Число людей, стремящихся соединить отдых с обучением и повышением квалификации, неуклонно растёт. Повышение квалификации работников образования трансформируются в массовый образовательный туризм. Не исключением стал и Приморский край, где приморский краевой институт развития образования является организатором образовательных путешествий для учителей края и РФ, и число педагогов желающих повысить свой уровень с помощью неформального образования с каждым годом увеличивается.

В системе непрерывного образования образовательное путешествие обладает значительным педагогическим потенциалом. Оно способно удовлетворять образовательные потребности педагогов разных возрастов и категорий. И с каждым годом будет увеличиваться количества потребителей данного вида образования.

Литература

1. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. Образование в пространстве культуры: Монография. СПб.: СПб АППО, 2012.
2. Ковалёва А.Н. Педагогический потенциал образовательного туризма в системе непрерывного образования человека. Научная библиотека диссертаций и авторефератов, 2013 г.



3. Ниязова А.А., Доронина Н.А. Интеграционное взаимодействие в системе подготовки педагогов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. [Электронный журнал] <http://www.science-education.ru/105-7250>.
4. Ройтблат О.В. Неформальное образование в системе повышения квалификации в условиях трансформации педагогической профессии. Мир науки, культуры, образования. № 2(27). 2011. С. 127.

© С.В. Олейник, 2016

УДК 37.013

*Кауфман Инна Николаевна,
магистр педагогики,
Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса,
г. Владивосток, Россия
kainna63@gmail.com*

О РОЛИ ВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА (ПИЛОТНАЯ ЛАГЕРНАЯ СМЕНА) В СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по выявлению социализации старшекласников в условиях временного детского коллектива (лагерная пилотная смена). Описываются обобщенный образ старшекласников, их ожидания и личностные изменения по окончании пилотных смен.

Ключевые слова: пилотная смена, лагерная смена, детский коллектив социализация, старшекласник.

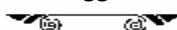
В современных условиях динамичной жизни большое значение имеет подготовка старшекласников к жизни в обществе. Одним из важных вопросов являются их адаптация в новых коллективах (студенческом, производственном), освоении ими новых ролей. Не менее значимым является их социализация.

В школе-интернате для одаренных детей ФГБОУ ВО «ВГУЭС» организация и проведение краткосрочных (21 день) практико-ориентированных профильных смен было направлено на развитие специальных способностей и расширение представлений о будущей профессии, мотивацию школьников к поступлению во ВГУЭС. Однако анкетирование старшекласников в начале и в конце лагерной смены даёт нам основание полагать, что результаты пребывания в лагере оказываются шире заявленных целей по профилизации и позволяют рассматривать пилотные смены как среду социализации старшекласников в условиях временных детских коллективов [1].

Мы выяснили, что личностные характеристики обобщённого образа старшекласника – участника пилотных смен (учащиеся 9 и 10 классов школ Приморского края) – соответствуют его социальному возрасту.

Подростки от участия в профильной пилотной смене в большей степени ожидают выбора деятельности (значимой) и освоения новых ролей, связанных с этой деятельностью в связи с тем, что смены имеют профильную направленность, и освоение новой сферы имеет большое значение в их профессиональном самоопределении и выборе жизненного пути.

Старшекласники также ожидают умножения контактов с другими сверстниками, так как в этом возрасте значимым для них является общение со сверстниками, активный поиск возможности общения с окружающими за пределами своего социума. Интересным оказалось, что участники смен больше хотят узнавать себя, чем оценивать себя.



Таким образом, в целом, ожидания старшеклассников, приезжающих на пилотные смены в школу-интернат, выходят за рамки профессионального самоопределения (хотя оно и доминирует), и направлены на не менее значимые для них в этом возрасте сферы общения и самопознания.

Анализ анкет, проведенных за два-три дня до окончания смен позволяет нам говорить, что существенных изменений, произошедших с учащимся за время смены, мы не наблюдаем. Отдельные личностные качества участников смен (волевые, коммуникативные, эмоциональные) претерпевают хоть и не существенные, но изменения. В целом это свидетельствует о влиянии, оказываемом на подростков новой средой, новыми условиями, новым социумом. Более детальное изучение результатов показало, что по некоторым факторам мы наблюдаем ярко выраженное разделение участников смен на две группы с более и менее выраженными показателями. Это говорит о том, в данный момент старшие подростки находятся на разном этапе развития, что объясняется индивидуальными особенностями этого возраста и свидетельствует о необходимости индивидуального подхода к подросткам в течение всей пилотной смены.

Обработка полученных эмпирических данных с помощью графического представления показало, что наблюдается положительная динамика изменения показателей критериев изучаемых компонентов (рисунок 1): в группе учащихся с низкими показателями в начале смены наблюдаемые положительные изменения произошли по таким личностным факторам, как интеллект, поведение, тревожность, положение в семье, уверенность в семье, что позволяет нам говорить в целом о повышении уровня самоотношения у этих подростков. В группе с высокими показателями на начало смены мы так же видим незначительные изменения по таким личностным факторам, как поведение, тревожность, общение, положение в семье, что может свидетельствовать о снижении защитно-высокого самоотношения за время нахождения в пилотной смене.

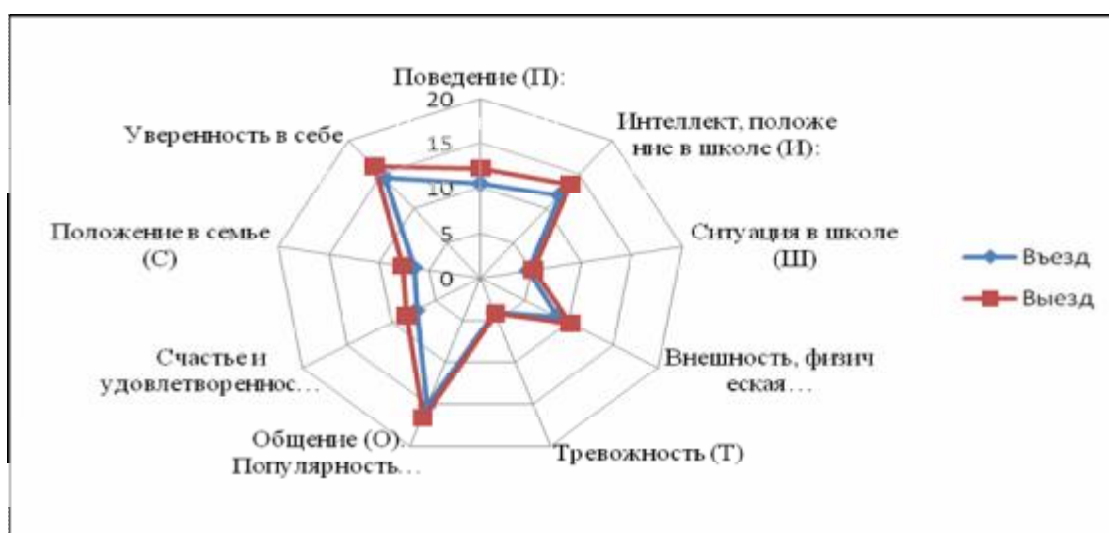


Рис. 1. Результаты опросника «Изучение особенностей Я-концепции» 9 и 10 класс на начало (въезд) и конец (выезд) пилотной смены

Проведённый контент-анализ рефлексивного опросника и графическая обработка материалов исследования (рисунок 2).

Результаты рефлексивного опросника показывают, что ожидания старшеклассников от пилотной смены (рисунок 2, ряд 1) в целом, оправдались. Опрос по итогам смены говорит об осмыслении нового для них вида деятельности и значимости для них новой роли в этой деятельности, увеличении активности в общении, изменения отношения к себе и оценивании себя. Можем утверждать, что в пилотной смене у старшеклассника идут рефлексивные процессы.



Рис. 2. Результаты рефлексивного опросника

Таким образом, психолого-педагогическими условиями, способствующими социализации старшеклассников в пилотной смене, являются условия, наиболее значимые для старших подростков и обеспечивающие их потребность в деятельности, общении и самопознании.

Литература

1. Кауфман И.Н., Кравцов В.В. К вопросу о социализации старшеклассников в условиях временного детского коллектива (лагерная смена) // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. Февраль 2015, ART 2329. СПб., 2015 г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2329.htm>, ISSN 1997-8588. Объем 0.5 п.л.

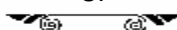
© И.Н. Кауфман 2016

УДК 37.013

*Талова Маргарита Михайловна,
директор образовательного процесса
ЧОУ МШ «Развитие»
студентка магистратуры кафедры ТМПО ШП
г. Владивосток, Россия
margusenok19@gmail.com
научный руководитель к.п.н., доцент Кравцов В.В.
kravtsov64@gmail.com*

КОНСТРУИРОВАНИЕ АВТОРСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГА ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ У УЧЕНИКОВ ПЕРВОГО КЛАССА

Аннотация. В статье актуализируется проблема авторской позиции учителя начальных классов для достижения личностных результатов образования учеников первых классов и поиска средств их достижения в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.



Ключевые слова: личностные результаты, авторская позиция, федеральные государственные образовательные стандарты начального образования.

В условиях социальных, экономических и технологических преобразований российского общества, реформирования и модернизации системы образования возникает потребность в учителе, владеющем новейшими достижениями наук о человеке и инновационными психолого-педагогическими технологиями, способном как к проектированию образовательной деятельности учащегося, так и к проектированию собственного профессионально-личностного роста, что во многом зависит от позиции будущего учителя. В связи с этим, становление и формирование авторской системы учителей в учебно-воспитательном процессе школы выступает конструктивным фактором повышения эффективности работы кадров в системе образования.

Ключевыми понятиями, к которым мы обратились в процессе работы стали: субъект, рефлексия, креативность, система, позиция, авторский.

Реферативный обзор научных источников под авторством: К.А. Абульханова-Славская, А.А. Алтухова, Б.Г. Ананьев, С.В. Белова, А.В. Брушлинский, С.М. Годник, В.В. Знаков, Г.С. Батищев, А.С. Арсеньев, В.А. Сухомлинский, С.Л. Рубинштейн, показал, что субъект определяется как носитель предметно-практической деятельности и познания (с наличием таких характеристик как: свобода, активность, самостоятельность, ответственность, осознанность), который самоорганизуется путем саморегуляции, а процесс становления субъекта - овладение способностями и возможностями для самостроительства собственной жизни. Следовательно можно сказать, что субъект – это «интеграл возможностей (свойств, качеств, образований, ролей) и достижений человека. Наиболее важное системное качество человека как субъекта заключено в его способности распоряжаться собственными функциональными ресурсами и благодаря этому строить отношения с действительностью, миром» [3, с. 186].

Под рефлексией мы будем понимать специфический динамический компонент процесса становления авторской позиции учителя выступает в двух своих аспектах: в качестве средства (инструмента, механизма) формирования ценностно-смысловых образований личности, ее профессиональной идентификации, осуществления череды выборов в различных ситуациях профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом; и как особое личностное свойство, характеризующее ее способность и готовность к самопознанию, самоосознанию своего внутреннего мира, своего социального и профессионального опыта [4]. Таким образом, рефлексия оказывается своего рода субъективным средством самонаблюдения, самоконтроля и саморазвития сознания и деятельности субъекта.

Следуя за В.А. Сластениным под креативным компонентом мы будем понимать наличие у педагога отношения к инновационной деятельности не как к соединению готовых форм, найденных в практике, а как к преобразованию, изменению (развитию в новых сложных синтезах сообразно собственной индивидуальности и особенностям ученического коллектива), а также наличие научной рефлексии. Он также предполагает наличие знаний и представлений об особенностях и условиях поиска новых путей и способов осуществления профессиональной деятельности, готовность к восприятию нового и потребность в создании нового.

Термин авторская позиция содержит в себе два понятия «авторская» и «позиция». Нам необходимо рассмотреть оба составляющих.

Позиция вообще – это точка зрения, мировоззренческая основа, ценностно-смысловое образование, обеспечивающее осмысленность, последовательность, непротиворечивость, гибкость любой деятельности, в том числе и педагогической. Позиция педагога, рассматриваемая как система всех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, социальной действительности и педагогической деятель-



ности, играет роль ядра этих отношений. И в этом смысле педагогическую деятельность мы рассматриваем как функцию педагогической позиции.

Понятие педагогической позиции достаточно часто встречается в исследованиях последних лет (А.К. Маркова, А.А. Леонтьев, М.Т. Громкова, Н.М. Борытко, И.Ф. Исаев, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, С.И. Краснов, Н.А. Морева и др.).

Концептуальное толкование данного понятия и специфики области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена: ряд ученых (С.Л. Рубинштейн, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, И.Ф. Исаев и др.) обозначают педагогическую позицию как систему отношений; другие исследователи (А.К. Маркова, В.А. Петровский и др.) определяют ее как взаимопроникновение таких интегральных характеристик личности учителя как педагогическая направленность и педагогическая компетентность; как источник личностной и профессиональной активности человека [5].

Именно в позиции учитель выражает себя как субъект педагогической деятельности. Даже можно говорить о том, что отношение педагога к ученику – индикатор качества его деятельности. Уровень развития субъектности учителя определяется степенью осознания изменений, происходящих с ним и с учащимися, а становящаяся субъектность учащегося оказывает стимулирующее влияние на становление субъектности педагога.

Уникальность педагогической позиции состоит в том, что она «одновременно является и личностной, и профессиональной, культурно-деятельностной позицией».

Диалогическое взаимодействие, без которого нельзя говорить о сформированности субъектной позиции, организуется на основе следующих принципов:

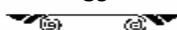
1. принцип диалогизации. Диалогизация педагогического взаимодействия предполагает равноправные позиции учителя и ученика;
2. принцип проблематизации. Педагог стимулирует тенденцию школьника к личностному росту;
3. принцип персонализации. Это отказ от ролей, масок и активное включение во взаимодействие элементов личностного опыта: чувств, переживаний, поступков;
4. принцип индивидуализации предполагает ориентацию на индивидуальность (сущность) ученика, его интересы и способности [5, с. 145–148].

Мы можем сказать, что в современной науке диалогичность рассматривается: а) в качестве «измерителя» человеческой целостности, понимаемой как высокий уровень «интегральности» (В.И. Слободчиков) и духовно-нравственного развития; б) как универсальный, всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре (М.С. Каган); в) личностное качество, свидетельствующее о способности встать в открытое, доверительное, эмпатическое, вопросно-ответное, ценностно-смысловое, осознанное, рефлексивное, конструктивное отношение к миру, самому себе, Другому, нести ответственность за свои поступки и деятельность (М.М. Бахтин, К. Роджерс, В.И. Слободчиков).

Понятие «становление», несмотря на частое его применение в научном обороте, не получило четкого определения. В основном это связано с его близостью по содержанию к понятию «развитие». В современной научной литературе эти два понятия либо являются абсолютными синонимами, либо недостаточно обоснованно разводятся в оттенках своих значений.

Чаще всего становление связывают с развитием и формированием, иногда эти термины взаимозаменяемы. Общим в определениях становления является указание на изменение качественного состояния, связанное с возникновением «принципиально нового». Развитие трактуется как изменение состояний, которое происходит при условии сохранения их основы, т.е. некоего исходного состояния. Эти положения позволяют нам разграничить становление и развитие как различные фазы динамики педагогической реальности: становление создает качественную основу возникающего, а состоявшееся развивается, то есть изменяется в качестве, но при условии сохранения своей определенности (Э.Г. Юдин).

Соотношение понятий «становление» и «развитие» применительно к исследуемой нами проблеме показывает, что становление есть результат процесса развития профессио-



нальной позиции учителя, и оно связано с накоплением новых характеристик, качеств и обуславливает переход к следующему этапу процесса развития. Становление является причиной дальнейшего развития авторской позиции педагога.

Термин авторская несет в себе более широкую характеристику нежели субъектная позиция. Определение этого понятия варьируется от «создателя чего-нибудь» (Современный словарь иностранных слов) до «совершения ответственных поступков» по М.М. Бахтину, от «дополнения весомости чего-то» в философском понимании до обладания сочувствием, со-мыслием, со-действием.

Л.Ф. Вязникова выделяет феномен «авторства» как сложную смысловую конструкцию, которая складывается из следующих базовых характеристик:

1. Самоактуализация как реализация ценностно-смыслового потенциала. Ее определяют рефлексивность, качество самоидентификации, позитивная Я-концепция и способность проектирования собственной жизни (сотворение настоящего из будущего, а не из прошлого).

2. Интеграция внутренней свободы и ответственности на основе ценностных ориентиров личностного выбора (мы бы назвали это динамической смысловой установкой), внутреннего локуса контроля, принятие парадигмы взаимозависимости (готовность к кооперированию).

3. Неадаптивная активность на основе целеполагания с учетом личностных ценностей, готовности к риску, надситуативной активности.

4. Готовность к ценностно-рефлексивному взаимодействию на основе открытости, аутентичности (здесь имеется ввиду дискретная характеристика личности), готовности к кооперации и партнерству, отраженной субъектности [1].

Творческая индивидуальность учителя рассмотрена как основной ценностно-смысловой компонент субъектно-авторской позиции учителя: педагогическая деятельность как творческий процесс осуществляется благодаря взаимодействию личностной (мировоззрение, направленность, личностные качества и т.д.), логико-педагогической (знания, владение методикой, умение решать педагогические задачи и т.д.) и моционально-творческой (искусство общения, умение управлять своими психическими состояниями, педагогическая интуиция и импровизация, творческое самочувствие и т.д.) подсистем (В.А. Кан-Калик) [2]. Результатом творческого саморазвития учителя в педагогической деятельности является создание им собственной **авторской** педагогической системы [6, 181].

Авторская система в понимании С.В. Беловой – это система, в основе которой лежит система диалогов – диалогического взаимодействия [3, 32].

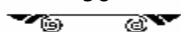
В.В. Анисимова выделяет несколько этапов развития авторской системы учителя:

- самоопределение в своей профессиональной деятельности;
- перестройка системы моделей;
- стабилизация новой системы моделей и переход к новому поиску смыслов [1, 113].

Таким образом, для авторской системы необходимо наличие модели, которая имеет интенцию к стабилизации, но в связи с тем, что авторской системе необходимо наличие оригинального замысла, подтверждается предположение В.В. Анисимова о том, что любая модель авторской системы после стабилизации не может быть конечной.

Таким образом, на основании проделанного анализа подходов к определению изучаемого феномена можно отметить, что термин авторская позиция в современной научно-педагогической литературе еще не нашел должного отражения и неоднозначно трактуется учеными, хотя понятие «позиция» по отношению к педагогу часто встречается в научных работах.

Исходя из рассмотренной теоретической базы и вышеперечисленных компонентов, мы определяем авторскую позицию учителя как принцип бытия творческой индивидуальности, осознающей свою миссию и действующий как субъект сознательного выбора и личной ответственности, включающую всю совокупность отношений к себе как субъекту педагогической деятельности и ученику как субъекту его собственной жизнедеятельности.



А авторскую систему как способ организации педагогического творчества учителя, основанный на совокупности личностных и профессиональных качествах учителя как автора своей деятельности.

Кроме образа педагога новая образовательная система в рамках ФГОС диктует нам и образ ученика, а конкретнее образ выпускника для каждой ступени образования и для каждого класса.

Рассматривая образ выпускника первого класса, мы нашли его описание очень обобщенным. Поэтому исходя из нашего понимания, а также проведенного опроса среди родителей, учеников и учителей, мы вывели следующие характеристики (личностные достижения) выпускника первого класса (табл. 1).

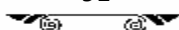
Таблица 1. Личностные достижения выпускника первого класса

По ФГОС	Наше понимание
1. Воспринимать объединяющую роль России как государства, территории проживания и общности языка. Соотносить понятия «родная природа» и «Родина».	Система отношений Я ←————→ Родина Я ←————→ Семья Я ←————→ Другой
2. Проявлять уважение к своей семье, ценить взаимопомощь и взаимоподдержку членов семьи и друзей.	Я ←————→ Мои поступки Я ←————→ Природа Я ←————→ Культура
3. Внимательно относиться к собственным переживаниям и переживаниям других людей; нравственному содержанию поступков.	
4. Внимательно относиться к красоте окружающего мира, произведениям искусства.	
5. Выполнять правила личной гигиены, безопасного поведения в школе, дома, на улице, в общественных местах.	Установка на ЗОЖ
6. Принимать новый статус «ученик», внутреннюю позицию школьника на уровне положительного отношения к школе, принимать образ «хорошего ученика».	Принятие нового статуса и новых состояний адекватно позиции «хороший ученик»
7. Адекватно воспринимать оценку учителя.	

Исходя из определившихся показателей достижения личностных результатов, мы выделили три критерия и сформировали следующее представление о выпускнике первого класса и его личностных результатах (табл. 2).

Таблица 2. Критериально-диагностическая таблица достижения личностных результатов учащимися первого класса

№ п/п	Критерии	Показатели	Методики
1.	Нравственно-этическая ориентированность		1. Наблюдение. 2. Беседа. 3. Проективные методики: - «Дом, дерево человек» (ДДЧ) Дж. Бука, - Тест Сакса-Леви - «Рисунок школы»



			4. Количественно-качественный анализ «портфеля ученика».
2.	Принятие кодекса ученика		
3.	Сформированность установки на ЗОЖ	Правила личной гигиены Безопасность поведения	

Таким образом, портрет выпускника первого класса относительно его личностных результатов сформировывается в основном из «отношения» ученика к чему-либо. Следовательно, основной метод констатирующего этапа эксперимента по замеру текущего состояния было наблюдение.

Наблюдение проводилось на базе МБОУ СОШ № 18 г. Владивостока и МШ «Развитие». В эксперименте участвовали 25 детей и их родители, так как наблюдение проводилось и во время учебы, и во время нахождения дома с семьей.

Именно наблюдая за поведением, общением, отношением, выраженным действием, мы можем сказать на каком уровне находится относительно данного показателя ученик.

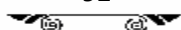
Было выделено 3 основных уровня достижения личностных результатов: низкий, средний и высокий. Полного достижения мы наблюдать не можем, так как дети находятся в процессе развития и познания.

Наиболее сформированным оказался компонент принятия кодекса ученика, за ним следует ЗОЖ, далее нравственно-этическая ориентированность.

Скорее всего это связано с первой встречей и СО-бытием в школе таким, как «День Знаний». Дети приходят мотивированными на учение (74 % от общего количества). Кроме того основы ЗОЖ закладывались и в учреждении ДО и дома в семье (80% от общего количества находятся на среднем и высоком уровне).

Не столь высокая процентная составляющая детей относительно нравственно-этической ориентированности говорит о том, что многие отношения с окружающим миром еще не построены, нет достаточно опыта и образов, которые могли бы помочь в их построении. Для этого учитель знакомит детей со многими явлениями впервые, а также помогает им сформировать свое отношение ко всему, что их окружает.

Выстраивая систему детских отношений, учитель строит свою авторскую систему.



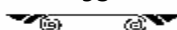
В динамической модели (табл. 3) достижения личностных результатов учеников первого класса, мы дополнительно указали пошаговое конструирование авторской системы учителя.

Таблица 3. Динамическая модель достижения личностных результатов учеников первого класса

Этапы	Содержание деятельности	Предполагаемые результаты деятельности	Конструирование авторской системы
3 Заключительный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностика уровня достижения личностных результатов; 2. Фиксация результатов прохождения индивидуального маршрута. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сформированный образа ученика; 2. Сформированный образа школы; 3. Сформированные отношений Я – культура, Я – язык, Я – семья. 	Стабилизация новой системы моделей и переход к новому поиску смыслов
2 Деятельностный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Классно-урочная деятельность; 2. Внеурочная деятельность: <ul style="list-style-type: none"> - экскурсии; - хоровое пение. 3. Классные часы 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование образа учителя; 2. Формирование образа школы; 3. Формирование отношений Я – культура, Я – язык, Я – семья, Я – народ, Я – Родина. 	Перестройка системы моделей
1 Подготовительный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оснащение МТБ (передвигаемая мебель, оформление кабинета в жизнерадостных тонах с элементами красочного детского декора, наличие индивидуального шкафчика у каждого ученика); 2. Введение детей в учебную деятельность детей; 3. Работа по взаимодействию с их родителями; 4. Диагностика уровня достижения личностных результатов; 5. Оснащение детей индивидуальными маршрутами по программе в рамках ФГОС. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание безопасной, комфортной среды 2. Налаживание отношений Учитель – ученик. 	Самоопределение в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, мы можем сформулировать гипотезу нашего исследования: формирование личностных результатов у детей первого класса будет успешным, если будет создана авторская программа, базирующаяся на следующих положениях:

1. Педагогический процесс понимается как гуманитарная практика.
2. У учителя и у ученика устанавливаются взаимоотношения, направленные на творчество и основанные на педагогическом сотрудничестве.
3. Присутствует рефлексия как средство коррекции и планирования педагогического процесса.



Литература

1. Анисимова В.В. Внутришкольное управление развитием авторских педагогических систем учителей: Дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998. 223 с.
2. Анисимова В.В. Педагогическая деятельность как предмет субъектного проектирования // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. 9-е годичное собрание Южного отделения РАО, 4.1, Кабардино-Балкарский гос. ун-т, 2002. 126 с.
3. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1995. С. 38.
4. Вязникова Л.Ф. Психологические основания процесса профессиональной переподготовки руководителей системы образования: Автореф. дис. ... докт. психол. Наук. М., 2002. С. 42.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Л., 1981. С. 38.
6. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М., 2002. 368 с.
7. Рогов Е.И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: Дис. ... д-ра. пед. наук / Е.И. Рогов. Ростов н/Д, 1999. 341 с.
8. Сенько Ю.В. Стиль педагогического мышления в вопросах: Учебное пособие. М., 2009. 271 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. М.: Логос, 1999. 272 с.

© М.М. Галова 2016

УДК 372.881.1

*Геращенко Марина Александровна,
преподаватель отдельной дисциплины (иностраннй язык),
ФГКОУ «Владивостокское президентское кадетское училище»,
студентка магистратуры кафедры ТМПО ШП
г. Владивосток, Россия,
marina.kurlovich.91@mail.ru*

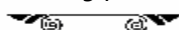
РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС»

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «метапредметные умения», «модель перевернутого класса». Представлен опыт применения «модели перевернутый класс» на уроках китайского языка.

Ключевые слова: метапредмет, метапредметные умения, надпредметные умения, современные технологии, перевернутый класс, иностранный язык.

На сегодняшний день не столько важной задачей стоит дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться. Действительно, это и есть основная задача образовательных стандартов, в которых в качестве нового методологического подхода заложено требование к метапредметным результатам обучения. Сегодня метапредметность становится неотъемлемой частью любой образовательной деятельности.

Для того, чтобы решить ряд жизненно-важных задач, человеку, помимо способностей и личностных качеств, необходимы различные умения, которые развивает учитель, работая с учениками на определенном предметном содержании. Но стоит отметить, что в жизни мы не настолько часто сталкиваемся с задачами, которые аналогично предметным. Жизненные задачи требуют других умений – надпредметных, которые в школьной прак-



тике называются общеучебными умениями. Каким же образом формировать подобные умения? Это можно делать на отдельных предметах, последовательно развивая каждую группу умений (организационные, интеллектуальные, оценочные, коммуникативные). Но наибольшего эффекта мы сможем достичь, реализуя в школьном обучении межпредметные связи и интеграцию различных дисциплин, которые в свою очередь направлены на формирование общеучебных умений и навыков.

Теоретическое обоснование метапредметного подхода к обучению отражено в трудах: А.В. Хуторского, Н.В. Громыко, Ю.В. Громыко.

А.В. Хуторской подходит к рассмотрению метапредметности с позиции системного подхода и определяет ее как неотъемлемую часть любой образовательной системы ориентированной на фундаментальность и человекообразность [Хуторской, 2012]. Ю.В. Громыко рассматривает метапредметное содержание образования как деятельность обеспечивающая процесс обучения, которая не относится к конкретному учебному предмету. [Громыко, 2000]. «Принцип «метапредметности»» заключается в обучении общим техникам, способам, средствам, операциям мыслительной деятельности, которые лежат поверх предметов, но используются при работе с любым материалом учебного предмета [1].

По результатам проведенного анализа литературы нами были выделены базовые группы метапредметных умений: когнитивные (познавательные) умения, основу которых составляют умения изучать окружающий мир; структурировать имеющиеся знания; задавать вопросы; устанавливать причинно-следственные связи; выражать понимание или недопонимание изучаемого вопроса. Деятельностные (регулятивные): умение, определять цель и способы ее достижения; умение планировать, контролировать, анализировать и оценивать свою деятельность, вносить коррективы в намеченный способ деятельности. Коммуникативные: умение выстраивать коммуникации; взаимодействовать с различными людьми; добывать и преобразовывать информацию; выражать свою точку зрения; выполнять различные коммуникативные роли в группе, коллективе.

В силу того что, наше исследование проходит на уроке китайского языка, в первую очередь мы будем развивать коммуникативные умения и навыки. Так как формирование компетенций необходимых для общения на китайском языке в рамках определенной темы, как раз таки происходит в процессе формирования речевых умений и навыков. Благодаря тому, что наше училище достаточно хорошо оснащено технически, мы сможем развивать метапредметные умения через модель «Перевернутый класс».

Современные технологии на сегодняшний день проникли глубоко в школьное образование. Сегодня очень сложно представить современный урок без технических средств, в связи с этим в корне меняется наше традиционное представление об уроке. Некоторые современные педагогические технологии меняют наши привычные способы работы с обучающимися. Перевернутый класс – это такая педагогическая модель, в которой типичная подача лекций и организация домашних заданий представлены наоборот. Суть этой модели смешанного обучения заключается в том, чтобы привлечь учеников к реальной деятельности на уроке. На уроке теперь учитель организует совместную деятельность по изученной теме [3].

Обучающиеся моих групп совершенно разные. Некоторым необходимо лишь только взглянуть на материал, а другим необходимо большее время для его подробного изучения. При изучении нового материала одни обучающиеся еще ничего не поняли, а другие уже успели заскучать. Исключить очное объяснение преподавателя полностью на уроке нельзя. Благодаря предварительной подготовке обучающихся ускоряется процесс разбора новой темы на уроке. Благодаря этому, учащиеся становятся не пассивными слушателями урока по новому материалу, а активными участниками по его разбору.

В своей деятельности преподавателя отдельной дисциплины (иностранный язык), а именно китайского, я только начала использовать технологию «перевернутого класса».

Рассмотрим мой опыт. Перед уроком, который был посвящен теме «Традиционные праздники Китая», учащиеся получают домашнее задание подготовить доклад с презента-



цией на тему одного из традиционных праздников КНР. Распределение праздников между учащимися происходило путем жеребьевки, каждому достается определённый набор иероглифов, что еще больше повысило интерес учащихся. Тот факт, что ребята не знали перевода иероглифов на русский язык, и это позволило сделать работу более интересной и забавной. При подготовке данного задания ребята должны найти все новые для себя слова, проконсультироваться со словарем и определить их значение, найти наиболее важную информацию, касающуюся праздника, презентацию оформить в соответствии с требованиями, обязательно просмотреть видео, касающегося конкретному празднику.

Во время классной работы учащиеся выступают друг перед другом, демонстрируют презентацию и свой доклад, все по очереди выступают в роли спикера. Во время выступления все учащиеся внимательно друг друга слушали, задавали уточняющие вопросы. Учащимся было интересно еще за счет того, что практически все праздники Китая связаны с легендами.

В результате работы учащиеся имеют возможность предоставить видео, картинки, интересные факты, что показывает, насколько эффективно они поработали с новой информацией в Интернет-среде. Кроме того, данная работа позволяет преодолеть сложности учащимся, у которых есть необходимость в более большом времени для усвоения материала.

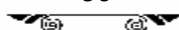
Таким образом, технология перевернутого обучения предполагает изменение роли преподавателя. Меняется и роль обучающихся. Обучающиеся перестают быть пассивными участниками образовательного процесса и переходят к более тесному сотрудничеству. Технология позволяет возложить ответственность за знания ученика на его собственные плечи, тем самым давая ему стимул для дальнейшего творчества, направляя процесс обучения в русло практического применения полученных знаний. Я только начала проводить исследования, внедрять новые образовательные технологии для развития метапредметных умений у учащихся. На данном этапе я наблюдаю, анализирую, как реагируют ученики на данную модель обучения. Можно сказать с уверенностью «Перевернутый класс» оправдывает свои ожидания, мы переходим от теории к практике, от одиночной работы к групповой, от получения оценок к зарабатыванию.

Главное меняется атмосфера на уроке: никто ничего не боится, ни учитель не успеть объяснить тему, ни ученик что-то не понять, присутствует постоянная ситуация успеха. Все спокойны и уверены в своих силах и возможностях. А соответственно, меняется и отношение обучающихся к предмету в целом.

Говоря о модели «перевернутый класс» следует обсуждать не только ее плюсы и преимущества, но и проблемы, которые могут последовать при “перевороте”. Причем, возникнуть они могут на самых разных уровнях: ученики, коллеги, администрация, родители. Есть определенные проблемы внедрения данной модели, особенно если стоит проблема в техническом оснащении кабинета, особенно Интернетом. Также отсутствие умений и незнание технологий и инструментов, как преподавателем, так и у учащихся, накладывает негативный фактор для внедрения данной модели. Для того чтобы подготовиться к подобному типу урока, учителю необходимо потратить немалое количество времени, а многие преподаватели в силу свое консерватизма, не всегда готовы к переменам. Модель «перевернутого класса» мало распространена, но если вы хотите сделать урок более современным и интересным, то необходимо попробовать ее в практике.

Литература

1. Громыко Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников [Электронный ресурс] / Н.В. Громыко. URL : <http://1314.ru/node/24> [Дата обращения 02.12.2015].
2. Метапредметное содержание образования // А.В. Хуторской. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. М.: Высшая школа, 2007. С. 159–182.
3. «Перевернутый урок. Как объяснить тему так, чтобы все поняли, и чтобы никому не было скучно?» Диана Богданова, кандидат педагогических наук, Институт проблем информатики Россий-



ской академии наук (ИПИ РАН) / Дети в информационном обществе: информационный журнал №11, апрель – сентябрь 2012.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
5. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Интернет-журнал «Эйдос». 2012. № 1. <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>. [Дата обращения 02.12.2015].

©М.А. Геращенко, 2016

УДК 372.891

*Новикова Ольга Валерьевна,
преподаватель географии,
ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище» МО РФ,
г. Уссурийск, Россия,
novikova-o.v@mail.ru*

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Аннотация. Модернизация образования в России осуществляется через внедрение в процесс обучения инновационных технологий. Создание разнообразных моделей и новых подходов способствуют развитию у обучающихся умений работать с большим объемом информации, отбирать, анализировать и применять необходимый учебный материал, предполагающий развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию.

Эффективное решение указанной задачи сопряжено с педагогическим обоснованием использования модульной технологии и Интернет среды для осуществления самостоятельной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: модульная технология, модульное обучение, учебный элемент.

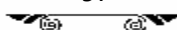
Исследованиям в области модульного обучения посвящено много работ отечественных педагогов-ученых (И.Б. Сенновский, М.А. Чошанов, Т.И. Шамова и др.). Сравнительно глубоко модульную систему обучения разработала П.А. Юцявичене. Исходя из сущности ее исследования, данная технология обучения через модули заключается в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему технологической программой, включающей в себя целевой алгоритм действий, информационную часть и методическое руководство по достижению поставленных определенных целей каждого учебного элемента [4].

Технология модульного или поэтапного обучения, ориентированная на каждого обучающегося, решает одновременного несколько педагогических задач: оптимизация учебного процесса; обеспечение целостного развития познавательной и личностной сферы учеников.

Модуль – функционально завершенная единица учебного материала. В каждом конкретном элементе модуля должны быть четко определены цели изучения материала, а так же определены конкретные знания, умения и навыки, которыми может овладеть обучающийся.

Цель технологии – создание благоприятных условий для развития и саморазвития индивидуальных способностей, удовлетворяющих потребностям каждого обучающегося.

Особенность модульного обучения состоит в том, что каждый обучающийся старается достигнуть конкретных целей при изучении материала в процессе выполнения зада-



ний каждого элемента модуля. Отдельный модуль представляет собой часть взаимосвязанных разноуровневых заданий. Учебный модуль является средством обучения, так как в него входит: алгоритм действий с четко сформулированной целью, содержание учебного материала, руководство по усвоению.

Особенности модульного обучения:

1. Структурирование содержания учебного материала на более мелкие дидактические единицы. Материал каждого учебного элемента обеспечивает достижение одной конкретной цели. Совокупность всех учебных элементов обеспечивает достижение единой цели всего урока.

2. Динамичность, обеспечивающая разноуровневость заданий отдельных частей модуля, что позволяет усвоения знаний разными темпами для каждого обучающегося.

3. Деятельность, способствующая целенаправленному интегрированному обучению. Это связано с развитием системы умений и навыков самостоятельного изучения представляемого материала.

4. Гибкость, благоприятствующая индивидуализацию процесса обучения за счёт разноуровневости в содержании представленных заданий, выбора обучающимися собственного темпа приобретения знаний.

5. Обратная связь, обеспечивающая управление, осуществляемое учителем, сочетающаяся с самоуправлением учением со стороны самих обучающихся [3].

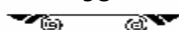
Успех применения модульной технологии во многом зависит от качественного содержания – учебных элементов, так как именно с этими учебными элементами обучающийся работает непосредственно. Основным требованием при проектировании урока является разнообразие учебных элементов, предлагаемых к исполнению на каждом модульном уроке. Существуют несколько типов учебных элементов, которые выделяются по разным свойствам. Изучение этих типов позволяет глубже понять сущность модуля, составлять модульные уроки, используя широкий арсенал учебных элементов. Наиболее часто используются учебные элементы, типы которых выделяют по носителю учебной информации (табл. 1) [1].

Таблица 1. Типы учебных элементов на основе учебной информации

№п.п.	Тип учебного элемента	Средства получения учебной информации
1.	Текстовый	Учебник, Интернет-ресурсы.
2.	Картографический	Атласы, карты, планы, картосхемы.
3.	Табличный	Таблицы, графики, блок-диаграммы.
4.	Иллюстративный	Фото, рисунки, репродукции.
5.	Компьютерный	Базы данных, справочные материалы.
6.	Аудио-видео	Видеозаписи, слайды, аудиозаписи, диски.
7.	Игровой	Игровые ситуации, энциклопедические факты, картографические пазлы.
8.	Смешанный	Носители всех типов или некоторых из них.

Модульный урок предоставляет педагогу возможность применять динамические блоки в качестве программного обеспечения учебно-тренировочного процесса. Процесс проведения учебного занятия может быть определен как по четко регламентированному жесткому сценарию, ориентированному на обучаемого со средними способностями по усвоению нового материала, так и с применением алгоритмов настройки темпа предъявления, когда требуется замедлить или ускорить темп обмена информацией между образовательной средой и обучаемым, как объектом воздействия образовательных усилий [2].

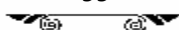
В высокотехнологичной среде преподаватель является не только источником информации и академических фактов – он помогает обучаемым понять сам процесс обучения, раскрыть механизмы добывания нового знания. Для решения этих вопросов в распоряжении преподавателей имеются принципиально новые формы, методы и средства обу-



чения. Рассмотрим реализацию модульной технологии с точки зрения формирования универсальных учебных действий посредством Интернет-среды (табл. 2).

Таблица 2. Влияние учебных элементов на формирование УУД посредством среды Интернет

Этап урока	УЭ (учебный элемент)	Формируемые УУД	Средства и сервисы среды Интернет	Примеры заданий
Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.	Аудио-видео	Коммуникативные: совместная деятельность. Личностные: индивидуальные рассуждения учеников. Регулятивные: демонстрируют знания. Формулируют цели урока.	Видеофрагмент http://interneturok.ru	Прием «Немое кино». По просмотренному сюжету определите, о чем пойдет речь на уроке. Перечислите все характеристики литосферы.
Актуализация знаний	Текстовый	Познавательные: понимать и анализировать информацию из различных источников. Регулятивные: оценка собственных возможностей при решении поставленных задач.	Статья на сайте https://ru.wikipedia.org	Найти ответы на представленные вопросы.
Первичное усвоение новых знаний.	Игровой	Коммуникативные: умение излагать и аргументировать свою точку зрения, отстаивая выбранную позицию. Познавательные: умение структурировать тексты, выделять главное и второстепенное, главную идею текста.	Puzzle from 3FingersUp.exe	Составить из представленных символов определение.
Первичная проверка понимания	Табличный	Познавательные: умение структурировать полученную информацию. Регулятивные: планирование собственной деятельности во времени и темпе выполнения заданий.	Стратегия «Фишбоун». http://www.classtools.net/widgets/fishbone_5/J4yKm.htm	Запишите характерные черты двух форм рельефа.
Первичное закрепление	Картографический	Регулятивные: оценка собственных возможностей при выполнении заданий. Коммуникативные: умение задавать вопросы для получения информации.	Программа совместного доступа. https://realtimeboard.com/	Составьте графический рисунок размещения основных форм рельефа.



Этап урока	УЭ (учебный элемент)	Формируемые УУД	Средства и сервисы среды Интернет	Примеры заданий
Рефлексия	Компьютерный	Регулятивные: контроль и оценка процесса и результатов деятельности; Личностные: адекватное понимание причин успеха/неуспеха в учебной деятельности.	Google Talk. Вариант программы для общения.	Прием «Сообщи свое Я».

Указанные приемы представленной технологии и элементов электронного обучения – это лишь малая часть из их существующего многообразия. Число электронных продуктов постоянно растет по мере развития и совершенствования их основы – информационных и коммуникационных технологий. Поэтому для каждого педагога важно идти в ногу со временем повышая уровень своего саморазвития для реализации образовательных задач.

Литература

1. География. 6–8 классы. Уроки с использованием блочно-модульной Технологии. Составители: Н.В. Болотникова / И.П. Чередниченко. Издательство: Учитель, 2008 г. 84 с.
2. Князева М.Д., Трапезников С.Н. Информационные технологии в образовании: компьютерное сопровождение образовательного процесса. М.: ГОУ ПО им. Г.В. Плеханова, 2010. 220 с. http://www.rae.ru/upfs/pdf/2011/07/2011_07_075.pdf.
3. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова; Пед. о-во России. Москва: Пед. о-во России: 2000. 224 с.; <http://ecat.mpgu.info/Opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:23212/Source:default>.
4. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272с. <http://hum.edu-lib.net/pedagogika-psihologiya/yutsyavichene-p-teoriya-i-praktika-modulnogo-obucheniya-onlayn>.

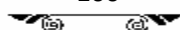
© О.В. Новикова, 2016

УДК 37026

*Абрамчук Ольга Александровна,
начальник лаборатории технических средств обучения,
ФГКОУ «Владивостокское президентское кадетское училище»,
г. Владивосток, Россия,
Olga.abramchuk.87@bk.ru*

ПРОГРАММА SKYPE КАК КОММУНИКАЦИОННОЙ ПРОДУКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФГОС

Аннотация. В данной статье представлена информационно-коммуникационная технология и ее внедрение в занятия изучения иностранных языков с использованием программы Skype, способствующая развитию коммуникационной компетенции учащихся и развитию навыков устной и письменной речи, а также взаимодействие со школьниками из других стран.



Ключевые слова: Информационные технологии, технические средства, развитие коммуникативной компетенции, программа Skype, мотивация учащихся, международные контакты, инновационные технологии.

Wагая со временем нам приходится ставить перед собой задачи о применении новых информационных технологий в образовательном процессе. Это не только инновации в технических средствах обучения, но и новые формы, методы, подходы и технологии преподавания в учебно-познавательной деятельности.

Главная цель активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению иностранным языком в образовании – развитие и формирование коммуникативной компетенции, которая подразумевает обучение навыкам общения и формирование способности межкультурному взаимодействию, как социальный феномен.

Овладение межкультурной и коммуникативной компетенцией невозможно без практики общения, а именно, общения в реальных ситуациях или в ситуациях, приближенных к реальным [1].

Использование самой популярной, коммуникационной программы Skype на занятиях для изучения иностранных языков предоставляет самые широкие возможности живого общения через Интернет со сверстниками из других стран.

Программа Skype имеет много возможностей:

– Skype – это программа IP-телефонии, одна из самых востребованных программ с большим набором функций (чат, голосовое общение, возможность подключения веб-камеры, пересылка файлов любого объема с максимально возможной скоростью). Причем весь этот полезный набор дается абсолютно бесплатно [2];

– безопасность информации на высоте, а защищенность полностью шифрует все данные и обеспечивает сохранность. Также, исключено внешнее вторжение других пользователей в контакт общения, отсутствует реклама и действует эффективная спам-защита;

– бесплатная конференция, в которую включены до 9-ти участников, а в чат-общении может общаться до 100 человек. Еще одно не маловажное преимущество последней версии программы Skype – это возможность отправлять видео-сообщения всем, кто имеется в контактах;

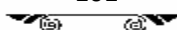
– интерфейс программы доступной на разных языках мира, его простота и удобство, облегчают работу и визуальное восприятие при работе;

– на сайте www.skype.com программа доступна для бесплатного скачивания. Skype может «обновляться» через заданную функцию через заданное время. Это очень удобно, так как программа не имеет границ в новых возможностях. Также на сайте можно изучить инструкцию о программе и ознакомиться с ее использованием.

С выходом в режиме онлайн через Skype с зарубежными странами, учащимся дается уникальная возможность пообщаться с представителями страны изучаемого языка, что можно назвать культурой межнационального общения. Что и дает сформированность знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии. Поэтому, реализация данного инновационного проекта нацелена на решение следующих задач:

- 1) недостаточно развитый уровень речевой деятельности;
- 2) низкий уровень осознания языка, как формы выражения межнациональной культуры обучающихся;
- 3) недостаток реальных ситуаций общения с резидентами иноязычных государств.

Сеть Интернет-обучения с применением продукта Skype требует кропотливой подготовки, как преподавателей, так и учащихся и носителей языка. В процессе занятия, обучающиеся приобретают навыки речевой деятельности и умения работы в сети, с помощью активного общения с носителем языка, которые могут понадобиться им в будущем, далее в перспективе. Что дает разнообразить занятие, повысить мотивацию учащихся к изуче-



нию языка, продемонстрировать практическую важность предмета зарубежного языка учащимся.

Новизна этой технологии заключается в том, что коммуникационный продукт в совершенстве помогает и дает прекрасную возможность контактировать в реальном времени с людьми по всему миру не только через сообщения, но и с возможностями голосового и видео-чата, предельно приближаясь к обстановкам реального живого общения.

Хочется отметить, что, если запустить этот проект в образовательный процесс, то можно организовать различные внеурочные мероприятия с носителями иностранных языков. К примеру, телемосты и коллективное осуществление конференций, празднование Рождества, Хэллоуина и иных праздничных дней, а также организации диспутов и дискуссий.

В последующем, кроме опосредованного общения через средства сети Интернет, возможно осуществить прямые встречи с носителями языков зарубежных стран. Таким образом, иностранные гости смогут поведать о культуре нашего государства на совместно организованных встречах, проведенных в виде экскурсий и иных мероприятиях, познакомиться с достопримечательностями страны, что послужит дополнительным стимулом для обучающихся основательнее изучить историю, лучше узнать знаменитые места родного края. Немаловажно выделить, то что в результате аналогичных событий учащиеся получают навык неформального, непринужденного общения с резидентами других стран.

Этапы реализации инновационно-коммуникационной технологии:

I этап – подготовительный этап:

- повторение и воспроизведение лексико-грамматического материала;
- подготовка учащихся к работе в сети и ознакомление с правилами общения и этикетом;

- рассмотрение задаваемых вопросов и возможных ответов гостей из других стран;
- установка взаимосвязи с носителем зарубежных языков;
- обсуждение темы занятия, примерных проблем обучающихся.

II этап – основной этап – осуществление телемоста:

- четкий контроль преподавателя за общением учащихся с носителями языка;
- переработка и фиксация приобретенной информации.

III этап – аналитический этап:

- дискуссия и написание сочинений на обсуждаемую тему, после телемоста с иностранными гостями;

- выступление педагога на семинарах и педсоветах, ведущего работу по проведению занятий с применением программы Skype;

- выявление трудностей организации и осуществление этого технологического процесса;

- проведение анализа по влиянию проекта на качество образования;

- размещение на сайте учреждения, публикация в прессе и сети опыта работы педагога с использованием программы Skype на занятиях и внеурочных мероприятиях.

Критерии и показатели эффективности реализации информационно-коммуникационной технологии:

1. Мотивационный:

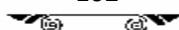
- Заинтересованность к изучению иностранного языка;
- Стремление к спонтанному иноязычному общению;
- Желание к совершенствованию коммуникативных способностей.

2. Деятельностный:

- Осуществление практических навыков обработки и передачи информации.

3. Познательный:

- Знание разговорного изучаемого языка;
- Знание о современных средствах коммуникации;
- Обладание страноведческим материалом.



С целью осуществления этой технологии необходимо, ресурсное обеспечение:

- 1) Техническое оборудование: персональный компьютер, колонки (наушники для каждого учащегося), веб-камера, микрофон, доступ в сеть интернет;
- 2) программные продукты (приобретение и установка программы).

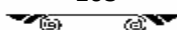
В сети Интернет сформированы специальные сайты для проведения занятий с использованием программы Skype (например, сайт www.its-online.com), где педагоги из различных стран могут выходить на связь с реальном времени, с целью установления международных отношений с коллегами для создания совместных идей и проектов, как по переписке, так и по видеоконференции.

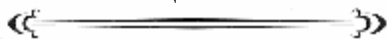
«Наука есть достояние общее, а потому справедливость требует не тому отдать наибольшую научную славу, кто первый высказал известную истину, а тому, кто сумел убедить в ней других, показал ее достоверность и сделал ее применимой в науке». Д. Менделеев.

Литература

1. Формирование межкультурной и коммуникативной компетенций у студентов технических вузов в условиях многоуровневого подхода к обучению английскому языку. Автор – П.Н. Новосёлова. Журнал. Концепт. Выпуск № 2 (18) / 2013 Коды ГРНТИ: Народное образование. Педагогика ВАК РФ: 13.00.00 УДК: 37. Указанные автором: УДК: 378.147:811.111.
2. Акимова И.В. Использование информационных технологий в образовании: учебное пособие для студентов и учителей / И.В. Акимова, И.А. Баландин. Пенза, 2010 С. 153–157.
3. Иванченко В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: Учебно-методическое пособие для учителей, педагогов дополнительного образования, методистов, классных руководителей, студентов и аспирантов педагогических учебных заведений, слушателей институтов повышения квалификации / В.Н. Иванченко. Ростов-на-Дону, 2011.
4. Skype (Скайп) – программа IP-телефонии <http://softbesplatno.com/skype.html>.

© О.А. Абрамчук, 2016





«ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ»

УДК 374

*Якимова Анжела Леонидовна
магистр педагогики,
учитель физики МБОУ «СОШ № 18 г. Владивостока»
г. Владивосток, Россия,
lika_yakimova1966@mail.ru*

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ У ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ФИЗИКЕ

Аннотация. В статье представлен опыт применения информационных технологий в процессе формирования у подростков ценностного отношения к физике.

Ключевые слова: информационные технологии, ценностное отношение к физике.

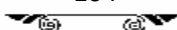
В настоящее время в век научно технического прогресса роль информационных технологий в обучении велика, и процесс внедрения информационных технологий в нашу жизнь не остановить. Любой ученик с первого класса понимает, что такое компьютерные игры, мультики, аватарки, видеофильмы и т.д. С телефонами, «айпадами», «айфонами» они знакомы почти с рождения, а некоторые с ними не расстаются, и в школе, свободно умеют работать с ними и знакомы с различными функциями этих инструментов.

Каждый современный педагог понимает, что необходимо использовать увлеченность школьников современными гаджетами в образовательном процессе, чтобы повысить учебную мотивацию. Поэтому в настоящее время для учителей созданы условия для повышения квалификации в области информационных технологий: это и «Интел-платформы», и социальные сети творческих учителей, и множество других ресурсов, которые служат нам примерами стартовых площадок для общения с учащимися.

В педагогическом сообществе продолжаются дискуссии по определению положительных и отрицательных сторон ИКТ, возможного положительного или отрицательного влияния на развитие учеников. Но также мы понимаем, что для создания доверительной атмосферы на уроке, соблюдения их спокойствия, учителям необходимо включать информационные технологии в образовательный процесс. От психического состояния современного школьника зависит скорость восприятия учебной информации. И если он чем-то обеспокоен, расстроен или озабочен, то эффективность образовательного процесса значительно снижается.

Данная статья посвящена проблеме практического применения информационных технологий в процессе формирования у школьников ценностного отношения к физике.

Ценностные отношения в науке понимают как отношение человека предметам, явлениям, состояниям, имеющим определенную субъективную ценность для человека. Воспитание ценностного отношения к учебным предметам способствуют формированию у воспитанников ценностного отношения к миру. Ценностное отношение может быть сформировано только через актуализацию переживаний, чувств в результате приобрете-



ния определенного жизненного опыта осмысления явлений, событий, поступков. Сущность воспитания в этом смысле заключается в субъективации внешних по отношению к человеку ценностей, в становлении ценности личностно значимой [2, с. 25].

Формирование ценностного отношения к физике, по нашему мнению, является важнейшей задачей, т.к. физика имеет отношение и к научно-техническому прогрессу, и к пониманию универсальных основ устройства мира, и к повседневной практической деятельности человека.

В настоящее время не для кого не является секретом, что одним из трудных предметов в школе является физика, и интерес у учеников к ней ослаблен. Особенно трудно девочкам понять законы физической науки, да и многие юноши большого желания к пониманию физических явлений не проявляют. Поэтому в нашей педагогической деятельности немаловажным считаем установку на формирование у подростков ценностного отношения к физике. Наиболее эффективно данная цель может быть решена через применение информационных технологий [1, с. 23].

Отсюда вытекают следующие задачи: научить применять различные информационные технологии; научить раскладывать бытовые и природные явления на законы физики; сформировать свое видение физических процессов с умением аргументировать свою позицию; научить видеть за физическим явлением целостность мира.

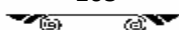
При обучении физике важно суметь увидеть взаимосвязь между физическим законом, его открытием и познанием в современном мире, мире новейшим технологий, прибегая к удивительным возможностям Интернет-пространства и техническим достижениям. Подростки учатся использовать информационные технологии в познавательных целях и на уроке, и при выполнении домашнего задания. Содержание физики позволяет создавать мультимедийные образовательные продукты (но продукты необыкновенные, с физическим содержанием) [3, с. 30].

Именно мультимедийные продукты помогают детям открыть для себя сущность физических законов в современном мире. Ученики работают в микрогруппах, в которых они выбирают информационную технологию себе по душе: видеоролик, презентацию, рисованный мультфильм. Созданный ими продукт становится для них более наглядным, доступным, понятным учебником. Ведь нынешнее поколение воспринимает информацию иначе, «чувство юмора» у них тоже другое, воспринимаемое и нами иначе. И между собой они общаются на своей «волне», которая понятна только им.

При изучении физики очень важно осознанно переходить от бытовых и природных явлений к физическим явлениям и законам. Например, утром идем в школу – явление механическое, чай подогреваем или еду – явление тепловое, чайник в сеть включаем – явление электрическое и т.д. Ценностное отношение формируется через воспитание у школьников привычки внимательного отношения к повседневным явлениям. Бесконечное сопоставление, сравнение, анализ подводят учеников к пониманию значимости физической науки, ценности умения понимать и применять знания физических законов в ежедневных заботах [4, с. 5].

На таких бытовых примерах возникает у школьника интерес к физике и ценностное отношение к ее изучению. Учащиеся обнаруживают, что знание физики необходимо, потому что нас окружают физические предметы, с ними происходят явления, которые подчинены физическим законам, и их незнание может привести к трагическим последствиям (например: расчет тормозного пути при езде автомобиля, авиакатастрофа при неправильном диспетчерском расчете), не говоря уже о несчастных случаях вследствие неисправной техники.

Интерес к физике также поддерживается применением информационных технологий. Ученики проявляют самостоятельность в выборе этих технологий: или мультфильм, или видеоролик, или презентация. Данные задания помогают показать наглядно применение физических законов. Компьютерные игры, веб-квесты, задания на создание видеоролика или мультфильм используются на уроках. Задания носят творческий характер –



школьник может проявить себя и в роли учителя, и в роли ученого, режиссера, конструктора и т.д. Учитель при этом выполняет роль мудрого наставника.

Успешность учеников при прохождении темы способствует поддержанию интереса, повышают самооценку, но главное – возникает ценностное отношение к физике. Применение информационных технологий позволяет вызвать интерес к физике даже у самых «трудных» учеников.

Таким образом, использование информационных технологий приводит к существенному повышению качества обученности учащихся. У них формируется компьютерная грамотность, информационная культура. Учащиеся используют различные компьютерные программы, применяют Интернет-технологии при создании образовательных продуктов и на других предметах. Опыт показывает, что у учащихся, активно применяющих компьютерные технологии при обучении, формируется более высокий уровень самообразовательных навыков, умение ориентироваться в бурном потоке информации.

Завершить нашу статью хотим обращением к науке. Задача науки – получение объективных знаний об окружающем мире, познание законов, по которым он функционирует и развивается. Только обладая этим знанием, человек становится способным преобразовывать мир. Ценностное отношение к физике как к науке про жизнь позволит ученикам ориентироваться и укореняться в этом мире.

Литература

1. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. 248 с.
2. Авдеева И.М. Раскрытие ценностных аспектов науки как средство интереса к знаниям (на материале ест.-науч. дисциплин в старших классах. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. М., 1988.
3. Аканова Р.А. Формирование ценностной ориентации школьников к знаниям по физике на современном уроке; Дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1986.
4. Извозчиков В.А., Левандовская Н.Г. Модернизация курса физика в японской школе // Физика в школе, 1987. № 3. С. 80–84.

© А.Л. Якимова, 2016

УДК 374

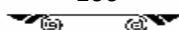
*Большот Лариса Прокопьевна,
преподаватель ИЗО МОУ ДДЮТ,
г. Бендеры, Молдова, ПМР,
larisabolbot@mail.ru*

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлен опыт развития у детей младшего школьного возраста художественно-творческих способностей, внимания, наблюдательности, настойчивости и воли. Предложенная система работы апробирована в практической деятельности.

Ключевые слова: средства художественной выразительности, образовательный процесс, личностно-ориентированное обучение, декоративно-прикладное искусство, индивидуальный подход, образовательная программа, технология.

Плавная идея представленного опыта заключается в том, что занятия по изобразительной деятельности имеют прекрасные возможности для развития личности детей младшего школьного возраста и осуществления индивидуального подхода к ка-



ждому ученику. Это содействует развитию у воспитанников как художественно-творческих способностей, так и внимания, наблюдательности, настойчивости и воли. Очень важно развивать эти качества с целью подготовки ребенка к обучению и полноценного развития личности.

В процессе работы был решен ряд задач:

- изучены психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста и психолого-педагогические аспекты творчества;
- уточнено понятие «творческие способности детей» и возможности их развития;
- рассмотрены особенности проявления творческих способностей детей в младшем школьном возрасте;
- раскрыта сущность занятий искусством как фактора развития творческих способностей, выявлена специфика и возможности различных изобразительных техник для развития творческого потенциала детей.

Важнейшим условием всестороннего развития ребенка является индивидуальный подход. Он исходит из знания специфических особенностей каждого воспитанника. Творческая деятельность ярко проявляет детскую индивидуальность. Индивидуальное своеобразие ребенка необходимо внимательно изучать, не для того, чтобы унифицировать манеру изображения, а чтобы создать условия для раскрытия творческого потенциала детей.

Особое значение для раскрытия творческого потенциала в изобразительной деятельности имеет формирование перцептивных действий воспитанника, прежде всего восприятия предметов и событий окружающего мира.

Как отмечает Н.П. Сакулина, особенности восприятия показателя сенсорного развития ребенка зависят от различий в состоянии воспринимающего аппарата: зрения, слуха, тактильных ощущений и др. [1, с.38].

Различие в поделках (рисунках, аппликации) проявляется уже в начале освоения этих видов творческой деятельности. Индивидуальные различия между детьми можно увидеть и в том, как они овладевают изобразительными умениями и навыками. Кто-то осваивает их легко, перенимая правильные приемы с первого показа, большинству же требуется определенное время и упражнения.

По разным оценкам на сегодняшний день существует более ста определений творчества. Методологической основой нашего исследования послужили: психолого-педагогические концепции развития творческих способностей Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других.

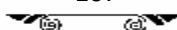
В творческом развитии ребенка проявляется общее и особенное. «Особенное» в человеке можно назвать индивидуальным, а личность, с ярко выраженными особенностями, индивидуальностью. Индивидуальный подход должен проявляться в управлении развитием человека. Это не значит, что мы приспосабливаемся к отдельному ребенку, наоборот, мы приспосабливаем формы педагогического взаимодействия к индивидуальным особенностям, с тем, чтобы обеспечить необходимый уровень развития личности.

Творческая индивидуальность может проявляться на разных уровнях: от переноса старых знаний, умений, опыта в новую ситуацию, до способности создать новый продукт.

Развивая навыки художественно-творческой деятельности детей младшего возраста на занятиях изобразительного творчества, мы знакомим их с профессиональным искусством живописи, скульптуры, графики.

На наш взгляд, изобразительное искусство является одним из интереснейших видов досуговой деятельности детей младшего школьного возраста. Оно позволяет ребенку выразить в своих работах неповторимое впечатление об окружающем мире. Вместе с тем, искусство имеет важное значение для всестороннего развития детей, раскрытия, обогащения их творческих способностей и личности в целом.

Работая с детьми младшего школьного возраста, мы заметили, что воспитанники очень быстро осваивают программу, желая творить самостоятельно. В процессе нашей работы возникла определенная методическая система развития воображения детей, изго-



товления рисунков, новых поделок, создание композиционных решений в различных техниках изо.

Для этого необходимо было включить в процесс работы современные технологии обучения детей младшего возраста творчеству, что значительно расширило творческие возможности детей, и позволило им в большей мере реализовать свой жизненный опыт, освободиться от предлагаемых стандартов и шаблонов и утвердиться в позитивной позиции «творца».

Одним из основных условий развития художественного творчества детей такого возраста является обучение их языку изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства, с освоением средств художественной выразительности пластических искусств. Рассказывая о них, следует начинать пробовать к формированию умений применять эти средства в практической работе при создании изобразительных и декоративных работ. Причем, применение того или иного средства художественной выразительности следует проследить с детьми на многих примерах с тем, чтобы избежать простого копирования художников. Следует добиваться осознания детьми средств художественной выразительности.

Наши занятия построены таким образом, что дети в процессе обучения переходят к активному творческому поиску. Например, изучая тему «Портрет», предлагаем детям совместить два вида изоискусства – рисунок и элементы декоративно-прикладного творчества. Детям нравится экспериментировать и в итоге получаются необычные картины: портрет девушки, выполненный маслом, оформлен бусинками (корона), морской солью – фон; картина «Тибетский монах и бабочка» – монах и ствол дерева нарисован гуашью, корона из пшена, раскрашенного белой гуашью, бабочка приклеена из засушенных листьев. Дети любят привносить в свои работы элементы творчества, причем, у каждого свое, неповторимое. По данной теме мы провели серию занятий (по просьбе детей), в итоге появилась выставка работ, в последующем – творческие проекты детей, которые были представлены на Фестивале творческих проектов «Мои первые открытия» среди кружковцев Дворца творчества.

Методы творческого поиска повышают интерес детей к творческой деятельности при выполнении работ, помогают создать рисунки по собственному видению. Такое обучение позволяет научить детей видеть окружающий мир красивее, интереснее, ярче, насыщеннее.

К эффективным условиям организации художественно-творческой деятельности детей можно отнести следующие условия:

- построение учебного процесса на основе гуманизации обучения детей;
- создание художественно – обогащенной среды, предполагающей сотворчество и ситуацию успеха в деятельности детей.

Образовательная программа, по которой мы работаем, – это типовая программа «Изобразительное искусство», разработанная И.А. Фоминой (г. Тирасполь, ПГИРО, 2008 г.) Данная программа прошла апробацию во многих учреждениях дополнительного образования Приднестровья, вобрав в себя опыт и разнообразные находки множества педагогов-практиков организаций дополнительного образования.

Как любая методическая система наша программа требует постоянного развития и обогащения в методике и технологии, чтобы быть актуальной в современном образовательном процессе. А это требует постоянного педагогического поиска.

Реализуя программу, мы используем ряд педагогических технологий: коллективные способы обучения; технологии личностно-ориентированного обучения; технологии интегрированного, развивающего обучения; информационные технологии; игровые технологии; разноуровневое обучение; технология проблемно-развивающего обучения.

К каждому занятию мы подготавливаем красочный иллюстративный материал, схемы рисунков, раздаточный материал, чтобы дети как можно больше получили информации на тему занятия. Зрительный опыт у детей очень мал, поэтому перед каждым зада-



нием показываем как можно больше наглядного материала: иллюстрации на тему занятия, схемы рисунка, рисунки детей и педагога.

Технология проблемно-развивающего обучения прослеживается в наших занятиях – любимых «путешествиях» на разные континенты. Мы рассказываем детям о традициях разных стран: почему в Японии дома с загнутыми крышами, о цветении сакуры, легенды о том, как возникла Венеция, о венецианском карнавале, гондолах, прекрасных дамах и рыцарях.

Проблемная ситуация решается детьми в игровой форме: дети изготавливают рисунки разными приемами, не используя существующие стереотипы, а предлагая свои варианты схем, используя знания и умения, полученные ранее.

Дидактическое предназначение игры реализуется через обсуждение с детьми игрового действия, анализа соотношения игровой ситуации. В занятие включаем также игры и задания, формирующие умения выделять основные значимые признаки цветов, сравнивать, сопоставлять их. Любую тему начинаем с беседы.

Рисуем курочку – рассказываем детям сказку А. Погорельского «Черная курица». В сказке много моментов воспитательного характера: «если пообещал что-либо, выполни», «никогда не предавай друзей». Обсуждаем услышанное и увиденное, начинаем рисовать. Каждый рисунок, выполненный детьми, наполнен смыслом.

При изучении темы «Натюрморт», мы используем сенсорные игры: «Что находится в мешочке?», «Угадай, какой формы?» – дети на ощупь должны угадать, какой фрукт или овощ лежит в мешочке, разложить на красивой тарелке фрукты, составить тематический натюрморт, выбрав из большого количества предметов нужные. Например «Натюрморт художника», «Натюрморт деревенский», «Бытовой натюрморт» и др.

При изучении пейзажа играем в игры: «Я большое дерево», «Оживи картинку», при изучении портрета, угадываем эмоции.

Профессиональное применение игровой технологии помогает построить занятия таким образом, что игра, являясь развлечением, перерастает в обучение, творчество, коллективную увлекательную деятельность. Но при этом, игра не должна занимать слишком много времени – это может отвлечь ребенка от поставленных перед ним задач.

Важно, чтобы каждый ребенок уходил после занятий в хорошем настроении и с желанием снова вернуться. Мы никогда не сравниваем работы детей. У каждого из них свой арсенал возможностей. То, что одному ребенку дается легко, другому приходится прикладывать серьезные усилия, затрачивать больше времени. Но от этого его работа не становится менее ценной. Если ребенок чувствует, что его уважают и любят, он полностью раскроется на занятиях.

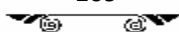
Критерии оценивания рисунка всегда вызывают много споров. Но из практики мы знаем, что стимулом выполнить работу, является участие в выставках, которые организовываются после каждого практического занятия.

Итоговые занятия в конце учебного года мы проводим в виде конкурсов, в которых соревнуются две команды. Конкурсы состоят из заданий: «Кто быстрее разберет репродукции по жанрам живописи?», «Найди ошибки в рисунках, которые рисовал Незнайка», «Нарисуй апельсин при отсутствии оранжевого цвета или огурец при отсутствии зеленого», предлагаем несколько репродукций и несколько использованных палитр, дети определяют, какой палитрой художник рисовал репродукцию. Такие соревнования объединяют детей. Они учатся работать коллективно, прислушиваться к мнению друг друга.

В основу опыта положены направления: действие и радость, увлечение работой – и основной показатель их реализации – когда дети с нетерпением ждут следующего занятия.

Школьники осознают приобретенные знания как элемент единой, целостной системы. Обучение опирается на пройденный материал.

Развитие имеющихся умений и навыков помогает детям устанавливать связи между новыми и ранее приобретенными знаниями в области искусства и прикладного творчества. Это создает условия для максимального раскрытия творческого потенциала. Такая



деятельность позволяет ребенку проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания творчески, показать публично достигнутый результат.

При активизации познавательной деятельности и развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста одной из наиболее действенных технологий, как показывает практика, является применение на занятиях ИКТ.

В виду того, что предмет «Изобразительное творчество» предусматривает задействование большого количества межпредметных связей и включает в себя демонстрацию практически всего окружающего мира (т.е., мы должны научиться видеть и изображать все), то иллюстративного материала часто бывает недостаточно, поэтому, созданные цифровые ресурсы позволяют сделать процесс обучения более эффективным и дают возможность повысить как профессиональный уровень педагога так и уровень учебного материала. Назовем положительные стороны данной практики:

во-первых, использование данных технологий на занятии усиливает положительную мотивацию к обучению;

во-вторых, позволяет проводить занятия на хорошем эмоциональном уровне; обеспечивает наглядность, привлечение большого количества дидактического материала;

в-третьих, обеспечивает высокую степень индивидуальности обучения, расширяет возможности самостоятельной деятельности.

В своей практике мы используем следующие виды пособий: электронные энциклопедии, справочники; коллекции, галереи, мультимедиа – библиотеки и многое другое.

Самый эффективный стимул творческой деятельности – ситуация успеха, которую мы создаем на каждом занятии, а также – участие в выставках, конкурсах, оформлении персональных выставок детей и педагога. Кружковцы активно участвуют в различных выставках, конкурсах рисунков городского и республиканского уровней.

Таким образом, занятия детей младшего возраста в кружке изобразительного творчества позволяют им раскрыть творческий потенциал, сформировать собственный взгляд на творчество, проявить индивидуальные особенности в рисовании и изготовлении декоративных работ, совмещении несколько видов изобразительного искусства.

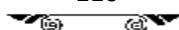
В заключение отметим, что все методы и средства развития художественного творчества детей младшего возраста используются в большей степени вариативно. Содержание обучения обеспечивает достаточно целостное представление обо всех видах искусств и предоставляет ребенку возможность овладеть знаниями и практическими умениями, начиная с младшего возраста.

Развитие личности средствами искусства содействует формированию особого мироощущения, созданию нравственно и эстетически полноценной среды общения с искусством во всем многообразии его видов.

Литература

1. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве: Монография. М.: Просвещение, 1965. 248 с.
2. Копцева Т.А. Природа и художник: Художественно-экологическая программа по изобразительному искусству. М.: ТЦ Сфера, 2008. 208 с.
3. Березенкова Т.В. Моделирование игрового опыта детей на основе сюжетно-ролевых игр: Учебно-методическое пособие. ООО «Учитель2, 2015. 54 с.
4. Гулидова Т.В. Проектная деятельность в детском саду. Организация проектирования, конспекты проектов. ФГОС ДО. Учитель, 2015. 135 с.
5. Азарова Л.Н. Как развить творческую индивидуальность младшего школьника // Начальная школа. 1998. № 4. С. 80–81.

© Л.П. Больбот, 2016



ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация. В статье анализируется роль личностных смыслов в профессиональном и личностном развитии транспрофессионала.

Ключевые слова: профессионализм, транспрофессионализм, личностные смыслы.

Современное общество переживает ряд «революций», одной из которых является профессиональная. По мнению П.В. Малиновского, идет процесс формирования нового типа профессиональной культуры (профессионализма) – транспрофессионализма [1].

Данная тенденция связана с требованиями общества нового типа. Вызовы постиндустриальной эпохи, глобального социо-культурного кризиса (автоматизация производства, приоритет сервисных сфер экономики, информатизация, широкое использование многофункциональных команд, появление инженерии знаний) породили принципиально новую форму организации деятельности – «совместно-творческую», «проектно-технологическую» и соответствующий ей тип институционализации профессиональной деятельности – профессиональные сети [1, 2].

Понятие «транспрофессионализма» было введено в научный обиход в 1992 году П.В. Малиновским, под которым он понимал «коллективно распределенную способность рефлексивно связывать и координировать представителей различных профессий для решения комплексных проблем» [1].

Среди зарубежных авторов, обращавшихся к изучению данного феномена можно отметить Р.М. Хардена. Теория исследователя о поэтапном становлении транспрофессионального обучения основана на убеждении, что транспрофессионализм является высшим уровнем профессионального образования, предполагающим обучение на практиках реального мира [3].

Е.А. Максимова, опираясь на идеи П.В. Малиновского и Р.М. Хардена определяет транспрофессионализм как «готовность действовать на границе профессиональных областей, в условиях профессиональной мобильности; готовность работать в полипрофессиональных командах с целью решения комплексных проблем» [3].

Не смотря на то, что Гришина Е.С. напрямую не употребляет понятие «транспрофессионализма», ее утверждение, что будущее современного общества находится в руках «сообщества образованных людей, которые через сочетания продуктивной самостоятельности с пониманием себя в рамках целого смогут преодолеть неизбежное конкретное незнание через выход в творчество» [4, с. 52], по нашему мнению, явно перекликается с представленными определениями характеризуемого нами феномена.

Понятие транспрофессионализм является производным от профессионализма. Соответственно структура транспрофессионализма определяется совокупностью инвариантных качеств родового понятия и специфическими вариантными особенностями.

Рассмотрим категорию «профессионализм». Нам близка позиция Н.К. Эйнгорн, которая придерживается акмеологической трактовки профессионализма (от лат. profession

«профессия» – profiteer «объявлять своим делом») как «интегральной характеристики человека труда, включающей в себя его сформированность как субъекта профессиональной деятельности, профессионального общения, зрелость личности как профессионала» [5, с. 153]. Феномен профессионализма достаточно подробно изучен и широко представлен в трудах отечественных акмеологов (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина). В частности, В.Г. Зызыкин был выделен перечень инвариантов профессионализма, которые обеспечивают результативность, эффективность и стабильность деятельности. К ним относятся высокий уровень антиципации, саморегуляции, рефлексии, креативности, социального мышления, адекватная мотивация, способность находить и принимать эффективные решения [6, с. 42].

Транспрофессионализм (от лат. trans – сквозь, через, -за и от лат. profession «профессия» – profiteer «объявлять своим делом») – динамичный профессионализм, носителем которого является профессионал-универсал, способный выйти за рамки своей профессии и демонстрирующий следующие умения:

- целостное, трансдисциплинарное видение мира и его проблем, системность мышления, умение мыслить глобально;

- коммуникативная компетентность, а именно умение работать в полипрофессиональных командах, образовывать их, налаживать коммуникации;

- проектность мышления – умение работать в проектном режиме, в условиях гибкой организации, способность создавать организационные структуры для разных видов деятельности, эффективные в конкретных ситуациях, воплощение выработанных стратегий в конкретные действия, оценка соответствия полученного результата намеченной цели;

- антиципация в данном аспекте рассматривается как умение понимать, опережать ситуацию и самостоятельно принимать верное решение;

- предпринимательское начало, дивергентность мышления, пассионарность, личностная активность: все вышеперечисленное обеспечивает умение создавать новое, находить уникальные способы решения проблемы, инициативно развивать свою индивидуальность и личное творчество субъекта;

- самообразование и самоорганизация – «знание того, чего еще не знаю», умение привлекать из сетей необходимые информацию, знания и недостающие компетенции;

- практико-ориентированность (сосредоточенность на практической проблеме) – способность действовать локально: проанализировать проблему, определить степень ее выраженности, подключить необходимых специалистов к ее решению;

- рефлексия как способность выходить в позицию «над» и «вне», интерпретировать и оценивать знания (вторичное осмысление), анализировать различные способы решения проблемы и выбирать наиболее рациональные;

- мобильность психики и интеллекта – умение «выжить» в различных условиях;

- профессиональная мобильность, проявляющаяся в способности успешно переключаться на другую деятельность, менять вид труда, переходить из одной профессиональной позиции в другую;

- семиотическая компетентность – «владение диагностическим инструментарием, позволяющим распознавать стремление к манипулятивному воздействию со стороны производителей информации и способность противостоять таким воздействиям» [3].

Тревогу у исследователей вызывает тот факт, что произвольное развитие качеств транспрофессионала может привести к весьма негативным последствиям и результатам:

- кризис личностной идентичности;

- кризис профессиональной идентичности: моральный конфликт профессиональной мобильности и профессионализма (Н.К. Эйнгорн), иллюзия необязательного глубокого знания предмета профессиональной деятельности (Е.А. Максимова).

В рамках данной статьи остановимся подробнее на первой из выделенных проблем.

Человеку имманентно присуще свойство сохранять гомеостаз – он не может жить в состоянии хаоса, он настойчиво его преодолевает, упорядочивает через свою деятельность.

Профессионалу «порядок» задается как бы извне, рамками профессии: устойчивость и надежность профессиональных знаний, этика профессиональной ответственности, профессиональные ценности, нормы, правила, кодексы и т.д. Транспрофессионализм же, как детище постиндустриальной эпохи – эры неопределенности, размытости всего и вся, «проповедуя» профессиональный динамизм и мобильность, фактически лишает индивиды былой опоры, критериев, целостности. Их потеря порождает возможность негативных последствий для личности, выраженных в диффузии ее идентичности: пазловость сознания, «бегство от свободы», оторванность, растерянность, отсутствие понимания направленности движения (цели), активность, основанная на подражании внешним несущественным признакам, на ориентации на преходящее, престиж, антураж, модные тренды, аксессуары и т.д. Такое «транзитное» состояние личности может проявиться, например, «в золотой лихорадке» – неорганизованной добыче, бессмысленном обладании как можно большего числа дипломов, сертификатов, в отсутствии организации и концентрации внимания.

Опираясь на высказывание М.Н. Невзорова, что в современных условиях глобализации, когда институциональность не дает человеку никаких гарантий, он должен сам стать для себя гарантией [7, с. 16], мы видим выход из описанной кризисной ситуации, дискредитирующей идеи транспрофессионализма, в обретении потенциальным транспрофессионалом необходимого системообразующего элемента, стержня, кристаллической решетки, «нити Ариадны», внутри самого себя.

Полагаем, что такой мощной центробежной силой могут обладать актуализированные личностные смыслы человека, его ценностно-смысловая сфера.

Среди многообразия определений смысловых образований личности (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.К. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, В.К. Виллюнас, О.К. Тихомиров) наибольшей объяснительной потенцией, на наш взгляд, обладает подход Д.А. Леонтьева. Исследователь определяет личностный смысл как конкретную психологическую реальность, «составляющую образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, отражающую их жизненный смысл для субъекта и презентующую его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформаций» [8]. А.В. Серый в свою очередь рассматривает «способность индивида актуализировать разные содержательно-смысловые грани субъективных образов (личностные смыслы), размещенных во временной перспективе (опыт, реальность, цели) как показатель его личностного развития и уровня идентичности» [9].

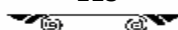
Актуальное смысловое состояние означает, что индивид способен предпринимать себя, «распаковывать» себя, «ставить перед собой истинные задачи, быть свободным, спонтанным, уверенным в том, чего он хочет», а так же ответственным за свои решения в ситуации выбора [10, с. 311–323].

Транспрофессионал, обладающий совокупностью актуализированных личностных смыслов, способен ответить на онтологические вопросы: «кто Я?», «какой Я?», «зачем Я?», обеспечить целерациональность своей деятельности, меняться, оставаясь самим собой как с профессиональной, так и личностной сторон, обрести «свою колею», и тем самым миновать возможный кризис личностной идентичности.

Транспрофессионал – это объективный запрос времени, развитие его качеств целесообразно и необходимо. Однако эффективным и конструктивным этот процесс может быть только при наличии основного системообразующего элемента – актуализированных личностных смыслов.

Литература

1. Малиновский П.В. Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/actions/ss/malinovsky/publications/1>.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ. 668 с. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/books.htm>.



3. Максимова Е.А. Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20160126>.
4. Гришина Е.С. Философия образования: Уч. пособие для аспирантов и преподавателей высших и средних учебных заведений / Е.С. Гришина. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2007. 192 с.
5. Эйнгорн Н.К. Профессиональная мобильность и профессионализм: этика ответственности / Н.К. Эйнгорн // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: Сборник материалов 2-й Всероссийской конференции, 28–29 мая, 2015 г., Екатеринбург: Издательство Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2015. 164 с.
6. Акмеологический словарь. Издание второе, стереотипное / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2009. 161 с.
7. Невзоров М.Н. Человекоразмерное образование в России 21 века. Книга 3. Выбор директора школы: быть или казаться? Практико-ориентированная монография для руководителей общеобразовательных школ / М.Н. Невзоров. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2013 г. 524 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.klex.ru/37f>.
9. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2425.htm>.
10. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя. Мн.: ООО «Попурри», 1998. 672 с.

© В.И. Позднякова, 2016

УДК 37.06

*Нападий Сергей Викторович,
аспирант кафедры ТМПО ШП,
Дальневосточный федеральный университет,
зам.директора по ВР АНПОО «ДВЦНО» Академические колледжа
г. Владивосток, Россия,
snapadiy@gmail.com*

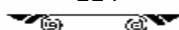
«АВТОРИТЕТНАЯ КОМАНДА» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проанализирован опыт организации внеурочной деятельности в Академическом колледже г.Владивостока и соотнесен с феноменом «уклада жизни школы», предложенного А.Н. Тубельским.

Ключевые слова: субъектность, уклад жизни школы, внеурочная деятельность.

За год до окончания XX века в своем труде Л.А. Степашко констатирует наличие глобального кризиса в образовании: «Прагматическое, рациональное знание оттесняет в традиционном образовании мир духовных исканий человеческих поколений» [4; 10].

В 2013 году мировой эксперт в области образования сэр Кен Робинсон в своей работе открыто критикует признанные образовательные системы ведущих мировых держав, ключевыми принципами которых преобладают преемственность, логичность и связанность ступеней «детский сад – школа – вуз». «Образование представляет собой не линейный процесс подготовки к завтрашнему дню, а сложную процедуру культивирования природных способностей и умственной восприимчивости – то есть развития тех качеств, благодаря которым мы все сможем лучшим образом существовать в настоящем и создавать для себя достойное будущее» [3; 7]. Данные замечания абсолютно уместны на территории нашей страны.



М.Н. Невзоров подробно анализирует процесс «виктимизации» образования в нашей стране и указывает на следующие базовые причины кризиса:

– политическую и экономическую выгоду тиражирования массовой школы государством;

– адаптивность массового работника в образовании и его избегание свободы, а значит и ответственности, за результаты своей педагогической работы в стремлении привести ее к требуемым свыше показателям и требованиям [1; 6].

Таким образом, перед образовательным учреждением возникает серьезный ряд содержательных и организационных проблем, трудно решаемых даже в теории, даже экспертами.

Академический колледж АНПОО «ДВЦНО», на базе которого осуществляется проба качественного выстраивания внеурочной деятельности учащихся, представляет собой классическое учреждение довузовского образования, возникшее в 1997-м году при Владивостокском университете экономики и сервиса. Отвечая понятному запросу родителей на качественную сдачу ЕГЭ, имея опыт плодотворного сотрудничества с коллективом авторов школьной программы «2100», создания интересных платных программ, заведению удалось значительно увеличить контингент учащихся к 2010-ому году. В связи с этим возникла необходимость уравновесить массив обучающих программ событиями, выходящими за рамки уроков.

Важно было осмыслить, каким образом помогать выстраивать отношения учащихся, для того, чтобы они становились продуктивными и способствовали их развитию. Проанализировав опыт в основном отечественных авторских школ, мы пришли к выводу, что опыт построения демократического уклада жизни школы А.Н. Тубельского наиболее соответствует нашим представлениям о педагогической деятельности и станет ориентиром для построения на начальном этапе внеурочной деятельности Академического колледжа.

А.Н. Тубельский определяет уклад жизни школы как систему отношений и совокупность ценностей, складывающиеся в той или иной человеческой общности. Элементами уклада являются [6]:

- Нормы и правила.
- Организационная структура.
- Традиции.
- Ситуации.
- Формы и виды жизнедеятельности.

«Если под образованием понимается образование личности, то, с нашей точки зрения, оно происходит не только во время специально организованного обучения, но и в процессе всей жизнедеятельности» [5; 18].

Стоит добавить, что ФГОС ООО одной из задач воспитательной работы в школе обозначает создание уклада жизни школы.

В качестве цели организуемой внеурочной деятельности (раздела воспитательной работы) в Академическом колледже было обозначено формирование объединений учащихся, желающих проявить свою активность, в общность, иницирующую события в своем заведении и принимающих участие в многообразии городских, региональных и федеральных мероприятий. Такая постановка цели предоставляет каждому воспитаннику возможность для проявления субъектности. «Субъектность человека проявляется в его деятельности, – особой активности, посредством которой человек воспроизводит себя, свое собственное бытие в мире» [2; с. 8]. В соответствии с целью, были определены 2 основных направления внеурочной деятельности:

1. Работа с активными учащимися лицея через объединение их в орган ученического самоуправления.

Название объединения: «Авторитетная команда или АК²» (рис. 1) – привязка к названию учреждения Академический колледж.





Авторитетная Команда

Каждый четверг!!!

В 13:30

Ауд.5607

НИЧЕГО ЛИШНЕГО!

ТОЛЬКО ДЕЛА!

Рис. 1. Объявление о встрече объединения из социальной сети

Процедура выбора участников: объединение активных учащихся лица (старост и прочих желающих) происходит благодаря организации куратором выборов в классе, где назначается ответственное лицо – староста класса, который и участвует в еженедельных сборах, кроме него прийти и принять участие в организации лицейских событий может любой желающий.

Структура объединения (рис. 2): «Авторитетная команда» разделяется на три студии, работу которых вместе с заместителем директора по воспитательной работе планируют старшеклассники, уже на сборе распределяя и дорабатывая задачи.

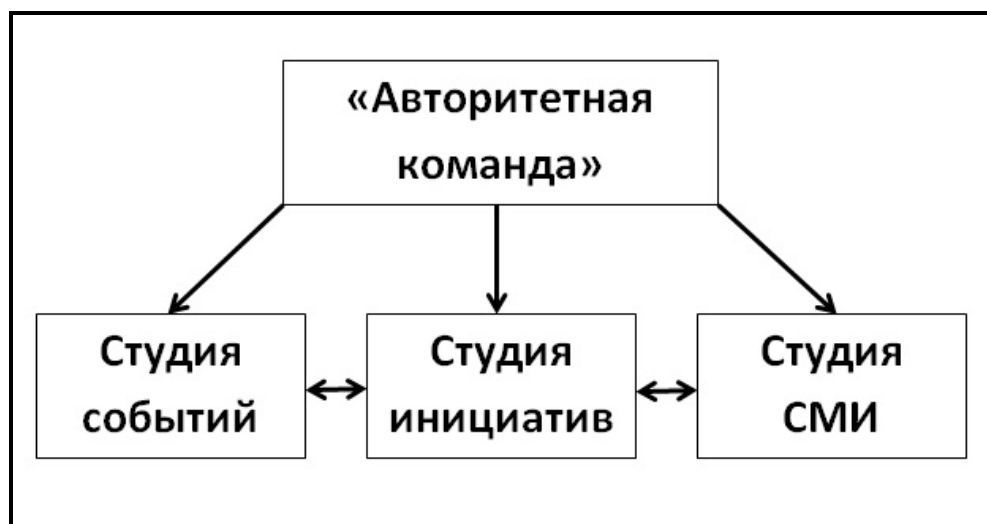


Рис. 2. Структура объединения «Авторитетная команда»

Студия событий, опираясь от календарного плана внеурочной деятельности, планирует организацию мероприятий в соответствии с направлениями развития, указанными во ФГОС ООО.

Студия инициатив стимулирует развитие творческих, научных и социальных инициатив учеников, через организацию проектной и исследовательской деятельности, доносит до учащихся информацию об олимпиадах и конкурсах.

Студия СМИ создает печатный материал о деятельности «Авторитетной команды» и других событиях в лицее. Публикация материала происходит на официальном сайте учреждения и в профилях социальных сетей VK.com и Instagram.

К работе студий и к еженедельным сборам АК² может присоединиться любой желающий ученик.

2. Система кружковой работы лицея.

Это направление самостоятельно возникло благодаря участникам «Авторитетной команды», у которых в 9-ом, либо 11-ом классах из-за подготовки к экзаменам, пропала возможность посещения сборов.

Кружковая работа в лицее выстраивается на основе практического опыта старшеклассников. В зависимости от собственных интересов, учащиеся выбирают тематику клуба и продумывают совместно с педагогом-психологом программу, состоящую из 9 занятий (1 занятие в неделю, 2 месяца). В игровой форме и в репетициях учащиеся 5–7 классов осваивают творческие направления, итогом работы в которых должно стать участие группы в отчетном концерте клубов – «Детский концерт» или «ДК в АК» (рис. 3). Старшеклассники – руководители клубов проходят семинар-тренинг, на котором изучают возрастные особенности детей 10–13 лет и отрабатывают навыки применения тактик педагогической поддержки.

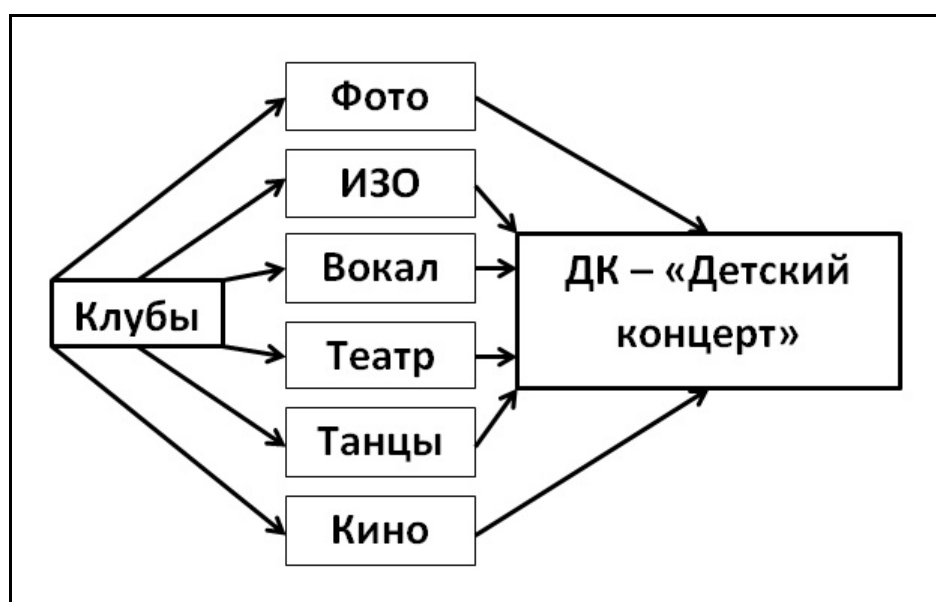


Рис.3 Схема клубной работы в 1-ом полугодии 2015–16 учебного года

Результатом работы можно считать появление в жизни Академического колледжа элементов (по А.Н. Тубельскому) уклада:

- Нормы и правила: создание учащимися собственного положения, предложения по его доработке.

- Организационная структура: появление студий, предложения по созданию должности президента.

- Традиции: сам сбор, Детский концерт, день Учителя и др.

- Ситуации: воздействие участников «Авторитетной команды» на «проблемных» учеников.

- Формы и виды жизнедеятельности: активность и проявление себя становится модным – создание собственной баскетбольной команды, авторского номера на концерт, индивидуального проекта, своего события.

Таким образом, в статье представлено видение внеурочной работы, которое требует детального изучения опыта А.Н. Тубельского и других авторских школ, педагогического конструирования уклада жизни заведения и более слаженной работы всех субъектов образовательного процесса. На данном этапе организация внеурочной деятельности в

Академическом колледже представлена как комплекс методов, приемов и форм, теоретически обоснованных и приносящих интересные результаты на практике.

Литература

1. Невзоров М.Н., Невзорова М.А., Сазонова А.Н., Лавриненко Т.Д. Педагогическая магистратура: книга студента (о самостановлении Человека в образовании). Владивосток. Издательский дом Дальневост. федерал. ун-та, 2013 г., 340 с.
2. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Монография, 1996. 272 с.
3. Робинсон К. Образование против таланта / Кен Робинсон; пер. с англ. Наталии Макаровой. М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. 336 с.
4. Степашко Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. 272 с.
5. Тубельский А.Н. «Новые ценности образования: Демократическая школа Александра Тубельского», № 1(49), 2012. 170 с.
6. Официальный сайт ГОУ ЦО № 734 «Школа самоопределения».

© С.В. Нападий, 2016

УДК 14.35

*Охотникова Елена Викторовна,
студентка магистратуры кафедры ТМПО ШП
Школа педагогики ДВФУ,
г. Владивосток, Россия,
vanet@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ПЕРВОКУРСНИКА

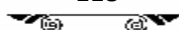
Аннотация. В статье рассматривается феномен переживания с позиции теории деятельности как ресурс личностного развития студента. Обосновывается необходимость обращения внимания педагогов на помощь студенту в прохождении кризисных ситуаций.

Ключевые слова: кризисная ситуация, переживание, личностное развитие, высшее образование, первокурсник.

Эффективность и качество обучения студентов в высшей школе оцениваются все более комплексно и целостно. Современное общество требует инициативных молодых людей, способных найти «себя» и своё место в жизни, нравственно стойких, социально адаптированных, способных к саморазвитию и самосовершенствованию. Успешность личностного развития первокурсника является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека и как будущего специалиста.

Актуальность проблемы перевода переживаний студентов в личностные смыслы обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, формируются потребность и подготовленность к непрерывному самообразованию в изменяющихся условиях. В этой связи особенно важно, чтобы студенты активно включались в процесс овладения знаниями и способами их освоения с начальных этапов обучения, осознавали, что результаты учебно-профессиональной деятельности становятся подлинным достоянием личности.

По итогам научных исследований было установлено, что количество студентов, имеющих повышенную и высокую тревожность на первом курсе (в переходный период) является большим, чем на втором и далее курсах. В этих исследованиях обнаруживается высоким процент студентов, испытывающих негативные эмоциональные переживания в ситуациях проверки знаний, в общении с преподавателями и в ситуациях самопереживания.



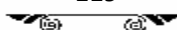
ния и самораскрытия [5, с. 90]. Это неудивительно, – время студенчества – это период столкновения человека с новыми, совершенно дотоле неизвестными проблемами. Студенчество – время реального перехода к настоящей взрослости. Не секрет, что психоэмоциональное состояние учащихся на всех стадиях образовательного процесса заслуживает особого внимания. Но период, связанный с переходом с одной ступени на другую, является наиболее важным и ответственным в индивидуальном развитии учащихся. Резкий переход от адаптированной и относительно комфортной жизни под опекой родителей и учителей к менее детерминированному извне студенческому периоду часто у первокурсников начинается с критических обстоятельств. Переход из общеобразовательной школы в высшее учебное заведение – одна из критических фаз в юношеском возрасте [2, с. 90].

Критическая ситуация вызывает к действию переживания. В психологии критическая ситуация определяется как ситуация невозможности. Это такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.). «Невозможность» же эта определяется, в свою очередь, тем, какая жизненная необходимость, оказывается парализованной в результате неспособности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности. Имя невозможности – бессмысленность, а конкретные состояния – отчаяние, безнадежность, несбыточность, неизбежность и пр. Выделяют четыре ключевых понятия, которыми в современной психологии описываются критические жизненные ситуации. Это понятия стресса, фрустрации, конфликта и кризиса. Установлено, что первокурсники могут быть подвергнуты влиянию и стресса, и фрустрации, и внутриличностному конфликту, и кризису личности [3].

Расставание с семьей и друзьями при поступлении в высшее учебное заведение, отсутствие годами сложившейся школьной системы взаимопомощи и взаимоподдержки, недостаточная психологическая подготовка к кардинальным изменениям в жизни и выбору профессии, недостаточные навыки в самостоятельной учебной работе, различные возможные ситуации, характерные для данного возраста – разрыв романтических отношений, неприятности с товарищем по комнате в общежитии, трудности в учебе, в результате которой учебная деятельность может занимать большое количество времени, не оставляя его на общение, ухудшение здоровья (плохое самочувствие как результат ослабления здоровья в связи с учебными и адаптационными перегрузками), новые сверстники в учебной группе, – все это провоцирует у начинающих студентов перечисленные выше кризисные ситуации.

Вместе с тем, возраст студенчества характеризуется насыщенной активностью, поиском смыслов, решением важных возрастных задач. Поступление в вуз является для большинства первокурсников новым периодом жизни, и одновременно, он является актом, который требует активного приспособления к условиям студенческого бытия. Первокурсник должен пережить это изменение обстоятельств жизни, включиться участником в новые и необычные события.

Социальная адаптация студента – первокурсника в первую очередь проявляется в переживаниях, которые отражают старые смыслы и способны породить новые смыслы. Уровень приспособления к студенческому положению проявляется в степени соответствия имеющихся смыслов обстоятельствам. Невозможность реализации старой системы потребностей и иерархии смыслов приводит первокурсника до трудного положения и тяжелых переживаний, которые могут стать переломными, т.е. изменить направление развития бытия как к личностному росту, так и к стагнации или девитации. Переживание нового студента является той психической работой, которая, при определенных условиях может побороть жизненные трудности, найти новые потребности бытия и развить в себе новые возможности для реализации этих потребностей. Именно переживания должны обеспечить новую студенческую жизнь молодого человека смыслами и возможностями для их осуществления [3]. В связи с изложенным, именно переживание способно повести за собой познание, предметную деятельность и личностное развитие.

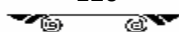


При таких обстоятельствах, предметом нашего внимания являются процессы, которые в обыденном языке удачно выражаются словом «переживание» (в том значении, в котором «пережить» значит перенести какие-либо, обычно тягостные, события, преодолеть какое-нибудь тяжелое чувство или состояние, вытерпеть, выдержать и т.д.) [1, с. 5]. Более того, мы будем рассматривать здесь переживание – как вид деятельности, результатом которого является смыслообразование.

Однако в научное психологическое понятие переживания еще до недавнего времени не вкладывался этот содержательный деятельный компонент (переживание как деятельность). Переживание в психологии понималось лишь как психологическая защита, компенсация, совпадающее поведение (*copingbehavior*) и пр. Теория же деятельности оставалась в стороне от этой проблематики. До недавнего времени в психологии само понятие переживания ограничивало переживание сферой субъективно значимого. Переживание при этом понималось в его противопоставлении объективному знанию: переживание – это особое, субъективное, пристрастное отражение, причем отражение не окружающего предметного мира самого по себе, а мира, взятого в отношении к субъекту, с точки зрения предоставляемых им (миром) возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей субъекта. Переживание мыслится здесь как отражение, созерцание, эмоция, здесь не идет речи о переживании – деятельности. Узкое, лишь только эмоциональное понятие переживания, фиксирует лишь частные аспекты целостной проблемы. Может ли переживание – отражение, переживание – эмоция привести человека к обретению утраченного смысла бытия? Как справедливо замечает Ф.Е. Василюк, возможно, человек осознает, что именно произошло, что значит для него это событие, но проблема состоит не в том, чтобы осознать это, а в созидании нового смысла своего бытия, в «смыслопорождении» и «смыслостроительстве». В самом деле, эмоция, коль скоро она является особым отражением, может только выразить субъективный смысл ситуации, предоставив субъекту возможность рационально осознать его смысл, молчаливо предполагающийся наличным до и независимо от этого выражения и осознания. Иначе: эмоция только констатирует отношение между «бытием и долженствованием», но не властна изменить его [1, с. 8].

В той или иной мере близко подходили понятию переживания в рамках теории деятельности такие авторы как – А.Г. Асмолов, Ф.В.Бассин, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, Н.И. Наенко, О.В. Овчинникова, Е.Т. Соколова, В.В. Столин. Ход исследования не раз приводил многих авторов, развивающих теоретико-деятельностный подход, к проблеме переживания. Например, А.Н. Леонтьев так описывает рождение нового смысла для поддержания своих духовных сил в рамках тяжелейших переживаний политических заключенных в Шлиссельбургской крепости, связанных принуждением их к бессмысленному и оттого непереносимому физическому труду – переносом земли с одного места на другое: «Заключенные нашли чисто психологический выход: они включили это бессмысленное занятие в контекст главного мотива – продолжать борьбу с самодержавием» [4, с. 18].

В теории психологии лишь сравнительно недавно было произведено терминологическое нововведение касательно этого термина, который был наполнен более широкими смыслами. Речь идет о понимании переживания как о некотором активном, результативном внутреннем процессе, реально преобразующем психологическую ситуацию, о переживании – деятельности. Переживание как – общая категория деятельности была выдвинута в отечественной психологии Ф.Е. Василюком в своей монографии «Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций» в 1984 году [1]. Переживание понимается здесь как особая деятельность, внутренняя работа по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни [1, с. 10]. С ее помощью человеку удастся перенести те или иные тяжелые жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, справиться с критической ситуацией. Продукт работы переживания всегда нечто внутреннее и субъективное –душевное



равновесие, осмысленность, умиротворенность, новое ценностное сознание и т.д., в отличие от внешнего продукта практической деятельности и внутреннего, но объективного (не в смысле неперменной истинности по содержанию, а в смысле отнесенности ко внешнему по форме) продукта познавательной деятельности (знания, образа). Таким образом, особые жизненные ситуации, которые неразрешимы процессами предметно-практической и познавательной деятельности, решают процессы переживания – деятельности.

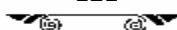
Если в узком понимании переживания встает вопрос – что чувствует человек, находящийся в кризисе, то в понимании переживания, как вида деятельности, – как человек выходит из кризиса. Если человеку угрожает опасность, пишет Р. Питере, он может попытаться спастись бегством, «но если он охвачен горем: у него умерла жена, то каким особым действием можно исправить эту ситуацию? [6, с. 192]. Такого внешнего действия не существует, потому что нет такого предметного преобразования действительности, которое разрешало бы ситуацию, и соответственно невозможна постановка внутренне осмысленной и в то же время внешне адекватной ситуации (т.е. осуществимой) цели. Значит, предметно-практическое действие бессильно также, как бессильно и психическое отражение, как рациональное (что очевидно), так и эмоциональное. Когда жизнь заходит в смысловой тупик, обесценивается, теряет внутреннюю цельность и начинает психологически разлагаться для строительства новых смыслов приходит переживание. Задача переживания состоит в отыскании новой ценностной системы, посредством которой можно было бы придать внутреннюю цельность и смысл бытию, осветить его, открыть новые смысловые перспективы. Результат этого переживания – создание психологически новой жизни, метаморфоза личности, ее перерождение, принятие нового замысла жизни, новых ценностей, стратегии, нового образа Я. Однако, в отличие от реалистического переживания, переход к новой жизни состоит тут не в «скачке» от одного содержания жизни к другому, оставляющем первое неизменным, а в ценностном преодолении и преобразовании старой жизни: новая жизнь относится к старой как прощение к обиде [1, с. 51].

Чтобы студент, и в особенности первокурсник, мог развиваться в полной мере, он должен ощущать уверенность, психологическую устойчивость, выражением которой становится оптимистическое состояние. Если студент не обладает верой в успех собственного движения, это означает что молодой человек (учащийся) действует в силу неудовлетворенной потребности в безопасности. Развитие личности замедляется.

Согласно концепциям гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) стремление человека к защищенности – одна из жизненно важных потребностей человека. А. Маслоу, выделяя потребность в безопасности в качестве одной из базовых потребностей человека, включает сюда стремление человека чувствовать себя защищенным, желание избавиться от страха и жизненных неудач. И если с одной стороны, стрессовые ситуации как следствие незащищенности разрушают личность, стремящуюся в своем развитии к гармонии, с другой стороны, именно эта повышенная стрессовость может явиться огромным ресурсом перевода переживаний в смыслы, стимулируя и учебную деятельность, и личностное развитие студентов.

Психологическая и интеллектуальная неготовность выпускников школ к обучению в вузе, критические ситуации, возникающие у студентов на начальном этапе при поступлении в вуз, предполагают разработку специально организованного педагогического процесса в высшем учебном заведении. Человек всегда сам и только сам может пережить события, обстоятельства и изменения своей жизни, породившие кризис. Никто за него этого сделать не может, как не может самый искушенный учитель понять за своего ученика объясняемый материал. Но процессом переживания можно в какой-то мере управлять – стимулировать его, организовать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности – или по крайней мере не шел патологическим или социально неприемлемым путем [1, с. 3].

Педагоги вуза могут помочь будущему специалисту в приобретении «самости», в том числе, используя положительные резервы кризисных ситуаций. «Успешность» пере-



живаний первокурсников во многом связана с организацией образовательного процесса педагогами.

Современная наука определяет педагогические условия как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, которые обеспечивают успешность учебы и воспитания. В теории обучения и воспитания принято рассматривать условия как среду, в которой протекают те или другие педагогические процессы. От педагогов сегодня требуется, в том числе, организация помощи и поддержки в удовлетворении потребности в безопасности, которая, помогая студенту, одновременно учила бы его овладению собственными способами достижения внутренней уверенности. На место педагогического требования, базирующегося на авторитарной педагогике, должны прийти педагогическая защита, помощь, поддержка, содействие и сотворчество. Однако, сегодня требуется не только и даже не столько педагог-психолог, сколько педагог-антрополог, приводящий учащегося к овладению собственной деятельностью, побуждающий к личностным смыслам.

Литература

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. 1984. 79 с.
2. Гостева Л.З., Еленская Е.А. Проблема адаптации студентов первого курса в высшем учебном заведении (на примере АмГУ) // Вестник Амурского государственного университета. 2011. Вып. 54. С. 90–95.
3. Колесник А.П. Смысловые переживания первокурсников и их адаптация к студенческому бытию / URL: http://referat-5plus.ru/ref_1835_1.htm (дата обращения – 14.01.2016).
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 38 с.
5. Татарникова Н.С. «Реализация принципа индивидуализации в деятельности педагога / URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/575/16-realizatsiya-printsipa-individualizatsii-v-deyatelnosti-pedagoga.pdf> (дата обращения: 11.12.2015).
6. Peters R.S. Education of emotions. In: Feelings and emotions: The Loyola simposium. N. Y., 1970. P. 187–203.

©Е.В. Охотникова, 2016

УДК 37.032.2

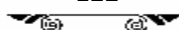
*Цинцадзе Алексей Вячеславович
ФГКОУ «Владивостокское президентское кадетское училище»
г. Владивосток, Россия,
студент магистратуры кафедры ТМПО ШП
a.v.tsintsadze@gmail.com*

РОЛЬ ОФИЦЕРА-ВОСПИТАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ МУЖСКИХ КАЧЕСТВ У КАДЕТОВ ВЛАДИВОСТОКСКОГО ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

Аннотация. В статье раскрывается актуальность роли офицера-воспитателя в формировании у кадет мужских качеств в условиях обучения во Владивостокском президентском кадетском училище.

Ключевые слова: воспитание, волевые качества, дисциплина, мужской характер.

Успокоен веков сложилось так, что цивилизации существуют до тех пор, пока в них жива мужская сила народа. Именно она является фундаментом этноса, его основной движущей силой, ведущей к развитию.



Если современная цивилизация хочет выжить, она должно вернуть себе ярко выраженное мужское начало. Увы, эпоха былинных богатырей, доблестных самураев и бесстрашных викингов осталась далеко позади, а идеи и принципы, которыми жили и за которые умирали самые смелые и достойные люди, давно и прочно преданы забвению. Сегодня во всем т. н. цивилизованном мире наблюдается процесс феминизации мужчин, и города кишат слабыми как духом, так и телом существами мужского пола со впалой грудью и бесхребетным внутренним содержанием. Масштабы этой эпидемии становятся всё более ужасающими, и наша страна не стоит в стороне от общих тенденций.

Что такое «феминизация мужчин»? Говоря простым языком, мужчины перенимают повадки женщин и тем самым становятся женственнее. Именно данный деструктивный процесс становится причиной многих проблем в обществе, на всех уровнях, от семьи и до государства в целом. Женственность несёт разрушительный заряд для мужского характера. Те качества, которые для женщины являются достоинством, для мужчины превращаются в фатальные недостатки: женские мягкость, нежность и чувственность проявляются в таких мужчинах как нерешительность и вялость, неспособность к волевым поступкам, а вполне понятное, оправданное и естественное желание женщины опереться на «сильное плечо» - как перекалывание ответственности на окружающих.

Наши предки в вопросах воспитания всегда исходили из разной природы мальчиков и девочек. Детей воспитывали отдельно друг от друга – так поддерживалось здоровье народа идет орождение.

Дореволюционные учебные заведения строго учитывали данное правило и придерживались принципа раздельного обучения: мальчики учились в гимназиях и лицеях, а так же в вузах, для девочек же существовал особый вид общеобразовательных учреждений, таких, как воспитательно-образовательные дома в период царствования Екатерины II или Смольный институт в более позднее время, со своеобразным набором дисциплин, в основном по домоводству. Для женщин до конца XIX века высшее образование было недоступно, что послужило одной из основных причин борьбы за равноправие, результатом которого, наряду с прочим, стало введение в 1918 году совместного обучения мальчиков и девочек. К раздельному обучению вернулись лишь в 1943 г.

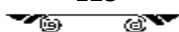
В послевоенное время, когда основная масса мужчин погибла на войне, женщины взяли на себя обязанность в воспитании и обучении детей. Это был вынужденный, оправданный шаг, ведь большинство мужчин трудилось на восстановлении страны после разрухи. И через несколько лет женщины, когда-то невольно вошедшие в педагогику, стали формировать национальную доктрину воспитания детей России.

В начале 50-х годов прошлого века от принципа раздельного обучения вновь отказались. При смешении детей для генетически менее зрелых мальчиков девочки оказались духовно-эмоциональным примером поведения и образцом для подражания. Качества этого образца – прилежность, послушность, усидчивость, стремление услужить, понравиться.

Такая модель поведения стала активно поощряться учителями-женщинами, и присущие мальчикам природные задатки: страсть к риску, испытаниям на волю и силу духа, жажда быть смелым и мужественным стали заглушаться и нейтрализоваться.

Весьма эмоционально на этот счет высказался Олег Верещагин в своей статье «Воспитание воина» [1]. Рассуждая о главенстве женщин в образовательной системе, Верещагин прямо и откровенно называет это явление национальной угрозой, особенно подчеркивая, что именно в системе военно-патриотической подготовки, частью которой являются кадетские училища и корпуса, суворовские и нахимовское училища, женщинам не место.

Конечно, не только «засильем женщин в системе образования» объясняется возникновение процесса феминизации мужского населения. Прибавьте сюда проповедь равенства женщины и мужчины, превратившуюся в проповедь тождества полов, отрицающую самобытность, особенности и уникальность женщины и мужчины...



В таких условиях создание в советское время суворовских и нахимовских училищ, в девяностые годы прошлого века – возрождение кадетских корпусов, а уже в начале третьего тысячелетия ко всему перечисленному еще и образование президентских кадетских училищ – это один из основных путей выхода из создавшегося положения. В стенах подобных образовательных учреждений мальчики, помимо качественного образования, получают еще и целый комплекс необходимых для взрослой жизни знаний, умений и навыков. И главное – в кадетских образовательных учреждениях созданы все условия для привития воспитанникам истинно мужских качеств характера, воспитания из мальчиков настоящих мужчин.

Одним из таких образовательных учреждений стало Владивостокское президентское кадетское училище. Созданное в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 октября 2013 года № 1980-р., уже в сентябре 2014 года училище приняло в свои стены 240 мальчишек.

Сейчас, после набора в пятый класс в сентябре 2015 года еще восьмидесяти воспитанников численность кадет составляет порядка 320 ребят. Проектная численность кадет – 560 человек.

Одной из основных задач, стоящих перед педагогическим составом училища является, как уже было сказано выше, воспитание настоящих мужчин.

В настоящее время воспитателями кадет Владивостокского президентского кадетского училища являются офицеры запаса, имеющие богатый жизненный опыт, долгие годы службы за плечами и, самое важное – желание служить Отечеству.

Трудно переоценить роль офицера-воспитателя в воспитании кадет. Одними объяснениями и увещеваниями не привить мальчику чести, достоинства, ответственности за свое слово, и личный пример воспитателя – лучший, если не единственный, способ воспитать в мальчишках эти качества.

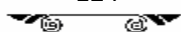
Однако честь, достоинство, ответственность за своё слово – далеко не все качества, присущие мужчине, воину, и которые необходимо воспитывать в наших мальчишках. Офицеры-воспитатели училища развивают у кадет такие черты характера, как лидерство, ответственность, умение принимать решения, решительность, сила своих убеждений (внутренний стержень), уверенность в себе, самостоятельность, самодисциплина, добросовестность. Решение этой задачи, в числе прочих, достигается в процессе повседневной реализации комплексного подхода к воспитанию во Владивостокском президентском кадетском училище.

В педагогической науке понятие «комплексный подход к воспитанию» определяется как один из типов системного подхода, представляющий собой единство идейно-политического, трудового, нравственного, физического и эстетического воспитания и обеспечивающий всесторонность развития, повышение эффективности воспитания, осуществление функции оптимизации воспитательного процесса.

Рассматривая реализацию комплексного подхода в воспитании кадет в контексте темы статьи, можно выделить элементы, которые позволяют решить задачу мужского воспитания.

Так, организация учебных подразделений (курс, взвод) по принципу воинской иерархии подразумевает наличие младших командиров, что позволяет раскрыть лидерские качества у кадет, занимающих должности командиров отделений и заместителей командиров взводов. Участвуя в руководстве подразделением, мальчики развивают в себе такие черты характера, как ответственность, добросовестность, уверенность в себе, умение управлять коллективом.

Самодисциплина вырабатывается в процессе повседневной деятельности в рамках строгого распорядка дня, когда весь день кадета расписан буквально по минутам. Самодисциплине способствует и такое понятие, как приказ командира, не выполнить который кадет не имеет права. Для выполнения приказа кадет подчас вынужден затратить серьез-



ные усилия, что тренирует волю. Вполне естественно, что расслабленность и безволие, свойственные современным детям, в таких условиях очень быстро сходят на нет.

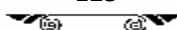
Участие кадет в состязаниях различного рода (интеллектуальные, в том числе и командные игры, спортивные мероприятия, шахматные и шашечные турниры) развивает, помимо всего прочего, командный дух, решительность, настойчивость и волю к победе.

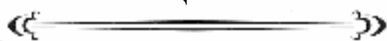
В час воспитателя либо во время проведения классных часов мы знакомим детей с примерами мужества и героизма наших соотечественников. Изучение военной истории, чтение художественной литературы, просмотр и последующее обсуждение кинофильмов героико-патриотической направленности, примеры из личного опыта офицеров-воспитателей, рассказы приглашенных ветеранов, кадровых офицеров способствуют тому, что у мальчишек закрепляется конкретный образ мужчины, воина, стремление к которому, желание быть похожим на него постепенно становится одной из главных целей кадет на время обучения в училище.

Литература

1. Верещагин Олег. Воспитание воина, Газета «Дуэль» 17.07.2007 г.

© А.В. Цинцадзе, 2016





СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЕГО МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

УДК 37.025

*Герасименко Любовь Николаевна,
студентка магистратуры 1 курс,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
sarang69@mail.ru*

*Петрова Галина Николаевна
к.п.н., доцент кафедры теории и методики
профессионального образования Школы педагогики
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
petrova1001@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация. В статье метапредметность рассматривается как формирование у учащихся универсальных учебных действий, предлагаются способы организации деятельности учащихся на уроках обществоведения и истории с целью достижения метапредметных результатов.

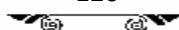
Ключевые слова: метапредметность, универсальные учебные действия, работа с информацией, знаково-символические средства, проблемность обучения, личностно-оценочная позиция учащихся.

А для нашей страны настоящий момент осознается как эпоха перехода от индустриального общества к постиндустриальному. Это требует не только изменений в экономике, но и во всех сферах общественной жизни, в частности, в образовании. «Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средства построения личной карьеры» [2].

Пока еще школьное образование основано на некотором наборе способов трансляции культурно-знаниевого опыта. Однако Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) требует иных компетенций как от учителя, так и от обучающегося.

Без внимания к организации деятельности школьников на занятиях невозможна реализация приоритетных задач современного образования, ориентированных на качественное образование и формирование у выпускников метапредметных умений и навыков.

Понятие метапредметности вошло в нынешнюю версию Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Метапредметные образовательные результаты учеников предлагается обеспечивать, проверять и оценивать каждому учителю, но способы этой деятельности в стандартах не сообщаются. Что такое метапредметные образовательные результаты и как они связаны с учебными предметами, из текста стандартов



также неясно. «Включение метапредметности в общеобразовательные стандарты, является прогрессивным шагом, однако сама суть такого содержания в стандартах не раскрыта» [5]. В этих условиях профессионализм, компетентность и самоопределение учителя приобретают особое значение.

Идеи метапредметного подхода разрабатываются в рамках нескольких научных школ.

А.Г. Асмолов, А.Б. Воронцов и др. усматривают метапредметный подход в освоении учащимися при изучении ими школьных дисциплин универсальных учебных действий (УУД). Метапредметные результаты составляют основу умения учиться и включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями. Универсальные учебные действия – это и есть метаумения, которые в новом стандарте являются основой метапредметных результатов освоения основной образовательной программы.

«Научная школа» А.В. Хуторского рассматривает метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, который обеспечивает формирование целостной картины мира в сознании ребёнка. В основе обучения лежит эвристический подход, то есть обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания. Для обеспечения такого процесса, по мнению представителей данной школы, нужны особые учебные дисциплины – метапредметы или метапредметные темы, например: «Числа», «Буквы», «Культура», «Мироведение», «Естествознание».

Метапредметы как дисциплина рассматриваются научной школой Ю.В. Громыко. Блок метапредметов надстраивается над преподаванием традиционных учебных предметов. В этом блоке у учащихся формируются метазнания и метаспособы. Представителями этой школы разработаны метапредметы «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача».

Необходимость формирования УУД в школе у исследователей и практиков не вызывает сомнения. Основное различие между мнениями состоит в том, возможно ли выполнить эту задачу, не изменяя учебный план, одновременно с освоением содержания учебной дисциплины, или для этого необходимо введение дополнительных предметов, «надстраивающихся» над основными.

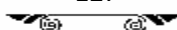
Мы придерживаемся первой точки зрения, при которой, по образному выражению А.Б. Воронцова, метапредметные результаты и содержание любой учебной дисциплины – это «бутерброд с маслом», прошедший обработку в микроволновой печи: масло (УУД) пропитывают хлеб (содержание предмета).

История и обществознание занимают особое место в программе основной общеобразовательной школы. Они позволяют оформиться историческому мышлению, то есть таким мыслительным стратегиям, которые обеспечат возможность школьнику самостоятельно интерпретировать исторические события, на основе анализа различных точек зрения «высекать» истину, ориентироваться в современных общественных процессах.

В соответствии с пониманием метапредметности как освоения учащимися универсальных учебных действий, важно, чтобы работа велась по соответствующим направлениям.

Для *коммуникативных УУД* важным является: умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; аргументировать, формулировать, и отстаивать своё мнение; умение осознанно использовать средства речи в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих мыслей, чувств, и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение письменной и устной речью, монологической контекстной речью;

Познавательные УУД предполагают: работу с информацией, направлены на ее поиск, обработку; сохранение в памяти и дальнейшее использование. Для этих целей задействуются знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схемы решения учебных и практических задач;



выполнение логических операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения; установление аналогий, построение рассуждений, отнесение к известным понятиям. Познавательные УУД связаны также с формированием и развитием компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий.

Регулятивные УУД связаны с действиями принятия и удержания учебных целей, с планированием, контролем, оценкой и рефлексией.

Для обеспечения позитивных метапредметных результатов деятельности учащихся по истории и обществознанию в условиях модернизации образования необходим подбор оптимального комплекса образовательных педагогических технологий.

В современных условиях переизбытка *информации* очень важно научить школьников правильно *работать* с ней, а именно: осуществлять поиск информации по ключевым словам (заданным параметрам), использовать разнообразные источники, сравнивать разные точки зрения и формулировать свою собственную. Под разнообразием источников понимается не только работа с историческими документами (летописи, мемуары, хроники), но и использование современных периодических изданий, глобальной информационной сети, равно как и нетекстовой информации.

Современный урок немислим без использования *знаково-символических средств*, без перевода информации из одной знаковой системы в другую. Немалую часть каждого урока занимает работа с нетекстовым материалом. С одной стороны, через реализацию принципа наглядности обеспечивается интерес к предмету, не рассеивается внимание. С другой – происходит обогащение когнитивного опыта учащихся. Нетекстовый материал – это не только исторические карты и репродукции, но и музыкальные произведения, документальные фильмы. Работа с нетекстовым материалом предполагает составление логических схем, опорных конспектов, таблиц по разным основаниям, интеллект-карт. Структурирование и схематизация учебного материала не только способствуют более прочному усвоению знаний, но и вооружает учащихся универсальными умениями для работы с любой информацией.

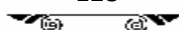
С помощью знаково-символических средств происходит формирование пространственных представлений учащихся об исторических фактах и процессах, осваиваются картографические знания, приобретаются умения работать с историческими картами разного вида (карта территориальных изменений, военных действий, географических открытий, карты-схемы сражений). Все это помогает не только прочно усвоить материал, но и способствует обогащению когнитивного опыта учащихся.

При работе с иллюстративным материалом важно сформировать у учащихся определенный запас зрительных образов и ассоциаций:

- выдающиеся деятели отечественной культуры;
- символы разных периодов национальной истории;
- значимые исторические прорывы в развитии науки и техники;
- образы произведений мировой и национальной культуры.

Этого можно достичь, целенаправленно формируя устойчивые связи между социально-экономическими, политическими процессами, с одной стороны, и их наглядным и конкретным отражением в культуре – с другой. Изучая произведения Пушкина и Лермонтова, ученик одновременно соотносит их с соответствующими изучаемыми историческими событиями, при этом происходит их привязка к географическим объектам (Кавказ – не просто название или точка на карте). Это делает усвоение материала не просто более прочным: материал становится «объемным», живым, создается целостная картина эпохи.

Установление аналогий, построение рассуждений отрабатываются при работе с понятиями. Понятие как философская категория занимает важное место в любой системе научных знаний. Владение понятийной системой означает умение смотреть на события глазами историка и мыслить как исследователь, т.е., научить учащихся работать с понятием – значит вооружить их очень эффективным средством мыследеятельности. Научный (в частности, исторический) факт как понятие, закон и закономерность, понятия пространст-



ва и времени, понятие истины, соотношение понятий «знание» и «мнение» требуют отработки на метапредметном уровне. Учителя при этом включаются в процесс мыследеятельности вместе с учениками.

Очень важна и для учителя, и для учащихся рефлексия, постоянный контроль движения своих мыслей, осознания оснований для умозаключений.

Особое внимание на уроках общественных дисциплин необходимо уделять *формированию личностной оценочной позиции учащихся*. Формирование личной оценочной позиции является важным элементом развития, в том числе интеллектуального. М.А. Холодная определяет интеллект как форму организации ментального (умственного) опыта субъекта, а ментальный опыт включает в себя эмоционально-оценочный компонент [4]. Таким образом, обучая давать характеристику историческим личностям, оценивать исторические факты и явления, учитель заботится об интеллектуальном становлении учащихся.

Уже в пятом классе ученики знакомятся с традиционным планом характеристики исторической личности, включающим в себя такие пункты, как:

1. Годы жизни или (и) правления.
2. Этапы жизни и деятельности (кратная биография).
3. Основные действия, взгляды, решаемые проблемы.
4. Предшественники и последователи; положения, которые показывают сходство и различие взглядов нескольких исторических лиц.
5. Историческое значение данной личности.

Уместно дополнить этот план вопросами: «Ваше отношение к этому деятелю? Чем определяется такое отношение? Какие черты характера, аспекты его деятельности вызывают позитивные эмоции, какие – негативные? С чем вы согласны, а что вызывает неприятие? Какова роль этой личности в истории?». Постепенно учащиеся привыкают не только формулировать свое отношение, но и подбирать соответствующие аргументы, а впоследствии – и отстаивать их. Очень важно учить оценивать исторических деятелей и исторические события с точки зрения не только разумности, целесообразности, пользы для государства в целом, но и с точки зрения нравственности, общечеловеческих ценностей. Не менее важно научить не только сформулировать свою точку зрения, но и аргументированно ее отстаивать. Этому поможет использование таких форм работы, как изучение и интерпретация артефактов, создание исторических портретов, написание эссе и др.

Проблематизация как создание проблемной ситуации на каждом уроке играет важнейшую роль в обучении. Трудно представить себе урок истории в старших классах без применения этого метода. Можно предложить следующий алгоритм анализа проблемы.

Что лежит в основе проблемы? Каковы противоречия?

Чем определяется главное на данный момент противоречие?

Как выявить противоречия в развитии конкретного явления, процесса?

Как вывести из противоречия (сформулировать) проблему?

Что такое проблематика?

Какие вопросы важно поставить, чтобы решить проблему?

Что значит решить проблему?

Кто отвечает за выбор решения проблемы?

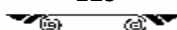
Предложите подходы к ее решению.

В чем сильные и слабые стороны каждого из подходов?

Какой выбор был сделан и каковы основания этого выбора?

К каким историческим последствиям привел данный выбор?

История как предмет дает множество возможностей создавать проблемные ситуации, начиная от крещения Руси до современных процессов. В старших классах перед учащимися может быть поставлена проблема исторической достоверности. Учащиеся, изучив подлинные тексты изучаемой эпохи и выстроив авторскую версию исторического события, могут вступать в диалог как с составителем учебника, так и с друг другом. В ситуации, когда кроме мнения автора учебника есть еще несколько точек зрения, возникает не-



обходимость самоопределиться, занять определенную позицию, сделать выбор, т.е. у учащегося возникает проблема.

Самостоятельная поисковая деятельность учащихся возникает и при использовании другой инновационной технологии – рассмотрении исторического события с четырех точек зрения – современника, потомка, иностранца, и смеховой позиции [6, с. 373].

Ролевая позиция «современника событий» (хронист, летописец, свидетель) позволяет окунуться в гущу события, эмоционально пережить его в качестве соучастника.

Позиция «потомок» (школьник, историк, писатель) предполагает объяснение и оценивание события, она позволяет дистанцироваться и посмотреть на него «с высоты птичьего полета».

Роль «иностранца» (путешественника, дипломата, торговца) отражает взгляд на событие другими глазами – глазами субъекта иной культуры, что позволяет школьникам уловить и проанализировать различия, несовпадения мнений, отношений.

Интересна и мотивационно заразительна смеховая позиция, которая представлена пересмешником, скоморохом, шутом. Школьникам предлагается просмотреть карикатуры, пародии, попытаться самим составить подобное. «Смех как культурный феномен обладает способностью делать далекое и чужое своим и близким» [6, с. 375].

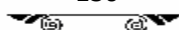
Позитивные метапредметные результаты деятельности учащихся обеспечиваются использованием *групповых технологий обучения*. Все описанные выше способы организации работы школьников, также как диспут, групповой проект, решение проблемно-познавательной задачи, предусматривают коллективно-распределительную деятельность на всех этапах: от планирования до коллективной рефлексии. Решаются три основные задачи: конкретно-познавательная, коммуникативно-развивающая, социально-ориентированная. Реализация этих задач способствует формированию основных навыков работы в группе, развитию коммуникативных УУД.

Особую роль при обучении истории и обществоведению приобретают *информационно-коммуникативные технологии*, при интеграции с другими образовательными технологиями они способны обеспечить формирование универсальных учебных действий учащихся. В отечественной педагогике примером такой образовательной технологии является технология образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) [1], разработанная В.В. Гузеевым.

Организация деятельности учащихся с применением вышеуказанных технологий в образовательном процессе способствует формированию метапредметных результатов деятельности учащихся. Именно они будут условием развития способностей, без которых, по мнению В.М. Розина [3], трудно представить себе успешного человека будущего: По мнению философа, трудно «помыслить новые реальности и проживать их события» без способности воображения. Важна способность человека будущего к рефлексии, позволяющая «останавливать и артикулировать сложившиеся формы жизни, а также перестраивать их». Автор делает акцент на способностях, дающих возможность, с одной стороны, учиться и переучиваться, с другой – заниматься самообразованием. Креативные способности необходимы для практического воплощения новых идей и представлений. Ведущими определяются коммуникационные способности, обеспечивающие понимание, общение, разрешение конфликтов, достижение компромиссов, осуществление совместной деятельности, размежевание и другие. Способности к духовной навигации, дают возможность для выстраивания собственного жизненного пути, «включая самоопределение, осознание своей обусловленности и ценностей, преодоление себя, идентификацию и разотождествление с определенными субъектами», обеспечивающие разрешение экзистенциальных и других проблем.

Литература

1. Гузеев В.В. Образовательная технология ТОГИС-ПК [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gouzeev.ru/togis-pk.pdf>.
2. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М. Эгвес, 2008. 136 с..



3. Философия образования: Этюды-исследования / В.М. Розин. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. 576 с.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
5. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс]: URL:<http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>.
6. Образовательные системы современной России: Справочник. М.: РГГУ, 2010.

© Л.Н. Герасименко 2016

© Г.Н. Петрова, 2016

УДК 377.5

*Кучер Инесса Викторовна,
студентка 2 курса группы ВМ 2202Б,
магистерская программа «Педагогическая психология»,
г. Владивосток, Россия,
inessaliliya78@gmail.com
Туктагулова Марина Николаевна,
к.п.н., доцент кафедры ТМПО Школы педагогики ДВФУ,
г. Владивосток, Россия,
tukmar@mail.ru*

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье на основе анализа теоретической литературы рассматривается процедура целеполагания учащихся, адаптированная для детской художественной школы. Акцентируется внимание на том, что целеполагание в организации занятий способствует продуктивности взаимодействия педагога и учащихся, а так же личностному саморазвитию учеников.

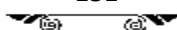
Ключевые слова: продуктивное взаимодействие, целеполагание, саморазвитие личности, рефлексия, образовательная среда детской художественной школы.

Основной принцип новой парадигмы образования заключен в переходе отучения к самообучению. Каким способом обеспечить реализацию требований новой парадигмы в условиях современной образовательной ситуации в нашей стране? Ответ на данный вопрос мы связываем с обращением к таким педагогическим категориям как взаимодействие, познавательное и личностное целеполагание учащихся.

Организация занятий в детской художественной школе (ДХШ) имеет свою специфику, что отличает их от занятий в общеобразовательной школе. На протяжении учебного времени ребята могут заниматься разными заданиями, согласовывая их с преподавателем. Часть группы может заниматься рисунком, часть – живописью, а часть – композицией. Такой подход способствует самообучению учащихся, а преподаватель только направляет их в нужное русло. Проблемой становится поддержание учебной атмосферы в классе, так как определенная степень свободы учеников может спровоцировать дезорганизованность в их поведении и в учебном настрое.

Учитывая особенности занятий в ДХШ, мы предлагаем подходить их организации не только в рамках учебных предметов, но и учитывая психолого-педагогические особенности обучения в данных условиях. К таким особенностям мы относим продуктивное взаимодействие между участниками обучения, а так же организацию познавательного и личностного целеполагания учеников при обучении в ДХШ.

Рассмотрим категорию продуктивного взаимодействия в образовательной среде. Разделяя взгляды современных авторов (А.В. Хуторской, В.Я. Ляудис, Е.Л. Федотова) на



категорию «взаимодействие», мы рассматриваем его как «важнейшее средство достижения цели обучения и воспитания и призванное иметь реально ощутимый, лично значимый результат, в качестве которого выступает тот или иной образовательный продукт» [3]. Образовательный продукт, таким образом, будет выступать в качестве личного приращения, способствующего личностному саморазвитию в целом.

Мы обращаемся к взаимодействию, которое будет способствовать саморазвитию личности посредством созидательной продуктивной деятельности. В педагогической практике такое взаимодействие получило название продуктивного, где продуктивность становится его актуальной значимой характеристикой.

Почему при продуктивном взаимодействии происходит процесс саморазвития? По мнению Е.Л. Федотовой [3], это осуществляется за счет нескольких важных факторов:

1. Смысловой приоритет процесса взаимодействия переводится с деятельности и общения на личность контактирующих субъектов.
2. Характер связи становится активным, инициативным, творческим.
3. Совершенствуются отношения между субъектами.
4. Смещаются смысловые акценты в сторону интересов самих субъектов взаимодействия.
5. Взаимодействие осуществляется на основе потребностей и возможностей каждого контактирующего субъекта.

Детская художественная школа – это особая образовательная среда, которая в своей сущности является продуктивной. Образовательные продукты выполняются на каждом занятии, так как без них теряется смысл обучения в ДХШ. Однако при этом мы можем столкнуться с таким явлением как «непродуктивные» продукты, то есть, задания, выполняемые учащимися, не приобретают для них личностный смысл, а делаются формально.

Мы можем сделать вывод: даже если образовательная среда по сути продуктивная, без организации продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса, она может оказаться не эффективной. Если преподаватель не способствует организации продуктивного взаимодействия, большинство учащихся будет заниматься без интереса, формально подходя к занятиям. Мы предполагаем, что основная роль преподавателя как раз и заключается в организации продуктивного взаимодействия, как основного механизма, способствующего саморазвитию, самоорганизации учащихся.

Что может служить условием продуктивного взаимодействия со всеми учащимися на уроках в ДХШ?

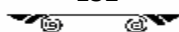
Обратимся к исследованиям В.Я. Ляудис, которые показали, что при продуктивном взаимодействии у учащихся расширяется мотивационный спектр учения, появляются мотивы достижения, целеполагания, сотрудничества и др.

В рамках обучения в ДХШ, исследования В.Я. Ляудис [2] интересны для нас тем, что при продуктивном взаимодействии появляется мотив целеполагания у учащихся. Если мотив достижения успеха присутствует у учеников изначально, так же как и образовательный мотив, то представление о цели своего обучения в ДХШ у них очень слабые. Вследствие этого многие ученики не совсем понимают, с какой целью они выполняют те или иные не интересные для них задания, как эти задания помогут им в будущем в более сложных заданиях.

Мы считаем, что осознание учениками цели своего обучения в ДХШ, а так же умение ставить перед собой задачи для достижения цели будет важным показателем продуктивности во взаимодействии учителя и учащихся.

Важным моментом в целеполагании мы считаем выбор целей деятельности самими учениками, учитель выступает как организатор или куратор данной процедуры.

А.В. Хуторской [4] разделяет цели на группы, характеризующие образовательные направления: личностные цели, креативные цели, когнитивные цели, методологические цели, предметные цели.



В изобразительной деятельности целевые направления тесно связаны между собой и не всегда можно разделить, например, предметную цель и когнитивную, личностную и креативную и т.д. Мы предлагаем объединить такое количество целей в две группы: личностные и познавательные цели. К группе личностных целей мы относим непосредственно личностные цели, а так же креативные и когнитивные цели. Это связано с тем, что мы понимаем под креативными и когнитивными целями развитие определенных качеств личности, что соответственно можно назвать личностной целью. К познавательным целям мы относим предметные цели и цели методологические, как цели способствующие познанию.

Одним из уникальных свойств изобразительной деятельности является как раз комплексность целей, т.е. даже если задается одна цель, параллельно с ней будут достигаться и другие цели. Используя подобную уникальность можно достаточно результативно по количеству целей выполнять даже одну работу.

А.В. Хуторской предлагает определенную процедуру целеполагания [4], которая поможет учащимся и преподавателям правильно определить целевые приоритеты. В соответствии с данной процедурой мы предлагаем вариант процедуры целеполагания, адаптированный для ДХШ [1]:

1. Выстраивание личностного отношения ученика с изобразительной деятельностью, которое выявляет его личностные качества, относящиеся к изобразительной деятельности.

2. Установление личностного смысла изобразительной деятельности, т.е. обозначение в изобразительной деятельности того, чем она связана с личностью познающего ее ученика.

3. Выбор типа отношений для взаимодействия с изобразительной деятельностью, ее исследование. Здесь важно определить способ, каким будет изучаться художественное мастерство.

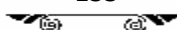
Для реализации данной процедуры можно провести анкетирование, либо беседу, по результатам которых учитель формулирует приоритетные цели обучения. Формулировка целей должна быть в рамках образовательной программы, внутри которых ученик может выбрать, что он хочет делать на данном этапе.

В художественной школе начать процедуру целеполагания можно еще на этапе испытательного отбора. Помимо специальных заданий вводится дополнительное анкетирование, в котором ученики отвечают на вопросы о цели своего поступления. Анкетирование поможет определить тех учеников, которые заинтересованы в обучении, но при этом показывают слабые результаты по специальности. Целесообразно зачислять таких детей тоже, так как наличие целеустремленности говорит о высокой мотивации обучения, а учебные показатели со временем повысятся и могут даже опередить тех, кто изначально был более подготовлен, но слабо представлял для чего ему учиться в ДХШ.

В процессе дальнейшего обучения цели корректируются. В конце каждой четверти можно проводить дополнительное анкетирование, в котором ученики описывают, что они достигли, что предполагают изменить в будущем.

В первом классе ДХШ учителю необходимо помочь ребятам выстроить личностное отношение к изобразительной деятельности и найти личностный смысл изобразительной деятельности. Для этого учителю нужно хорошо узнать своих учеников, выявить их личностные качества и мировоззрение. Здесь учителю смогут помочь различные коммуникативные и деловые игры, коллективные задания, тестирование, в зависимости от того, в какой ситуации каждый ученик сможет раскрыться.

Есть ребята замкнутые, неразговорчивые, которые в коммуникативных играх себя не проявляют, но достаточно глубоко могут отвечать на вопросы анкеты, либо выразить себя в сочинении. Такие дети в изобразительной деятельности задействуют совершенно иные личностные качества, чем более коммуникабельные, общительные учащиеся. Это усидчивость, глубина восприятия, наблюдательность, возможно более глубокое понимание выразительных средств художественного мастерства.



Однако это не означает, что общительные ребята хуже себя проявляют в изобразительной деятельности, для таких детей проявление себя осуществляется через иные личностные качества. Например, у таких ребят много идей, предложений, вариантов, они способны быстро перестраиваться, если рисунок не имеет смысла продолжать, общительные дети гораздо смелее осваивают новые виды деятельности, новые материалы и способы.

Задача преподавателя помочь каждому ученику найти свой способ выстроить связь с изобразительной деятельностью, так именно личностное отношение способно поддерживать длительную мотивацию обучения и стойкий интерес к процессу рисования.

Процедура целеполагания может быть визуализирована в различных вариантах: в виде путевых карт, таблиц продвижения и т.д. Здесь может возникнуть такая ситуация, что у всех учеником будут абсолютно разные цели и на первый взгляд, возникнет необходимость с каждым из них выполнять разные задания. Однако в практике художественных школ каждому педагогу известно, что одно и то же задание можно адаптировать для разных целей, например, большой натюрморт в интерьере, который ставится для старших классов, можно дать и первоклассникам, как часть натюрморта. Это формирует у первоклассников способность вычленять в пространстве необходимую композиционную форму.

Рассмотрим подробнее как построить процедуру целеполагания. Мы предлагаем группе учащихся разбить процесс на несколько этапов [1]:

1. Определение индивидуальной цели обучения в ДХШ.
2. Пробное занятие, на котором ученики рисуют то, что хотят научиться рисовать.
3. Обсуждение ошибок в выполненной работе, дискуссия о том, что же необходимо научиться рисовать первоначально.
4. Постановка промежуточных подцелей, способствующих достижению главной цели, составление путевого листа или таблицы целей.
5. Корректировка целей в процессе обучения.
6. Рефлексия по достижении каждой промежуточной цели, итоговая рефлексия.

Данные этапы достаточно просты и не требуют дополнительных усилий от преподавателя, однако это позволит ученикам совершенно иначе воспринимать учебу в ДХШ и в итоге повысить продуктивность взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса в художественной школе.

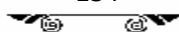
Обучая учащихся целеполаганию, преподаватель формирует у них важный метапредметный навык, способствующий организации своей жизнедеятельности, умению продуктивно использовать предоставляющиеся возможности, умению решать несколько задач, выполняя одну работу, преодолевать препятствия и искать варианты выхода из сложных ситуаций и т.д.

Для того, чтобы сфера дополнительного образования, а в частности ДХШ, оставалась востребованной, необходимо организовывать на занятиях продуктивное взаимодействие не только на уровне обучения изобразительным навыкам, но и на метапредметном уровне. Например, помогая ученикам выстраивать познавательные и личностные цели обучения в ДХШ, учитель способствует тому, что ученики в будущем смогут применять процедуру целеполагания для организации своей жизнедеятельности: личной, творческой, трудовой.

При этом процесс личностного и познавательного целеполагания, как метапредметный навык, будет способствовать востребованности ДХШ, откроет для учеников возможности саморазвития, постижения действительности через художественную деятельность, что общеобразовательная школа предоставляет не в полной мере.

Литература

1. Кучер И.В. Целеполагание учащихся как условие продуктивного взаимодействия с подростками на занятиях в детской художественной школе [Текст] / И.В. Кучер, М.Н. Туктагулова // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 нояб. 2015 г.) / Ред. кол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 4 (6). С. 328–332. ISSN 2413-4007.



2. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия [Текст] / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. Под ред. А.А. Бодалев, В.Я. Ляудис. М.: НИИОП АПН СССР. 1980. С. 37–52.
3. Федотова Е.Л. Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса [Текст] / Е.Л. Федотова // Гуманитарный вектор. 2015. № 1 (41). С. 35–40.
4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников [Текст] / А.В. Хуторской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000 г. 320 с.

© И.В. Кучер, 2016
© М.Н. Туктагулова 2016

УДК 371.481.022

*Ли Наталья Витальевна,
студентка 2 курса магистратуры, группы М2101Б
г. Владивосток;
leenatalia100@gmail.com
научный руководитель – Петрова Галина Николаевна,
к.п.н., доцент кафедры ТиМПО Школы педагогики ДВФУ;
petrova1001@mail.ru*

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ М. МОНТЕССОРИ В ОПЫТЕ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается деятельностный аспект и проблема его реализации в дошкольном образовательном учреждении на примере реализации системы М. Монтессори.

Ключевые слова: деятельностный подход, старший дошкольный возраст, система М. Монтессори, развитие субъектности.

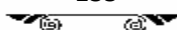
В системе дошкольного образования особую значимость приобретает работа над «усилением» внутреннего потенциала личности дошкольника, его собственной активности. В связи с этим важнейшей становится проблема развития субъектных качеств личности ребенка: активности, способности управлять собой, адаптироваться к быстроменяющимся условиям социальной жизни. Государственная политика, отраженная во ФГОСах, нацелена на развитие таких способностей, как самостоятельность, умение делать выбор, проявлять познавательную активность [5]. Все эти качества могут быть сформированы у дошкольника только при реализации деятельностного подхода. Через деятельность ребенок приобретает необходимый опыт овладения пространством, вещами, отношениями, познает и преобразует самого себя.

В рамках деятельностного подхода перед педагогом дошкольного образования стоят следующие задачи:

- помогать ребенку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки;
- создать условия для того, чтобы сделать процесс приобретения знаний ребенком мотивированным;
- учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути ее достижения.

Перечисленные задачи соотносятся с принципами деятельностного подхода. Назовем некоторые из них:

- принцип высокой мотивированности любых видов деятельности;
- принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности;



- принцип активности ребенка в образовательном процессе, который заключается в целенаправленном активном восприятии ребенком изучаемых явлений, их осмыслении, переработке и применении.

Все эти задачи и принципы полностью отвечают требованиям ФГОС, что подтверждает важность и целесообразность использования именно этого подхода.

Но как показывает практика, реализация деятельностного подхода представляет некоторую трудность в условиях ДОУ. Это связано как с пониманием его сущности, так и с выбором соответствующей программы для его реализации.

В наши дни существует большое количество развивающих методик для дошкольников. И родители, и воспитатели, и администрация дошкольных учебных учреждений теряются в выборе. У каждой методики есть свои особенности, свои плюсы, свои ограничения.

Система М. Монтессори существенно отличается от традиционной педагогики. В первую очередь, это касается отношения к ребенку как к уникальной, неповторимой личности, с собственным планом развития, способами и сроками освоения окружающего мира. Исходя из этого, М. Монтессори дает научно разработанную систему проведения детских занятий, обосновывает различные виды материала, упражнения с которыми способствуют развитию органов восприятия и двигательного аппарата ребенка и тем подготавливают его психофизиологический организм к будущей учебной деятельности [1]. Тенденция сблизить детский сад с жизнью, ввести в игру детей жизненно-практическую струю характерна для рассматриваемой системы.

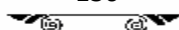
В своей работе мы стараемся прививать детям универсальные практические навыки, которые им пригодятся в жизни. Дети сами накрывают на стол, учатся элементам сервировки, при этом воспитывается аккуратность, осторожность при использовании стеклянной и керамической посуды, столовых приборов. Одновременно дошкольники учатся общаться, обращаться к друг другу за помощью, организовывать очередность действий, при выполнении которых развиваются пространственное мышление ребенка (закрепляются понятия «справа», «слева» и др.), речь, воображение.

Деятельность ребенка в системе Марии Монтессори индивидуализирована. Главный принцип заключается в том, что каждый ребенок развивается по своему личному, абсолютно индивидуальному плану в специально подготовленной среде, способной удовлетворить самые разные запросы детей. Полный список пособий, которыми оснащаются группы, занимает не один десяток листов. Задача воспитателя помочь ребенку организовать свою деятельность так, чтобы весь имеющийся у него потенциал получил максимальное развитие. Нелюбимое всеми детьми занятие, такое, например, как сбор игрушек, превращается в увлекательное исследовательское развлечение: сначала все игрушки без разбора скидываются в большой мешок, а затем дети извлекают их на ощупь с закрытыми глазами и кладут на место. Предоставляя возможность выбора деятельности, система способствует проявлению субъективности и развитию субъектности ребенка.

В большинстве материалов и заданий заложен принцип самокоррекции. У ребенка нет нужды в оценке со стороны взрослого: он сам видит свои ошибки и пытается их исправить, при необходимости обращаясь за помощью. «Помоги мне сделать самому» – вот принцип занятий системы М. Монтессори [4]. При этом он избавлен от негативной оценки, которую остро переживают дети.

Самостоятельность – это залог успешной и счастливой жизни [3, с. 143]. Определяющее место в «Монтессори – пространстве» принадлежит ребенку, а педагог лишь помощник, в чьи задачи входит подсказать, как правильно работать с материалом, а также, наблюдая за достижениями малыша, предоставлять возможность выбора вида деятельности в соответствии с его интересами и возможностями. И в этом проявляется свобода выбора малыша: он волен двигаться в своем собственном темпе.

Общение с взрослым является неотъемлемой частью, аспектом всех видов детской деятельности. Оно несет в себе формы и образцы сотрудничества, смыслы человеческих



отношений, социальный опыт в виде ценностей, норм, образцов, оценок. В пространстве общения с взрослым у ребенка складывается сознание и самосознание, задаются критерии отношения к себе как к деятелю. Именно поэтому общение в деятельности со взрослым мы считаем наиболее значимым фактором формирующейся у старшего дошкольника субъектности.

Специфика деятельности педагогов системе М. Монтессори состоит в том, что они не напрямую воздействуют на ребенка (сообщают непреложные истины), а опосредованно, создавая оптимальную развивающую среду и предоставляя только необходимую помощь для развития, совершения собственных открытий. Этот подход требует от педагога изучения личности каждого воспитанника, его индивидуальных особенностей, склонностей, интересов. Умение наблюдать за ребенком помогает поддерживать его активность, пробуждать внутреннюю мотивацию, создавать атмосферу сотрудничества детей друг с другом. Воспитатель создает условия для того, чтобы дети самостоятельно открыли новое знание для себя в процессе игры – ведущем виде деятельности дошкольника [2, с. 14]. В этом случае педагог становится организатором, помощником и консультантом в познавательной деятельности воспитанников, осуществляется переход от совместной деятельности педагога и воспитанников к самостоятельной деятельности детей.

Еще Галилео Галилей говорил: «Мы ничему не можем научить человека. Мы можем только создать условия для того, чтобы он этому научился сам». Задача воспитателей, педагогов – создание таких условий.

По тому, насколько дети учатся организовать свою деятельность без участия взрослых, можно оценить уровень их развития и профессионализм педагогов.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
2. Гуткина Н.И. Деятельностный подход как главное условие реализации ФГОС // Психолог в детском саду. 2008. № 4.
3. Каргапольцева Д.С. Ценности Монтессори – образования: антропологический контекст // Вестник ОГУ. 2012. № 7.
4. Особенности методики Монтессори в занятиях с детьми дошкольного возраста // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 5.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.минобрнауки.рф>.

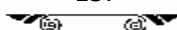
© Н.В. Ли, 2016
© Г.Н. Петрова 2016

УДК 372.882

*Лялько Наталья Васильевна,
магистр педагогики, старший преподаватель,
Приморский краевой институт развития образования,
г. Владивосток, Россия,
nvlyalko@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОРОЖДЕНИЯ ТЕКСТА СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Автор рассматривает порождение личностного текста как важное условие развития субъектности учащегося. В статье обобщён опыт порождения авторских текстов в практике инновационных школ, технологий, подходов. Сформулированы психолого-педагогические условия порождения авторских текстов. Представлен опыт порождения авторских текстов участниками образовательного процесса.



Ключевые слова: субъект, субъектность, субъективность, авторский текст, авторская речь, психолого-педагогические условия порождения авторского текста, субъектный опыт, диалог, воображение, творчество.

Субъектность – это способность проявления субъективности в той или иной деятельности. Но в условиях современной школы субъектный опыт участников образовательного процесса – учеников и учителей – практически не востребован. Уже шаблоном целевых установок образовательных программ стала фраза «воспитание гармонично развитой личности» ... в условиях авторитарной школы. Ведь если ученик не приобрёл субъектного опыта, а всегда был исполнителем чьей-то воли, трудно говорить и о становлении его личности. По С.И. Гессену, «личность никогда не дана готовой, но всегда создается, она есть не пассивная вещь, но творческий процесс...» [2, стр. 62].

Максимальное развитие человеческой индивидуальности, самобытности, авторства – главная целевая установка школы, ориентированной на Человека, которому предстоит жить в постоянно обновляющемся мире. Не «повторитель», а «творитель» способен создавать свой мир и мир вокруг себя. Каким он будет, зависит от «особым образом организованного взаимодействия человека и культуры».

Значение субъектности мы рассматриваем через проявление взаимодействия внутреннего, субъективного мира человека и объективного мира, в котором он живет, выраженное в письменно-речевой деятельности.

М.М.Бахтин писал, что «главная цель личности – стремление к диалогу – согласию с миром, т.е. стремление понимать и быть понятым». И каждое высказывание обращено к Другому в заданной смысловой рамке, в соответствии с выбранным жанром.

Авторский текст рождается, когда человеку есть что сказать, и он умеет находить необходимые языковые средства для выражения мыслей по поводу.

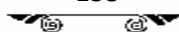
Таким образом, родной в данном случае – русский) язык – это тот предмет, который работает прежде всего со смыслами и средствами их выражения. Это универсальное средство познания и самовыражения, это, говоря высоким стилем, индивидуальное отражение ментальности народа, к которому мы все принадлежим. И то, в какой степени человек овладеет родным языком, какой станет его способность передавать большие и малые смыслы на этом языке, зависит от специально созданных психолого-педагогических условий.

Проблеме обновления подходов к преподаванию русского языка и литературы посвящена и Концепция школьного филологического образования: «особое место в современном изучении и преподавании русского языка и литературы занимают *герменевтический подход* и *культурно-антропологический подход* (осмысление роли субъектов речевой деятельности)».

Возвращается в школу сочинение – один из лучших способов развития метапредметных умений – способности излагать свои мысли в свободной (не клишированной!) форме. И среди главных требований и критериев – самостоятельность работы пишущего и аргументация на основе читательского опыта. То есть, интерпретация художественных текстов в заданном философском векторе («Время», «Путь», «Дом», «Любовь») в жанре эссе, очерка, классического сочинения – рассуждения – реальная учебная ситуация, к которой многие старшеклассники оказались не готовы. В растерянности оказались и их наставники, определившие как планируемый результат по русскому языку и литературе – ЕГЭ, где все задания сформулированы в строго заданных рамках, где нет места творческому самовыражению.

Как же создать условия для развития творческого начала в ребёнке? Как сделать так, чтобы сочинение стало любимым видом работы, а не формальной отпиской или копированием чужого текста?

Определим основные подходы к созданию условий формирования авторской речи школьников и порождению авторских текстов.



С. Френе, Л.Н. Толстой, а вслед за ними Е.Е. Шулешко, А. Лобок утверждали, что ребёнку интересно писать про то, что находит отклик в его душе. Значит, основой мотивации к созданию авторских текстов станет то, что заденет за живое, не оставит равнодушным.

«Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека <...> Педагогический вывод, который можно отсюда сделать, заключается в необходимости расширять опыт ребёнка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности», – писал Выготский [1, с. 476]. Расширение и углубление опыта ребёнка в культурной среде, опора в письменно-речевой деятельности на этот личностный опыт и есть первое условие порождения авторских текстов детей.

Я. Голосовкер, исследуя природу воображения, называет его «имагинативным абсолютом», познающим воображением [3, с. 11]. На заре цивилизации человек, мыслящий синкретично, познавал окружающий его мир воображением, уподобляя все предметы и явления действительности человеку, одухотворяя их, наделяя свойствами живого существа. Отсюда берёт своё начало весь арсенал изобразительных средств языка, и, в первую очередь, сравнение, олицетворение, метафора.

Поэтому-то на начальном этапе литературного образования мы обращаемся к мифологическим текстам, к фольклорным жанрам: мы сближаем продукт образного мышления наших предков и пока ещё целостное восприятие мира маленького ребёнка, дошкольника, младшего школьника.

Развитие воображения, образного мышления, перевод картинного плана в словесные образы – второе обязательное условие становления авторской речи, появления оригинального текста из-под пера пишущего.

Каждое высказывание адресовано кому-то. М.М. Бахтин писал о том, что «главная цель личности – стремление к диалогу – согласию с миром, то есть стремление понимать и быть понятым». Как возможно понимание между людьми? Оно возможно тогда, когда тексты порождаются нами не спонтанно, а в соответствии со смыслами, заданными в диалоге. Именно диалог как средство углубления собственной мысли и как отклик на другую мысль является третьим важным условием порождения авторского текста.

Четвёртое условие – это личная заинтересованность педагога, его эстетические переживания по поводу прочитанной вместе с детьми книги, написанный «здесь» и «сейчас» экспромт, сочинение учителя на ту же тему, что задана ученикам. Коллективное обсуждение удачных мест сочинений, с точки зрения языка, оригинальности мысли и т.д.

Опыт исследований в области педагогики творчества велик.

Назовём лишь некоторые из них, интересные как с точки зрения наполнения культурной среды, так и с точки зрения деятельности субъектов образования, развития их способности к порождению собственных текстов.

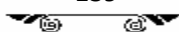
Дошкольное детство: опыт сочинения загадок, хокку, конструирования метафор, описания картин (ОТСМ-ТРИЗ, А.А. Нестеренко, Т. Сидорчук).

Начальная школа: методика создания нового текста в начальной школе (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, автор – Е.И. Матвеева); секреты сочинительства (методика НЛО (Новое литературное образование), автор – В. Левин); литературное творчество в соотношении с родом и жанром литературы (В.А. Лазарева); приёмы развития творческого воображения (С. Гин «Мир фантазии», Джанни Родари «Грамматика фантазии»).

Детские тексты, записанные рукой взрослого, когда дети наговаривают свои тексты, так как ещё не имеют навыка скорописи – («Вероятностное образование» – А. Лобок, система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова – З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина).

Азбука сочинительства (Западно-Уральский учебно-научный центр, Н.Е. Богуславская, Н.А. Купина).

Детские тексты как участники экспрессивного диалога и диалога-понимания («Школа Диалога Культур» – В.С. Библер, С.Ю. Курганов).



По мнению Л.М. Долговой, директора школы «Эврика – развитие» г. Томска, базовыми в начальной школе становятся следующие способы создания авторских текстов:

1. Сочинение подражаний текстам сказок.
2. Интерпретация поэтических басен и сказок, перевод их в прозу.
3. Сочинение (коллективное и индивидуальное) авторских текстов по пословицам.
4. Досочинение пробелов в авторских поэтических текстах.
5. Письменный перевод прозаических текстов в драматические (с ремарками автора и репликами героев).

6. Чтение и сопоставление нескольких переводов книг зарубежных авторов, выход на стиль переводчика. Создание авторских переводов подстрочников.

Таким образом, формой культурного поведения в речевой деятельности в этот период становятся, во-первых, перевод одного типа текста в другой, во-вторых, авторское сочинительство.

Разбирая свои записи, рабочие тетради первых лет работы в школе, натолкнулась на мысль, отражающую суть начального образования (к сожалению, автора не записала). «В маленьком ребёнке сложно сопрягаются гений навыка, субъект учебной деятельности, автор произведения и ребёнок данного возраста». Вот почему самым продуктивным возрастом для культивирования авторской речи является начальная школа.

Для основной и старшей школы в плане рассматриваемой проблемы актуальными становятся:

- создание авторских произведений разных жанров (З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина, Л.Е. Стрельцова – Н.Д. Тмарченко);
- интерпретация текста (Технология литературного образования – В.А. Лазарева, драмогерменевтика – В. Букатов);
- групповой творческий продукт по результатам решения деятельностно-ценностных задач, проектных задач: сопоставительные таблицы, презентации, стихи, сценарии, коллективные сочинения (ТОГИС – технология образования в глобальном информационном сообществе – В.В. Гузев, методика «погружения» – М.П. Щетинин, А.Н. Тубельский, А.А. Остапенко).

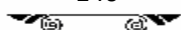
В конечном счёте, вся работа по созданию условий для порождения авторских текстов направлена на развитие умения выразить своё отношение к миру, к событиям и людям, их поступкам на основе читательского и жизненного опыта. Это и есть метапредметный и личностный результат одновременно, результат, показывающий способность мыслить самостоятельно, креативно, творчески.

Приведем примеры из собственного опыта, иллюстрирующие организацию деятельности по созданию личностных текстов как детей, так и взрослых.

Один из самых продуктивных приёмов, способствующих, с одной стороны, освоению грамматики, с другой стороны, формированию индивидуального стиля пишущего, – работа на материале слов с однотипными орфограммами. Этакое орфографическое сгущение на фоне смыслового. Ему предшествует накопление читательского и иного культурного опыта по освоению поэтических текстов, музыкальных произведений, произведений живописи, объединённых общей темой. Так в 5 классе, изучая орфограмму «О-ё после шипящих в корне слова», ребята на уроках литературы исследовали пейзажную лирику А.С. Пушкина, С. Есенина, Д. Самойлова, В. Орлова, слушали «Времена года» П.И. Чайковского и рисовали воображаемые картины, любовались живописью И. Левитана, пытались понять настроение поэтов, композитора, художника, проникнуть в тайны замысла авторов общепризнанных шедевров искусства.

Когда произошло накопление культурного опыта, было дано следующее задание: составить текст на тему «Осень», используя слова с орфограммой «О-ё после шипящих в корне».

Задание носило обобщающий, рефлексивный характер, передающий личностные смыслы. Представим один результат личностного осмысления темы «Осень», где ресур-



сом для создания образов стали слова с изучаемой орфограммой и экспрессивный «осенний» опыт ребёнка.***

Осень в парке

Осень.
Осенняя пора.
Тихий шорох.
Жёлтая листва.
Жёлуди в листве.
Их жалобы слышны.
И под ногами чёрная вода,
И шёпот осеннего дождя шуршит...
Надень просторный капюшон,
Пройди ты сквозь чугунную решётку
Здесь, на обочине безлюдного шоссе.
(Лев Чернышов, 5 класс)

Психологи констатируют всё большее влияние на развитие ребёнка визуальных видов искусства, в частности, кино. Интернет, видео постепенно сформировали клиповый тип сознания, когда требуется концентрация внимания на небольшой промежуток времени.

Не снижая общего культурного уровня, мы можем проводить творческие уроки на материале мультфильма, любимого жанра детей.

При отборе материала необходимо учитывать следующие требования.

1. Мультфильм должен нести в себе воспитательное начало.
2. Подбирать анимационные фильмы без диалогов и дикторского текста. (Это позволит развернуться фантазии учащихся).
3. По времени мультфильм не должен превышать 5-6 минут.
4. Мультфильм должен быть максимально содержательным. Только так удастся удержать внимание детей.
5. Анимация должна быть высокого качества.

Английский учитель Марк Уорнер предлагает некоторые приёмы работы над мультфильмом, который станет предметом размышления, предметом творческой деятельности по созданию авторских текстов.

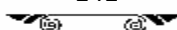
- Создайте письменную версию этой истории.
- Представьте себе телефонный разговор между двумя персонажами.
- Напишите новую историю о двух персонажах.
- Напишите альтернативный конец этой истории.
- Напишите предисловие к анимации.
- Запишите несколько вариантов повествования и диалога между персонажами.

При этом необходимо сделать несколько пауз во время просмотра мультфильма и обсудить, о чём персонажи могли бы думать, что могли чувствовать.

Так нами была проведена творческая работа на материале мультфильма Кристин Лепоре «Bottle» (бутылка). Эта трогательная история о зарождении любви не оставляет равнодушным никого: ни старшеклассников, ни их учителей.

Создать письменную версию мультфильма в течение 15–20 минут (кстати, звуковой ряд представлен в нём только шумом моря, ни одного слова) – такое задание было дано слушателям курсов повышения квалификации.

Нас разделяет океан и время...
И одиночество рвёт сердце на куски...
Как разорвать тот узел и снять бремя
Всех хмурых будней, ноющей тоски?
Пришли мне что-нибудь:
Цветок сухой, ракушку, ветку...



Она хранит тепло твоей души...
Я буду рада этому привету –
Он скрасит серый день в моей глуши.
А лучше позови, и я приду.
Хочу быть рядом, сердце к сердцу...
Не сомневайся – босиком пойду...
Ты лишь открой навстречу дверцу.
(Л. Светлова, учитель)

Примечателен тот факт, что автор представленных строк (фамилия изменена) была настроена скептически в первый день («У меня и так замечательные результаты, что нового Вы мне можете дать?»), и лишь когда были затронуты вопросы словесного творчества, учительница раскрылась с иной стороны. Субъективный опыт, потребность самовыражения стали ключом к самореализации человека, чего так не хватает современному учителю, работа которого жёстко регламентирована нормативными документами. Опыт показывает, что далеко не каждый филолог, учитель русского языка и литературы способен сам создавать хорошие в стилистическом отношении тексты.

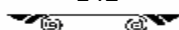
Итак, порождению авторских текстов способствуют несколько условий:

- обогащение опыта учащихся (чтение, слушание музыки, рассматривание и исследование произведений изобразительного искусства, наблюдение за природой, повадками животных, знакомство с предметами материальной культуры, науки и техники и т.д.);
- опора на личный опыт обучающегося в формулировке тем сочинений и иных творческих работ;
- диалог как переключка личностных смыслов пишущих;
- развитие творческого воображения, перевод картинного плана в словесные образы с использованием художественных средств;
- субъектная авторская позиция (пишущего!) учителя, сопереживание, сотворчество с учениками.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АСТ: Астрель, 2011.
2. Гессен С.И. Педагогические сочинения. Красный октябрь, 2001.
3. Голосовкер Я.Э. Засекреченный секрет. Философская проза. Томск: Издательство «Водолей», 1998.
4. Долгова Л.М. Дидактические принципы индивидуализации процесса обучения устной и письменной речи в начальной школе [Электронный ресурс]: URL: www.thetutor.ru.
5. Лобок А.М. Школа нового поколения. Журнал «Эксперимент и инновации в школе». № 6 (2010).

© Н.В. Лялько, 2016



*Марасанова Валентина Викторовна,
студентка магистратуры 2 курс,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
valentina.marasanova@gmail.com*

*Петрова Галина Николаевна
к.п.н., доцент кафедры теории и методики
профессионального образования Школы педагогики
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
petrova1001@mail.ru*

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КРИТЕРИЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОЛЛЕКТИВНОГО СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье межличностное взаимодействие рассматривается как важнейший критерий сформированности коллективного субъекта деятельности, описаны методы обследования межличностных отношений в конкретном ДОУ, интерпретированы его результаты. Дается обоснование возможностей проектной деятельности как средства развития межличностных отношений и коллектива в целом.

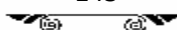
Ключевые слова: коллективный субъект деятельности, межличностное взаимодействие, проектная деятельность, готовность педагогов к проектной деятельности.

Коллективный субъект характеризуется множественностью своих проявлений, которые зафиксированы в целом ряде понятий, используемых в социальной психологии, например: коллективный субъект поведения, деятельности, общения, отношения, познания, управления и т.д. В данном контексте можно говорить о множественности проявлений феномена «мы» (коллективного субъекта). Однако именно здесь необходимо напомнить тезис А.В. Брушлинского о том, что «субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой, не те или иные его психические свойства, виды активности и т.д., а сам человек – деятельный, общающийся и др.» [2, с. 201]. Аналогичное можно сформулировать и по отношению к коллективному субъекту: изучая его различные формы проявления, тем не менее сами эти проявления, сколь многочисленными они ни были бы, невозможно называть коллективным субъектом [3, с. 22]. Таковым может быть только коллектив, совместно действующий, общающийся, развивающийся в творческой деятельности.

Основной «единицей» анализа коллективного субъекта совместной деятельности являются межличностные отношения участников этой деятельности и готовность субъектов к взаимодействию, однако не ко всякому взаимодействию, а именно к предметно-направленному, т.е. ориентированному на предмет совместной деятельности.

Феномен коллективного субъекта проявляется через различные формы совместной активности группы (или совместной жизнедеятельности). Из наиболее известных форм совместной активности можно выделить проектную деятельность.

Метод проектов в ДОУ можно представить как способ организации образовательного процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанников, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная деятельность по достижению решения поставленной проблемы [4, с. 173].



Проектное обучение, по своей сути – конструктивистское, в основе его лежит исследование и метод открытий, педагог организует совместный поиск решений. Дети учатся у взрослых тому типу взаимоотношений, который они демонстрируют при общении с ними, с их родителями, между собой. Искренняя поддержка, радость от сотрудничества, преодоление конфликтных ситуаций и много другое – вызывают подражательные эффекты. Таким образом, внутригрупповые отношения становятся средством латентного научения у дошкольников. В проектной деятельности складывается межличностное отношение в контакте между детьми и взрослыми – отношение полноценного общения и сотрудничества.

Согласно проведенным исследованиям А.Л. Журавлева, Н.Л. Худяковой, К.А. Абдулхановой, развитие коллективного субъекта деятельности, его движение к событийной общности наглядно прослеживается как изменение критерия – «межличностное взаимодействие» [5, с. 89].

В целях выявления межличностного взаимодействия с участниками эксперимента было проведено обследование с использованием методов: анкетирования, наблюдения, социометрии. Воспитателям предлагалось ответить на вопросы, связанные с коллективной проектировочной деятельностью.

В целом, обследование выявило как сильные моменты, «точки роста» межличностного взаимодействия, на которые можно опереться для развития коллективного субъекта деятельности, так и моменты, нуждающиеся во внимании и актуализации.

Рассматривая результаты диагностики относительно выбора партнеров для совместной работы, можно констатировать, что при составлении проектов педагоги готовы работать совместно: «только с коллективом педагогов» – 67,7 %; «с коллективом детей – 29,3 %»; и только 2 % респондентов решаются на «совместную деятельность с родителями».

Как видим, «проблемным полем» практически для всех воспитателей оказывается совместная работа с родителями, а для 70,7 % педагогов – и с детьми. Детские проекты обладают большими ресурсными возможностями для развития дошкольников, а конструктивистский характер обучения, заложенный в них, обеспечивает готовность ребенка к школе. Неготовность педагогов сотрудничать с детьми и их родителями в этом направлении резко снижает их профессиональную эффективность.

Анализ результатов обследования относительно затруднений на разных этапах проектирования выявил, что больше всего в помощи коллектива нуждаются воспитатели на этапах оформления и демонстрации результатов – 62,5 %.

Предложить свою помощь на этапе сбора идей готовы 31,3 % респондентов, на остальных этапах цифры не превышают 6 %, от общего числа участников.

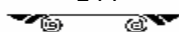
Трудности, при совместном проектировании, испытывают 75 % респондентов, которые связывают их с неинформированностью по данной теме.

Следует отметить, что 68,7 % педагогов готовы отказаться от своей идеи, если идея другого, лучше. Наиболее значимым результатом для себя воспитатели выбрали удовольствие воспитанников – 62,5 % и собственное удовольствие – 31,3 %.

Вывод: анализ анкетирования показал, что воспитатели предпочитают не сотрудничать с коллективом родителей; педагоги готовы принять помощь коллектива почти на всех этапах проектирования, тогда как предложить свою помощь коллективу, готовы далеко не все, ссылаясь на личные взаимоотношения. Это говорит о том, что такой важный признак, как взаимодействие, для формирования коллективного субъекта, на момент исследования в данном коллективе не совсем развит.

При исследовании критерия межличностного взаимодействия, был использован метод, разработанный Дж. Морено, который ввел термин «социометрия», означающий измерение межличностных взаимоотношений в группе. В настоящее время этот метод имеет много модификаций. Внедрение его в исследования советских психологов связано с именами Е.С. Кузьмина, Я.Л. Коломинского, В.А. Ядова, И.П. Волкова и др.

Воспитателям было предложено записать фамилии членов коллектива (число выборов ограничило пятью), выбранных ими для работы над конкретным проектом. Для



того чтобы нагляднее представить положение каждого члена коллектива в системе групповых взаимовыборов, мы составили карту групповой дифференциации. Данная карта состоит из четырех концентрически расположенных окружностей, каждая из которых имеет свое значение. В первом круге (в зоне лидеров) находится респондент, получивший максимальное количество выборов; во втором (в зоне предпочитаемых) – при количестве выборов, превышающих среднее значение, находятся три человека; в третий круг (в зону не предпочитаемых), где количество выборов ниже среднего значения попали 11 человек, в четвертый круг (зона изолируемых) попал член коллектива, получивший наименьший бал.

Респонденты, расположенные в первом и во втором круге занимают самое благоприятное положение для совместной деятельности над проектом, а воспитатель оказавшийся на четвертом круге находится в неблагоприятном положении. Итак, чем ближе к центру расположен член коллектива, тем выше его положительный статус, и, соответственно, наоборот.

Таким образом, можно констатировать, что 68 % коллектива находятся в зоне «не предпочитаемых».

На продуктивность совместной деятельности могут влиять не только межличностные отношения (симпатия – антипатия, приязнь – неприязнь, доверие – недоверие и др.), но и особенности межличностного восприятия, в частности, отношение индивида к группе. Для определения показателя взаимодействия в педагогическом коллективе при выполнении совместной деятельности мы предложили оценить процесс межличностного восприятия – межличностной перцепции (методика Е.И. Рогова на определение восприятия индивидом группы). Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных типа восприятия индивидом группы. Респондентам была предложена анкета, где на каждый пункт возможны 3 ответа, обозначенные буквами «А», «Б» и «В». Из ответов на каждый пункт надо было выбрать один вариант, который наиболее точно выражает точку зрения.

На основании полученных данных с помощью «ключа» произвелся подсчет баллов по каждому типу восприятия индивидом группы. При обработке данных «индивидуалистический тип восприятия» мы обозначили буквой «И», «прагматический» – буквой «П», «коллективистический» – буквой «К». Результаты каждого респондента фиксировались в виде многочлена: $iИ + mП + nК$, где i – количество баллов, полученное испытуемым по «индивидуалистическому типу восприятия индивидом группы», m – «прагматическому», n – коллективистическому и занесены в таблицу 1.

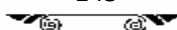
Таблица 1. Результаты межличностного восприятия по методике Е.И. Рогова

Тип восприятия индивидом группы		
Индивидуалистический	Прагматический	Коллективистический
5 респондентов	1 респондент	10 респондентов
$iИ = 31,3\%$	$mП = 6,3\%$	$nК = 62,4\%$

Индивидуалистический тип восприятия (31,3 %) характеризуется тем, что индивид воспринимает коллектив как препятствие для своей деятельности или относится к нему безразлично. Коллектив для индивида не представляет субъектной ценности. Это проявляется в отстранении от совместной деятельности, в стремлении ограничить контакты с другими, в предпочтении самостоятельной работы коллективной.

Прагматический тип восприятия (6,3 %) – свидетельствует о том, что индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации.

Коллективистический тип восприятия (62,4 %) – индивид воспринимает коллектив как субъектную ценность. Для индивида в первую очередь оказываются важными про-



блемы коллектива и отдельных ее членов, он готов оказать поддержку, заинтересован в каждом члене коллектива и в коллективе в целом; проявляется желание и потребность внести свой вклад в совместную деятельность.

Таким образом, в исследуемом коллективе педагогов преобладает коллективистический тип восприятия (62,4 %), что говорит о благоприятных условиях для формирования коллективного субъекта данного МБДОУ, о возможности увеличения числа «предпочитаемых» и снижении количества «непредпочитаемых».

Проведенные исследования по критерию межличностного взаимодействия, дают нам право говорить о благоприятных условиях для формирования коллективного субъекта деятельности, но не выявляет его наличие, в данном образовательном учреждении.

Если нам удастся объединить усилия воспитателей деятельности, то это будет иметь несколько эффектов: а) улучшатся межличностные взаимоотношения – показатель сформированности коллективного субъекта деятельности; б) появятся практические навыки работы на разных этапах проектирования; в) эмоционально пережитая совместная деятельность убедит в эффективности проектирования для развития общности детей.

Эффективная организация проектной деятельности с детьми возможна при условии, когда сам воспитатель пережил все этапы этой деятельности в сообществе своих коллег. Именно это, с нашей точки зрения, позволяет сформироваться личностной позиции профессионала, открывает для него все преимущества активного включения в деятельность: эмоционального, познавательного характера. При этом возникает возможность понимания собственной роли в организации совместной деятельности с детьми, своего отношения к ситуации, открытия новых профессиональных возможностей.

Реализация и последующая рефлексия проектной деятельности самих воспитателей предполагает перестройку привычных форм взаимодействия в коллективе, а значит, требует от педагога переосмысления собственной деятельности и даже некоторых ценностей [1, с. 22].

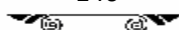
Готовность педагогов к проектной деятельности заключается в наличии у них знаний о сущности деятельности, навыков проектной деятельности и готовности к педагогическому сопровождению проектной деятельности детей, сотрудничеству с ними. Важно подчеркнуть, что эмоционально прожив ситуацию проектирования на уровне педагогического сообщества, испытав чувство единения со своими коллегами, педагог приобретает убеждение в силе влияния проектной деятельности на развитие межличностных отношений и развитие коллектива как коллективного субъекта деятельности.

Процесс индивидуального и коллективного проектирования, каждая ступень которого (разработка, внедрение и анализ) предполагает неоднократное принятие решения, выступает и как последовательность принятия решений, в которой успешно *реализуется потребность людей участвовать в этом действии*. Необходимым условием для этого являются следующие характеристики коллективного принятия решения: а) ясно очерченная цель, б) сбор информации, в) уточнение фактов, имеющих отношение к поставленной проблеме, г) единство мнений, д) полное и откровенное обсуждение вопроса вплоть до окончательного принятия решения, е) согласование решения, ж) его оценку.

Необходимость согласования, совместного поиска и обсуждения на пути движения к намеченной цели приведет к установлению отношения равенства на основе признанности. Признание другого «Я» будет способствовать перспективе учета его особенностей и опознаванию возможности недостатков у своего «Я». В ином «Я» можно находить то, что недостает, и воспользоваться им как своим усилением. Эти возможности коллективной проектно-исследовательской деятельности позволят сплотить воспитателей в единую команду.

Литература

1. Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика – Синтез, 2010. 99 с.



2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1999.
3. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЭР СЭ, 2002. С. 51–81.
4. Микерина А.С. Профессиональная подготовка будущего воспитателя к организации познавательного развития детей дошкольного возраста / А.С. Микерина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 10. С. 166–174.
5. Худякова Н.Л. Профессиональная проектировочная деятельность педагогов и условие повышения ее эффективности: Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998. 204 с.

© В.В. Марасанова, 2016

© Г.Н. Петрова, 2016

УДК 371.13

*Петрова Галина Николаевна,
к.п.н., доцент кафедры ТМПО Школы педагогики ДВФУ,
г. Владивосток, Россия,
petrova1001@mail.ru*

СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ ПЕДАГОГА В ЛОГИКЕ ГУМАНИТАРНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье субъектный опыт педагога рассматривается с позиций феноменологического подхода, лежащего в основе гуманитарных систем. На примерах рассматриваются проявления основных характеристик гуманитарных систем: направленности, открытости, творческого характера.

Ключевые слова: субъектный опыт, уникальность опыта, конструктивистский подход, гуманитарная экспертиза.

Проблема формирования субъектности педагога и осознания им своего профессионального и личностного опыта стала особенно актуальной в связи с внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов. Реализация идеи развития учащегося, его самостоятельности, инициативности, продуктивности как самореализовавшейся личности возможна при наличии педагога-посредника, имеющего субъектную позицию и опыт субъектной регуляции.

При наличии у педагога развитой системы представлений о себе и ценностного отношения к профессии, субъектный опыт обеспечивает реализацию субъектной активности, «задает контур» деятельности, позволяет инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность.

В структуру такого субъектного опыта входит [5, с. 89].

- ценностный опыт, ориентирующий усилия педагога в направлении его интересов, идеалов, убеждений;

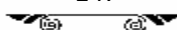
- опыт рефлексии, помогающий соотносить ценности участников образовательного процесса с выбранными способами взаимодействия;

- опыт привычной активизации, ориентирующий в собственных возможностях, помогающий педагогу приспособить свои ресурсы для выполнения профессиональных задач;

- операционный опыт – те способы и средства, которые используются для проектирования и преобразования действительности;

- опыт сотрудничества, помогающий выстроить взаимодействие и объединить усилия учащихся, педагогов, руководителей.

В логике гуманитарных систем каждый из представленных компонентов является уникальным для отдельного педагога, учащегося. В образовательной ситуации – это миры, вступившие во взаимодействие.



Рассматривая субъектный опыт педагога с позиции гуманитарных систем, мы неминуемо обращаемся к феноменологии как подходу, лежащему в основе понимания гуманитарных систем, сущность которых определяется соотносительностью с человеком, ценностным отношением к нему. Феноменология делает акцент на уникальности чувств, восприятия, осознания каждого человека, на феноменальности того, как человек видит мир и себя в мире. Основное допущение этой философии состоит в том, что человек является центром постоянно меняющегося мира персонального опыта. То, что человек выделяет из среды и делает значимым для себя, является частным и глубоко личным для любого человека.

Мы реагируем на мир так, как мы его ощущаем и воспринимаем; это наша реальность. Все, что мы воспринимаем и чувствуем, что называется феноменальной областью, составляет содержание нашего непосредственного сознания. А поскольку эту область определяют в терминах частного индивидуального опыта, реальность также носит частный характер. Следовательно, то, что реально для одного человека, не обязательно реально для другого. Учителю важно понять, что ученики, родители, коллеги воспринимают мир по-разному. Но еще важнее учителю понять самого себя – свою уникальность в восприятии и осмыслении мира, свою собственную субъектность как объективированную субъективность, уникальность.

Уникальность постижения мира и «вычерпывания» из него собственного субъектного опыта предопределяет невозможность абсолютной познаваемости внутреннего мира кем-то другим.

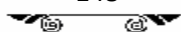
Оба эти момента – то, что смысл носит личный характер и то, что не может быть полностью разделен с кем-то другим, является основой для конструктивистских подходов в образовании – подходов, центрированных на учащемся и отражающих взгляд, согласно которому смысловая информация конструируется учениками, а не дается им. Принимая этот тезис и перенося его на профессиональную сферу, можно говорить о том, что и эффективность профессиональной деятельности определяется способностью педагога выстроить свою собственную линию общения, сконструировать дидактическую систему в соответствии со своим субъектным опытом.

Субъектный опыт часто используется педагогами неосознанно. И даже опыт собственной рефлексии не дает полного представления учителю о его сильных сторонах и тех возможностях, которые могут усилить эффект его деятельности. Гуманитарная экспертиза, являясь практикой феноменологической сущности, через позитивный анализ делает для педагога явными его «точки роста».

«Конспектируя» уникальную ситуацию образовательного учреждения, уникальную позицию субъектов образования, эксперт «улавливает» атмосферу и помогает педагогу или сообществу обогатить свое смысловое поле, свою целостность. Подобно тому, как режиссер мечтает, чтобы пришел компетентный критик и рассказал, что он делает: ситуация избыточной видимости, «внезапности» относительно Другого [1, с. 14], позволяет эксперту увидеть, что дело иногда больше его замысла. Экспертиза – это исследование, не претендующее на истину конечную. Согласование позиций в ней чрезвычайно важно: не я как эксперт даю оценку, а педагог(и) оценивают верно ли я «уловил» атмосферу, ситуацию.

Исходя из характеристик гуманитарной системы (*направленность, открытость, ее творческий характер*) [4], проиллюстрируем, как опора на субъектный опыт субъектов образовательного процесса, помогает увидеть и выбрать эффективные варианты взаимодействия и через это – определить пути – усовершенствование всей системы. Одновременно, попытаемся отразить свойства гуманитарной системы на конкретных примерах, взятых из реальной практики.

Так, например, при создании управленческой модели в образовательном учреждении важно определить специфику именно данного коллектива. При этом мало информативными оказываются формализованные тесты и методики: люди взрослые, опыт «правильных», ожидаемых ответов достаточный у каждого, чтобы ответить в соответствии с ожиданиями интервьюера.



Не поможет для решения проблемы и создания эффективной модели управления и использование многочисленной литературы по менеджменту в образовании: ситуация в одном учреждении может кардинально отличаться от положения дел в другом. И если бы все обстояло так просто, то и необходимости в специалисте, призванном помочь решить проблему эффективного менеджмента конкретного учреждения, не было бы: делайте, как написано в книгах.

Важно найти такие способы диагностики, которые неформально позволят выявить *направленности* как ценностно-смысловые установки конкретных людей в конкретных условиях, и позволят определить те «точки роста», оперевшись на которые, субъекты образования смогут сами вывести свою личность и организацию на новый уровень развития. Реализации этой идее могут послужить вопросы, заданные руководителю: «вспомните, какие из ваших решений наиболее качественно были выполнены вашими подчиненными? Чем вы это объясняете?»

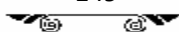
Встречный вопрос подчиненным, ориентированный на актуализацию их субъектного опыта – «какие из решений вашего директора вами выполнялись с удовольствием?» делает возможным содержательный анализ и выход на договорной уровень взаимодействия в коллективе. При этом сохраняется и утверждается ценность и уникальность позиции каждого, ее направленность.

Относясь к ситуации как к гуманитарной системе, важно нащупать, услышать, увидеть и сохранить этот ценностный контакт, который устанавливается непосредственно переживанием, а затем пониманием. Направленность, соотносимая с ценностным отношением и ценностным опытом, придает субъектам образовательного взаимодействия относительную устойчивость и целостность: «альтернативы, между которыми совершается выбор, – не различные объекты или способы действия, а существенные жизненные отношения, каждое из которых символизирует особый образ жизни» [2, с. 18].

Открытость человека как гуманитарной системы противоположна завершенности. «Чтобы жить, надо быть незавершенным, открытым для себя, во всяком случае, во всех существенных моментах жизни, – надо ценностно еще предстоять себе, не совпадая со своею наличностью» [2, с. 14]. Открытость проявляется в возможности отреагировать на внешние влияния и вызовы при определенном условии, а именно – если они затрагивают ценностно-смысловые глубины личности. Именно они определяют выбор. «в отличие от традиционного рационалистического понимания акта выбора как произвольного и сознательного рассудочного «взвешивания» преимуществ, его следует мыслить как акт, до конца не рационализируемый и совершаемый в обратной смысловой перспективе «прислушивания» к ценности. Можно сказать, что не человек делает выбор, а в известном смысле выбор делает человека»

Тогда проявляется в полной мере еще одна характеристика гуманитарной системы – *творчество* как способность человека не выбирать один из многих уже известных способов решения, а создавать свой собственный – уникальный и неповторимый. И таким образом творить свою свободу. По словам С.И. Гессена, творчество как свобода именно этим и отличается от всех других вариантов предъявления: «я не могу сказать про свободного человека как именно он поступит, потому, что свободный человек поступает так, как до него никто не поступал, действует совершенно по-новому, так, как до него никто не действовал и как только он единственно может поступить...» [3, с. 69]. Свобода есть творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего. Творческие (свободные) действия непредвидимы в силу своей «безусловной новизны», своего «активного своеобразия».

В описанном выше примере «торжественный акт жизни», т.е. творческий выбор продуктивных принципов управления и вариантов взаимодействия в образовательной организации может быть сконструирован только самими субъектами, авторство принадлежит только им. Вера в возможность учащихся, педагогов самим решать свою профессиональную и личную судьбу, определять траекторию своего развития на основе собственного субъектного опыта – краеугольный «камень» гуманитарной педагогики.



Проиллюстрируем значение субъектного опыта на другом примере, связанном с идеей развития педагогом гражданско-патриотических качеств личности воспитанников. В числе критериев, выделенных педагогом-исследователем, значится «ценностно-смысловой» как «осмысление и принятие общечеловеческих ценностей как собственных (честь, достоинство, гражданственность)».

Одним из центральных понятий диагностики в исследовании является понятие «честь». Педагог предлагал различные средства для ее развития. Обследование, проведенное среди учащихся, выявило их весьма смутное представление об этом нравственном феномене. Дальнейшая диагностика показала, что и у педагогов (их воспитателей) вызывает затруднение просьба описать ситуации, иллюстрирующие проявление чести в жизни, еще более проблематичным оказалось дать определение этому понятию. Возникает вопрос: возможно ли при неясном представлении о феномене у педагогов создать пространство проб, т.е. условия для его развития у учащихся? Очевидно, что первоочередной задачей автора-преобразователя в этой ситуации является актуализация и рефлексия субъектного опыта у самих педагогов – носителей культуры (а следовательно, смыслов), и именно тогда становится возможен ценностно-смысловой диалог с воспитанниками и организация их деятельности, в которых «честь, достоинство и гражданственность» будут представлены не только текстами о них, но и самим принципом организации событий-встреч, а может быть, и всем укладом жизни в образовательном учреждении.

Способность педагога увидеть субъектный опыт своих учеников, родителей, коллег с позиций гуманитарных систем позволяют избежать ортодоксальности выводов, конфликтов в общении, способствует диалогу и как следствие – «взаиморазвитию» субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. М.: Искусство, 1979. 421 с.
2. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы. Труды по психологическому консультированию и психотерапии – 2005] / Портал психологических изданий PsyJournals.ru http://psyjournals.ru/cppp/2005/29973_full.shtml.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
4. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. М.: Школа, 1994. 184 с.
5. Деркач А.А. Субъектные феномены: акмеологический подход: монография / А.А. Деркач. М.: Изд-во РАГС, 2010. 240 с.

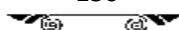
© Г.Н. Петрова, 2016

УДК 372.3

*Подберезко Светлана Анатольевна
Студентка 2 курса группы ВМ 2202Б,
магистерская программа «Педагогическая психология»,
г. Владивосток, Россия,
научный руководитель к.п.н., доцент Туктагулова М. Н.
tukmar@mail.ru*

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОСПИТАНИЯ ДОБРОТЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается доброта как нравственное качество личности, акцентируется внимание на том, что воспитание доброты у детей дошкольного возраста является



одной из основных задач педагогов. Особое внимание уделяется характеристике предпосылок, способствующих воспитанию доброты у старших дошкольников при подготовке к школе.

Ключевые слова: воспитание доброты, духовно-нравственное воспитание, предпосылки воспитания доброты.

Ценностными ориентирами дошкольного образования выступают: развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма; принятия и уважения ценностей семьи и общества; ориентация в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей; развитие этических чувств как регуляторов морального поведения; формирование чувства прекрасного и эстетических чувств, благодаря знакомству с мировой и отечественной культурой и т.д. [3].

Доброта – это нравственное качество личности, представляющее собой внутренний стержень нравственности, объединяющее звено всех нравственных качеств, основа нравственного становления и жизненного самоопределения человека.

Под добротой дошкольника, по мнению В.И. Новиковой, понимается его позитивный встречный душевный отклик по отношению к другим людям, последовательное и действенное участие в их судьбах; проявление высокой человечности в отношении ко всему живому [5].

На протяжении подготовки к школе существенно изменяются особенности восприятия ребенком явлений реальной действительности, преобразуются его память, внимание, мышление, эмоциональная сфера, другие психические процессы и свойства личности.

Целью данной статьи является рассмотрение предпосылок, способствующих воспитанию доброты у старших дошкольников при подготовке к школе. Необходимо, прежде всего, рассмотреть возрастные особенности современных дошкольников, благоприятствующие решению конкретных задач гуманистического развития подопечных, иначе – предпосылки успеха на данном направлении работы.

Остановимся подробнее на характеристике каждой из предпосылок.

Первая предпосылка успешности воспитания доброты у старших дошкольников – вполне достаточная физическая подготовленность детей 6–7-летнего возраста к совершению добротворческих действий.

Следует помнить, что старший дошкольный возраст характеризуется анатомо-физиологическими особенностями в развитии организма, которые во многом определяют и перестраивают характер его мышления, интересы и основные психические процессы.

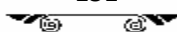
Регистрируемая в массовом порядке акселерация как ускоренное физическое развитие детей связана с целым комплексом причин и предоставляет воспитателям широкие возможности для включения ребят в акции милосердия и заботы обо всем живом.

Вторая предпосылка – ярко выраженная готовность старших дошкольников к положительному восприятию и осмыслению явлений общественно-политической, экономической, трудовой жизни общества, окружающих взрослых, доверчивое отношение к слову воспитателя.

Охотное восприятие и освоение разноплановой информации по учебным программам, из содержания занятий, используется как момент, стимулирующий позитивное отношение ребят к материалу о гуманизме и доброте, о высоконравственном поведении человека в обществе. При этом необходимо стремиться полностью реализовать эффект детского доверия к слову воспитателя.

Третья предпосылка – повышенная реактивность и экспрессивность старших дошкольников, динамичность их поведения.

Дети старшего дошкольного возраста отличаются большой подвижностью. Их характеризует стремление к детским, народным и спортивным играм. Сообразно законам детской природы, дошкольники много бегают, любят прыгать, кататься на коньках и санках.



Четвертая предпосылка – информированность старших дошкольников в вопросах нравственности и этики, широкий общий кругозор.

По материалам обследований интеллектуальной сферы готовящихся к поступлению в школу 6–7-летних малышей можно заключить, что существует тенденция последовательного расширения их общего и морально-этического кругозора.

Пятая предпосылка – стремление старших дошкольников к умственной, мыслительной деятельности, включение в разнообразные учебно-познавательные процессы.

При формировании доброты как существенного качества личности необходимо учитывать, что совершенствование центральной нервной системы выражается прежде всего в развитии и усилении процесса торможения в коре больших полушарий головного мозга. Кора приобретает более выраженное и сдерживающее значение в поведении ребенка, и он начинает в несравненно большей степени, чем младший дошкольник, контролировать, осмысливать и продумывать свои действия.

Шестая предпосылка – нравственная сенситивность старших дошкольников как особая расположенность их к усилению моральных требований и совершению добрых дел.

Дети охотно откликаются на требование или предложение коллектива, если при этом учитывается их личный интерес. Наибольших успехов в гуманистическом, добротворческом самосовершенствовании и развитии у себя общественной активности добиваются как раз те мальчики и девочки, личные потребности и интересы которых максимально приближены к потребностям и интересам их ученического коллектива [1].

Седьмая предпосылка – наличие опыта участия в коллективной жизнедеятельности, в совместных делах.

Имеющие преобладающее численное преимущество, выпускники детских дошкольных учреждений во многих случаях превосходят «домашних» детей в способности адаптироваться к коллективной жизни: они легче включаются в совместные занятия и добрые дела, выполняют порученные задания с чувством ответственности, свободнее воспринимают интересы ученического коллектива как значимые и для них самих.

Восьмая предпосылка – относительная самостоятельность и независимость детей старшего дошкольного возраста [4].

Воспитанники по большинству вопросов имеют свое мнение, доходившее в своей характеристике до категоричности, которое с решимостью и упорством защищали – до момента переубеждения их, если мнение оказывалось неверным.

Многие воспитанники поражают зрелостью отдельных суждений, ранним развитием сообразительности и стремлением к самообразованию. Эта черта в характере воспитанника – весомый аргумент педагога в гуманистическом развитии ребенка, и она использовалась нами посредством предложения ребятам общих и индивидуальных программ самосовершенствования их как альтруистов.

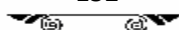
Девятая предпосылка – стремление старших дошкольников к самостоятельности и к проявлению инициативы.

При наблюдениях за реакциями воспитанников на предъявление поручений от лица всего коллектива воспитателями отмечалось, что при получении заданий, отвечающих личным интересам ребят, у них на лицах, как правило, обозначалась довольная улыбка, их глаза светились радостью, они с готовностью брались за предложенные дела и старались довести их до конца.

Также, что при получении задания, значимого и для дошкольника, и для всего коллектива, интерес ребенка к нему оказывался в подавляющем большинстве случаев еще более высоким.

Десятая предпосылка – бурный рост нравственного самосознания старших дошкольников.

Нравственное самосознание старшего дошкольника заключается в осознании самого себя как субъекта нравственной деятельности и отношений. Оно уже в 6-летнем возраст-



те дает о себе знать серьезностью подхода к самооценке, во многих случаях – повышенным уровнем социально значимых притязаний, пониманием собственных возможностей в добротворческой деятельности.

Исследователи отмечают, что при педагогически оправданном стимулировании гуманистического нравственного самосознания мы получаем резкий всплеск проявлений доброты как существенного качества личности. В таких случаях отмечается ускоренный рост чувства гордости мальчиков и девочек за добрые дела коллектива, усиливается их потребность в совершении еще более серьезных добрых дел [2].

Одиннадцатая предпосылка – потребность старших дошкольников в оценке своего поведения воспитателем, родителями, авторитетными взрослыми.

Данная потребность ребенка есть проявление более широкой и сопровождающей человека всю жизнь потребности в самоутверждении. Растущий дошкольник постоянно желает слышать от взрослых экспертную оценку его личности в целом и отдельных качеств ее, ориентирующую его относительно их нравственной состоятельности и перспектив роста [6].

Данные предпосылки важно учитывать воспитателям, педагогам и родителям, так как именно они способны обеспечить воспитание гуманистической, добротворческой культуры у дошкольников. При этом всегда нужно помнить слова А.С. Макаренко о том, что «хорошее в человеке» приходится всегда проектировать, и педагог обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже и с некоторым риском ошибиться.

Литература

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
2. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч. М., 1984. Т. 4.
3. Конвенция «О правах ребенка» // Сов. педагогика. 1991. № 10. С. 3–18.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
5. Новикова В.И. Воспитание доброты как существенного качества личности младшего школьника: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Москва, 1994 204 с. РГБ ОД, 61:94-13/299-2.
6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

© С.А. Подберёзко, 2016

© М.Н. Туктагулова, 2016

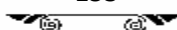
УДК 372.8

*Проскурякова Яна Александровна,
учитель русского языка и литературы
ГОУ «Владивостокское президентское кадетское училище»,
студентка магистратуры 1 курса,
магистерская программа
«Креативные педагогические технологии»
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
yana1590@rambler.ru
научный руководитель Петрова Г.Н.,
к.п.н., доцент кафедры ТМПО, Школа педагогики ДВФУ*

РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО АСПЕКТА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье актуализируется необходимость гуманизации и гуманитаризации образования в современных условиях. Приводятся примеры организации занятий с учетом этих принципов из опыта автора.

Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, гуманитарная парадигма образования.



На протяжении многих лет в обществе сложились определенные стереотипы, касающиеся образования. Под традиционным обучением мы подразумеваем, прежде всего, классно-урочную организацию обучения. Основная цель обучения – это формирование системы знаний, овладение основами наук, то есть усваивание учениками знаний. Главное усилие преподавателя направлено на то, чтобы наилучшим образом представить учебную информацию. Учащийся также должен предъявить преподавателю усвоенное содержание учебного материала. Строго заданы стандарты образования, которые необходимо усвоить ученику, преобладает нормативность и ориентация на «среднего» ученика. Учет индивидуальных способностей ограничен заданными канонами.

Преподаватель является единственным инициативно действующим лицом. Ученик является объектом обучения. Отношения с учеником часто строятся по авторитарному типу. Основной акцент ставится только на информированность личности, а не на ее культурное развитие. Знания адресуются к рассудочному началу личности, а не ее духовности и нравственности.

Современное развитие науки и техники оказывает большое влияние на жизнь человека и общества, создает новую среду для его жизнедеятельности. В результате глобализации мир становится более связанным и более зависимым. Глобализация современной экономики приводит и к интеграции образовательных систем разных стран.

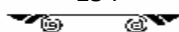
Современная реальность требует глубокого и серьезного переосмысления роли и значения человека, признания личности человека в качестве важнейшей общественной ценности.

Процессы, происходящие в мировом сообществе, принципиально изменили взгляд на роль и место образования в нем, обусловили новые подходы к образованию. Именно образование становится фактором гармонизации современного мира. Именно образование формирует необходимые качества и свойства личности человека для жизнедеятельности в новых условиях, для решения нестандартных задач в новом динамичном мире.

В связи с этим изменились взгляды на главную цель образования. Важно, чтобы целостный процесс образования служил интересам общества и личности. Происходит смена образовательной парадигмы – от парадигмы, основывающейся на знаниях, к «личностной» [1, с. 11]. Гуманитарная парадигма образования представляет собой ориентацию процесса обучения на развитие и саморазвитие личности, на приоритет общечеловеческих ценностей. Важнейшей задачей образования становится построение учащимися целостной картины мира, стремление человека осмыслить себя, свое место и назначение в мире. Образование, прежде всего, призвано помочь решать задачу раскрытия смысла бытия человека в мире через понимание характера и способов его взаимодействия с этим миром. Образование рассматривается как проблема всестороннего и гармоничного развития человека. В центре гуманитарной парадигмы находится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром.

В качестве основных образовательных принципов выдвигаются принципы гуманизации и гуманитаризации образования. Гуманизация образования – главная цель системы образования, это обращение к человеку с целью развития личности в целом, а не только его знаний, умений и навыков. Гуманизация является альтернативой технократизму, бездуховности. Идеи гуманизации способствуют созданию в обществе условий для духовного, нравственного и культурного развития личности. Это означает, что именно человек должен находиться в центре внимания системы. Её главной целью является развитие и становление человеческой личности, развитие её творческого потенциала, её самореализации.

Одним из важных путей реализации идей гуманизации образования является гуманитаризация. Если целью гуманизации обучения является формирования личности, то гуманитаризация выступает наиболее важным фактором достижения этой цели. «Гуманитаризация образования представляет собой систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования» [2, с. 106]. Это такие



формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, которые позволяют сделать обучение составной частью формирования личности.

Среди многих идей, направленных на совершенствование учебного процесса, идея гуманитаризации обучения является одной из самых значимых. Гуманитаризация образования и воспитания, являясь одной из мировых тенденций, становится также основным принципом реформирования образования и в нашей стране, стратегическим направлением реформирования современного образования. Разработаны и утверждены приказом министерства образования и науки РФ новые Федеральные Государственные Общеобразовательные Стандарты (ФГОС), которые также направлены на гуманитаризацию системы российского образования.

Перед школой стоит задача внедрения новых стандартов в учебный процесс. Большая ответственность в решении этой задачи лежит на учителе. Учителю предстоит, в первую очередь, понять и принять эти новые стандарты в современном образовании, осознать их важность и необходимость, вникнуть в самую суть их содержания и принципов. И во вторую очередь, приложить все усилия для осуществления, найти пути и возможности для их реализации.

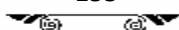
Гуманитаризация оказывает влияние на содержание и методы обучения. Проблема гуманитаризации не может сводиться к увеличению гуманитарных дисциплин. Это вопрос не количественных изменений, а вопрос качества современного образования, который требует методологической проработки и использования активных методов обучения. Постоянный поиск новых методов, форм, средств организации учебного процесса, а также формирования новой образовательной среды, необходимость реорганизации учебного пространства.

От учителя требуется отказаться от прежней схемы работы, стать наравне с учеником и освободиться от роли «учителя-транслятора». Роль «учителя-транслятора» является неприемлемой для современной школы. В своей статье «Что мешает нашей стране улучшить качество образования» Л.Л. Любимов пишет: «Если сохранять трансляционную школу, то изменить ничего нельзя. Следовательно, для радикального изменения трансляционную школу нужно хоронить» [3, с. 16]. Форма субординации старших и младших, педагога и учеников должна остаться в прошлом.

В современных условиях помимо всего каждому учителю необходимо выработать новую, свою личную образовательную стратегию. Перед учителем стоит задача – дать ученику образование. Но образование дать невозможно. Учитель может обучать, воспитывать и давать знания. А знания, сами по себе, образованием не являются. Образование – это не полученные знания, а процесс формирования человеком самого себя посредством этих знаний. Только сам ученик, приложив к этому свое желание, волю, усилие может самообразовываться. Учитель создает для этого все условия, чтобы процесс самообразования стал для него возможным. Необходимо предоставить ученику возможность для развития его самостоятельности, ответственности, индивидуальности, независимого мышления, творческого потенциала. «Преподаватель – всего лишь посредник между мировой мыслью и подрастающим поколением. И в этом его величайшая культурно-преподавательская роль и высокая моральная ответственность» [4, с. 126].

Гуманитаризация образования – это образовательная парадигма, связанная с преодолением односторонности в преподавании, при котором освоение изучаемого предмета сводилось к получению знаний. Если раньше главной целью образования было усвоение системы знаний, то в настоящее время главным признается создание и становление человеческой личности посредством овладения этими знаниями и опытом человечества. В образовательном процессе приоритетным становится человек-учащийся, а знания служат только средством для его развития.

Современное образование должно быть основано на принципах сотворчества преподавателей и учеников, их самоорганизации и развитии интересов. Значимым становится не столько приобретение готового знания, сколько собственные усилия, инициатива, уме-



ние вычленять проблемы, искать пути их рационального решения, умение критически анализировать получаемые знания и применять их для решения новых задач. Важным становится поисковая деятельность и понимание личного смысла этой деятельности.

Гуманитаризация образования – это и признание ценности жизненного опыта учащихся, допущение их мнения, их точки зрения как равноправной с точкой зрения учителя, автора учебника, причем признание не на словах, а на деле.

Для более полноценного внедрения технологии гуманитаризации и гуманизации в практику школы, необходимы соответствующая учебно-методическая литература с достаточным гуманитарным потенциалом.

Специфику реализации гуманитарного аспекта в обучении можно проследить на конкретном уроке литературы.

Внеклассный урок под названием «190 лет спустя» был проведен к юбилею восстания декабристов. Это урок в свободной форме, в виде бесед и рассуждений, к которому кадеты готовились заранее. Им было предложено самостоятельно подумать и поразмышлять на эту тему, о том, что нынешнее поколение думает и как относится к событиям тех давних лет. Каким будет этот урок, ученики решали совместно с преподавателем, опираясь на свои предпочтения и желания. В ходе работы у ребят появилась идея разыскать и пригласить на урок кого-нибудь из потомков декабриста Николая Бестужева, которые проживают во Владивостоке. Готовясь к уроку, кадеты продемонстрировали большую активность, проявили инициативу, фантазию, творчество. Кроме того, урок провели в стиле современного ток-шоу, что позволило учащимся проявить максимум фантазии и творчества.

На примере этого урока мы видим, как возможна реализация принципов гуманитарного аспекта: развивающая функция образования проявляется освоение культуры, обогащение и развитие личности; формирование новых отношений ученика и учителя на основе совместного сотворчества; свободы в способах получения новых знаний и их использовании; через способность личности к самопознанию и пониманию других людей; формирование способности к передаче полученных знаний новым, нестандартным способом; через развитие коммуникативных навыков.

Подобные уроки обладают наибольшим воспитывающим потенциалом. Знания и опыт, полученные учащимися на таких уроках и совместно отрефлексированные, превращаются в их «личный капитал».

Рассмотрим реализацию гуманитарного аспекта ещё на одном примере, урока по русскому языку. Тема урока: слова категории состояния. Форма урока: урок-дебаты.

В решении некоторых вопросов лингвистики у ученых нет единого мнения. Например, существует много разногласий по поводу, так называемых, слов категории состояния. Одни признают эти слова самостоятельной частью речи, другие же считают, что эти слова не обладают достаточными морфологическими характеристиками для выделения их в самостоятельную часть речи и относят эти слова к другим частям речи. Этот спорный вопрос о статусе слов категории состояния и стал темой для дебатов.

Для проведения урока кадеты были разделены на три группы: утверждающая группа, опровергающая группа и группа судей. Кадетам было предложено самостоятельно определиться, осмыслить и проанализировать, являются они сторонниками или противниками выделения данных слов в самостоятельную часть речи.

Использование такой формы урока потребовало от кадетов предварительной подготовки: подбора информации из различных источников, из Интернета, научных статей; составление аргументов, доказательств по теме дебатов. Это способствовало обучению самостоятельно добывать информацию и работать с ней, выделять аспекты при выдвижении аргументов, развитию логического и критического мышления, развитию навыка организации своих мыслей, устной речи и стиля публичного выступления, отстаиванию своей позиции. Кадеты приобрели опыт обучения спору, освоили стратегии утверждения и отрицания, умения слушать, уважительного и терпимого отношения к мнению оппонента, опыт публичного выступления, работы в команде, организации и проведения соревнова-



ний, судейства. Урок также способствовал развитию коммуникативных способностей и уверенности в себе. Проведение урока в форме дебатов создаёт благоприятные условия для формирования и развития способностей кадетов. Урок в такой форме сопровождается усилением гуманитарного аспекта.

Литература

1. Козырев В.А., Черняк В.Д. Гуманитарная сущность педагогического образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008. № 12. С. 11–18. Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnaya-suschnost-pedagogicheskogo-obrazovaniya#ixzz3z0Om6NOY>.
2. Малашихина И.А., Ковязина В.М. Модернизация процесса образования в контексте практико-ориентированной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 5. С. 102–108. Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-protsessa-obrazovaniya-v-kontekste-praktiko-orientirovannoy-deyatelnosti#ixzz3z0iB0zY8>.
3. Любимов Л.Л. Что мешает нашей стране улучшить школьное образование? // Вопросы образования. 2011. №4. С. 11-26. Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/chto-meshaet-nashey-strane-uluchshit-shkolnoe-obrazovanie#ixzz3z0UnFU9s>.
4. Бирюкова Н.С. Гуманитаризация современного образования: философский аспект // Известия ТПУ. 2010. № 6. Научная библиотека КиберЛенинка.

© Я.А. Проскурякова, 2016

УДК. 378.046.4

*Ровенко Ольга Владимировна,
старший преподаватель,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
rovenko.ov @dyfu.ru*

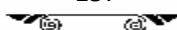
ВОСПРИЯТИЕ ПЕДАГОГОМ СОБСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования измерения воспринимаемых характеристик работы педагогами-профессионалами.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, мотивационные, социальные, контекстуальные воспринимаемые характеристики работы.

Современное совершенствование системы образования требует от специалистов всех уровней проявления инициативы, ответственности и полагает активизацию субъектной позиции специалиста. В новых условиях педагог, имеющий опыт работы в профессиональной сфере, получает возможность скоординировать свои жизненные планы с появляющимися изменениями на рынке труда. Речь идет не только о необходимости углубления профессиональных знаний и практического опыта, но и об активизации глубинных источников интеллектуального потенциала, творческих возможностей личности преподавателя, его способностей в профессиональной деятельности.

Следует учитывать, что содержание профессиональной деятельности педагога претерпело существенные изменения. Внедрение информационных технологий, мультимедийных средств, телекоммуникационных систем обучения, внедрение дистанционных форм образования и т.п. – все это привело к усложнению труда педагога и изменению его традиционных функций.



Исходя из определения В.Д. Шадрикова, под компетентностью будем понимать «новообразование субъекта деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [3].

В связи с этим возникает очень важная проблема повышения качества педагогов к деятельности и включенность их в саму эту деятельность, обеспечение результативного овладения необходимыми знаниями, умениями, развитие необходимых личностных качеств. Профессионализм рассматривают в качестве интегральной характеристики человека-профессионала.

А. Адлер считает, что ключом к пониманию личности в целом является индивидуальный смысл жизни, который первичен по отношению к смыслу отдельных действий человека и в конечном итоге определяет их. Обретение человеком смысла жизни обусловлено решением трех проблем с учетом их взаимной связи (Д.А. Леонтьев). Это фундаментальные проблемы человеческого бытия: труд и профессиональное самоопределение; общественный образ жизни (межличностные отношения, кооперация, дружба); отношения между полами (любовь и брак). Таким образом, по Адлеру, профессиональная деятельность – это не просто способ поддержания жизни на том или ином уровне, – это форма активности человека, имеющего смысло-жизненный характер [1, с. 346].

Содержание профессионального развития человека в совокупности изменений в отношении к окружающему миру, образу мыслей и способу действий, Н. С. Глуханюк рассматривает как профессионализацию, профессиональную специфику педагога, которая выражается в поведении профессионала, принятии им профессиональных норм, правил, ценностей, отождествления себя с членами профессиональной группы [2]. Е.А. Климов считает, что профессионализм следует рассматривать не просто как некий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека [1].

Для измерения воспринимаемых характеристик работы Ф.П. Моргесон и С.Е. Хэмфри разрабатывают «Опросник дизайна трудовой деятельности» (WDQ). Измеряемый набор характеристики объединен в три широких категории. Мотивационные характеристики адресованы к содержанию трудовой деятельности и отражают степень ее сложности. Социальные (групповой и межличностный контекст) и контекстуальные (физические и технические условия выполнения работы) характеристики адресуются к контексту трудовой деятельности, в котором она реализуется [4].

Результаты исследования педагогов Приморского краевого института развития образования (октябрь 2015) с помощью «Опросника дизайна трудовой деятельности» (WDQ) Ф.П. Моргесона и С.Е. Хэмфри дают представление об объективном отношении к различным видам работ, а не просто субъективные реакции педагогов.

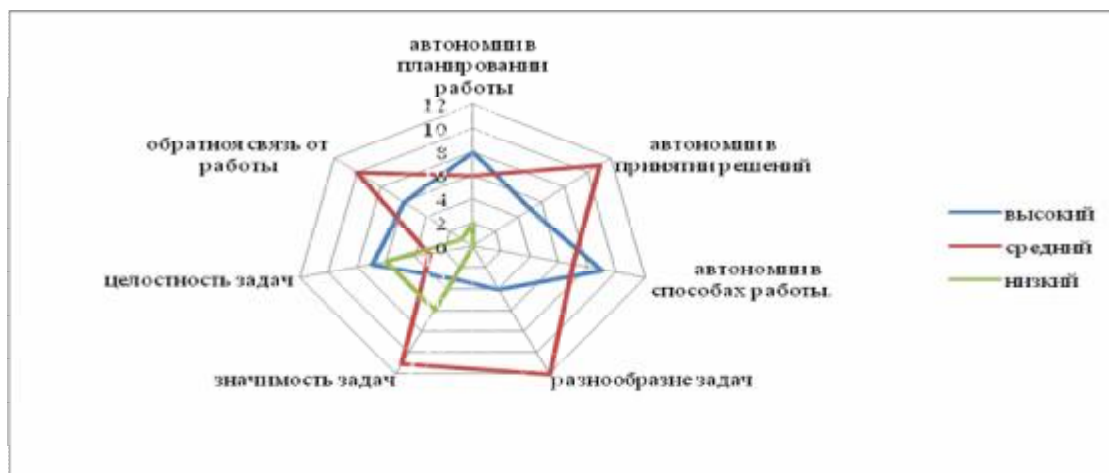


Рис. 1. Мотивационные характеристики задач

Результаты мотивационных характеристик показывают, что из 16 человек показывают 40 % (высокий уровень) и 47 % (средний уровень) при решении разнообразных задач, связанных с конкретной работой, самостоятельность в планировании деятельности, свободу и независимость при принятии решений, выборе методов и способов, осознают эффективность своей работы; 13 % – низкий уровень (см. рис. 1).

Результаты мотивационных характеристик знаний, умений и способностей, представлены в рисунке 2, 2,21 % (высокий уровень) и 73 % (средний уровень) готовы выполнять сложную работу, решать разнообразные специализированные задачи, овладевать специализированными знаниями и умениями, генерировать новые идеи и способы их решения, 6 % имеют низкий уровень.

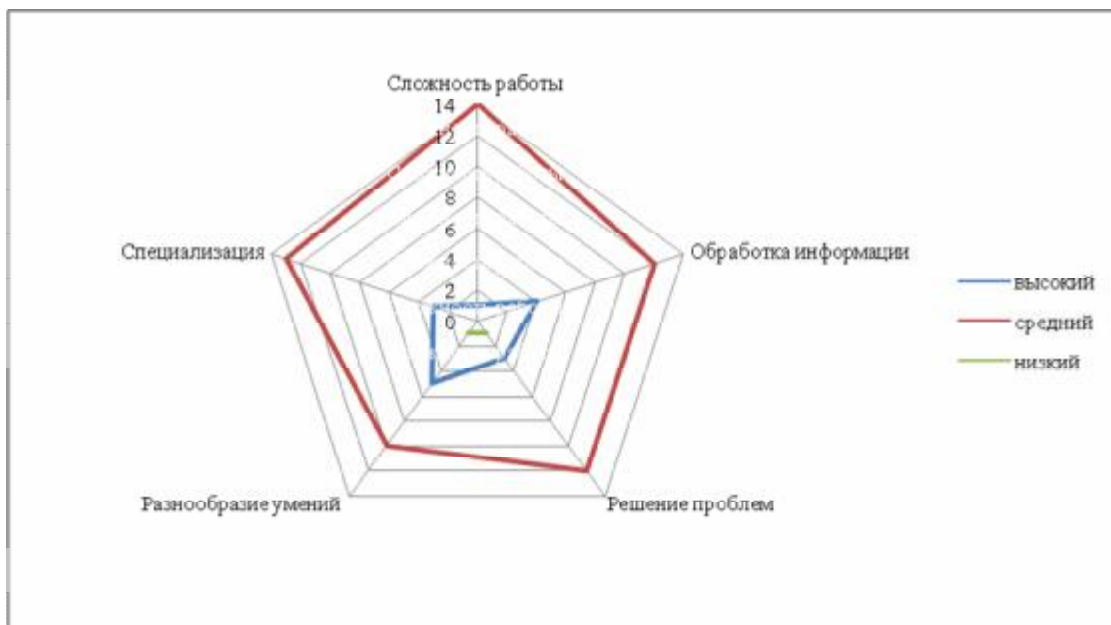


Рис. 2. Мотивационные характеристики умений

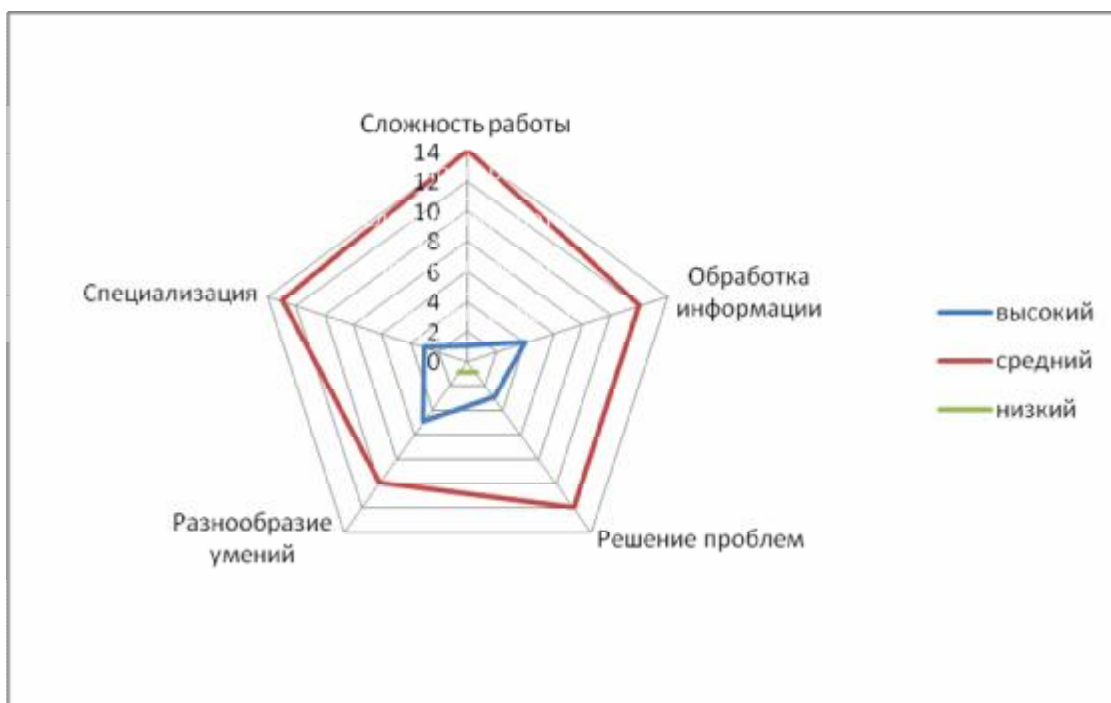


Рис. 3. Социальные характеристики

Результаты социальных характеристик **показывают, что 47 % (высокий уровень) и 53 % (средний уровень) осознают необходимость** социальной поддержки и обратной связи от других, взаимозависимость, сотрудничать с представителями других организаций. **20 % ориентированы на** взаимодействие в своей организации, **6 % – не готовы получить обратную связь от** коллег, руководителя (см. рис. 3).

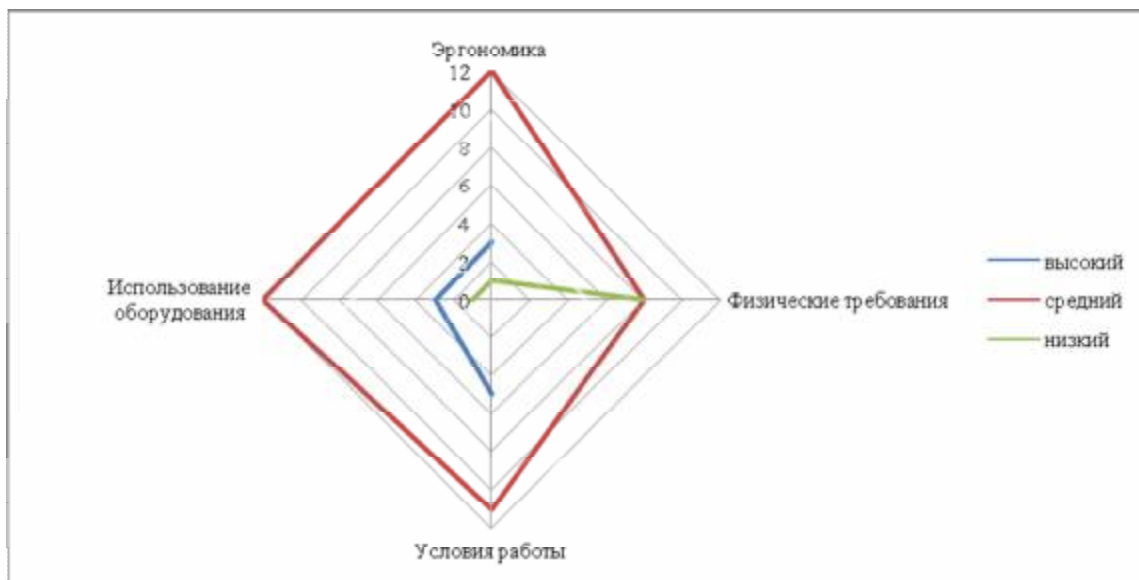


Рис. 4. Контекстуальные характеристики

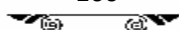
Результаты контекстуальных характеристик *показывают, что из 16 человек 26 % (высокий уровень) и 74 % (средний уровень) используют* разнообразное оборудование и сложные технологии в работе, соблюдена эргономика; *94 % указывают, что на комфортные условия работы, в которой протекает трудовая деятельность; 60 % отмечают низкую физическую активность на рабочем месте* (см. рис. 4).

Таким образом, результаты проведенного исследования не претендуют на научные выводы, показывают степень вовлеченности педагога в профессиональную деятельность, разнообразие и богатство содержания работы в качестве основного фактора, повышающего внутреннюю мотивацию и удовлетворенность работника.

Литература

1. Бордовская Н.В. Психология и педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. СПб.: Питер, 2014. 624 с.
2. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург: Изд-во Росгос. проф. пед. ун-ва, 2005. 242 с.
3. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель. 2007. № 6. С. 5–15.
4. Шкалы характеристик работы. Интернет-ресурс: <http://psy-journal.hse.ru>.

© О.В. Ровенко, 2016



*Суханова Светлана Сергеевна,
студент 1 курса магистерская программа
«Креативные педагогические технологии» Школы педагогики
Дальневосточного федерального университета,
г. Владивосток, Россия,
s.s.sukhanova@gmail.com*

*Шемилина Елена Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и методики профессионального
образования Школы педагогики
Дальневосточного федерального университета
г. Владивосток, Россия
zlata.sh@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИНФАНТИЛИЗМА СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается феномен инфантилизма современных подростков. Причины его возникновения и проявления.

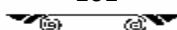
Ключевые слова: инфантилизм, подростки, причины инфантилизма, классификация инфантилизма.

Рассматривая психологические проблемы подрастающего поколения, исследователи отмечают, как тенденцию – рост подросткового инфантилизма. Так, по мнению Д.И. Фельдштейна, современные подростки, с одной стороны, теперь раньше взрослеют, однако, «по ряду параметров демонстрируют углубление своего социального инфантилизма. При этом зачастую они взрослеют не лично, не субъектно, а лишь в плане показного поведения» [1]. Феномен «инфантилизм» подробно рассмотрен в отечественной и зарубежной науке. Однако, практических рекомендаций педагогам и программ преодоления инфантилизма у современных подростков сегодня недостаточно. Это создаёт необходимость обратиться к данной проблеме с целью восполнения данного пробела.

История изучения инфантилизма начинается с XIX века, когда инфантилизм был обозначен в качестве особого вида остановки развития личности на ювенильной ступени. На протяжении XX века инфантилизм подробно изучался зарубежными и отечественными школами в рамках патологии личности (см. таблица 1.).

Табл. 1. Из истории изучения феномена «инфантилизм»

Авторы	Представление о сущности феномена «инфантилизм»
К. Абрахам (1924), Э. Джонс (1924), К. Юнг (1924), Г. Гуг-Гельмут (1926), З. Фрейд (1927).	Инфантилизм проявляется в незрелости психических защит личности, в нарушении гормональной деятельности.
Э. Крепелин (1920–1930), Э. Кречмер, (1924–1927), А. Гамбургер (1926), Г. Штутте (1968), Р. Корбо (1967).	Инфантилизм как задержка психического развития.
Л.С. Выготский, И. Шенфильд (1928), Г.Е. Сухарева (1959), М.И. Буянова (1971), А. Гурьева (1996).	Инфантилизм как расстройство процесса инволюции детского развития, нарушение интеллектуальной деятельности в рамках задержанного темпа психического развития.
Е. Исаева (1965), Э. Кельмишкейт (1969), А. Личко (1985).	Инфантилизм как особенность физического и социопсихологического развития подростка.



К концу XX века акцент в исследованиях инфантилизма был сделан на его проявления в процессе социализации человека. Сегодня психологи называют пять основных видов инфантилизма: физиологический, психический, психологический, социальный и социокультуральный. Для характеристики инфантилизма современных подростков наиболее актуальны понятия *психологического, социального и социокультурального* инфантилизма. Современный подросток отличается от своих сверстников, родившихся в конце XX века. Кособенностям современного подростка можно отнести то, что он: часто «живёт» в виртуальной реальности, меньше общается «вживую», более замкнут, более агрессивен, страдает дефицитом внимания, гиперактивен или наоборот, пассивен [2].

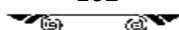
Современные подростки – это дети информационного общества, им приходится воспринимать и перерабатывать большие объёмы информации, вследствие чего их психика подвергается большим нагрузкам. Это является причиной того, что чаще минимальные мозговые дисфункции к подростковому возрасту не купируются, а усугубляются, что выступает одной из причин инфантилизма, который проявляется в личностной незрелости, несформированности на достаточном уровне эмоционально-волевой сферы личности. Вследствие чего у современных подростков ослаблен внешний контроль, завышенная самооценка и уровень притязаний, обостренное, порой болезненное чувство психологической незащищённости.

Подростковый возраст – это время полового созревания, которое проходит пять этапов: Первый начинается в 8–9 лет и заканчивается в 10 лет у девочек и 13 – у мальчиков. Изменяется деятельность щитовидной железы и гипофиза. На втором этапе, пубертатном, появляются первые признаки полового созревания, изменяется деятельность гипофиза, влияющего на физическое развитие, изменяется темп роста костной и мышечной систем, ускоряется обмен веществ (12–14 лет). Третий этап знаменует процесс активизации половых и щитовидной желез внутренней секреции. В это время происходит бурный рост трубчатых костей (около 10 см в год), формирование грудной клетки, растут сердце и легкие, увеличивается объем последних. На четвертом этапе максимально активны половые гормоны. Появляются вторичные половые признаки. К пятому этапу, в 15–17 лет (16–17 лет у мальчиков, 15–16 – у девочек), окончательно завершается половое созревание. Наступает анатомическая и физиологическая зрелость. *Однако, у современных подростков происходит разрыв между биологическим и социокультурным взрослением, что проявляется в неприятии новых обязанностей и обязательств, связанных с процессом взросления, в нежелании брать ответственность на себя.*

С 9 до 17 лет, дети должны решать возрастные задачи, связанные с усвоением и демонстрацией образцов взрослого поведения; с построением отношений с другими людьми, с переходом к качественно новому типу общения; с нахождением личностного смысла в учении, превращением его в самообразование; с самопознанием, самоопределением, самовыражением. *Однако, у современного подростка интеллектуальные интересы носят односторонний характер, социальная сторона интеллекта недостаточно зрелая, общение поверхностно. Всё это проявляется в «детскости» поведения, в преобладании внешней учебной мотивации, в отсутствии временной перспективы.*

Причинами инфантилизма современных подростков выступает ряд объективных и субъективных факторов. Это и социально-экономическое развитие страны, и влияние информационной цивилизации, и особенности воспитания в современной семье, и анатомо-физиологические особенности самого подростка, и др. Очевидно, что для преодоления подросткового инфантилизма необходим комплекс психолого-педагогических и медико-социальных средств. Если говорить о психолого-педагогических средствах, то мы видим их: во включении взрослеющего человека в социальные виды деятельности (социальные проекты, волонтерские движения и др.); погружение в поле культуры через её изучение и сохранение; создание психолого-педагогических условий для самопознания, самовыражения и самоукрепления личности подростка, и др.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что:



- проблема инфантилизма современных подростков актуальна;
- в современной науке существуют различные точки зрения на сущность и возникновение инфантилизма у ребёнка;
- для характеристики инфантилизма современных подростков наиболее актуальны понятия психологического, социального и социокультурального.

Литература

1. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. 2003. № 6. С. 7–17.
2. Шемилина Е.М. К вопросу о возможностях тьюторского сопровождения подростков с неуспеваемостью // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): Электронный научный журнал. 2014. №5 (Май) ART 2203. СПб., 2014 г.
URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2203.htm>.

© С.С. Суханова, 2016
© Е.М. Шемилина, 2016

УДК 37

Сорокина Нина Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент,
Благовещенский государственный педагогический университет,
г. Благовещенск, Россия,
sornina@mail.ru

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по музыкальному образованию будущих педагогов.

Ключевые слова: инновационные технологии, субъективный опыт, формы музыкальной деятельности.

Новые требования, предъявляемые ФГОС дошкольного образования к музыкальному воспитанию детей, влекут за собой изменение требований к компетентности будущих педагогов. В стандарте делается акцент на обогащение методики и технологий преподавания, подразумевающих введение и апробацию таких форм учебной деятельности, в основе которых лежит самостоятельность и ответственность самих обучающихся.

В соответствии с современными требованиями будущий педагог должен обладать широким кругозором, гибкостью мышления, активностью и стремлением к творчеству, способностью к анализу и самоанализу, готовностью к профессиональному самосовершенствованию и принятию обоснованных нововведений.

В настоящее время нами накоплен опыт методической работы по внедрению инновационных технологий в практику музыкального образования детей в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов профилями дошкольного и начального образования.

Музыкальную деятельность современные исследователи рассматривают с позиций разнообразных способов и средств познания детьми музыкального искусства, а через него и окружающей жизни, и самого себя (А.И. Буренина, И.М. Каплунова, И.А. Новоскольцева, Л.В. Школяр и др.). В основе инновационных технологий музыкального воспитания



детей лежит коллективная деятельность, объединяющая пение, ритмизированную речь, игру на детских музыкальных инструментах, танец, импровизированное движение под музыку, озвучивание стихов и сказок, пантомиму, импровизированную театрализацию и др.

В ходе лекционных занятий будущих педагогов мы знакомим новыми формами музыкальной деятельности детей:

- *коммуникативными танцами*. Это танцы с несложными движениями, включающие элементы невербального общения, смену партнеров, игровые задания и т.д. Движения и фигуры в таких плясках очень просты, доступны для исполнения маленькими детьми;

- *речевыми играми*. Они включают стихи, с которыми можно играть. Такие игры воспитывают интерес к окружающему, стимулируют познавательную активность дошкольников. Способствуя развитию мыслительной и речевой деятельности, игра снимает напряжение, возникающее у детей во время занятий;

- *пальчиковыми играми* как инсценировками каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев. В ходе «пальчиковых игр» ребенок, повторяя движения взрослых, хорошо развивает мелкую моторику рук, что оказывает благоприятное влияние не только на развитие речи, но и на подготовку ребенка к рисованию и письму.

- *музыкальными физкультминутками*. Это кратковременное (в течение 1–2 минут) мероприятие способствует укреплению организма ребёнка, повышает его работоспособность. Они проводятся для активизации деятельности детей, уменьшения утомления во время занятий;

- *речевым музицированием*, то есть сиграми со звучащими жестами (хлопками, шлепками, притопами, щелчками), развивающими чувство ритма и способствующими формированию правильной артикуляции, разнообразных динамических оттенков и темпов;

- *эвритмией*, сочетанием особого гармонизирующего движения, напоминающего танец и пантомиму, с поэтической речью или музыкой.

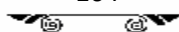
На практических занятиях создается атмосфера игрового общения, где каждый студент может проявить свою индивидуальность и творчество. Единая структура занятий помогает обучающимся хорошо ориентироваться в новом материале, творить, создавать образы, радоваться успехам и формировать умения и навыки в музыкальной деятельности.

Коммуникативные танцы построены в основном на жестах и движениях, которые в житейском обиходе выражают дружелюбие, открытое отношение людей друг к другу. В целом они способствуют положительным и радостным эмоциям. Студенты осознают, что тактильный контакт, осуществляемый в танце, способствует доброжелательным отношениям между детьми, нормализует социально-психологический климат в группе.

Обучение «пальчиковым играм» формирует у студентов умения налаживать коммуникативные отношения на уровне соприкосновения и эмоционального переживания, контакт «глаза в глаза»; способствует развитию не только мелкой моторики рук, но и речи. В своей работе со студентами мы обращаем внимание на методические рекомендации по проведению пальчиковых игр. Перед игрой обсуждаем её содержание, отрабатываем необходимые жесты, комбинации пальцев, движения. Это позволяет подготовить будущих педагогов к правильному выполнению упражнений, создать необходимый эмоциональный настрой. Необходимо следить за правильной постановкой кисти руки, точным переключением с одного движения на другое. Будущие педагоги должны придерживаться следующего правила: не ставить перед детьми сразу несколько сложных задач, так как объём детского внимания ограничен.

Речевое музицирование помогает будущим педагогам ощутить гармоничное звучание поэзии и музыки. Студенты заучивают стихи, затем выразительно их читают, устанавливают связь музыки и слова.

Будущие педагоги самостоятельно подбирают забавные стихи и потешки, разнообразные упражнения, имитируют движения по содержанию. Все это помогает провести интересную, содержательную и яркую физкультминутку для активизации внимания детей. Методику проведения физкультминуток студенты осваивают сначала в подгруппах и на



практических занятиях, затем в процессе педагогической практики в ДОУ и начальной школе, в детском летнем оздоровительном лагере отрабатывают ее ход.

На наших занятиях студенты обучаются способам и приемам рефлексии собственной музыкальной деятельности. Для этого нами разработана система специальных вопросов, ответы на них которые побуждают студентов к свободным самопрезентациям.

Таким образом, введение инновационных технологий в практику музыкального образования будущих педагогов, способствуют обогащению методики и технологии преподавания по музыкальному воспитанию детей в ДОУ и начальной школе. В процессе обучения студенты проявляют индивидуальность и творчество.

Литература

1. Гогоберидзе А.Г. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей...: Учеб. пособие / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. М.: Детство-Пресс, 2013. 656 с.

© Н.И. Сорокина, 2016

УДК 371.13

*Туктагулова Марина Николаевна,
к.п.н., доцент кафедры ТМПО Школы педагогики ДВФУ,
г. Владивосток, Россия,
tukmar@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧИТЕЛЯ ОПЫТА ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

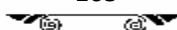
Аннотация. В статье подчеркивается перспективность идеи педагогической поддержки учащегося посредством речевой деятельности учителя, сделан акцент на необходимость ориентации учителя на педагогическую поддержку ученика в новой образовательной ситуации. Представлена программа подготовки учителя начальной школы в процессе повышения квалификации к использованию речевой деятельности в качестве средства педагогической поддержки младшего школьника в обучении.

Ключевые слова: педагогическая поддержка школьника, речевая деятельность учителя, повышение квалификации учителя.

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется коренными изменениями во всех сферах жизни, и особенно в сфере образования. Прежде всего, реформы касаются переосмысления сущности и содержания образования, организации образовательной деятельности в школе. *В условиях модернизации образования возрастает значимость* квалификации учителей, постоянное развитие их профессиональной компетентности.

Реализация новых федеральных государственных образовательных стандартов предполагает изменение субъектной позиции учителя в образовательном процессе. Эта позиция связана с расширением функций педагога, который сегодня не может быть только транслятором знаний, умений и навыков. Учителю необходимо стать тем взрослым, который умело поддерживает и сопровождает познавательную деятельность учащегося, обеспечивает ситуацию успеха каждому школьнику, его активное участие в учебном взаимодействии.

По данным нашего опроса около 2/3 педагогов начальной школы, повышающих квалификацию, имеют стаж практической работы 20 лет. Они получили образование в традиционной парадигме, которая ориентирует на субъект-объектные взаимоотношения с



учеником и склонность к авторитарному управлению процессом обучения. Только 3,7 % педагогов начальных классов находятся в возрасте моложе 25 лет; 16,7 % учителей начальных классов – в возрасте 25–35 лет [1].

В систему повышения квалификации «приходят», как правило, учителя, проработавшие не менее пяти лет, следствием чего является определенное старение их педагогических знаний. Более того, нередко можно наблюдать инертность слушателей, их формальное отношение к занятиям как следствие «заданного сверху» содержания программ повышения квалификации, не учитывающих индивидуальные потребности и имеющийся опыт работы учителей.

Таким образом, изменения в целеполагании, содержании, результатах образовательного процесса, а также возросшие требования к учителю начальной школы, компетенции которого часто не соответствуют новым требованиям, делают необходимым совершенствование системы повышения квалификации педагогов, приведение программ повышения квалификации в соответствие с новыми задачами школьного и педагогического образования, обновление содержания этих программ.

Современному учителю для эффективного решения задач образования важно прийти к пониманию значимости идеи педагогического взаимодействия с младшим школьником по выявлению его трудностей в процессе обучения, совместному проектированию их решения. При этом необходима новая позиция педагога, *поддерживающая* школьника в образовании, обеспечивающая каждому ученику субъектность, успешность, развитие потенциальных возможностей.

В знаниях учителя о педагогической поддержке совсем незначительное место занимает понимание того, что одним из необходимых средств педагогической поддержки школьника в процессе обучения является *речь* учителя.

Речевая деятельность воспринимается педагогом как естественный процесс говорения, речь – лишь как инструмент объяснения учебного материала, комментирования ответов, постановки вопросов. Учитель чаще всего обращает внимание на культуру, грамотность и выразительность своей речи, а не на осознанное использование стимулирующей, волюнтаривной, поддерживающей функций речи.

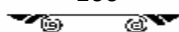
Без внимания учителя часто остаются такие вопросы: как посредством речевой деятельности помочь школьнику в «ситуации напряженности»; как поддержать волевые устремления, познавательную активность, самостоятельность ученика в решении школьных трудностей.

Организуя повышение квалификации, необходимо помочь учителю убедиться в перспективности идеи педагогической поддержки учащегося посредством речевой деятельности; показать, что выразительность речи, интонация, темпоритм, акценты, тон, логические ударения, стилистика являются ресурсами осуществления педагогической поддержки ученика, снятия его неуверенности, невнимания, боязни допустить ошибку.

Действительно, речевая деятельность учителя обладает содержательным педагогическими ресурсами в решении образовательных задач, потенциально является эффективным средством педагогической поддержки школьника, поскольку:

- *многофункциональна* (выполняет познавательную, коммуникативную, аккумулятивную, волюнтаривную, эмоциональную, поддерживающую, стимулирующую функции);
- *выразительна* (обладает интонационными, стилистическими, ритмическими, акцентологическими свойствами);
- *действительна* (влияет на мысли, чувства, поведение другого человека).

Посредством речевой деятельности педагог выражает «поддерживающее» эмоционально-ценностное отношение к знаниям, к способам деятельности, к учащимся в ситуации учебных затруднений, создаёт условия для проявления школьниками самостоятельности и активности в поиске решений, преодоления трудностей в обучении. Эти свойства речевой деятельности позволяют её использовать как средство педагогической поддержки в многообразных педагогических ситуациях.



Поэтому очень важно на последипломном этапе в процессе повышения квалификации учителя уделять внимание вопросам педагогической поддержки ученика, ее целостному пониманию, знанию тактик и средств ее осуществления, специальному обучению учителя использованию речевой деятельности в качестве средства педагогической поддержки.

Для решения поставленных задач нами была разработана и реализована в системе повышения квалификации в «Приморском краевом институте переподготовки и повышения квалификации работников образования» программа спецкурса «Речевое сопровождение учения младших школьников в образовательной модели педагогической поддержки».

Цель программы была определена так: комплекс обучающих занятий должен привести учителя к пониманию феноменаречевой деятельности как средства педагогической поддержки младшего школьника в обучении; к овладению опытом проектирования речевых ситуаций поддерживающего характера; к использованию слова и речи как условия для проявления учащимся активности в разрешении возникающих у него трудностей в процессе обучения [2].

Содержание подготовки учителя к использованию речевой деятельности как средства педагогической поддержки школьника в обучении (в системе повышения квалификации) в программе представлено комплексом занятий, обеспечивающих единство освоения теоретических знаний и педагогических компетенций.

Комплекс включает теоретические занятия как освоение новых педагогических знаний и практические занятия, которые обеспечивают переосмысление учителем своей речевой деятельности и практическое овладение тактиками речевой деятельности в различных педагогических ситуациях и с различными целями. Эти занятия дополняют тренинги самопознания собственной речевой деятельности учителя, рефлексии и самооценки, которые стимулируют потребность в совершенствовании речевой деятельности.

Обучающий потенциал занятий реализуется на основе взаимосвязи различных видов деятельности, в которые включаются слушатели.

Познавательная деятельность направлена на овладение системой знаний, профессиональными компетенциями в области речевой деятельности.

Проектировочная деятельность направлена на деятельное освоение речевой деятельности как средства педагогической поддержки, на её проектирование в различных ситуациях обучения младшего школьника.

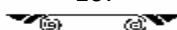
Интерпретационная деятельность направлена на анализ реальных и воображаемых педагогических ситуаций, поведения учителя и ученика.

Рефлексивная деятельность (профессиональная, интеллектуальная, личностная) осуществляется учителем на всех этапах формирования опыта поддерживающей речевой деятельности.

Все названные виды деятельности сопровождает *коллективная мыследеятельность* учителей в референтной группе, проживание-переживание ими педагогических ситуаций в профессиональной группе-сообществе; такое сообщество в процессе повышения квалификации выступает как позитивный фактор влияния на присвоение профессиональных ценностей, на сравнение себя с другими членами сообщества, на освоение и оценку вариантов речевого поведения.

Нами были также определены педагогические условия овладения учителем педагогической поддержкой школьника в учебном процессе посредством речевой деятельности. К их числу отнесены:

- введение в систему повышения квалификации проблемно-тематических обучающих занятий, направленных на активное восполнение отсутствующих у учителя новых педагогических знаний о средствах педагогической поддержки школьника, на включение педагога в решение актуальных задач образования;



- использование на занятиях ситуаций, побуждающих к отказу от авторитарных стереотипов речевого поведения и речевой деятельности и усиливающих мотивацию к освоению новых знаний, компетенций в области речевой деятельности педагога;

- использование приёмов, стимулирующих коллективную мыследеятельность, которая объединяет слушателей, способствует возникновению референтной группы, где активизируется поиск новых смыслов профессиональной деятельности, происходит обмен знаниями и опытом речевой деятельности, инициируется рефлексия способов педагогической поддержки младшего школьника средствами речевой деятельности;

- включение учителей в активный поиск и освоение нового опыта речевой деятельности, отвечающей природе педагогической поддержки и возрастным особенностям младшего школьника, оценка собственного опыта речевой деятельности и опыта коллег;

- поддержка самого учителя в конструировании им поддерживающей речевой деятельности, так как при этом происходит прочувствование и осмысление учителем роли поддерживающей речи в проблемной педагогической ситуации.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что речь учителя обладает содержательными педагогическими ресурсами в решении образовательных задач. Ресурсы речевой деятельности определяются ее многофункциональностью, а также интонационной, стилистической, ритмической, акцентологической выразительностью. Главная цель речевой деятельности учителя – активизировать учащихся, создавать ситуации, в которых они могли бы не только отвечать на вопросы учителя, но и выступать субъектами образовательного процесса, инициаторами своей учебной деятельности, участниками активного диалогического взаимодействия.

Поэтому современному педагогу так необходимы умения владеть педагогическим диалогом, многообразием форм и приемов речевой деятельности в пространстве педагогической поддержки школьника.

Литература

1. Туктагулова М.Н. Подготовка учителя начальной школы к использованию речевой деятельности как средства педагогической поддержки школьника в обучении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Туктагулова Марина Николаевна. Санкт-Петербург, 2014. 25 с.
2. Туктагулова М.Н. Подготовка учителя начальной школы к использованию речевой деятельности как средства педагогической поддержки школьника в обучении: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Туктагулова Марина Николаевна. Санкт-Петербург, 2014. 219 с.

© М.Н. Туктагулова, 2016

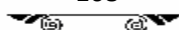
УДК 37.07

*Унтилова Оксана Григорьевна,
магистр педагогики
МБОУ «СОШ № 44» г. Владивостока, директор
г. Владивосток, Россия,
nomadic69@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

Аннотация. С позиции директора школы в статье анализируются причины проблем функционирования и развития образования и его основного компонента- школы. Предлагается изменение организационно-управленческой позиции руководителя школы в логике гуманитарных систем

Ключевые слова: роль педагога, новая парадигма образования, организационно-управленческая позиция, принятие решения.



Современная школа «живет вдогонку». Это происходит по разным причинам, одна из которых – несоответствие существующих способов организации школьного уклада и требований, предъявляемых современной школе. Само понятие «требования к современной школе», став общим местом, не имеет четко определенных критериев, границы ответственности школы размыты, либо отсутствуют вовсе. С другой стороны, развитие российского образования в целом переживает период мучительного перерождения, появления новых смысловых полей, определяющих, в частности, существенные изменения ролей учителя и руководителя, актуализируются иные профессиональные качества, отличные от традиционно востребованных. «Педагог становится не столько наставником, сколько ведущим в совместном познании, навигатором в море информации и способах деятельности» [3]. Само российское образование, находясь в точке перелома, концептуального перехода от старой парадигмы к новой, претерпевает ряд изменений. Российская школа, сохраняя определенный круг образовательных и культурных традиций, приобретает новые, не свойственные ей ранее компетенции, нашедшие отражение в новом законе «Об образовании» (№273-ФЗ), такие, например, как обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья, преподавание в поликультурной и многоязычной среде и тому подобное.

Если посмотреть на развитие образовательной системы в ретроспекции, то можно обозначить следующие ключевые позиции:

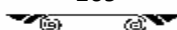
- 1) существующие изменения закономерны, логичны и повсеместны, это общемировая тенденция;
- 2) закономерности изменений образовательной системы обусловлены стадийными изменениями общества;
- 3) общественные изменения влекут за собой иные запросы и ожидания, чем на предыдущем этапе;
- 4) школа, такая как она есть в настоящее время, по-прежнему не соответствует запросам и ожиданиям общества.

Более того, в сборнике «Атлас новых профессий», разработанном Агентством стратегических инициатив, выделяются следующие надпрофессиональные компетенции современного человека, над которыми важно задумываться школе:

- экологическое мышление,
- управление проектами,
- межотраслевая коммуникация,
- мультиязычность и мультикультурность,
- работа в условиях неопределенности.

Препятствиями к реализации этой идеи можно считать следующие факторы. Исследование российской школы, проходившее в рамках международного исследования учительского корпуса TALIS в 2013 году, показало, что общей для нашей страны тенденцией является не только старение кадров, но и определенные установки, традиционно рассматриваемые как ценность. Методы индивидуальной работы, организация тьюторского сопровождения, обучение ключевым компетенциям, овладение новыми технологиями как ценности в сознании массового учителя уступают с большим отрывом другим «положительным моментам»: долгому времени работы на одном и том же месте, профилю образования и высокой нацеленности на содержание образования и методике обучения, устоявшейся балльной системе оценивания работы ученика и учителя, иерархической модели управления классом [2]. Российская школьная действительность по-прежнему тяготеет к преподаванию, центрированному на учителе, более того, организационно школьные процессы устроены так, чтобы сохранить такой подход.

В настоящее время школа не только находится в противоречии с обществом, но наблюдаются и внутрисистемные несоответствия. С одной стороны, имеются цели (поставленные ФГОС и стратегией развития образования в РФ), с другой – при недостаточности



критериев оценки школьной деятельности в целом наблюдается избыточность контрольных измерителей. Отчеты становятся важнее действия. Это объяснимо, поскольку любой проект, (а школьный учебный год может рассматриваться как проект) «традиционно требует двух вещей – подконтрольности и предсказуемости» [4]. Однако, будучи гуманитарной, образовательная система неизбежно нарушает установленные рамки, сроки, ожидаемые результаты, и все, что только может быть нарушено или имеет риск быть нарушенным.

В этих условиях большое значение приобретает организационно-управленческая позиция руководства образовательной организации, где руководитель как субъект образовательной организации не остается на традиционно понимаемом уровне школьного менеджмента, а выступает, скорее, как координатор рабочих процессов и отношений в коллективе.

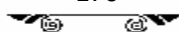
Процесс управления нельзя считать универсальным, поэтому вряд ли есть общие рецепты успеха. Скорее, можно говорить о некоторых общих тенденциях управления, которые мы обозначим как «взаимодействовать, решать, действовать, планировать, контролировать, организовывать, властвовать, достигать целей, возглавлять мотивировать, завершать».

Традиционная система управления, основанная «на единоначалии», гласит, что руководитель определяет, что должно быть сделано, а его подчиненные становятся инструментом для достижения поставленной цели. То есть, руководство принимает на себя функцию выработки решений «как заставить сделать нечто». Однако, такой подход противоречит видению школьного коллектива как целостного организма, коллективному осознанию того, *что и почему* нужно сделать и, как следствие, выработке алгоритма достижения цели. Учет индивидуального мнения каждого члена коллектива и возможность диалога делают возможным достижение приоритетной собственной цели через достижение общей, и наблюдается ценностный сдвиг в сторону со-действия, со-бытия профессионального сообщества. «Жить – значит решать проблемы, а развиваться – значит, приобретать навыки решения все более сложных проблем в постоянном взаимодействии» [1, с. 14]. Другими словами – цель управления – решать сегодняшние задачи, находя в них ресурсы для решения проблем, которые возникнут завтра.

Изменения неизбежно рожают новые задачи, которые требуют решения, и управление становится процессом решения существующих задач таким образом, чтобы они служили основой новых позитивных изменений. При этом решение не является результатом рационального рассуждения и анализа, скорее – это продукт видимых и невидимых процессов образовательного учреждения, здравого смысла и откровения. Примером такого подхода может служить принятие решения о выборпредметов вариативной части учебного плана: сделав выбор в сторону увеличения часов какого-либо предмета либо профиля обучения (в старших классах), мы неизбежно столкнемся с определенными вопросами: – кто наиболее компетентен для выполнения тех или иных требований, как соблюсти санитарные требования к составлению расписания, требования трудового законодательства и т.д. Тогда решением вопроса станет нахождение варианта, наиболее приемлемого для всех участников процесса, соблюдением баланса интересов, возможностью достижения максимального эффекта для всех вовлеченных в дело участников.

На самом деле, любое принятое решение повлечет за собой ряд вопросов, которые необходимо детально продумать, чтобы реализовать задуманное в наиболее полном объеме. Функционирование школы можно оценивать или с точки зрения того, *что* мы предполагаем видеть, опираясь на то, «что говорят люди о своей работе» – отчеты, статистические данные и иные формы информации; или с точки зрения того, *как* люди на самом деле работают. Если приоритетным является контроль, то мы получаем следующую картину: «месяцы труда тратятся на то, чтобы предусмотреть все до мельчайших деталей, не допустить ни одного сбоя, не перерасходовать финансовых средств и продвигаться согласно графику» [4, с. 23].

Есть и другой подход: творческое решение задач, поиск пути через изучение и со-мнение, опора на два важных взаимосвязанных вопроса, что было создано и как. В основе



идеи управления как развития проекта может лежать мысль, выдвинутая автором методики SCRUM Джеффом Сазерлендом, которая гласит, что «когда бы ни был запущен проект, вам ничто не мешает регулярно проверять ход работ и последовательно выяснять, справляетесь ли вы с заданием, в нужном ли направлении движетесь, создаете ли именно то, что на самом деле хочет получить заказчик, есть ли способы усовершенствовать методы работы и выполнять ее наиболее качественно и быстро, существуют ли факторы, препятствующие выполнению задачи» [4]. Процесс, названный автором «проверять и адаптироваться», позволяет на любом и каждом промежутке времени корректировать не только методы работы, но и промежуточные цели в соответствии с планируемым потребным будущим.

Исходя из важных критериев – эффективности и ценности работы, мы можем выбирать приоритеты на разных этапах проекта, реализуя закон 20/80, гласящий, что 20 % функциональных возможностей определяет 80 % успеха и конечной ценности проекта.

Однако, такой подход в условиях тотального контроля за деятельностью школы вряд ли реализуем, поскольку развитие системы невозможно в условиях жесткой регламентации.

Таким образом, говоря о необходимых условиях качественных изменений в современной школе, мы называем как необходимые следующие условия:

- 1) переход от иерархической модели соподчинения к диалоговой модели распределения ответственности;
- 2) главенствование ценностно-ориентированных установок в работе;
- 3) создание условий для профессиональной реализации педагога, основанной на позитивных ценностных установках.

Литература

1. Адизес Ицхак. Управляя изменениями. Как эффективно управлять изменениями в обществе, бизнесе и личной жизни / Ицхак Калдерон Адизес; Пер.с англ. В. Кузина. 2-е изд. М.: Манн, Иванов и Фебер, 2016. 368 с.
2. Пинская М., Пономарева А. Портрет учителя (Исследование TALIS) // Управление школой, № 9 (588), 2015.
3. Рачевский Е. Колонка главного редактора // Управление школой, № 10 (588). 2015. С. 1–44.
4. Сазерленд, Джефф. SCRUM. Революционный метод управления проектами / Джефф Сазерленд; Пер.с англ. М. Гескиной. М.: Манн, Иванов и Фебер, 2016. 288 с.

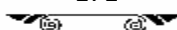
© О.Г. Унтилова, 2016

УДК 374

*Спиридоненко Евгения Алексеевна,
магистрант 2 курса группы М2202В,
Школа педагогики, кафедра ТМПО,
Программа «Креативные педагогические технологии»,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
zhenya.gorelowa@yandex.ru
научный руководитель к.п.н., доцент Шемилина Е.М.
zlata/sh@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается социальный интеллект как сложная психологическая структура. Выделяются основные компоненты: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Моделируются психолого-педагогические условия возможного развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков.



Ключевые слова: социальный интеллект, младшие подростки, компоненты социального интеллекта.

В современных условиях нестабильности социальных взаимосвязей, изменений функций основных социальных институтов, размытости границ культур и идеологий, возрастании информатизации и значимости виртуального пространства современным младшим подросткам становится всё сложнее находить возможности для успешного социального взаимодействия, учиться встраиваться в социальные отношения. При требованиях государства (ФГОС) на формирование личностных результатов, включающих готовность и способность обучающихся к саморазвитию, формированию системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, наблюдается не разработанность специальных программ, неготовность образовательных учреждений и недостаточность коммуникативных компетенций самих подростков для реализации потребности в общении и формированию этих навыков.

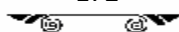
Д.Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью детей подросткового возраста становится общение со сверстниками. Именно при обретении опыта коммуникаций, сознательная проверка личных возможностей во взаимодействии с разными людьми (поиск друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, проба себя в общении с разными компаниями) становятся важнейшей самостоятельной областью жизни подростков. Главная потребность данного периода – найти свое место в обществе, быть «значимым» – реализуется в сообществе сверстников [4, с. 243]. Отличительной особенностью социального интеллекта от других видов интеллекта заключается в обращении к своему внутреннему опыту. Поэтому создание психолого-педагогических условий для приобретения такого опыта способствует достижению личностных результатов, обеспечивает адаптацию младших подростков и позволяет выстраивать межличностные отношения со сверстниками и взрослыми.

Термин «социальный интеллект» был введён в психологию Э. Торндайком в 1920 г. для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». А создателем первого надёжного теста для измерения социального интеллекта стал Дж. Гилфорд. Согласно Дж. Гилфорду, социальный интеллект – это система интеллектуальных способностей, связанных с познанием поведенческой информации, способность предвидения последствий поведения. Дж. Гилфорд сосредоточил свои исследования на способности к познанию поведения, включающую в себя 6 факторов [2, с. 29]. Одной из наиболее интересных моделей развития аспектов социальной действительности в разные возрастные периоды является модель Р. Селмана, который разработал теорию принятия социальной роли. Под принятием социальной роли он понимал развитие способности относиться и к себе, и к другим людям как к субъектам, реагировать на действия окружающих так же, как на свои собственные, и рассматривать свое поведение с точки зрения других людей.

Р. Селман выделял пять основных стадий развития социального интеллекта. Социальный интеллект в его понимании – это «инструмент» психики, который обеспечивает человеку ориентацию в социальной действительности [2, с. 33].

Таким образом, именно для младших подростков характерен повышенный интерес к другому человеку и самому себе. Главным критерием познания своего «я» становится этот «другой» в процессе выстраивания социальных отношений. Поэтому возникает задача – обрести знания, умения и навыки в сфере социального познания, расширить круг общения подростков, наполнить общение содержанием.

Мы будем рассматривать социальный интеллект младших подростков как совокупность социально-личностных возможностей младшего подростка, обеспечивающих его адаптацию в обществе, встраивание в социальные отношения, обуславливающих успешность социального взаимодействия. Характеризуя концепцию социального интеллекта,



А.И. Савенков выделяет три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Мы представим в виде таблицы содержание компонентов и диагностические инструменты [3, с. 6].

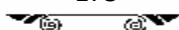
Табл. 1. Диагностика компонентов социального интеллекта

Компоненты	Содержание	Диагностические инструменты
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> • социальные знания – знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей; • социальная память – память на имена, лица; • социальная интуиция – оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей; • социальное прогнозирование – формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития. 	Тест «Социальный интеллект» (Гилфорд)
Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> • социальная выразительность – выражение эмоций, чувств, эмоциональный контроль; • сопереживание – способность войти в положение других людей; • способность к саморегуляции – умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение. 	Тест на оценку самоконтроля в общении (М. Снайдер); Опросник «Самочувствие. Активность. Настроение»
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> • социальное восприятие – умение слушать собеседника, понимание юмора; • социальное взаимодействие – способность к коллективному взаимодействию и к коллективному творчеству; • социальная адаптация – умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими. 	Опросник «Стиль саморегуляции поведения»; Методика «Определение направленности личности» (В. Смекал, М. Кучер)

Психологическая наука считает, что когда ставится цель – научить подростка самостоятельно расширять пределы собственных знаний и умений, то следует учитывать несколько необходимых условий воспитания человека, способного формировать самого себя:

1) особый тип взаимодействия со взрослым, учителем, от которого ученик не ожидает готовых решений и образцов, но умеет инициировать сотрудничество с учителем, указывая взрослому, в какой именно помощи нуждается ученик, уже поставивший собственную учебную задачу;

2) особый тип взаимодействия со сверстниками, обеспечиваемый такой организацией совместной работы учащихся, при которой между партнерами распределяются разные точки зрения на обсуждаемую проблему. Задача группы, таким образом, сводится к координации этих точек зрения;



3) особый тип взаимодействия с самим собой, меняющимся в ходе обучения. Одна из основных задач учителя психологии - дать ученикам весь арсенал средств обнаружения, фиксации и обсуждения содержания их Я-концепции;

4) обеспечение психологической безопасности работы группы за счет обязательного включения наряду с рефлексивными, дискуссионными процедурами, в которых точки зрения партнеров формулируются и противопоставляются, нерефлексивных процедур, работающих «на слияние» - на установление чувства общности, доверия, защищенности, поддержки. В этих ситуациях взрослый работает не в учительской, а в родительской позиции.

В настоящее время на базе Академического колледжа ВГУЭС проводится эмпирическое исследование при реализации следующих программ:

- авторская программа психолого-педагогического сопровождения «Рост», предполагающая проведение занятий и ведение индивидуального психологического дневника, направленных на развитие компонентов социального интеллекта и создание специальных условий. Программа состоит из четырех модулей: «Я», «Я и другие», «Я и мир вокруг», «Я и дело».

- адаптационный выездной лагерь для учащихся 5–7 классов «Школа личностного роста», нацеленный на развитие коммуникативных навыков и создание специально-организованных условий для командного взаимодействия.

- проект «Добрые игры», предполагающий проведение первой учебной недели в игровом формате при условиях разновозрастного взаимодействия.

- дополнительная развивающая программа «Песочные чудеса», предполагающая работу в педагогической песочнице и рисование песком на световом планшете, направленная на снижение школьной тревожности, повышение самооценки, развитие коммуникативных навыков в групповой творческой деятельности.

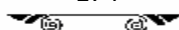
В рамках магистерского исследования разрабатываются процедуры выявления оценки каждого из обозначенных компонентов социального интеллекта, программа развития социального интеллекта младших подростков. Материалы исследования могут быть использованы педагогами и психологами в практике работы образовательных учреждений.

Таким образом, социальный интеллект принимает активное участие в регуляции социального поведения, выступает как средство познания социальной действительности, объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов, обеспечивает интерпретацию информации, понимание и прогнозирование поступков и действий людей, адаптацию к различным системам взаимоотношений между людьми, показывает, как человек преодолевает каждодневные проблемы. Все эти навыки играют значительную роль в младшем подростковом возрасте.

Литература

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1965. С. 433–456.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 29–39.
3. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта // Одаренный ребенок. 2006. № 1. С. 6–18.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.

© Е.А. Спиридоненко, 2016



МОНИТОРИНГ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

УДК 378.147

*Боровкова Тамара Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики профессионального образования
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
tamara.borovkova@gmail.com*

МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА
КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены концептуальные основания авторской методики самооценивания творческого потенциала. В процессе профессиональной педагогической рефлексии с нахождением новой нормы успешнее происходит самоопределение студента магистратуры, обретение смыслов, принятие ценностей творчества.

Ключевые слова: рефлексия, практики развития субъективности, инициатива, субъектная активность, творческая самодеятельность, ценности, мониторинг успешности.

Вопрос о том, чему и как учить студентов в вузе в условиях перехода на федеральные государственные стандарты нового поколения в течение последних лет остается актуальным. Несмотря на разницу взглядов ученых по данной проблеме, есть то, что объединяет их с точки зрения признания важности обращения к сознанию и мышлению студентов. В дискуссиях авторы считают такое обращение необходимым условием повышения качества университетского образования [3]. Вместе с тем, основные методические положения практик субъективности рефлексивного характера (рефлексия здесь понимается как деятельность самопознания [7]), в научной и методической литературе представлены неполно. К такому классу практик относятся антропопрактики, тьюторские, дискурсивные и нарративные практики, практики по гештальттерапии с использованием техники психодрамы, телесной терапии, танцевальной терапии, различных видов арт-терапии (рисунок, музыкотерапия) и других. Перечисленные практики обращаются к разным формам проявления и развития внутреннего мира (субъективности) человека.

Мы опишем практику, построенную на основе авторской методики самооценивания проявленности творчества человека, способствующую развитию его субъективности. Механизмом развития субъективности определена рефлексия, основным подходом – деятельностный подход.

Смещение акцентов в требованиях к работнику с приоритета деловых качеств личности к приоритету культурно-ценностных ориентаций потребовало нового типа работника, **компетенция** которого является продуктом взаимодействия вызова, ответственности, творчества и самого процесса решения проблемы. Мы придерживаемся понятий компетенции и компетентности, введенных авторами А.В. Петровым и И.Е. Карнаухом [4]. **Компетенция** – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, принятых ценностей, способов деятельности), необходимых, но **недостаточных для ее творческой и продуктивной деятельности**. **Компетентность** – это резуль-

тат качественного диалектического скачка, когда количество необходимых качеств личности переходит в новое качество – владение человеком компетенциями, позволяющее *проявлять творческий подход для разрешения той или иной проблемы*. Содержание личностной характеристики компетентности заключается в том, насколько человек может от-рефлексировать смысл и ценность своей деятельности (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева). Поэтому в качестве базовых психологических компонентов (составляющих) компетенции выделяются самоорганизация, самостоятельность, самоконтроль, рефлексия, самоопределение, то есть характеристики субъектности человека. Предлагаемая методика оценивания и коррекции творческого потенциала студента магистратуры есть методика развивающего самооценивания, обеспечивающая эмоционально-мотивационное подкрепление, поддерживающая определенный уровень субъектной активности [1].

Со времен Сократа, искавшего людей, которые помимо опыта, навыков искусной деятельности, сноровки обладали бы особой мудростью – умением разобраться в том, во имя чего они нечто делают, что знают и чего не знают, понятие мастерства связано с моментом рефлексии над своей деятельностью (В.В. Сериков). Развитие личности в психологии возможно через принятие уже существующих в культуре норм и ценностей, способов и видов деятельности и далее на этой базе в процессе создания нового в культуре, преобразования окружающего мира. Этому способствует рефлексия [6]. Рефлексия как метакомпетенция характеризуется способностью студента к целеполаганию, планированию, прогнозированию, принятию решений, самоорганизации, анализу собственных мыслительных процессов.

Под рефлексивной самоорганизацией мы понимаем такую гармонию между действием и рефлексией, которая обеспечивает оптимальность активности и осмысленности этой активности с точки зрения достижимости поставленных целей. Как отмечает О.С. Анисимов: «Рефлексивная самоорганизация – совмещение действия и рефлексии...» [2]. На основе рефлексивной самоорганизации и предложенной модели самопонимания магистранты получают возможность осознанного включения в процесс моделирования собственной индивидуальной образовательной программы.

Развитие способности студента к рефлексии основано на его умении выявлять противоречие в собственной деятельности, его понимании и осознании необходимости отказа от сложившихся стереотипов в мышлении и деятельности для разрешения данного противоречия. Иначе нет необходимости ему обращаться к анализу своих мыслей, поступков, действий. В мышлении по образцам нет ничего рефлексивного. Как нет, на наш взгляд, особой необходимости анализировать то, что не предполагает дальнейшего преобразования. Рефлексия собственных достижений магистрантами выступает способом осознания приращения «внутреннего» содержания в ходе профессиональной подготовки, позволяет отслеживать его успешность в достижении поставленных целей, в личностном развитии.

Проявил человек инициативу воспроизводящего характера, предложив создать нечто новое, но старым известным ему способом, т.е. повторил по образцу, тем самым он не испытал нужды (потребности) во введении новой нормы, переживания по этому поводу, не испытал неудовлетворенности прежним знанием – о его рефлексивности как метакомпетенции трудно судить.

О.С. Анисимов связывает процесс профессиональной педагогической рефлексии с нахождением новой нормы:

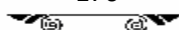
1 этап: анализ деятельности;

2 этап: критика предшествующей деятельности на основе анализа;

3 этап: поиск новой нормы деятельности, которая благодаря рефлексии позволит продолжить прерванную деятельность.

Осознание необходимости введения новой нормы, изменению своего мышления, алгоритмов деятельности есть рождение рефлексии.

Почему необходима выработка новой нормы и как это связано с творческой студента?



Исходя из описанных выше позиций, обратимся к примеру рефлексивного анализа проявленной инициативы от момента ее возникновения до реализации. Это будет первый этап нашей авторской методики с использованием рефлексии.

Определим признаки творческого и воспроизводящего характера инициативы.

Инициатива творческого характера – это всегда прорыв в сферу новизны и новое представление инструментария или идеи.

Инициатива воспроизводящего характера – прорыв в новую сферу с использованием старых средств реализации идей или самих идей.

Анализ типа проявленности инициативы в случае обнаружения противоречия (например, между потребностью проявлять творческую и использованием при создании нового старых средств) может привести к пониманию необходимости поиска новой нормы своей деятельности. Этот процесс может быть организован человеком через обращение к уже известным образцам культуры, что характерно для акта воспроизводства. Но это не ведет человека ни к развитию культуры, ни к личностному развитию. Выбирая путь развития, вспомним об утверждении Г.П. Щедровицкого о том, что «тот, кто повторяет, – не учится». Тогда человек обращается к другому способу поиска новой нормы, введение которой позволит преобразовать свою деятельность или построить новую с учетом осмысления прежнего опыта, исходя из рефлексивной позиции. Он проектирует средства построения новой деятельности, а их освоение проводит в ходе проб, в процессе обретения нового опыта. Проявление инициативы творческого характера в новой практике будет характеризовать успешность его личностного развития, связанной с преодолением стереотипов, умением рисковать, принятием ценностей отношения к себе, миру (по Виктору Франклу: путь человека определяют **ценности отношения, ценности творчества и ценности отношения**).

В ходе продвижения своей инициативы человек принимает решения, делая выбор, переживая, в том числе, в ходе встреч с Другим (в этот момент, на наш взгляд, востребована позиция тьютора, с которым можно обсудить варианты решений, ресурсы, просчитать риски). Через переживание на данном этапе происходит поиск смысла предстоящих действий, проявляется активность субъекта в двух формах.

Субъектные формы активности: задачи управления строятся и контролируются человеком (субъектом); даже если эти задачи навязаны ситуацией – они переформулируются в удобную для субъекта форму, и в соответствии с этим выстраивается последующее управление их решением (оно является упреждающим, а не запаздывающим).

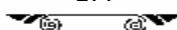
Несубъектные формы активности: человек является игрушкой в руках обстоятельств, теряет «бразды правления» или же передает функции управления другому человеку – обнаруживаемая активность носит преимущественно реактивный, запаздывающий характер.

Третий шаг в рефлексивном анализе деятельности соответствует самоопределению студента в построении образа результата по выполнению принятого им решения. Деятельность самопознания на данном этапе также может носить творческий и воспроизводящий характер.

Творческий характер самостоятельной познавательной деятельности:

- 1) результат (продукт) деятельности;
- 2) способ протекания (процесс) деятельности.
- 3) создание отсутствующих в прежнем опыте качественно новых для себя продуктов деятельности (текстов, суждений) или способов действий.

Воспроизводящий (репродуктивный) характер самостоятельной познавательной деятельности: при создании отсутствующих в прежнем опыте новых для себя продуктов деятельности использует имеющийся у него образец или метод, но либо не предпринимает попыток как-то изменить способ действия, либо стремится найти свой способ действия, не ориентируясь на новое качество продукта.



Итак, третий этап нашей методики включает в себя рефлексию самостоятельной деятельности, которая позволит проектировать следующий шаг проявления новой инициативы и ее продвижения в жизнь на основе творческой самодеятельности, реализации ценностей творчества. Это будет определение образа своего движения в пространстве возможностей по С.Л. Рубинштейну: «Организацией не символизирующих и уподобляющих, а реальных, творческих деяний определять образ человека – вот путь и такова задача педагогики. Одним и тем же актом творческой самодеятельности создавая и его и себя, личность создается и определяется...» [5, с. 151].

Таким образом, создавая авторскую методику самооценивания проявленности творческого потенциала студента на основе педагогической рефлексии, понимаемой как осознание необходимости разрешения выявленных противоречий в своей творческой деятельности, мы ориентировались на создание условий для успешности студента в его личностном развитии.

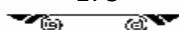
Невозможно напрямую измерить развитие тех или иных нравственных качеств студентов магистратуры, в частности, определить степень эффективности данной методики. Но, регистрируя соответствующие события: ошибки, поступки, проявления и т.д., – можно получать определенные *количественные характеристики всех этих признаков, устанавливать их частотность*, а значит, определять возможные *закономерности их проявления* (по Э.Ф. Зееру).

По характеру проявленных студентом инициатив, принятых решений и продуктам творческой деятельности, как показывает двухлетний опыт применения методики, можно проводить мониторинг успешности его личностного развития, основанный на самомониторинге. Осмысление стратегии своей жизни и деятельности, переосмысление своего культурного опыта, системы ценностей, норм и принципов, которыми студент руководствовался ранее, становится мощным ресурсом не только для его развития, но и развития общества в целом.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. Анисимов О.С. Методологический словарь для управленцев. М., 2002.
3. Гусаковский М.А. Университет как центр культуропорождающего образования / БГУ, 2004. 279 с.
4. Петров А.В., Карнаух И.Е. Дидактические содержательные, нормативные и процессуальные функции компетентности // Компетентностно-деятельностный подход в системе развивающего образования: Материалы международной н/п конференции 19–23 августа 2010 г., Горно-Алтайск / Под ред. А.В. Петрова, А.И. Гурьева. Горно-Алтайск: РМНКО, 2010. С. 58–61.
5. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2. Одесса, 1922. С. 148–154.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989. Т. 1.
7. Философская энциклопедия. URL: http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_philosophy/.

© Т.И. Боровкова, 2016



К ВОПРОСУ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. Исследование направлено на изучение профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов. В статье представлены диагностические методики профессионального самоопределения студентов-дефектологов.

Ключевые слова: высококвалифицированный специалист, компетентность, профессиональное самоопределение студентов, учитель-дефектолог, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В условиях реформирования всего образования особо остро стоит вопрос подготовки будущих учителей дефектологического профиля. В обществе сформировался новый социальный заказ на высококвалифицированных педагогов специального образования, компетентность которых определяют знания, умения, профессиональные качества, профессиональные ценностные ориентации. Они характеризуют специалиста как личность, обладающую умением делать осознанный выбор в ситуации неопределенности и нести ответственность за свои действия; имеющую независимость убеждений, активную профессиональную позицию, способную адаптироваться в условиях инклюзивного образования и готовую оказать профессиональную помощь и поддержку в обучении и социализации детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1].

Таким образом, проблема профессионального самоопределения студентов-дефектологов является актуальной, так как современная социокультурная ситуация предъявляет новые требования к личности «профессионала», поскольку меняется как сама сфера труда, так и характеристики профессионализма современного работника.

Для определения исходного состояния проблемы профессионального самоопределения студентов-дефектологов нами было проведено исследование, которое проводилось на базе Дальневосточного федерального университета (ДВФУ) Школы педагогики кафедры педагогической психологии направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», в течение двух лет и носило комплексный характер. В эксперименте принимали участие 50 студентов первого и выпускного курсов очного отделения, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», бакалавриат. Выбор для исследования студентов выпускного курса объясняется тем, что на этом курсе процесс адаптации в основном завершен, профессиональное самоопределение становится для студентов вновь актуальным.

В ходе экспериментальной работы разработаны основные критерии профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов:

- профессиональная направленность (ценностное отношение к профессии; ценностные ориентации; совокупность мотивов и интересов);
- профессиональные компетенции (образ себя как профессионала; представления о будущей профессиональной деятельности; представления о перспективах профессионального роста и карьеры будущего учителя-дефектолога);
- профессиональные значимые качества (профессионально-педагогическая культура; индивидуально-психологические особенности личности);

- рефлексивный (адекватная самооценка своих профессиональных интересов, способностей и их совершенствование; осознание ответственности за свою профессиональную деятельность).

Для исследования профессионального самоопределения студентов специальности «учитель-дефектолог» использовался комплекс из пяти методик: анкета для исследования уровня профессионального самоопределения В.А. Черниговского; дифференциально-диагностический опросник (ДДО), разработанный Е.А. Климовым; методика изучения статусов профессиональной идентичности, разработана А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова; методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича; упражнение «Колесо жизни» К. Падчин, модифицированный нами вариант.

Диагностика уровня профессионального самоопределения В.А. Черниговского показала следующие результаты:

- **низкий уровень профессионального самоопределения студентов-дефектологов (32 чел. – 64 %).** Не способность студентов оценивать свой профессиональный рост, неумение строить профессиональные перспективы. Соответственно, студенты не представляют пути своего профессионального самосовершенствования, характеризуются не выраженной мотивацией к профессиональному росту, не имеют устойчивый познавательный интерес к профессиональным знаниям, им не характерно стремление к достижению успеха в профессиональной карьере.

- **средний уровень профессионального самоопределения студентов-дефектологов (15 чел. – 30 %).** Достаточно высоким стремлением к осознанию себя как профессионала и неясными представлениями о путях и способах профессионального самосовершенствования. У них присутствует желание овладеть новыми профессиональными знаниями, но недостаточно выражена самостоятельность в реализации познавательного интереса. Отсутствует ясное представление о профессиональных перспективах.

- **высокий уровень профессионального самоопределения студентов-дефектологов (3 чел. – 6 %).** Способность студентов оценивать свой профессиональный рост, умение строить профессиональные перспективы, студенты представляют пути своего профессионального самосовершенствования, характеризуются выраженной мотивацией к профессиональному росту, имеют устойчивый познавательный интерес к профессиональным знаниям, им характерно стремление к достижению успеха в профессиональной карьере.

Дифференциально-диагностический опросник (ДДО), разработанный Е.А. Климовым, показал, что большинство студентов-дефектологов (из 50 чел 35 чел. – 70 %) относятся к типу профессий «Человек-человек». Что говорит о осознанном выборе профессии данных студентов.

Методика изучения статусов профессиональной идентичности. Данная методика разработана А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова. В результате были выделены четыре статуса профессиональной идентичности, на которых студенты (дефектологи) находились в процессе профессионального самоопределения:

- **первый статус профессиональной идентичности студентов-дефектологов «Неопределенное состояние профессиональной идентичности» (27 чел. – 54 %).** Это состояние характерно для студентов, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Чаще всего этим статусом обладают студенты, которые не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему, а также привыкших жить текущими желаниями, недостаточно осознающих важность выбора будущей профессии

- **второй статус профессиональной идентичности студентов-дефектологов «Навязанная профессиональная идентичность» (16 чел. – 32 %)** Это состояние характерно для студентов, которые выбрали свой профессиональный путь, но не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей. На какое-то время это, как правило, обеспечивает комфортное состояние, позволяя



избежать переживаний по поводу собственного будущего. Но нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека. Поэтому такой выбор в дальнейшем вполне может привести к разочарованию.

• **третий статус профессиональной идентичности студентов-дефектологов «Мораторий (кризис выбора)» (4 чел. – 8 %).** Такое состояние характерно для студентов, исследующего альтернативные варианты дальнейшего профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Эти девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения. На этой стадии нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями: полное взаимопонимание может быстро сменяться непониманием, и наоборот. Как правило, большая часть людей после «кризиса выбора» переходит к состоянию сформированной идентичности, реже к навязанной идентичности.

• **четвертый статус профессиональной идентичности студентов-дефектологов «Сформированная профессиональная идентичность» (3 чел. – 6 %).** Эти девушки характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Этим статусом обладают те девушки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе, о профессиональных ценностях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь потому, что определились, чего хотят достигнуть.

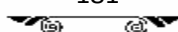
По полученным данным мы видим, что 16 чел. (32 %) выбрали свой профессиональный путь, не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению родителей или друзей. Тем самым обеспечивая на какое-то время себе комфортное состояние, которое позволило им избежать переживаний по поводу собственного будущего. 27 чел. (54 %) не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Это говорит о том, что данная группа состоит из студентов, недостаточно осознающих важность будущей профессии. Только у 3 (6 %) студентов присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Из опрошенных участников эксперимента 4 чел (8%) по результатам методики находятся в состоянии кризиса, т.е. исследуют альтернативные варианты профессионального развития и активно пытаются выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение в отношении своего будущего.

Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича. Целью методики стало изучение содержательной стороны направленности личности и основ ее отношений к окружающему миру. Участникам опроса необходимо было проранжировать два списка ценностей (по 18 в каждом). В списках студент должен был присвоить каждой ценности ранговый номер.

При анализе полученных данных мы увидели особое внимание таким критериям, как профессиональное самоопределение и личностное самоопределение.

Табл. 1. Результаты методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича

Группы ценностей	
Терминальные ценности	Инструментальные ценности
Определяются как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования (например, счастливая семейная жизнь, мир во всем мире) с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться	Убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность, рационализм) является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях
27 (54 %)	23 (46 %)



Результаты следующие (таблица 1): студенты разделились на две группы ценностей – терминальные и инструментальные. По сути, разведение терминальных и инструментальных ценностей производит уже достаточно традиционное различение ценностей-целей и ценностей-средств.

Упражнение «Колесо жизни» К. Падчин (модифицированный нами вариант, как упражнение «Профессиональное самоопределение будущих учителей-дефектологов»). Суть упражнения в следующем. Необходимо нарисовать окружность и разбить её на восемь секторов. Каждый сектор символизирует отдельную сферу профессионального самоопределения студента: образ себя как профессионала; представления о будущей профессиональной деятельности; мотивация; способность корректному и адекватному восприятию лиц с ОВЗ; представления о перспективах профессионального роста и карьеры будущего учителя-дефектолога; использование в своей профессиональной деятельности современных технологий; развитие личностных и профессиональных качеств; профессиональная компетенция, знания, умения и навыки для реализации себя как профессионала.

Результаты упражнения показали, что у студентов низкие баллы в сфере профессионального самоопределения:

1. Образ себя как профессионала – 29 (58 %).
2. Представления о будущей профессиональной деятельности – 37 (74 %).
3. Представления о перспективах профессионального роста и карьеры будущего учителя-дефектолога – 44 (88 %).

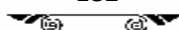
Результаты эксперимента показали, что у 64 % студентов дефектологического профиля низкий уровень профессионального самоопределения: нет оформленного образа себя как профессионала; не сформированы представления о будущей профессиональной деятельности и отсутствие представлений о перспективах профессионального роста и карьеры будущего специалиста в области коррекционной педагогики. Соответственно, студенты не представляют пути своего профессионального самосовершенствования, мотивация к профессиональному росту слабо выражена, не имеют устойчивого познавательного интереса к профессиональным знаниям, для них не характерно стремление к достижению успеха в профессиональной карьере.

Таким образом, процесс профессионального самоопределения надлежит рассматривать не только как предмет педагогических воздействий, но и как преобразование внутренней позиции студента, его потребностей, запросов, включение в данную работу самого студента как активного участника данного процесса. Поскольку невозможно научить по требованию, даже если очень захотеть, нужен принципиально новый виток в развитии, который будет только тогда «этим важным новым», если пойдет от студента, и кроме него никто не сможет ему это дать. Мы же в свою очередь можем только помочь понять важность этого шага, шага «понимания себя» своего внутреннего потенциала, своих желаний и возможностей.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 18.12.2010 г. № 49 «Об утверждении и введении в действие ФГОС ВПО по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование. Квалификация (степень) бакалавр» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/1911> (заголовок с экрана). Дата обращения – 7.01.2014 г.
2. Диагностика профессионального самоопределения: Учеб.-метод. пособие / Сост. Я.С. Сунцова. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. С. 112.

© О.В. Степкова, 2016



*Буть Эльвира Александровна,
магистрант 1 курса, магистерская программа
«Тьюторское сопровождение в образовании» Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия
butelvira1@gmail.com*

*Научный руководитель Боровкова Т.И., к.п.н., доцент кафедры
теории и методики профессионального образования
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
tamara.borovkova@gmail.com*

ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРЕБЫВАНИЯ КАДЕТОВ В УЧИЛИЩЕ

Аннотация. В статье говорится о необходимости создания во Владивостокском президентском кадетском училище системы работы с воспитанниками, позволяющей отслеживать процесс раскрытия каждого кадета, процесс его продвижения на протяжении пребывания в училище.

Ключевые слова: продуктивность, успех, успешность, принцип индивидуализации.

Стратегия модернизации российского образования состоит в достижении нового современного качества, отвечающего требованиям, предъявляемым к личности в современных быстро меняющихся культурных и социально-экономических условиях.

В информационном обществе изменяются условия, а это, в свою очередь, подводит к изменению системы ценностных ориентаций. Следовательно, меняется сама идеология системы образования, которая должна ориентироваться на высшую ценность – на **человека**, который реализует свой творческий потенциал во взаимодействии с миром [2, 3].

Появляется потребность реализовать субъективный подход в обучении, в рамках которого каждый ребенок наделяется безусловным правом активно выбирать и самостоятельно конструировать свою школьную и внешкольную жизнь. Педагог от трансляции знаний и способов деятельности должен переходить к совместному проектированию индивидуальной траектории интеллектуального и личностного развития каждого ребенка, развитию его компетенций.

И вместе с тем, появляется необходимость иметь понимание, как можно оценивать интеллектуальное и личностное развитие обучающегося. В рамках данной статьи рассматривается необходимость получения представления о продуктивности пребывания кадет во Владивостокском президентском кадетском училище. То есть, в данном случае, как можно измерить, «визуализировать» продуктивность пребывания кадет в училище.

Что такое «продуктивность»?

В литературе для анализа учебной деятельности существует несколько понятий: «успешность», «эффективность», «продуктивность», «успеваемость» и др.

Как утверждает Э. Фромм, «продуктивность – это умение человека использовать свои силы и реализовать способности, заложенные в нем» [6].

Вместе с тем, продуктивность – это плодотворность и результативность деятельности, отражение степени достижений в различных областях. Все показатели характеризуются целым рядом реальных явлений, проявляющихся в поведении и деятельности учащихся. Критерии и признаки продуктивности обучения связаны с некими показателями. Говоря о критериях продуктивности обучения, понимается совокупность реально измеряемых признаков. То есть продуктивность, иначе говоря, – это производительность, это какой-то продукт, который можно увидеть, «потрогать».

Для продуктивного развития человека необходимо наличие системы постоянных стимулирующих и направляющих подкреплений, в роли которых особенно эффективно выступает успех.

С психологической точки зрения успех, как считает А. Белкин, это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их [1]. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения.

В своем педагогическом сочинении «Труд в его психическом и воспитательном значении» К.Д. Ушинский пришел к выводу, что только успех поддерживает интерес ученика к учению. Ребенок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости от того, что трудности преодолены, теряет желание и интерес учиться [5].

Е.В. Коротаева отмечает, что если успех – это эмоциональное переживание, то **успешность** – это качественная характеристика результатов учебной деятельности конкретного ребенка. Успех переживается как однажды, так и многократно, успешность же всегда имеет протяженность во времени [4].

Однако следует отметить, что успех – понятие неоднозначное, сложное и имеет разную трактовку. Истинная ситуация успеха достигается тогда, когда **сам** ребенок определяет этот результат как успех. Каждому педагогу следует обратить внимание на этот постулат. Объективная успешность деятельности ребенка – это успех внешний, так как качество результата оценивается свидетелями действия. Осознание же ситуации успеха самим учеником, понимание ее значимости возникает у субъекта **после преодоления своей трусости, неумения, незнания, психологического поражения и других видов трудностей**. То есть успешность выступает и как овладение некоторой социальной нормой, и как радость от преодоления себя.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты дают возможность перейти на более высокий уровень образования за счет обеспечения его непрерывности. Главный механизм построения системы непрерывного образования – соединение и развитие возможностей общего, дополнительного образования, и внеурочной деятельности.

В рамках обучения на 1 курсе в психолого-педагогической магистратуре Школы педагогики ДВФУ по направлению «Тьюторское сопровождение в образовании» автором статьи была предпринята попытка найти способ визуализации продуктивности пребывания кадет во Владивостокском ПКУ. То есть того, как мы можем увидеть эту продуктивность с учетом продуктивности в различных видах деятельности в системе непрерывного образования, а именно:

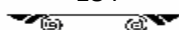
- в учебной деятельности;
- в дополнительном образовании;
- во внеурочной деятельности.

Переход на новый ФГОС основывается на системно-деятельностном подходе и принципе индивидуализации. Реализуя субъективный подход и принцип индивидуализации в обучении, педагог от простой трансляции знаний переходит к проектированию совместно с каждым учащимся индивидуальной траектории его интеллектуального и личностного развития, педагог осваивает новые роли – консультанта, тьютора, наставника.

Нами было принято решение попытаться рассмотреть динамику продвижения кадет в училище по трем векторам:

- социальному;
- культурно-предметному;
- антропологическому.

Визуализация продуктивности по **социальному** вектору предполагает исследование того, как ребенок наращивает различные контакты, связи, отношения, как учится жить совместно, как относится к себе, какие у него интересы. В этом случае целесообразно, на наш взгляд, использовать социометрическую технику. Причем необходимо изучить статус



ребенка на входе, при поступлении в училище, а затем проследить, как статус меняется по прошествии времени, в течение всего периода пребывания воспитанника в училище.

Для визуализации продуктивности продвижения по **культурно-предметному** вектору исследуется то, в чем проявляется освоение ребенком мира, какие он посещает кружки, какие у него интересы, творческий опыт, как ребенок продвигается в самообразовании. В качестве диагностики используется анализ оценок, выступления учащегося на различных семинарах, отслеживается и фиксируется, в каких соревнованиях он принимал участие, какие имеет спортивные награды, достижения. Учитываются результаты самооценки.

По **антропологическому** вектору мы можем визуализировать продуктивность по тем качествам, которые вырабатываются на протяжении пребывания кадета в училище, то есть исследуется опыт ребенка **быть личностью**, того, как ребенок видит свой собственный образ в будущем. В этом случае возможно использование такого педагогического средства как картирование, а также использование техники портфолио. И в этом случае немаловажно то, что ребенок **сам** имеет возможность **видеть** свои достижения, свои результаты.

Таким образом, во Владивостокском президентском кадетском училище наметилась необходимость создания такой педагогической среды, в которой педагоги, воспитатели могли бы реализовать в своей повседневной деятельности принцип индивидуализации в образовании. Необходимо создать систему работы с воспитанниками, позволяющую отслеживать процесс раскрытия каждого кадета, процесс его продвижения на протяжении пребывания в училище. То есть, чтобы дети от **несубъектного** отношения к себе (а они привыкли выполнять, что им говорят, как и что делать, ждут команды от взрослых), переходили к субъектному отношению, когда ребенок сам может, например, предложить свой проект и самостоятельно выбрать ресурсы для его реализации. Важно, чтобы свою успешность дети связывали не только с похвалой преподавателя, воспитателя, родителей, а с осознанием, что «я преодолел себя, и сделал это САМ!».

Литература

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.
2. Боровкова Т.И. Теория и практика педагогического проектирования индивидуальных образовательных программ: Учебное пособие // Т.И. Боровкова. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015 г. 150 с.
3. Боровкова Т.И. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской работы студентов: Монография / Т.И. Боровкова. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014. 148 с.
4. Коротаяева Е.В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции [Электронный ресурс]: Режим доступа: // <http://cyberleninka.ru/>.
5. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.biografia.ru/>.
6. Фромм Эрих. Иметь или быть?: Пер. с англ. Киев: Ника-Центр, 1998. 400 с.

© Э.А. Буть, 2016



Глинский А.В.
педагог дополнительного образования
ФГБОУ ВДЦ «Океан»
магистрант 1 курса, магистерская программа
«Тьюторское сопровождение в образовании»
Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия
maximumalex@list.ru

Научный руководитель Боровкова Т.И., к.п.н., доцент кафедры
теории и методики профессионального образования
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
tamara.borovkova@gmail.com

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗА ЖЕЛАЕМОГО БУДУЩЕГО УЧАСТНИКОВ ТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОГРАММ ВДЦ «ОКЕАН»

Аннотация. В статье описаны этапы тьюторского сопровождения проектирования образа желаемого будущего. Выявлены возможности сопровождения проектирования в дополнительном образовании в условиях временного коллектива.

Ключевые слова: образ желаемого будущего, тьюторское сопровождение, дополнительное образование, картирование, избыточная образовательная среда.

Поведение любого человека всегда направлено в будущее и определяется только образом этого будущего. Он есть и у тех, кто о нём даже не задумывается. В этом кроется большая опасность. Не сформулированный образ желаемого образа приводит к тому, что целью человека может стать накопление капитала, а семья, дети, возможности самореализации приложатся сами собой к основной цели.

По нашему мнению, для индивидуального формирования образа желаемого будущего необходимо сопровождение тьютора, способного создать избыточную информационную среду, осуществить навигацию в содержании и помочь составить индивидуальную дорожную карту.

Тьютор владеет технологиями, которые позволяют человеку осознать, сформулировать свой запрос, осуществить планирование, реализацию и оценку действий, отвечающих этому запросу. Основные методы работы тьютора: тьюторская беседа, составление карты целей, составление ресурсной карты, организация проб и образовательных событий [3].

Одним из любопытных методов, с точки зрения тьютора, является метод «качели времени». Автором данного метода является С.В. Тетерский. «Качели времени» направлены на формирование и фиксацию образа желаемого будущего отдельного человека в таких сферах как семья, карьера, личностное развитие и т.д. Для успешного применения данного метода на каждом этапе необходимо тьюторское сопровождение.

В тьюторском сопровождении проектирования желаемого будущего можно выделить следующие этапы:

1. Определение познавательного интереса обучающегося. Отправной точкой во взаимодействии с подростком выступает его индивидуальный познавательный интерес. Именно этот интерес может выступить основанием самоопределения. В практике тьюторского сопровождения разработаны следующие методы выявления познавательного интереса: а) знаковый метод – анализ личной образовательной истории через анализ текстов подростка: специально написанного сочинения, рассказа, дневника и т.п.; б) ролевой ме-

тод – создание игровой ситуации погружения в исторический (литературный) образ и описание позиции этого героя; в) коммуникативный метод – групповое обсуждение позиции ученика; г) метод диагностического анкетирования – анализ образовательной истории ученика.

2. Формулирование области, которая представляет для обучающегося наибольший интерес. На данном этапе происходит процесс перехода от широких тем к более узким и конкретным.

3. Постановка цели. Цель как образ ожидаемого результата, формулируется учеником совместно с тьютором в ходе тьюторской встречи. Тьютор и/или сам тьюторант высказывают различные мнения по интересующей теме и обсуждают тенденции. Они должны носить между собой противоречивый характер. Из данного когнитивного затруднения тьюторант выходит самостоятельно.

4. Поиск образовательных ресурсов. Задача тьюторского сопровождения – сделать очевидной ученику необходимость и доступность очень разных источников и ресурсов образования, средств достижения его цели. Всё это должно превратиться в «образовательный маршрут», точками на которой должны стать книги, статьи, образовательные сайты, библиотеки, консультации с экспертами и специалистами, анкетирование друзей и родителей как способ получения дополнительной информации.

На данном этапе происходит актуализация тематики, осуществляется самостоятельный поиск и отбор информации, постановка вопросов и ответов. Именно здесь можно увидеть такие новые формы поведения подростка, как новый выбор, смена точки зрения, проблематизация принятого решения, отказ от стереотипных оценок, принятие личностного решения.

Именно здесь происходит фиксация полученных результатов и проектирование образа желаемого будущего. Данный образ фиксируется в виде карты, на которой фиксируются основные мысли и изображения.

5. Анализ и представление продукта. Задача тьютора создать ситуацию экспертизы получившегося продукта. Возможно привлечение одноклассников, учителей, экспертов, выступление на конференции, публикация в школьной газете, сайте школы и т.д. [4, с. 13–14].

По нашему мнению картирование – это современная образовательная технология совместной работы педагога и учащегося, позволяющая увидеть ребёнку своё действительное положение, путь и образ желаемого будущего, к которому он стремится. Технология картирования делает возможным осуществить задачи мониторинга динамики процесса становления осознанности выбора у каждого школьника, а не просто фиксировать его «хаотичное движение во внешнем многообразии форм, путей и стратегий движения» [1, с. 110].

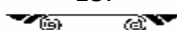
Во Всероссийском детском центре «Океан», в условиях временного детского коллектива проектирование образа желаемого будущего может осуществляться в рамках спецкурса программы смены, занятиях Школы дополнительного образования и интегрированных курсов. Так как в штатном расписании нет должности «тьютор», функцию сопровождения могут выполнять вожатые или педагоги с тьюторской позицией.

Основными задачами на этапе проектирования станут выявление познавательного интереса участников программы, обучение технологии картирования, формирование избыточной информационной среды и создание ситуации экспертизы.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что проектирование образа желаемого будущего позволяет человеку определить цель и пути её достижения. Для успешного проектирования этот процесс должен сопровождать тьютор. Во Всероссийском детском центре «Океан» есть необходимые условия для организации проектирования образа желаемого будущего участников смены. Однако, необходима серьёзная подготовка вожатых и педагогов с тьюторской позицией.

Литература

1. Ковалева Т.М. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5. С. 108–112.



2. Чередилина М.Ю. Ответы на наиболее часто встречающиеся вопросы о работе тьютора. Заглавие с экрана. Режим доступа: <http://worldtutors.ru/otvety-na-voprosy.html>.
3. Шаяхметова В.Р. Из опыта тьюторского сопровождения учебно-исследовательской деятельности // Пермский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 12–15.

© А.В. Глинский, 2016

УДК 336

*Клубина Ирина Борисовна,
студентка 2 курса магистратуры «Тьюторское
сопровождение в образовании»
Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия
Klyubina56@mail.ru*

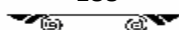
МОНИТОРИНГ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ И СНЯТИЯ У НИХ ТРЕВОЖНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается мониторинг педагогических условий личностного развития подростков и снятия у них тревожности в учебной деятельности в процессе подготовки к экзаменам. Форма проведения экзаменов вызывает чувство тревожности, вызванное неуверенностью в успешности результатов, боязнью несоответствия ожидаемым результатам.

Ключевые слова: педагогические условия, тревожность, ресурсная среда, ситуация успеха, сопровождение, самооценка, процесс обучения, рефлексия.

Каждая эпоха характеризуется изменениями, которые затрагивают все сферы жизни. Преобразования коснулись и системы образования. Был принят ФГОС, который предъявляет особые требования к результатам освоения обучающимися основной программы и ориентирует деятельность учебных организаций на личностное развитие ученика: на его саморазвитие, самосовершенствование, на социальную успешность. Это становится одной из приоритетных задач школы и общества. В тоже время отмечается тенденция ухудшения состояния здоровья школьников. Поэтому не менее важной задачей является сохранение и укрепление здоровья детей, снятие у них тревожности в учебном процессе, особенно это касается учащихся выпускных классов, так как экзамены являются серьезной проверкой эффективности учебной деятельности, результатом личностного развития подростков.

Вопрос личностного развития подростков всегда интересовал педагогов, психологов. Мы под личностным развитием будем понимать педагогически управляемый процесс достижения позитивных личностных изменений, в основе которых – процесс интернализации (присвоение) и экстерниоризации (воспроизведение, создание) ценностей [2]. Изучению проблем проявлений в личности тревожности посвящено большое число исследований. В рамках данной статьи мы будем рассматривать школьную тревожность, которая проявляется в склонности учащихся оценивать большинство ситуаций, связанных с их включением в жизнь школы, как несущие угрозу. Для определения уровня тревожности, снижающей потенциал личностного развития подростков, мы провели тестирование, в основу которого легли тесты школьной тревожности Филлипса и Шкала учебной тревожности Кондаша.



В общем виде обработанные данные по результатам тестирования представлены в Таблице 1*.

Табл. 1. Результаты тестирования

Класс	Вид тревожности											
	общая			школьная			самооценочная			межличностная		
	Уровень тревожности											
	Н	П	В	Н	П	В	Н	П	В	Н	П	В
абс. / %												
ЭГ	14 / 50%	8 / 28,9 %	6 / 21,4 %	3 / 10,7 %	3 / 10,7 %	2 / 7,1 %	4 / 14,3 %	3 / 10,7 %	3 / 10,7 %	5 / 17,9 %	4 / 14,3 %	1 / 3,6 %
КГ	15 / 53,6%	8 / 28,9 %	5 / 17,9 %	4 / 14,3 %	4 / 14,3 %	3 / 10,7 %	3 / 10,7 %	2 / 7,1 %	4 / 14,3 %	4 / 14,3 %	3 / 10,7 %	1 / 3,6 %

*Примечание: Н – нормальный уровень; П – повышенный уровень; В – высокий уровень. Как видим, повышенная общая тревожность наблюдается почти в трети выборки (28,9 %).

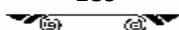
Проведённый анализ исследований, а также наш собственный педагогический опыт в решении проблем личностного развития и снятия тревожности у подростков позволили вскрыть основные **противоречия**:

- между стремлением подростка к достижению успеха в учебной деятельности и боязнью несоответствия ожидаемым результатам;
- между желанием учащихся успешно пройти экзаменационные испытания и страхом ситуации проверки знаний;
- между необходимостью целенаправленного и эффективного личностного развития подростков в процессе обучения, снятия у них тревожности и слабой разработанностью адекватных для этого педагогических условий.

Выявленные противоречия позволили определить **проблему** исследования: каковы педагогические условия, обеспечивающие эффективность личностного развития подростков и снятия у них тревожности в учебной деятельности.

Под педагогическими условиями понимают отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, процесс обучения, который обуславливает достижение педагогических целей [3]. И результат отбора конструирования, применение элементов содержания, методов, форм для достижения целей [1]. Под педагогическими условиями мы будем понимать создание таких условий, основной целью которых является «признание самооценности личности каждого человека, его права на развитие и проявление индивидуальных особенностей» [8]. Большинство ученых (Е.А. Ганин, В.Н. Мошкин, А.Г. Тулегенова, Ю.А. Конаржевский и др.) выделяют следующие группы в педагогических условиях: информационные; технологические; личностные. Совокупность первой и второй групп характеризует учебную деятельность, а третья группа представляет собой условия эффективности этой деятельности. А.Г. Тулегенова включает в третью группу еще и другие условия, определяющиеся личностными качествами учащихся; педагога; межличностным взаимодействием между ними [7]. Личностное развитие учащихся современными исследователями понимается как «управление процессом развития личности через создание благоприятных условий» [5]. Теоретические положения, которые можно рассматривать в качестве принципов построения деятельности педагогов по мониторингу педагогических условий как фактора личностного развития старшеклассника, таковы:

- методологическим основанием является личностно-ориентированный подход, в котором учащийся рассматривается как цель, субъект и результат образовательного процесса,



- при отборе критериев, показателей и методик изучения педагогических условий необходимо использовать системный подход, позволяющий установить взаимосвязь оценивания с целями, содержанием и способами организации педагогического процесса,
- диагностика результатов личностного развития является главным содержанием деятельности по изучению педагогических условий,
- диагностическое исследование проводить с неизменными критериями и методиками на протяжении всего периода изучения,
- необходима максимальная включенность педагогов в процесс диагностики,
- процесс изучения эффективности педагогических условий не должен причинить вреда испытуемым [4]. Основная цель изучения педагогических условий – содействовать выявлению способности этих условий влиять на развитие личности старшеклассников с целью снятия тревожности. С учетом этого и разрабатывается критериальная база, представленная ниже в таблице 2.

Табл. 2. Критерии оценивания педагогических условий [6].

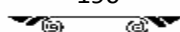
Критерии	Показатели	Диагностика
Ученик – цель, субъект и результат учебного процесса.	Активность, свобода выбора и ответственность за него, самостоятельность действия, понимание и принятие другого, рефлексия.	Нарративное эссе. ИОМ. Наблюдение.
Ресурсная насыщенность педагогических условий.	Готовность педагогов к развитию активности. Образовательные ресурсы. Избыточная среда.	Опрос. Самоанализ. Контент-анализ.
Внутренняя организация педагогических условий.	Содержательная часть учебного процесса. Уровень требований. Организация отдыха. Учебная нагрузка.	Экспертная оценка. Социальное закаливание.

Результаты мониторинга педагогических условий личностного развития старшеклассников и снижение у них тревожности в учебной деятельности могут быть представлены в форме пакета диаграмм, отражающих личностное развитие каждого учащегося; пакета самоотчетов и диаграмм, отражающих характеристики педагогических условий учебного процесса; портфолио обучающегося, индивидуальных образовательных маршрутов и др. Результаты мониторинга педагогических условий позволят увидеть, каким образом развивается и проявляется личность старшеклассников в учебной деятельности, какие особенности и формы проявления она приобретает в образовательной среде.

Литература

1. Андреев Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреев. 3-е изд., перераб.и доп. М.: Наука,1994. 508 с.
2. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Педагогическая диагностика: Сущность, функции, перспективы // Педагогика. 1993. № 2.
3. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. Режим доступа:<http://myklad.net/3/7/1/bolshaya-yenciklopediya-kirilla-i-mefodiya-2012-2012-yenciklopediya-spravochnik.html>.
4. Лебедева В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования [Текст] / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. 1996. № 6. С. 25–30.
5. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е. И. Соколова. М., 2009. 349 с.
6. Современные концепции воспитания: Материалы конференции. Ярославль: Изд-во ЯЛТУ им. К.Д. Ушинского, 2000. 171 с.
7. Тулегенова А.Г. Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slovari.info/philosophical/661.html>.
8. Устинова Л.Г. Развитие творческого потенциала студентов в условиях рейтинговой технологии обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Устинова Людмила Геннадьевна. 2000. 19 с.

© И.Б. Ключина, 2016



*Кузнецова Оксана Олеговна,
магистрант 2 курса магистерская программа
«Тьюторское сопровождение в образовании»
Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия
Oksanik3@yandex.ru*

*Научный руководитель Боровкова Т.И., к.п.н., доцент кафедры
теории и методики профессионального образования
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
tamara.borovkova@gmail.com*

МОНИТОРИНГ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 040400 СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

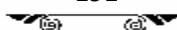
Аннотация. Статья посвящена развитию рефлексивного мышления. Рефлексивное мышление у студентов в университете принимает рефлексивно-деятельностный подход. Описаны методики по развитию рефлексивного мышления студента через оживление его мыслительной деятельности, проведен мониторинг успешности личностного развития студентов по направлению подготовки 040400 социальная работа в медицинском университете в рамках учебных занятий по дисциплинам выбора. В статье указывается на тесную взаимосвязь рефлексивного мышления с критическим мышлением.

Ключевые слова: рефлексивное мышление, способность личности, мыслительная деятельность, методики, критическое мышление.

В настоящее время ценностным и важным при обучении в высшем учебном заведении принимает рефлексивно-деятельностный подход, в котором основной целью образования становится развитие у студента способности к активной творческой деятельности, профессиональному труду. Поэтому на занятиях выращиваются профессиональные навыки, разрабатываются приемы, способствующие повышению уровня подготовки будущих профессионалов, развивается готовность к настоящей неопределенности, самостоятельность, ответственность в принятии решений.

В процессе обучения студентам передаются не только готовые знания, но и развивается навык самостоятельно решать проблемные ситуации. В связи с этим необходимо сознательно организовывать упражнения по формированию навыков и умений, способствующих развитию рефлексивного мышления. Студенту такие умения нужны не только в теоретическом изучении учебного материала, но и в их дальнейшей профессиональной деятельности, при этом важно видеть себя, предвидеть ситуацию и пути возможных решений возникших жизненных проблем. Именно поэтому необходимо развивать рефлексивное мышление в высшем учебном заведении [5].

По мнению Т.Ф. Ушевой студенту необходимо владение такими рефлексивными умениями, как способность подвергать анализу свою личность и контролировать свою поведенье, предвидеть результаты, возможные ошибки и будущее в своей профессиональной деятельности. Коммуникативный аспект проявляется в чуткости, отзывчивости, в умении осознанно сопереживать эмоциональному состоянию другого человека, понимать действия другого человека. Интеллектуальный аспект рефлексии проявляется в том, что человек способен осознанно оценить личностное действие и поведение, обладает способ-



ностью к оценке и прогнозированию возможных последствий. При работе студента в группе формируется умение студента определять свое место в работе группы, давать себе отчет за действия в коллективе, способность поддерживать коллективную задачу, осуществлять пошаговую деятельность и сравнивать результаты с поставленной целью. В высшем учебном заведении студент должен овладеть рефлексивным мышлением и быть готовым критически мыслить, анализировать, задавать вопросы, прогнозировать, способностью оценивать положительные и отрицательные стороны, правильно перерабатывать и представлять информацию, принимать взвешенные решения [5].

Целью методики по развитию рефлексивного мышления студента является оживление его мыслительной деятельности через его субъективное отношение к учебному процессу, тогда учебный процесс станет осмысленным для студента. Занятия по развитию рефлексивного мышления могут иметь следующую последовательность [1]:

1. Отбор теоретического материала, который пригодится в дальнейшей практической деятельности.
2. Отбор содержания и его воспроизведение.
3. Самостоятельный перенос знаний и умений в новую профессиональную ситуацию.
4. Формирование ценностных отношений к своей деятельности.
5. Рефлексивная самооценка своей деятельности.

Основной алгоритм методики организации рефлексии включает в себя следующие этапы [1]:

1. Проблематизация.
2. Осознание.
3. Целеполагание.
4. Действие.
5. Сравнение предыдущего результата с новым.

Существует множество различных методик и упражнений, развивающей рефлексивное мышление. Данные упражнения позволят развить рефлексивное мышление студентов, помогающие качественно усваивать учебный материал и развитие самостоятельности студента, учат правильно упорядочить свою деятельность и принимать взвешенные решения. В ГБОУ ВПО ТГМУ Минздрава России процесс обучения осуществляется за счет комплекса разнообразных процедур сотрудничества преподавателя и студента.

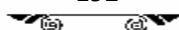
Рассмотрим уровни сформированности рефлексивных умений. В.Н. Журко выделил четыре уровня сформированности рефлексивных умений студента [3]:

1. Высокий уровень отличается высокой мотивацией; сгруппированными, полными знаниями о категориях «рефлексия», «умения», «рефлексивные умения»; интересами, показывающие целенаправленный анализ собственной личности, своей деятельности; соответствующей адекватной норме самооценки; выраженным логико-научным уровнем персонального контроля.

2. Достаточный уровень сформированных рефлексивных умений имеет такие же особенности, как и на высоком уровне, но отличается, прерывистостью формирования отдельных компонентов; глубокими, но не построенными в систему знаниями; уменьшенной активностью в сфере самопознания при общей положительной мотивации; наличием тенденции к высокому уровню субъективного контроля.

3. Допустимый уровень квалифицируется поверхностными, хаотичными знаниями об главных категориях; нерегулярным интересом в сфере самопознания личности, появляющийся при экстернальном побуждении; пониженной или повышенной самооценки; с преобладанием внешнего уровня личного контроля.

4. Критический уровень сформированных рефлексивных умений отличается фрагментарными; несвязными, путаными представлениями об рефлексивных умениях, полным отсутствием интереса и активности в сфере самопознания, неспособностью провести са-

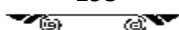


моанализ своей деятельности и поведения, несоответствующей самооценкой, выраженным внешним уровнем контроля личности.

На базе Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации – кафедре Сестринского дела и социальной работы нами было проведено исследование при участии студентов 3–4 курсов. Целью исследования было определение уровня развития рефлексивного мышления студентов для их успешной профессиональной деятельности, а также выяснение того, насколько данное умение развивается в рамках учебных занятий по дисциплинам выбора «Тьюторство в социальной сфере», «Технология карьеры», «Технология разработки индивидуальных программ реабилитации» (согласно самооценке). В опросе участвовали 10 студентов по направлению подготовки 040400 Социальная работа. Анализ результатов показал следующее (см. табл. 1):

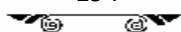
Табл. 1. Мониторинг уровня развития рефлексивного мышления у студентов по направлению подготовки 040400 Социальная работа

Критерии	Показатели	Методика	Уровень развития рефлексивного мышления студентов по направлению подготовки 040400 Социальная работа				
			высокий	достаточный	допустимый	критический	
Умение ставить перед собой учебную цель	умение оценить, что я как ученик знаю, но «чего я еще не знаю»; поставить перед собой учебную задачу;	Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой)	1	4	3		
		Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)		5	5		
		Самооценка уровня онтогенетической рефлексии (Н.П. Фетискин)		6	4		
		Методика определения уровня личной рефлексии		6	6		
		Тест-опросник концепций критического мышления (Р. Эннис)		6	4		
		Проективная методика выявления творческого потенциала (автор Т.И. Боровкова)	уровни личностно-профессионального развития		высокий (самост.-деятельнос.)	средний (деятельн.-направляемый)	низкий (недост.самост.)
					53.75%		
		Контент-анализ деятельности студентов Анализ продуктов деятельности (творчества) создание сайта					



		Техника «Декартовы координаты» Решение кейсов Наблюдение			
		Технология по развитию критического мышления: 1. «Бортовой Журнал»; 2. «Ключевые понятия»; 3. «Знаю–хочу знать – узнал»; 4. Технологии ИНСЕРТ; 5. «Перепутанные логические связи»; 6. «Толстый и тонкий вопрос»; 7. «Фишбоун» или «Ключевые слова и словосочетания».			
Умение действовать по намеченной учебной цели	умение успешно работать с различными информационными источниками работа в команде;	Упражнения, способствующие развитию рефлексивного мышления: 1. Образы моего «Я» 2. Точки (занимательные задачи) 3. Задача «Суахили» 4. На какой я ступеньке? 5. Контраргументы 6. Мои успехи и неудачи 7. «Линия жизни» 8. Профессионально важные качества (ПВК) 9. Мои цели 10. Оживление приятных воспоминаний			
Умение добиваться результата согласно намеченной учебной цели	умение ставить вопросы и отвечать на вопросы товарищей.	Работа в команде			

Из представленной таблицы видно: входная диагностика рефлексивности студентов медицинского университета по методике А.В. Карпова ставила своей целью определить уровень рефлексивности испытуемых на начальном этапе эксперимента с целью проверки условий гипотезы, направленных на развитие рефлексии студентов в учебном процессе. Результаты входной диагностики рефлексивности у студентов медицинского университета показали низкий уровень у 5 чел. (50 %), средний у 5 чел. (50 %), высокий уровень рефлексивности не был выявлен. Полученные результаты свидетельствуют о том, что



все студенты обладают способностью к рефлексии, однако уровень этой способности как профессионально значимого качества почти у половины студентов оказался низким.

Диагностика уровня сформированности личностной рефлексии позволит оценить способность осознавать свои желания и поступки, победы и поражения; осознавать свой внутренний мир, духовные и нравственные ценности значимые для студента. Результаты входной диагностики личностной рефлексии у студентов показали низкий уровень у 6 чел. (71 %), средний у 6 чел. (17 %) и высокого уровня личностной рефлексии у 1 чел. (12 %). Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты не в полной мере используют опыт прошлой жизни, необходимо лучше обдумывать свои решения, анализировать ошибки. Данная диагностика позволяет сделать вывод, что большинство студентов (71 %) имеют достаточно поверхностное осознание рефлексии как механизма самопознания, самопонимания, самоконтроля, самооценки.

Диагностика онтогенетической рефлексивности студентов по методике Н.П. Фети-скина ставила своей целью определить зависимость жизни от прошлого опыта и индивидуального смысла будущего. Онтогенетическая рефлексия позволяет учитывать анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности. Результаты входной диагностики онтогенетической рефлексивности у студентов показали низкий уровень у 4 чел. (40 %), средний у 6 чел. (60 %) и высокого уровня онтогенетической рефлексии не выявлено. Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты не в полной мере используют опыт прошлой жизни, необходимо лучше обдумывать свои решения, анализировать ошибки.

Диагностика уровня критического мышления была проведена по концепции Р. Энниса, который одним из первых разработал систему установок или готовностей к критическому мышлению, или, другими словами, внутренних мотиваций, влияющих на «качество» мышления. На основании данного опросника мы сможем выявить, готов ли студент критически мыслить. Тест-опросник по Р. Эннису выявил низкий уровень развития критического мышления у студентов по направлению подготовки 040400 социальная работа.

Диагностика проективной методики (автор Т.И. Боровкова) выявил наличие у студентов 53,75 % творческого потенциала, что соответствует среднему (деятельностно-направляемому) уровню личностно-профессионального развития.

Из данных методик можно сделать вывод, что студенты направления подготовки 040400 социальная работа в основном имеют низкий и средний уровень развития рефлексивного мышления, имеют средний уровень личностно-профессионального развития. Поэтому в образовательный процесс включаются упражнения, способствующие развитию рефлексивного мышления. Упражнения, способствующие развитию рефлексивного мышления, которые уже были использованы [4]:

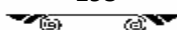
1. Образы моего «Я».
2. Точки (занимательные задачки).
3. Задача «Суахили».
4. На какой я ступеньке?
5. Мои успехи и неудачи.

Рефлексивное мышление неразрывно связано с критическим мышлением. Д. Дьюи, называет критическое мышление «рефлексивным», обращенным на процесс рассуждения и его проверку, как сознательный поиск несуразности и противоречия [2].

На занятиях регулярно подключается технология по развитию критического мышления, чаще всего использовались такие приемы как – методика «Бортовой журнал», «Двойные (двухчастные) дневники», эссе, прямое перефразирование, фокусированные диалектические заметки, составление опорной схемы-коллажа по учебным материалам, взаимопрос, кластеры, Синквэйн, система маркировки текста ИНСЕРТ.

Литература

1. Алексеева А.И. Методика организации рефлексивного этапа на учебных занятиях в вузе // Научный диалог. 2014. № 11 (35): Психология. Педагогика. № 6. С. 6–15.



2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим). М.: Лабиринт, 1999. С. 126–148.
3. Журко В.Н. Педагогическое обеспечение процесса формирования рефлексивных умений у будущих социальных работников на этапе вузовского обучения: Автореф. дис... канд. пед. наук... Москва. 2012. 24 с.
4. Пьянкова Г.С. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / Сост. Г.С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 125 с.
5. Ушева Т.Ф. Реализация рефлексивного подхода в педагогическом образовании / Т.Ф. Ушева // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 4. С. 66–71.

© О.О. Кузнецова, 2016

УДК 37.032

*Персикова Анна Александровна,
магистрант I курса магистерская программа
«Тьюторское сопровождение в образовании» Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
persikova.anna@mail.ru*

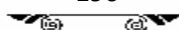
ИНСТРУМЕНТЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлены результаты апробации системы инструментов тьюторского сопровождения в рамках проектной деятельности обучающихся, построенной на основе проектной логики и применимой к разным видам проектирования.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, проектная деятельность, образовательное событие, инструменты тьюторского сопровождения.

В декабре 2014 года Председатель Правительства Российской Федерации Дмитрий Анатольевич Медведев подписал распоряжение об утверждении «Программы развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Всероссийский детский центр «Океан» на 2014–2020 годы». Основная цель данной программы: системная модернизация процесса дополнительного образования детей, включающая в себя реализацию комплекса мероприятий по формированию маршрута индивидуального развития личности ребенка. Команда ВДЦ «Океан» находится на стадии разработки и апробации различных подходов к процессу организации образовательных программ нового поколения с учетом этого требования и с учетом специфики учреждения – работа в режиме временного детского коллектива, географическое расположение, особая воспитательная система, участие детей в программах при наличии у них разного уровня подготовки, социального опыта и т.д. Одним из наиболее оптимальных методов работы с воспитанниками выбран проектный метод.

Дж. Дьюи, американский философ и педагог, разработчик метода проектов, предлагал строить обучение на активной основе через целесообразную деятельность обучающегося, согласовывая с его личным интересом именно в данном знании, знакомой и значимой проблемой, взятой из реальной жизни, для решения которой ему необходимо применить полученные знания. Наставник – тьютор может открыть новые источники информации, может направить мысль обучающихся в нужном направлении для самостоятельного поиска, для соединения академических знаний с прагматическими.



Проектный метод активно используется в различных образовательных системах, в том числе, включающих в себя тьюторов и тьюторские практики.

Цель исследования – апробация и выбор наиболее оптимальных инструментов для тьюторского сопровождения проектной деятельности обучающихся.

На рисунке 1 представлена логика построения проектного действия и инструменты тьюторского сопровождения позволяющие достигать наиболее эффективных промежуточных результатов на этапах разработки и реализации проекта.

Инструменты, которые тьюторы используют в своей работе с обучающимися, – это большей частью технологии открытого образования.

- «*Кейс-обучение*», метод обучения, основанный на анализе и поиске решений практических ситуаций;

- «*Портфолио*», метод презентации образовательных результатов, формирования коллекции достижений обучающихся;

- «*Дебаты*», метод организации публичной дискуссии, в которой необходимо предельно доказательно аргументировать свою точку зрения и опровергнуть противоположную. Для подростков, в силу возрастных особенностей, важны соревновательные и коммуникативные аспекты взаимодействия со сверстниками, что может стать отдельным предметом рефлексии в работе тьютора и тьюторанта [1].

Формы работы тьютора – консультации, индивидуальные и групповые тьюториалы (семинары), образовательные события, тренинги должны применяться с учетом возраста и возможностей тьюторантов-подростков.

Также на практике эффективно применяются следующие инструменты:

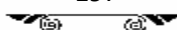
- *Индивидуальная тьюторская консультация (беседа)*. Индивидуальная форма тьюторского сопровождения связана с обсуждением с тьютором значимых вопросов личностного развития и образования тьюторанта.

- *Групповая тьюторская консультация*. На таких занятиях реализуется тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ школьников с похожими познавательными интересами и потребностями. Педагог-тьютор одновременно реализует несколько функций: мотивационную, коммуникативную и рефлексивную [3].

- *Тьюториал*. Тьюториал – это открытое пространство развития индивидуальной и групповой рефлексии учащихся, позволяющее определять реализованность инициатив, поддержку их продвижения до получения продукта на основе индивидуально выстроенного пути реализации и тьюторского сопровождения поиска дополнительных ресурсов для реализации образовательной программы конкретного обучающегося [2, 4].

Один из наиболее интересных инструментов тьюторского сопровождения в практике проектной деятельности школьников, на наш взгляд, – *образовательное событие*, развивающее образовательную мотивацию для построения и реализации индивидуальных образовательных программ и проектов. Образовательное событие включает различные виды деятельности и различных участников: кроме самих школьников, в нём принимают участие другие интересные, привлекательные, успешные люди («лидеры», «авторы», «практики», «эксперты» и т.п.) [5]. Сущность образовательного события заключается в том, что организуются специальные условия для реального детского действия, проб, проявления инициатив. В результате создается определённый продукт; проводится рефлексия полученного опыта как образовательной ценности каждого из участников образовательного события, у каждого из которых свои смыслы, своя деятельность, свое отношение к этому [7]. Открытая, нерегламентированная, избыточная среда предоставляет неограниченные возможности выбора ресурсов для реализации задуманного.

Событие несет функцию сопровождения обучающегося в обозначенной теме, ее проживания и переживания, «пропускания через себя», когда осознаются прежние границы представлений о себе и нащупываются новые. Через переосмысление себя переосмысливается и «Другой», как тот, без которого не может быть тебя в твоём новом качестве [6].



Образовательное событие – это пространство для самоизмерения, поиска и формирования идентичностей, самоопределения.

В ходе образовательного события, проживая ситуацию «движения в теме» и осуществления пробы ответственного и осмысленного действия, направленного на себя самого, в публичном пространстве происходит работа по построению такой человеческой компетентности, как социальная толерантность. Социальная толерантность здесь понимается как умение ощущать границы себя и границы «Другого», умение распознавать это «Другое» и принять его, сохраняя собственную целостность. При этом толерантность проявляется не через «терпение» (отчуждение), а, наоборот, через принятие и понимание «Другого» [7].

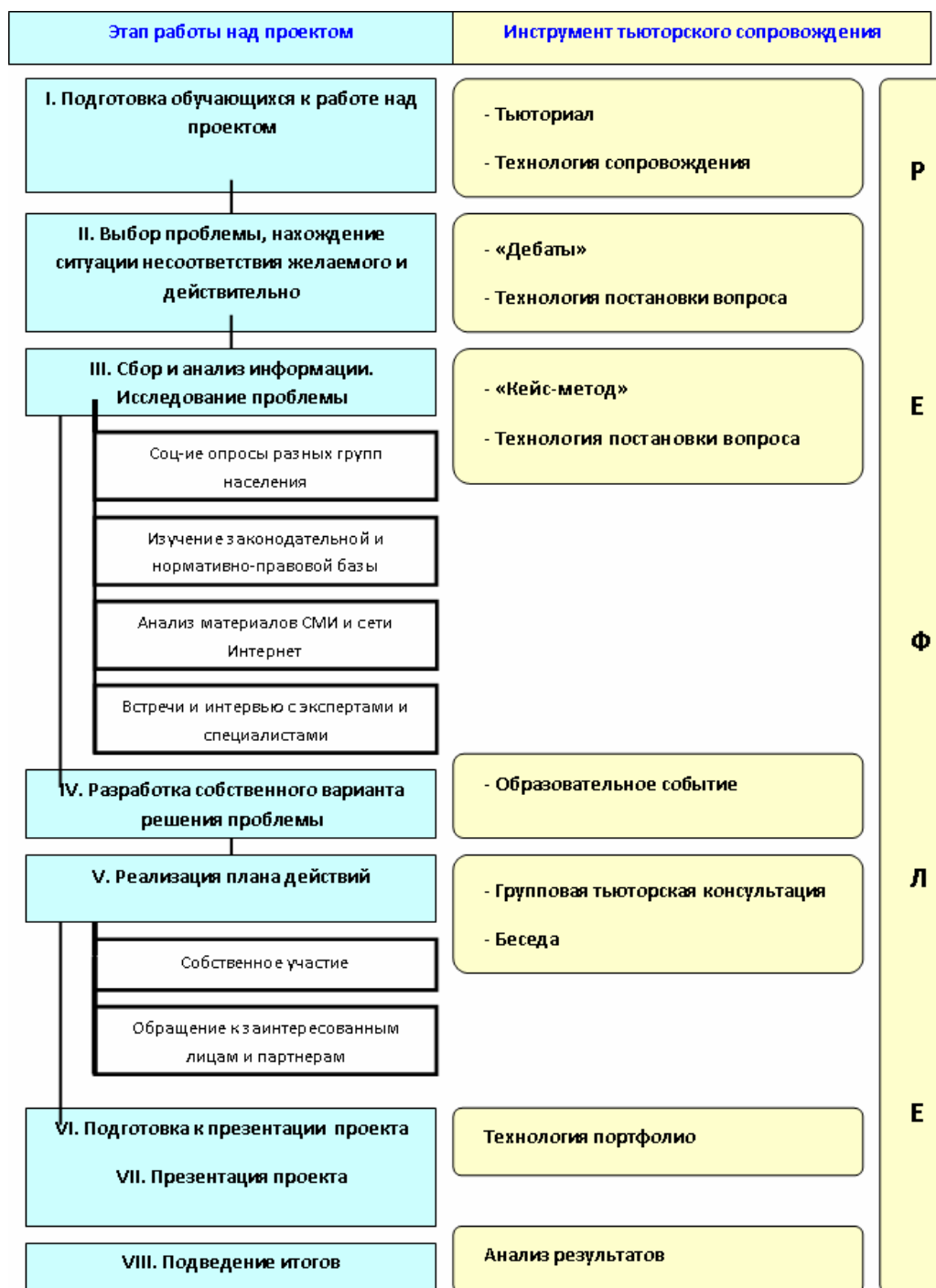


Рис. 1. Инструменты тьюторского сопровождения проектной деятельности обучающихся

Образовательное событие – специальная форма организации и реализации образовательной деятельности, выстроенная как интенсивная встреча реальной и идеальной форм. Образовательное событие – *способ инициирования образовательной активности* учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и образовательной деятельности.

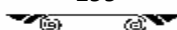
Для получения результатов в рамках проектирования технология образовательного события является крайне эффективной, так как в рамках него происходит присвоение ситуации, проблемы каждым участником, а это единственный критерий качественной реализации проекта. Так же в форматах организованных в рамках образовательных событий возможно полное изучение ситуации из проектного основания – проведение социологического исследования, работа с экспертным сообществом, получение фактических данных при наблюдении и моделировании ситуаций, изучение нормативной базы, работа со СМИ и т.д. При выстраивании коммуникации с реальными субъектами общества ребенок получает экспертную оценку своей проектной разработки, возможность найти партнера, ментора или спонсора. Внешний результат можно увидеть, осмыслить, применить на практике. Внутренний результат позволяет обрести новый опыт проектной деятельности, соединить в себе знания и умения, компетенции и ценности, главное правильно и во время провести рефлексию [3].

Определение инструмента тьюторского сопровождения проектной деятельности школьников будет всегда зависеть от компетентности самого тьютора, его опыта работы в области индивидуализации, возрастных особенностей тьюторанта, его образовательного запроса в процессе реализации индивидуальной программы работы над проектом.

Литература

1. Колосова Е.Б. Тьютор как новая педагогическая профессия. М.: Чистые пруды, 2008.
2. Миркес М.М., Муха Н.В. Образовательное событие как тьюторская практика // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 101–109.
3. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? // Методист, №1, 2004. С. 42.
4. Петрова Г.И. Педагог-тьютор – новая профессия в сфере образования // Тьюторские практики в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. Альманах. Томск, 2009. С. 12–15.
5. Суханова Е.А. Тьюторство как ресурс развития практики образования (презентация) // Материалы XIV Всероссийской тьюторской конференции «Тьюторство и образовательный стандарт». Томск, 2009.
6. Чернявская А.Г. Методические основы деятельности тьютора. МИМ ЛИНК, 2006.
7. Шевелева А.И., Кобзева Л.В., Клымчук Е.А. Образовательные события как практика понимания и принятия // <http://www.thetutor.ru/open/article12.html>.

© А.А. Персикова, 2016



*Солдатенко Юлия Владимировна
магистрант 2 курса группы 2202Гмагистерская
программа «Тьюторское сопровождение в образовании»
Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
педагог-организатор МБОУ ДОД «Центр «Подросток»
г. Владивосток, Россия,
jul1-sol@mail.ru
Научный руководитель Боровкова Т.И., к.п.н., доцент кафедры
теории и методики профессионального образования
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
tamara.borovkova@gmail.com*

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОЕКТ

Аннотация. В статье раскрывается перспективное направление рассмотрения рабочей программы педагога дополнительного образования как проекта образовательной деятельности детей, для более продуктивной деятельности как педагога, так и его воспитанников. Приведен пример проектирования рабочей программы педагога дополнительного образования детей.

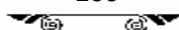
Ключевые слова: дорожная карта, индивидуальный образовательный маршрут, инновационные технологии, проектирование, рабочая программа.

В настоящее время изменилась парадигма образования от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования к задаче проектирования пространства персонального образования для развития человека, поиска и обретения человеком самого себя, для самореализации личности. Поэтому проектировочная деятельность определена одним из инновационных направлений в реализации Концепции развития дополнительного образования детей [2]. Внедрение инновационных технологий обусловлено необходимостью повышения качества образовательного процесса, повышения мотивации детей в системе дополнительного образования, формированию личностных и метапредметных компетенций.

Технологии деятельностного типа, методы проектно-исследовательской деятельности определены сегодня как одно из условий реализации рабочих программ педагога дополнительного образования. Рабочая программа как личный инструмент педагога дополнительного образования определяет наиболее оптимальные и эффективные содержание, формы, методы и приемы организации образовательного процесса. В связи с тем, что изменились ведущие ценности образования, изменилась парадигма образования от знаниевой к компетентностной, то при проектировании рабочей программы либо ее корректировке рекомендуется использовать системно-деятельностный подход, ориентацию на результаты.

Для формирования личностных и метапредметных результатов у детей, достижение которых предусматривает включение в проектировочную деятельность, педагог сам, на наш взгляд, должен овладеть, прежде всего, проектировочной компетенцией.

В ходе обучения в магистратуре Школы педагогики по программе «Тьюторское сопровождение в образовании» автор включился в исследовательскую и проектировочную деятельность с использованием тьюторской технологии «Образовательное путешествие». Пришло понимание сути современного образования: воспитанников надо готовить к жиз-



ни, учить добывать знания самим и применять полученные знания на практике, реализуя лично и социально значимые проекты. В ходе такой организации деятельности формируются личностные, коммуникативные, познавательные, регулятивные и проектные компетенции. Безусловно, появляется проблема мониторинга образовательных достижений, отбор методик, направленных на определение уровня проявленности и сформированности тех или иных компетенций.

Изучение Концепции развития дополнительного образования, Федеральной целевой программы «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года», использование изученных в магистратуре инновационных технологий в своей педагогической практике, собственная рефлексия профессиональной деятельности помогли определить взгляд на рабочую программу как на проект образовательной деятельности детей.

Первая программа кружка автором статьи была составлена до поступления в магистратуру с использованием требований к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей, утвержденных в приложении к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной поддержки детей Минобрнауки России от 11.12.2006 №06-1844. Корректировка собственной рабочей программы и первые пробы ее реализации позволили получить новый опыт.

В начале учебного года автором статьи была составлена дорожная карта, в результате работы с которой каждый ребенок выбрал те темы, которые вызвали у него интерес. Детям были предложены следующие проекты: «Город в котором мы живем» (проектная и исследовательская деятельность о достопримечательностях города Владивостока, об исторических местах города, о людях, в честь которых названы улицы города и др.), «Моя малая родина» (проектная и исследовательская деятельность коренного населения края, флоры и фауны, заповедников Приморского края), проект «Я помню, я горжусь» (исследовательская деятельность о людях, живших во время Великой Отечественной войны), проект «Моя родословная» (исследовательская деятельность своей родословной, составление генеалогического древа своей семьи).

За основу проектирования содержания программы с включением проектной деятельности детей была взята тьюторская образовательная технология «Образовательное путешествие», авторами которой являются Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина [1], так как содержание данной технологии позволяет формировать у детей, прежде всего, проективные компетенции в деятельности.

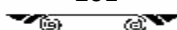
Апробация данной технологии автором прошла на собственном опыте во время путешествия в Царскосельский лицей и позволила его описать в научной статье [3].

В ходе работы по технологии «Образовательное путешествие» была определена связь ее этапов с успешностью формирования компетенций. Так, личностные компетенции формируются на всех этапах: суть технологии «Образовательное путешествие» состоит в том, что знание человечества становится личностным, если человек:

- 1) сам ставит **вопрос** – и это путь к личному знанию;
- 2) сам ищет способ ответа и **ответ** – это путь к образовательной мобильности и культурной грамотности;
- 3) сам может представить найденное **знание** как приращение своего **образа** – таким образом увидеть себя нового в других, как в зеркале.

Познавательные компетенции формируются на втором этапе во время поиска ответа на свой вопрос. Коммуникативные компетенции особенно активно формируются на последнем этапе во время представления продукта своей деятельности.

При использовании технологии «Образовательное путешествие» на кружке дети, при поддержке педагога, строят свой индивидуальный образовательный маршрут, что приводит к повышению личностного интереса детей изучения выбранной темы, вследствие чего появляются завершённые детские проекты.



Наблюдения, фиксация достижений, рефлексия детей позволяют сделать вывод, что по новой рабочей программе, отвечающей проектной логике, меняется характер деятельности детей: он становится более творческим, изменяется отношение детей к занятиям. Ребята кружка выбирают сами форму организации своей деятельности: работать над проектом самостоятельно, либо парами, либо микрогруппами. Стало системой, что в начале учебного года каждый ребенок (возрастной состав кружковцев – 10–12 лет) составляет свой индивидуальный образовательный маршрут изучения тем из дорожной карты педагога, который в течение года может меняться. В маршрутном листе указаны проекты и темы, над которыми ребенок планирует работать в течение года, указана форма организации деятельности (индивидуальная, парная или групповая) и примерные даты, либо периоды начала и завершения работы над проектом, ее презентации. По завершению работы над проектом обязательна презентация не только в своей группе, но и для ребят, посещающих другой кружок, либо на общем мероприятии.

У всех педагогов есть свой инструмент образовательной деятельности – рабочая программа, но, как правило, она не обеспечена современными образовательными технологиями и не рассматривается как проект самого педагога. Изменив подход к разработке рабочей программы на основе проектирования, прежде всего, образовательной деятельности детей, педагог сможет осуществлять свою педагогическую деятельность более продуктивно, что сразу скажется на результатах его работы, отраженных в достижениях и успешности его воспитанников.

Литература

1. Ковалева Т., Рыбалкина Н. Образовательное путешествие как модель сетевого обучения, как проект и как фон для рождения проектов 2002 [Электронный ресурс]: // Доклад URL: <http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/65>.
2. Концепция развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.
3. Солдатенко Ю.В. Использование технологии «Образовательное путешествие» в дополнительном образовании детей [Электронный ресурс]: Учебно-практическое издание: хрестоматийный учебник по дисциплине «Исторические истоки и теоретические основы тьюторства» / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [сост. А.В. Медведева, И.Б. Клубина]. Электрон. дан.: Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014 г. Режим доступа: http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=epublications.

© Ю.В. Солдатенко, 2016

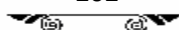
УДК 371.3

*Федорова Наталья Леонидовна,
магистрант I курса магистерская программа
«Тьюторское сопровождение в образовании» Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
haiyingnatasha@gmail.com*

РЕФЛЕКСИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ САМООЦЕНИВАНИЯ В ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие рефлексии как базового инструмента деятельности тьютора, раскрывается механизм рефлексии, дается понятие образовательной рефлексии, указываются методы и приемы рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия, индивидуализация, образовательная рефлексия, механизм рефлексии, самооценка.



Введение ФГОС актуализирует развитие тьюторской деятельности в школе, что способствует достижению нового качества образования. Среди множества инструментов тьюторской практики, таких как событие, учебное взаимодействие, проба, картирование и др., особо следует выделить рефлексию.

Рефлексия является базовым инструментом тьюторской практики. Впервые описанная Дж. Локком способность человека к внутреннему познанию – рефлексия – не только *познавательная* способность души. Пристально вглядываясь в себя, отражая свои собственные побуждения и возможности, человек вольно или невольно соучаствует в их рождении. Сила наших стремлений – не только объект рефлексии, но и функция ее присутствия рядом, «шаг в шаг» [5, с. 452].

Сегодня рефлексия определяется как механизм многообразных проявлений социальной жизни человека, механизм самоорганизации и саморазвития сложных систем, источник и средство свободы личности. Рефлексия является предметом и объектом исследования в таких науках, как философия, психология, педагогика. Данная категория изучается в теории мышления (когнитивная психология, герменевтика, дидактика) и в теории деятельности (психология, управление).

Понятие рефлексии в разных источниках определяется в основном как размышление, самонаблюдение, самопознание; анализ собственных мыслей и переживаний; реальная способность человека к самоотчету, самоанализу; способ выхода за рамки наследуемого. Следовательно, рефлексия – это основа прогнозирования собственной деятельности.

Важной составляющей тьюторской практики является организация рефлексии ребенка относительно своей деятельности. Рефлексия как способность посмотреть на свою деятельность со стороны позволяет увидеть и зафиксировать успехи и трудности. Только та практика, которую ребенок проанализировал, становится его опытом. Следует отметить, что рефлексия как практика связана со сменой позиции, то есть отказа от норм мышления, которые сформированы в рамках «информационной» парадигмы [7].

«Способность к рефлексиям, отмечает А.В. Кирьякова, формируется на основе складывающихся в процессе деятельности и общения ценностных ориентаций и знаменует собой новую фазу в ориентации, фазу преобразования внутреннего мира личности на основе присвоенных ценностей общества – фазу саморазвития» [3, с. 132].

Личностная рефлексия как исследование самим человеком своей аффективно-потребностной сферы возникает только в процессе общения, причем в основном в конфликтных ситуациях. Осуществляя личностную рефлексию, человек исследует себя как субъект общения и получает о себе как о личности новые знания. Характерной чертой личностной рефлексии является исследование человеком своего внутреннего мира и поведения в связи с переживаниями других людей, участников конфликта, деятельности. В результате такого исследовательского процесса человек предстает перед собой в новом свете, поскольку соотнесение своих чувств и переживаний с чувствами и переживаниями другого человека позволяет ему видеть конфликтную ситуацию и себя в ней как бы со стороны, а это способствует более правильной оценке собственного поведения, служит толчком к саморазвитию. Рефлексия на себя есть, по сути дела, не что иное, как способность поставить себя на место другого, усвоить отношение других к себе [3].

Исследователи раскрывают следующий механизм формирования рефлексии: анализ деятельности – критика предшествующей деятельности на основе анализа – поиск новой нормы деятельности [6, с. 41].

Рефлексия непосредственно связана с индивидуализацией. Она может послужить механизмом профессионального развития, обеспечить каждый этап профессионального самосовершенствования осознанным результатом. Выход в рефлексивную позицию по отношению к опыту и деятельности позволяет сделать их предметом своего сознания и воли, обеспечивает проникновение в собственный внутренний мир [1].



Как отмечает Т.В. Бурлакова, рефлексия выступает внутриличностным механизмом, побуждающим к саморазвитию и самосовершенствованию. Она способствует усложнению внутреннего мира будущего учителя, настраивает на построение позитивной жизненной перспективы. Обеспечение будущему учителю рефлексивной позиции в деятельности является одним из условий эффективности подготовки [1].

М.П. Черемных в своем исследовании вводит понятие образовательной рефлексии как «осмысление ребенком своей жизненной траектории и построение собственного образа через управление своей жизнью» [8, с. 11]. Далее автор указывает на такие методы образовательной рефлексии как проблематизация и самоанализ и подчеркивает, что данные методы позволяют старшеклассникам поэтапно создавать и уточнять индивидуальные образовательные планы и программы. Учащиеся на тьюторских консультациях, при написании рефлексивных текстов, при формировании портфолио достижений побуждаются к самоанализу собственной судьбы и проблематизации самоопределения при формировании индивидуальной образовательной траектории как представления о своем будущем [8, с. 13–15]. Для развития рефлексивных способностей обучающихся применяются также следующие приемы: устное обсуждение, письменное анкетирование, рисуночное или графическое изображение изменений, происходящих с ним в течение урока, дня, недели, месяца [2, с. 72].

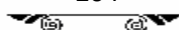
Рефлексивная деятельность тьютора, как указывает Т.М. Ковалева, направлена на обеспечение понимания в группе, своевременную организацию конструктивной критики и поиск коллективного решения. Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) – это «мыслительный» процесс, направленный на анализ и понимание самого себя и собственных действий. Как правило, рефлексия – это процесс индивидуальный, но возможна и групповая рефлексия. Важно, чтобы рефлексия проводилась на каждом занятии и в нее уже на первых порах включались все члены группы [4, с. 38].

На уроках китайского языка в 5 классе средней общеобразовательной школы в настоящее время нами вводится рефлексия учебных умений через зрительные образы китайского языка. Так учащимся по окончании урока предлагается соотнести оценку своей деятельности, осуществленной в течение урока, с графическими образцами оценки, выполненными в виде смайлов на китайском языке. Набор смайлов в переводе на русский язык следующий: «Хорошо», «Молодец», «Великолепно», «Поднажми», «Постарайся», «Ошибся». Данный способ, по нашему мнению, развивает образовательную рефлексию школьников при существенной экономии времени урока. Однако, как показали наши наблюдения в течение трех месяцев, у некоторых ребят встречается неадекватная самооценка, что выражается, например, в частом выборе хорошоуспевающим школьником смайла «Ошибся» и слабоуспевающим – «Хорошо», «Молодец». Данная ситуация послужила поводом к индивидуальным беседам с ребятами, в результате которых выяснилось с одной стороны недостаточное владение лексикой китайского языка, что послужило стимулом к образовательной активности учащихся, с другой стороны сами беседы оказались полезными для дальнейшего развития рефлексивной деятельности. Далее было замечено, что смайл «Постарайся» не был выбран ни разу ни одним учащимся. Возможно, это связано с особенностями восприятия китайского языка, что также требует дополнительных исследований. В половине случаев был выбран смайл «Хорошо», что, по нашему мнению, свидетельствует о недостаточной сформированности рефлексивных навыков.

Таким образом, рефлексия, как метод самооценивания, служит основным инструментом тьюторской деятельности, следовательно, поиск средств, способов, методов, актуализирующих и инициирующих рефлексивные процессы, содействующие профессиональному становлению, продуктивной деятельности и личностному росту, является насущным требованием настоящего времени.

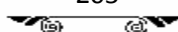
Литература

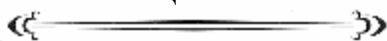
1. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: Автореф. дис... докт. пед. наук. Ярославль, 2009. 40 с.



2. Войтик И.М., Самсонова А.О., Семенов И.Н. Развитие интеллектуально-рефлексивных способностей в высшем профессиональном образовании // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VIII Международного симпозиума 18–19 октября 2011 г., Москва. / Под ред. В.Е. Лепского. М.: «Когито-Центр», 2011. 271 с.
3. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. (Монография). Оренбург, 1996. 187 с.
4. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: Лекции 1–4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.
5. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.
6. Рефлексивный практикум как средство личностно-позиционного обучения: учебное пособие / Дальневосточный государственный университет, Институт педагогики и образования, Кафедра теории и методики профессионального образования [сост. Т.И. Боровкова]. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2009. 278 с.
7. Тьюторство в старшей школе: Сборник материалов. Ижевск, 2001. URL: <http://shishkinstreet.narod.ru/mathtutorpref.html>.
8. Черемных М.П. Организационно-педагогические условия индивидуального образования старшеклассников: Автореф. дис... канд. пед. наук. Ижевск. 2007. 22 с.

© Н.Л. Федорова, 2016



**«ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО»**

УДК 371.13

*Косолапова Юлия Викторовна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
julyavk@gmail.com*

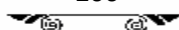
**К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКОМ ИНСТРУМЕНТАРИИ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

Аннотация. В статье актуализирована проблема поиска дидактического инструментария современного педагога в соответствии с ключевыми идеями обновления профессиональной педагогической деятельности в условиях реализации ФГОС общего образования. Представлены ресурсные дидактические возможности современных образовательных технологий, апробированных на базе общеобразовательных учреждений Приморского края.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая деятельность, дидактический инструментарий, система общего образования, ФГОС ОО.

На современном этапе развития основополагающим документом реализации педагогической деятельности в системе общего образования являются Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО). ФГОС ОО является качественно новым этапом в развитии общего образования. Его методологическим основанием выступает системно-деятельностный подход, который, как отмечает А.Г. Асмолов, даёт личности «перпетуум мобиле» развития, нацелен на формирование гражданской идентичности и духовных ценностей [1].

Впервые стандарт разработан как целостная система требований не только к предметному содержанию общего образования, но и ко всей системе общего образования: требования к структуре основных образовательных программ (ООП), требования к условиям реализации ООП, требования к результатам освоения ООП. Итоговые результаты образования рассматриваются как системообразующий компонент новых стандартов: личностные результаты как фактор развития мотивационных личностных ресурсов обучающихся, метапредметные результаты как фактор развития инструментальных ресурсов обучающихся, предметные результаты как фактор развития когнитивных ресурсов обучающихся [5]. По мнению М.М. Поташника, М.В. Левита, диалектика «связи предметных, метапредметных и личностных результатов, которые суть три стороны единого педагогического результата» [4, с. 25], является сердцевиной дидактики ФГОС. Новые стандарты общего образования сконструированы как система рамочных ограничений, внутри которых могут быть реализованы различные модели образования. При этом педагогу предоставляется свобода в выборе путей, средств, способов достижения результатов, в использовании и разработке технологий реализации основных образовательных программ. В связи с этим возникает объективная необходимость поиска и систематизации дидактического инструментария современного педагога в соответствии с ключевыми идеями обновления профессиональной педагогической деятельности в условиях реализации ФГОС ОО.



Дидактический инструментарий педагога, как отмечает В.В. Гузеев, является научным основанием проектирования образовательного процесса [2]. Содержательное дидактическое обеспечение, позволяющее реализовать образовательный процесс на основе системно-деятельностного подхода, ставят современного педагога в ситуацию отказа от стереотипов индустриальной школы, рожают новые смыслы педагогической деятельности в системе *Учитель – Ученик – Деятельность*:

– *учитель* не транслирует знания, а проектирует образовательную среду с целью соответствия реальным потребностям и целям обучающегося, развития потенциальных способностей каждого ученика и становления его личности;

– *ученик* признаётся полноправным участником образовательного процесса, в котором не навязывается путь развития, а предоставляется возможность выбора образовательной траектории с целью раскрытия и развития уникальности личности каждого;

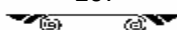
– *педагогическая деятельность* осуществляется на принципах диалогового взаимодействия, признания и принятия другого; в основе лежат не декларация, а проблематизация, проектирование, фасилитация; направлена на раскрытие субъектных смыслов и ценностей обучающегося [подробно см. 3].

С 2009 года в Приморском крае силами педагогического сообщества ТОГИС-клуб ведутся экспериментальные исследования по проблеме поиска и систематизации актуального дидактического инструментария современного педагога в условиях реализации ФГОС ОО по направлениям: дидактический инструментарий ОТСМ-ТРИЗ (общая теория сильного мышления – теория решения изобретательских задач), научный руководитель – к.п.н. А.А. Нестеренко; ТОГИС (Технология образования в глобальном информационном сообществе) – научный руководитель – д.п.н. В.В. Гузеев; КТО (когнитивная технология обучения) – научный руководитель М.Е. Бершадский; реализация принципа индивидуализации и тьюторство – научные консультанты д.п.н. Т.М. Ковалёва, к.п.н. Т.И. Боровкова.

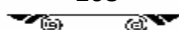
Ниже представлена таблица ресурсных дидактических возможностей указанных экспериментальных направлений, обеспечивающих реализацию образовательного процесса начальной и основной школы.

Табл. 1. Ресурсные возможности экспериментальных направлений

Универсальные учебные действия	Педагогические приёмы, техники, методы, практики
Дидактический инструментарий ОТСМ-ТРИЗ (общая теория сильного мышления – теория решения изобретательских задач) <i>Цель:</i> развитие системного мышления и умения работать с проблемами	
<ul style="list-style-type: none"> – анализ объектов с целью выделения признаков, – синтез как составление целого из частей, в том числе с самостоятельным достраиванием, восполнением недостающих компонентов; – выбор оснований и критериев для сравнения, – классификации объектов; – установление причинно-следственных связей; – построение логической цепи рассуждений; – выдвижение гипотез и их обоснование. 	<p><u>Практики:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – «Час науки»; – «Решение открытых задач»; – «Лабораторный день: погружение»; – РТВ (развитие творческого воображения); – практика изобретательства «Метод фокальных объектов». <p><u>Техники:</u></p> <p>«Витрина», «Да-Нет», «Противоречивые загадки», «Построй в ряд», «Самый-самый», «Цепочка превращения», «Пинг-понг», «Наоборотки», «Шифровальщики», «Предсказание фактов», приёмы фантазирования.</p>



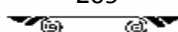
	<p><u>Приёмы:</u> «Системный оператор», «Морфологический ящик», модель ЭИЗ (элемент мира-имя признака-значение признака), модель «Три мира» (волшебство-фантастический-реальный), модель «Было-стало», модель взаимосвязей «Если, то...», модель противоречий «Клещи» (алгоритм решения противоречий: что есть-что необходимо-что мешает).</p>
<p>ТОГИС (Технология образования в глобальном информационном сообществе)</p> <p><i>Цель:</i> формирование и развитие информационной, коммуникативной и познавательной компетенций и построение общекультурной системы ценностей учащихся</p>	
<ul style="list-style-type: none"> – поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; – постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; – формирование ценностных ориентиров. 	<p><u>Приёмы:</u> «Провокация», «Инициация поиска», «Суждение», «Самооценка», «Докажи позицию», работа с аутентичным текстом.</p> <p><u>Техники</u> обработки и представления информация: презентации, макеты, схемы (виртуальные, бумажные, видеоролики); учебной дискуссии.</p> <p>Он-лайн уроки в режиме реального времени.</p>
<p>КТО (когнитивная технология обучения)</p> <p><i>Цель:</i> развитие информационной компетентности учащихся и критического мышления</p>	
<ul style="list-style-type: none"> – умение строить знаково-символические модели; – умение структурировать информацию, – умение сопоставлять факты и суждения о них; – умение строить логические смысловые цепочки; – умение разграничивать аргументированные и неаргументированные оценочные суждения; – умение выделять предпосылки и формулировать содержательные выводы; – умение собирать, систематизировать и аннотировать информацию по заданной проблеме; – умение видеть противоречия и причинно-следственные нарушения в информации 	<p><u>Техники:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – построение семантических цепочек, – конструирование родовидовых моделей, – моделирование пространственно-графических, – знаково-символических, когнитивных схем, – поиск оценочных суждений; – поиск логических ошибок; – поиск недостающих исходных суждений; – сравнительный анализ текстов; – задания на перекодирование информации; – завершение умозаключений; – представление вывода в виде полисиллогизма; – изображение связей между понятиями с помощью кругов Эйлера; – планирование и проведение наблюдения; – планирование и проведение эксперимента. <p><u>Приёмы:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – «Расставьте в правильном порядке»; – «Вставьте нужное слово»;



	<ul style="list-style-type: none"> – «Аналогии»; – «Исключение лишнего»; – «Поиск существенных признаков»; – «Обобщение».
Реализация принципа индивидуализации и тьюторство	
<p><i>Цель:</i> раскрытие личностного ресурса учащегося, стимулирование его внутреннего потенциала и предоставление возможностей для построения индивидуальной образовательной программы</p>	
<ul style="list-style-type: none"> – развитие познавательного интереса; – поддержка познавательной инициативы; – раскрытие потенциальных возможностей и личностного ресурса. 	<p><u>Практики:</u> Сопровождение познавательных инициатив и интересов учащихся. Тьюторское сопровождение предпрофессионального самоопределения старшеклассников. Сопровождение познавательных интересов учащихся в клубе «Хочу всё знать». Сопровождение повышения квалификации педагогов в сетевых формах.</p> <p><u>Приёмы, техники, методы:</u> – работа с запросом, навигация, кооперация, масштабирование; – личностно-ресурсное картирование; – вопросные техники; – метод паркового урока; – метод образовательного путешествия.</p>

Литература

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
2. Гузеев В.В. Преподавание. От теории к мастерству / В.В. Гузеев- М.: НИИ школьных технологий, 2009. 288 с.
3. Косолапова Ю.В. Проблема обновления профессиональной деятельности учителя в условиях смены парадигмы образования / Ю.В. Косолапова // Инновации и современные технологии в системе образования: материалы III международной научно-практической конференции 20–21 февраля 2013 года. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. С. 246–250.
4. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. Пособие для учителей, руководителей школ и органов образования / М.М. Поташник, М.В. Левит. М.: Педагогическое общество России, 2014. 320 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // М.: Просвещение. Серия «Стандарты второго поколения», 2014. 35 с.



*Горностаев Олег Михайлович,
кандидат физико-математических наук, доцент,
Горностаева Татьяна Николаевна,
кандидат физико-математических наук, доцент
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия
gornostaev.om@dyfu.ru
gornostaeva.tn@dyfu.ru*

ГРАНИЦЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

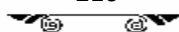
Аннотация. В статье обосновывается необходимость разумных ограничений в применении информационных технологий в учебном процессе на примере обучения математике.

Ключевые слова: учебный процесс, информационные компьютерные технологии (ИКТ), презентация, обучение математике.

Развитие информационных компьютерных технологий (ИКТ) естественным образом сопровождается расширением сферы их применения в самых различных областях. В случае применения ИКТ в реальном секторе экономики, или в научной деятельности, результат поддаётся вполне объективной оценке, например, можно рассчитать экономический эффект, оценить скорость вычислений. В образовательной деятельности такая оценка часто бывает затруднена, субъективна, в некоторых случаях – принципиально невозможна. Поэтому, внедрение ИКТ в учебный процесс требует тщательной предварительной оценки последствий, проведения педагогического эксперимента, на основании которого можно сделать выводы о целесообразности и границах использования ИКТ.

В последние годы происходит постоянное повышение роли управленческого звена в системе образования не только в, собственно, управлении, но и в определении того, что и как делать учителю в его повседневной работе. Оценка работы учителя, школы, вуза является одной из основных обязанностей сотрудника органов образования. При этом, в силу недостаточной компетентности большинства чиновников в конкретной предметной области, приоритет отдаётся понятным числовым показателям, таким как процент успеваемости, доля, так называемых, интерактивных занятий, число презентаций и т.д. Под развитием и повышением качества, таким образом, понимается повышение этих показателей. Например, почти обязательным требованием к уроку, независимо от изучаемой дисциплины, часто бывает наличие презентации по теме урока. Результатом такого подхода явилась, в частности, компьютеризация учебных заведений и требование эффективного использования парка компьютеров, под которым обычно имеется в виду продолжительность их работы во время занятий. Это, в свою очередь, повлекло за собой вынужденное внедрение большого числа методик обучения с применением компьютеров.

Рассмотрим некоторые особенности применения ИКТ при обучении математике. По нашему мнению, внедрять информационные технологии следует в большей степени при обучении младших школьников, у которых преобладает конкретно-образное мышление. С помощью компьютерных моделей, возможность построения которых дают многие программные продукты (например, «Живая математика»), можно успешно формировать пространственное воображение, проводить численные эксперименты, наглядно иллюстрировать задачи на движение. В старших классах целесообразно применение ИКТ при изучении стереометрии, так как при этом, в частности, появляется возможность рассмотреть объект с разных ракурсов. Особенно эффективно использование соответствующих



компьютерных программ при построении сечений. Примеров подобного использования ИКТ достаточно много в педагогической литературе и сети Интернет.

Вместе с тем, применение ИКТ в обучении математике должно быть достаточно жёстко ограничено. Это связано с тем, что главной задачей изучения математики в школе является развитие логического, абстрактного мышления учащихся, а не получение рецептов решения задач и запоминание ряда математических формул (что, в основном, проверяется на ЕГЭ). С увеличением возраста учащихся возрастает роль абстрактно-логического мышления, развитию которого не способствуют, например, многие презентации.

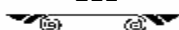
Рассмотрим конкретный пример изучения нового материала по теме «График квадратного трёхчлена». Для того, чтобы показать, что график произвольного квадратного трёхчлена можно построить путём преобразования графика функции $y = x^2$, нужно «подвести» учащихся к мысли о выделении полного квадрата. Если эти действия будут отражены на экране в готовом виде, то большинство учеников не увидит логики рассуждений в их развитии, то есть в этой части урока у них не будут формироваться навыки последовательных логических действий. Такая страница презентации ничем не будет отличаться от страницы учебника, следовательно, не нужна. Если же построить презентацию таким образом, что фрагменты текста появляются последовательно, в соответствии с ходом рассуждений, то применение ИКТ сведётся просто к замене мела на клавиатуру компьютера. Но и в этом случае текст на экране будет появляться сразу фрагментами, так как побуквенное появление текста визуально плохо воспринимается, если текст пишется не от руки. Таким образом, при изучении данной темы применение презентаций считаем нецелесообразным.

Другим примером необоснованного применения ИКТ может служить достаточно популярная идея обучения письму исключительно на клавиатуре компьютера. Написание текста рукой имеет большое значение для учащихся, так как развитие мелкой двигательной моторики способствует умственному развитию. Это в полной мере относится к математическому тексту, тем более что его печатание с помощью клавиатуры неудобно и всё равно придётся обучиться ручному письму.

Ещё одним аргументом против широкого применения ИКТ в обучении математике является тот факт, что, не применяя ИКТ, учащийся постепенно начинает понимать, что даже неточный, схематический чертёж может привести к правильному результату. Например, мы можем, исходя из условия задачи, начертить остроугольный треугольник, путём логических рассуждений получить правильный ответ, из которого, однако, следует, что треугольник на самом деле является прямоугольным. Таким образом, формируется «аналоговое» мышление, в отличие от алгоритмического, «дискретного», при котором неточный чертёж невозможен. Такой характер мышления особенно важен в дальнейшем, например, при изучении физики, где все модели физических процессов не являются абсолютно точными их иллюстрациями.

Приведёнными примерами, естественно, далеко не исчерпываются ситуации, в которых использовать ИКТ нецелесообразно и даже вредно. Крайне низкий уровень математической подготовки школьников в условиях широкого внедрения ИКТ в учебный процесс является частичным подтверждением наших выводов и показывает, что чрезмерное увлечение информационными технологиями в обучении математике может принести больше вреда, чем их полное отсутствие.

© О.М. Горностаев, Т.Н. Горностаева, 2016



*Бережненко Наталья Юрьевна, магистрант 2 курса
магистерской программы «Креативные педагогические
технологии» Школы педагогики
Дальневосточного федерального университета,
г. Владивосток, Россия,
6976174@gmail.com*

*Шемилина Елена Михайловна, кандидат педагогических
наук, доцент кафедры
теории и методики профессионального
образования Школы педагогики
Дальневосточного федерального университета
г. Владивосток, Россия
zlata.sh@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлены результаты тестирования характеристик внимания младших школьников. Предложены методы и формы психолого-педагогической поддержки младших школьников с нарушением внимания и гиперактивностью.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивность, детско-родительские отношения, педагогическая поддержка, игры на развитие внимания, младший школьник.

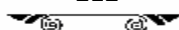
Проблема проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности (далее СДВГ) у младших школьников сегодня весьма актуальна. Статистика за 2014 г. (Заваденко Н.Н.) говорит о том, что в России таких детей 4–20 %, в США – 4–25 %, в Великобритании – 1–3 %, в Италии – 3–10 %, в Китае – 1–13 %, в Австралии – 7–10 %. Причем мальчиков среди них в 9 раз больше, чем девочек. Практически в каждом классе учится от 1 до 6 детей, и исследователи отмечают тенденцию к их увеличению [3].

Педагоги бьют тревогу: новые технологии образования, требования ФГОС; нестабильность социально-экономического положения в стране; усиление внутрисемейных конфликтов; распространение девиантного поведения в обществе – все это способствует развитию нарушений в поведении у детей и подростков [5].

СДВГ – это одно из проявлений минимальной мозговой дисфункции, которое возникает в силу биологических и социальных факторов и проявляется в нарушении поведения, деятельности и в социальных отношениях [4]. Данный синдром впервые был описан почти сто лет назад и до сих пор продолжает привлекать внимание как зарубежных, так и отечественных специалистов – врачей, психологов, педагогов, которые активно обсуждают причинные его возникновения у детей, формы проявления, способы лечения, поддержки и сопровождения таких детей.

Зарубежные авторы – П.М. Левин (1938), Г. Хофман (1845) связывали гиперактивность с влиянием биологических факторов (последствия черепно-мозговой травмы) и социальных факторов (плохое воспитание) [4]. В отечественной психологии данным вопросом занимались Н.Н. Заваденко (2005), И.П. Брызгунов, Е.В. Касатиков, Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко и др.

Так Г.А. Суслова (2001) выделяет психологические и социальные факторы, влияющих на СДВГ: неготовность родителей к семейной жизни, конфликты в семье, жесткость в отношении к детям, низкий материальный уровень, плохие условия проживания, злоупотребление алкоголем членами семьи, физическое наказание детей.



Н.Н. Заваденко (2005), считает, что неблагоприятные психологические и социальные факторы –не являются прямой причиной СДВГ, но они закрепляют проявления и усиливают дезадаптацию детей, страдающих этим заболеванием. Так, действие негативных внутрисемейных факторов было обнаружено в 63 % случаев при обследовании детей с СДВГ [3]. Конфликты в семье усиливают проявления до клинического уровня у детей генетически предрасположенные к СДВГ [2].

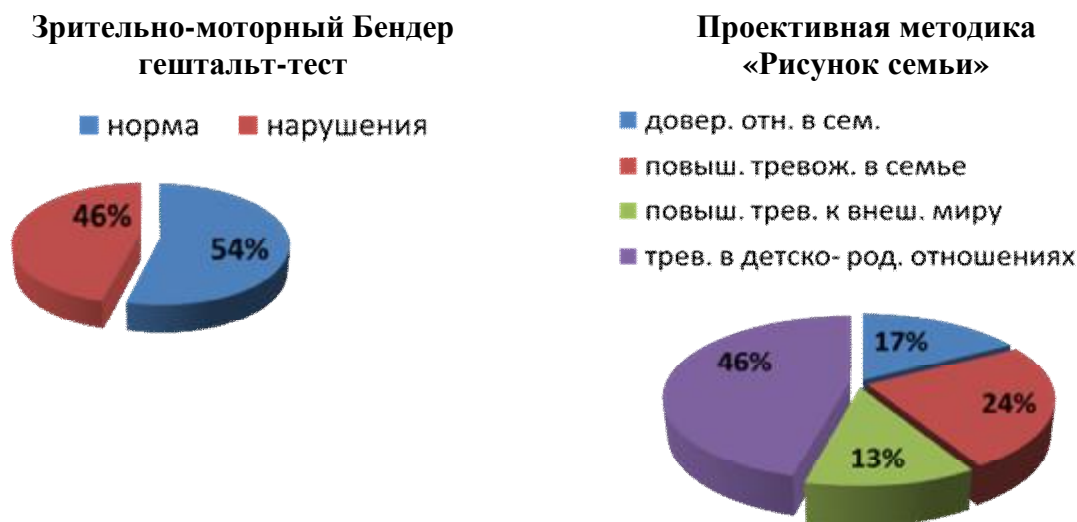
Каковы же проявления СДВГ у младших школьников? Это поведенческие нарушения, нарушения в деятельности и в социальных отношениях.

Поведенческие нарушения: дети испытывают трудности в концентрации внимания, чрезмерно подвижны (вскакивают с места, бесцельно бегают), импульсивны в своих действиях, часто агрессивны без причины (или пассивны), совершают действия, о которых потом не помнят, наблюдаются нарушения в зрительно-моторной координации. *Нарушения в учебной деятельности* проявляются в неспособности организовать свою деятельность, доводить выполняемую работу до конца, отвлекаемости, нелепых ошибках, низкой успеваемости, низкой готовности к школьному обучению [1]. *Нарушения в социальных отношениях:* такие дети считаются озорными, непослушными, «терроризирующими» семью и сверстников в школе, страдающими от неадекватной самооценки, часто конфликтующими.

Педагоги, работающие в начальных классах нашей школы, отмечали подобные проявления у части детей. Было принято решение провести тестирование младших школьников на предмет наличия у них признаков нарушения внимания и гиперактивности.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 32» г. Владивостока». В экспериментальной работе приняли участие: 7 педагогов начальной школы, педагог-психолог, социальный педагог, 80 учащихся (1, 3 классов), 110 родителей учащихся начальных классов. Использовались следующие методы: наблюдение, анализ продуктов деятельности детей и тестирование («Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест», тест Керна-Йерасека, проективная методика «Рисунок семьи»).

Табл. 1. Результаты тестирования учащихся 3 «А» класса



Мы видим нарушения зрительно-моторной координации у 54 % учащихся и одновременно, нарушения в детско-родительских отношениях, выражающихся в повышенной тревожности у 46 % детей. Можно предположить, что одной из причин СДВГ у данных детей является неблагоприятная эмоциональная атмосфера в семье. Что подтверждают педагоги, работающие в этом классе.

Табл. 2. Результаты тестирования учащихся первых классов

Тест Керна-Йерасека

Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест



Мы видим низкий уровень готовности к школе у 10 % обследованных и нарушение зрительно-моторной координации у 9 % школьников. Анализ продуктов деятельности: детских рисунков, поделок, прописей, беседы с классными руководителями и родителями детей, показали наличие неблагоприятного эмоционального фона в семьях первоклассников. Что ещё раз подтвердило наше предположение о том, что одним из факторов, обостряющих проявления СДВГ у младших школьников является неблагоприятная атмосфера в семье.

Исходя из результатов пилотажного исследования, мы обосновали и сформулировали условия психолого-педагогической поддержки младших школьников с СДВГ:

– поддержка произвольности познавательных процессов младших школьников на занятиях;

– развитие взаимодействия и сотрудничества школьников в классе;

– поддержка адекватной самооценки у младшего школьника;

– включение родителей во внеклассную работу, с целью снижения тревожности в детско-родительских отношениях.

Было принято решение по созданию программы тренинга для родителей и педагогов, включающей в себя: заседания методического совета учителей начальных классов; родительские лектории, собрания; совместные детско-родительские встречи. Программы занятий для детей, включающей в себя: игры с детьми на развитие произвольности познавательных процессов (см. таблица 3.); творческие практики; динамические паузы.

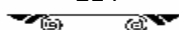
Табл. 3. Примеры игр на развитие произвольности познавательных процессов

Функция, на тренировку которой направлены игры	Индивидуальные	Групповые
Внимание	«Найди отличие», «Запрещенное движение»	«Запрещенное движение», «Передай мяч», «Броуновское движение»
Контроль двигательной активности	«Разговор с руками»	«Море волнуется»
Контроль импульсивности	«Говори!», «Съедобное-несъедобное»	«Съедобное-несъедобное», «Говори!», «Сямские близнецы», «Слепой и поводырь»

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что:

– дети с СДВГ нуждаются в психолого-педагогической поддержке, так как самостоятельно со своими проблемами справиться не могут;

– цель такой поддержки – научить ребенка справляться с проблемами, которые ставит перед ним его состояние, помочь ему концентрировать внимание, научить его подхо-



дящим способам учебы и помочь ему преодолевать социальные проблемы, если таковые существуют.

– необходимо включить в работу с такими детьми их родителей через просвещение и обучение их принятию и сопровождению своих детей в условиях семьи.

Все это позволит младшему школьнику достичь зрелости без заниженной самооценки, без отставания в учебе, овладеть подходящими ему способами учебы и даст возможность реализовать свои способности.

Литература

1. Афонина А.В., Груздева Н.В. Пойми меня и действуй правильно! Методическое пособие для психологов, педагогов и родителей / А.В. Афонина, Н.В. Груздева, М.: Просвещение, 2005. С. 7–37.
2. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В., Непоседливый ребёнок / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. М.: «Искусство психотерапии», 2001 г.
3. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н.Н. Заваденко. М.: Академия, 2005. С. 256.
4. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая Помощь. Монография. СПб.: Речь, 2007. 186 с.
5. Полякова Н.А. Научно-педагогические аспекты проблемы педагогической поддержки обучающихся / Н.А. Полякова, Т.Р. Тихонова, Л.Ф. Рябченко. URL: <http://www.socobraz.ru/index.php/>. [Дата обращения 31.10.2015].

© Е.М. Шемилина, Н.Ю. Бережненко, 2016

УДК 373

*Морозова Светлана Юрьевна,
координатор экспериментальной площадки РАО-ДВФУ,
магистр педагогики,
ЧОУ «Школы-интерната № 29 ОАО «РЖД»
г. Уссурийск, Россия,
sumorozova@mail.ru*

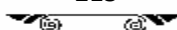
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт педагогического коллектива по внедрению в образовательный процесс образовательных событий, как инструмента формирования и диагностики метапредметных УУД, как практики индивидуализации. Описаны признаки образовательного события, его этапность.

Ключевые слова: образовательное событие, принцип индивидуализации, выбор, пространство проб, Дни мастерских.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования, разработанных на основе методологии системно-деятельностного подхода, ставит современного педагога в ситуацию применения принципа индивидуализации. Ориентация на индивидуализацию и развитие обучающихся как ценности, цели и ключевого смысла образования, делает необходимым обновления дидактического инструментария современного педагога, разработку и реализацию образовательного процесса на основе практик индивидуализации.

В рамках научно-исследовательской лаборатории Института стратегии развития образования РАО и кафедры теории и методики профессионального образования Школы



педагогике ДВФУ наша образовательная организация решает проблему предоставления возможности каждому обучающемуся выбора собственной образовательной траектории в массовой школе. Поэтому принцип и процесс индивидуализации для нас является основополагающим.

Мы считаем, что формирование и реализация принципа индивидуализации в современной школе будет результативным, если:

во-первых, будет создана открытая, избыточная, неструктурированная образовательная среда;

во-вторых, осуществляется сопровождение обучающихся в их индивидуальной образовательной траектории;

в-третьих, используются технологии и практики, а также средства, направленные на поддержку субъектности и субъективности обучающихся.

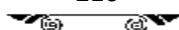
Среди таких технологий есть образовательное событие, как выразитель одной из значимых культурообразующих идей современного образования – событийности, в результате которой оказывается воздействие на человека, изменяются его представления, ценности и смыслы.

Проанализировав педагогическую литературу, мы увидели разные определения категории «образовательное событие». Событие охарактеризовано Б.Д. Элькониным «как особая переходная форма жизни и переход от наличного к иному, который одновременно и есть взаимопереход идеи и реалии» [2]. По мнению разработчиков «Школы эффективного взросления», образовательное событие – это организация обучения не за партой в привычном режиме, а в действии. Учащиеся взаимодействуют между собой и со взрослыми, они «проживают» и «переживают» новые знания и способы деятельности.

Табл. 1. Признаки образовательного события

Педагогические признаки	Психологические признаки	Организационные признаки
ососредоточенное педагогическое управление, направленное на создание условий деятельности ребенка, группы, сообщества; получение ребенком новых способов деятельности	активная совместная деятельность, которая является главным интегрирующим фактором	расширение ресурсного обеспечения (избыточная открытая образовательная среда)
значимость личного опыта ребенка и его обогащение	высокая степень эмоциональной вовлеченности и проявлений участников действия	связь с другими элементами и историей жизни сообщества, участников; участие индивидов, прикладных, успешных людей («лидеров», «авторов», «экспертов» и т.д.)
избыточность как принцип в создании условий, среды, уклада, выбора средств педагогической работы	общение, диалог, взаимное доверие, сопереживание, принятие людьми друг другом	наличие прикладательной перспективы; разорванный этап подготовки
готовность педагога к нестандартным ситуациям		системная, многоуровневая структура, включающая коммуникативную
использование трех групп ресурсов: культурных, социальных, антропологических	импровизация, порождение новых смыслов	возможность выбора формы и характера личного участия
выбор партнера для выполнения работ	повествование, рассказывание о произошедшем	создание культурного образа («определение», «исследование», «инициация», «карнавал», «качеств» и т.д.)
разновозрастное сотрудничество		навигация (общая карта события, повествования, названия мастерских)
специальная организация рефлексивной деятельности	влияние на мотивацию и планы	сочетание групповых и индивидуальных форм деятельности
выход за рамки привычного уклада образовательной жизни	представление авторского содержания, разных точек зрения	место и время: неучебные формы, инновации

М.Ю. Жилина, Т.М. Ковалева рассматривают «образовательное событие как ситуацию, которая переживается и осознана человеком как значимая (поворотная) в его собственном образовании, когда человек обретает новые знания, наращивает компетентности, собственную субъектность, вынужден менять стереотипы действий» [1, с. 99]. Парадигма данного феномена предлагает изменение человека, причем событие произойдет только тогда, когда оно осознано человеком как значимое. Событие есть начало станов-



ления его субъектности, событие рождает интерес, запрос, поэтому его можно считать началом процесса индивидуализации.

В своей педагогической деятельности мы практикуем образовательные события и как способ формирования, и как инструмент оценивания метапредметных УУД. В нашей школе они получили название «Дни мастерских» как стихийно сложившаяся форма организации пространства проб и выбора.

Вслед за теоретиками и практиками, которые изучают данный феномен, мы выделяем его педагогические, психологические и организационные признаки.

При организации образовательных событий мы ориентируемся на специфику событийных форматов, которые описаны в работах педагогов и ученых Института проблем образовательной политики «Эврика».

Образовательное событие, проводимое в нашей школе, имеет несколько этапов, первым из которых является подготовительный. Здесь продумывается концепция предстоящего события, а также его навигация (общая карта, дизайн повесток и пр.). На этом этапе идет поиск и новых особых взрослых, которые будут интересны детям и будут теми значимыми Другими, которые принесут новые идеи, новые смыслы, новые ценности. Значимый момент этого этапа – выбор детьми мастерских, который они должны сделать самостоятельно, осознано, вдумчиво. Как показывает наш опыт, это действие достаточно затруднительно для детей не только младшего возраста. Яркая наглядность, оформление места события согласно заявленной тематике, творческое игровое действие, неожиданность и сюрпризность – это обязательные критерии подготовки образовательного события. Это творческий процесс, в котором участвуют и педагоги, и дети, и родители, каждый находит свое место и познает новые возможности своих личностных качеств.

Второй этап – это содержательная часть, это собственно событие. На каждой мастерской событие проживается в двух блоках: интеллектуальном, где дается информация по теме, где ребенок может поделиться своими знаниями и получить ответы на интересующие вопросы; и интерактивном, где ребенок получает возможность приобщения к данной теме через действия. На наш взгляд, именно здесь происходит приращение у ребенка того или иного способа деятельности, формируются личностные установки, меняются взгляды на окружающих взрослых, происходит узнавание друг друга, переосмысление себя и другого, открытие себя как участника совместной деятельности. Происходит «разрыв» привычного течения жизни, нет привычных уроков, нет учителя-ментора, учителя-наставника. Вместо этого предлагается свобода передвижения, обращение к личному опыту, приращение и умножение его, встреча с другими взрослыми, неожиданные и непредвиденные ситуации.

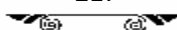
Третий этап – рефлексия. По итогам образовательного события проводится обмен мнениями, впечатлениями, высказываниями по поводу прожитого. Используются разные форматы рефлексии: внутри группы (мастерской), внутри класса, через школьный сайт, газету, видеообращение.

Мы считаем, что совокупность трех этапов образовательного события, их продуманность и, в тоже время, наличие ситуации неясности и неясности, позволяют создать те эффекты, которые определяют его как продуктивную технологию организации и осуществления значимых событий в жизни школьного коллектива и отдельной личности.

Литература

1. Ковалева Т.М., Жилина М.Ю. Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / Под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной: Научно-методическая серия «Новые ценности образования». 2010. Выпуск 1(43). С. 99.
2. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 144 с.

© С.Ю. Морозова, 2016



ПРИМЕНЕНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ТРИЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Изменения, которые происходят в мире, влекут за собой изменения в образовании. Главным в обучении сейчас являются не знания, умения, навыки, а универсальные учебные действия, которые учащиеся должны освоить. Инструменты ТРИЗ-технологии позволяют учителю формировать универсальные учебные действия учащихся.

Ключевые слова: федеральный образовательный государственный стандарт, познавательные универсальные учебные действия, ТРИЗ, ТРИЗ-технологии.

К системе образования сегодня предъявляют новые требования, которые обусловлены изменением общества в целом. В связи с этим подходы к обучению также меняются: главным становится деятельность, общеучебные умения, субъектная позиция ученика, его способность к мыслительности.

Согласно ФГОС НОО у младших школьников необходимо формировать познавательные УУД. В педагогической практике можно найти немало методов и приемов по формированию познавательных УУД.

Одним из эффективных методов формирования УУД младших школьников выступает дидактический инструмент ТРИЗ-технологий. Данный инструмент включает различные приемы, игры, тренинги и позволяет организовать эффективную мыслительность на уроке, формировать познавательные универсальные учебные действия.

В копилке ТРИЗ-технологии множество инструментов, которые помогают формировать у ребят познавательные УУД. В начальной школе можно использовать следующие приемы: «Да-нетка», «Я беру тебя с собой», «Маша-растеряша», «Создай паспорт», «Морфологический ящик», «Рюкзак».

Приём «Да-нетка»

«Да-нетка» рассматривается как универсальный прием, развивающий у младших школьников способность видеть существенный признак предмета, классифицировать объекты и явления по различным характеристикам, лаконично формулировать вопросы, эффективно формулировать ответы [1].

Этот прием можно использовать, начиная с первого класса, уже в период обучения грамоте. Учащиеся, задавая наводящие вопросы, отгадывают загаданный учителем объект. Ответить учитель может только словами: «да», «нет», «и да и нет».

При обучении грамоте по теме «Слова с йотированными гласными». Данный приём можно использовать в начале урока на этапе «Стадия вызова». Учитель предъявляет слова: *мел, дерево, люстра, ели, село, мячи, дом*. Среди них слово, которое загадывает учитель. Учащиеся задают вопросы о количестве букв в слове, о слоге, на который падает ударение, о наличии мягких и твердых согласных звуков, о соотношении букв и звуков в слове, о количестве слогов в слове, о лексическом значении предполагаемого слова. В результате учащиеся отгадывают слово (это слово «ели») и формулируют совместно с учителем тему урока.

Прием «Я беру тебя с собой»

Данный прием эффективно работает для актуализации знаний учащихся на уроке.

Алгоритм действий в приеме:

- учитель загадывает признак;

- учитель называет первый объект;
- ученики угадывают признак, называя свои объекты;
- учитель может взять или не взять этот объект;
- после определения признаков загаданного объекта заканчивается игра.

На уроке русского языка в 1 классе при изучении темы «Буквы, обозначающие мягкость предшествующего согласного звука» сформулировать тему урока помогает игра «Я беру тебя с собой». Прием направлен на выявление существенных признаков объекта. Учитель, готовясь к путешествию, собирает дорожную сумку, в которую кладет объекты похожие между собой. Ученикам необходимо отгадать признак, по которому собраны объекты. После каждого ответа учащихся, учитель говорит кодовую фразу «Я беру (не беру) тебя с собой».

Прием «Маша-растеряша»

Приём направлен на формирование таких УУД как:

умение определять проблему;

умение подбирать необходимые ресурсы для решения проблемы.

Из учеников выбирается «Маша-растеряша», которому и предстоит дать проблемную задачу классу. Участники игры предлагают варианты решения поставленной задачи [6].

Фрагмент урока по теме

«Умножение суммы (разности) на число»

Начиная игру, учитель первым становится «Машей-растеряше».

– Ой!

– Что с тобой?

– Потеряла!

– Что?!

– Число шестнадцать. Как теперь это число увеличить в три раза?

Ребята предлагают методом мозгового штурма различные варианты решения этой проблемы. Затем выбирают подходящий: заменяем число 16 суммой 10 и 6.

Прием можно использовать на уроках русского языка, литературного чтения, окружающего мира. При работе с текстом можно «потерять» некоторые слова из целостного текста. Ребятам придется искать синонимы.

Прием «Создай паспорт»

Для составления характеристики какого-либо явления может быть использован этот прием. Прием помогает создать краткую характеристику изучаемого понятия, обобщить знания; выделить существенные и не

Прием «Создай паспорт» может быть использовать на любом уроке. Если это литературное чтение – можно создавать паспорт героев произведений, на уроках русского языка интересно создавать паспорт частей речи, слов, членов предложения.

Пример паспорта героя произведения К.Г. Паустовского.

«Растрепанный воробей»:

Имя – Пашка.

Автор (создатель) – К.Г. Паустовский.

Протиска – рассказ «Растрепанный воробей».

Где живет – в городе.

Кем служит – воробей.

Особые приметы – растрепанный, смелый, благодарный, хочет помочь Маше.

Когда паспорта составлены, можно провести викторину. Для этого нужно перемешать левую и правую части паспорта и попросить ребят восстановить их.

Прием «Морфологический ящик»

Этот прием формирует у ребят способность анализировать и синтезировать признаки объектов или явлений, в целом формирует умение работать с информацией.

На уроках русского языка можно собирать копилку морфем для конструирования новых слов; копилку многозначных слов, синонимов, антонимов, фразеологизмов и их значения, копилку слов с определенной орфограммой, копилку родственных слов.



На уроках математики это могут быть копилки математических выражений, геометрических фигур.

На уроках литературного чтения могут быть копилки рифм, личностных качеств характеристики героев, литературных троп.

Приём «Рюкзак»

Это прием рефлексии используется на уроках после изучения темы или раздела для того, чтобы увидеть свои результаты, приращения в учебе. Учитель предлагает ребятам модель рюкзака, которая перемещается по цепочке от одного ученика к другому. Тот ученик, к которому попал рюкзак фиксирует свой успех и приводит конкретный пример. Если ответ не готов, можно пропустить ход.

В данной статье мы описали лишь некоторые приемы ТРИЗ-технологий для формирования познавательных УУД младших школьников.

Литература

1. Гин А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. М.: Вита-Пресс, 2005. С. 112.

© В.В. Гапизова, 2016

УДК 371.3

*Демиденко Елена Николаевна,
кафедра теории и методики профессионального образования
Школы Педагогики ДВФУ, аспирант 1 курса
ademidenk@rambler.ru*

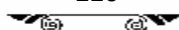
СТАЖЕРСКАЯ ПЛОЩАДКА КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ТРАНСЛЯЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы развития системы повышения квалификации работников образования, обоснованы преимущества вариативного образования в рамках профессиональной переподготовки педагогических работников, представлена краткая характеристика инновационной деятельности, определяются ресурсные возможности стажерских площадок, а также показана их специфика как интерактивных форм повышения квалификации. Авторы статьи рассматривают три механизма форм трансляции педагогических практик и предлагают новую практико-ориентированную форму обучения, которая основана на индивидуальном запросе стажера.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая компетентность, система повышения квалификации работников образования, формы повышения квалификации, вариативное образование, инновационная деятельность, стажерская площадка.

В рамках национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», а также в документе по развитию системы образования «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» делается акцент на том, что «высокоразвитые системы образования концентрируют сегодня внимание на развитии профессиональных компетенций учителя» [10].

Интересно, на наш взгляд, высказывание А.К. Макаровой, касающееся понимания профессиональной педагогической компетентности, в частности, она пишет: «Профессиональная педагогическая компетентность – это свойства личности педагога, обеспечивающие высокий результат профессиональной деятельности» [5]. Существует несколько ви-



дов профессиональной компетентности, которые под влиянием внешних воздействий могут совершенствоваться:

- *специальная* (профессиональная деятельность);
- *социальная* (профессиональное общение, сотрудничество);
- *личностная* (самовыражение и саморазвитие);
- *индивидуальная* (самореализация, готовность к профессионально-личностному

росту) [5].

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования, разработанных на основе методологии системно-деятельностного подхода, требует от современного учителя обновления профессиональной деятельности, быстрой и качественной смены профессионального мировоззрения, профессиональной позиции, серьезной перестройки содержания образования и способов его реализации.

На современном этапе наблюдается оторванность содержания и форм повышения квалификации от реальной практики.

Т.А. Абанкина, А.И. Адамский, А.Г. Каспаржак, Т.М. Ковалёва, И.Д. Фрумин отмечают необходимость замены архаичных форм повышения квалификации новыми моделями на основе индивидуализации траекторий профессионального развития педагогов, сотрудничества учителей и образовательных учреждений.

В связи с этим в педагогическом сообществе продолжается использование механизмов, стимулирующих участников повышения квалификации к профессиональному самоопределению и формированию собственной субъектной позиции, а также поиск таких форм повышения квалификации работников образования, которые в достаточной мере удовлетворяли бы потребности педагогов в росте профессионального мастерства в условиях вариативности образования и позволяли бы педагогам работать со своей инициативой [9].

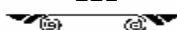
Хочется отметить, что многие программы профессионального развития реализуются не как стандартные «пакеты», одинаковые для всех, а учитывают содержательную вариативность и уровневую дифференциацию.

По мнению А.Г. Асмолова, именно вариативное образование предоставляет широкий спектр возможностей выбора для саморазвития личности [1].

Соглашаясь с А.Г. Асмоловым в том, что необходим переход от альтернативных научных педагогических школ к системе вариативных инновационных технологий, от монополии государственного образования к сосуществованию и сотрудничеству государственного, муниципального, негосударственного и семейного образования, от предметоцентризма к образовательным областям при построении индивидуальных учебных планов, от монофункциональных технических средств обучения к полифункциональным средствам и информационным технологиям, считаем эти особенности новым вектором развития системы переподготовки и повышения квалификации педагогических работников.

В современных условиях вариативного образования для расширения альтернативных возможностей и выбора образовательных программ и форм в системе повышения квалификации педагогических работников, реализации приоритетных направлений государственной политики, системного, содержательного и продуктивного взаимодействия участников инновационной деятельности в сфере образования, диссеминации позитивных эффектов и формирования открытой образовательной среды в системе повышения квалификации; а также привлечения к реализации программ лидеров системы образования, показывающих стабильные высокие результаты деятельности, способных работать по-новому, желающих войти в инновационные процессы, развивающиеся в российском образовании, создаются на различных уровнях *стажерские площадки* повышения квалификации.

Анализ работ С.В. Тимофеевой, О.В. Новохатько, С.Д. Ермаковой, С.Н. Халзановой позволяет сделать вывод о том, идея стажёрской площадки наиболее содержательно разработана в качестве повышения квалификации специалистов дошкольного и школьно-



го образования [2, 6, 11]. Опираясь на данные исследования, мы под стажёрской площадкой понимаем образовательное учреждение, имеющее инновационный опыт, распространяющее его и тем самым обеспечивающее повышение квалификации по конкретному направлению инновационной педагогической деятельности.

А.Н. Леонтьев, обсуждая инновационную деятельность, отмечает, что она предполагает некую совместную деятельность, а не только действия одного человека в условиях деятельности других людей. [4]. В.Г. Горохов и В.Ф. Халипов определяют инновации как результат творческой деятельности, в результате которой разрабатываются, создаются и распространяются новые виды изделий, технологий, внедряются новые организационные формы и т.д. [3]. Мы придерживаемся данной точки зрения и считаем, что для эффективной организации инновационной деятельности важно понимать, насколько готов субъект к осуществлению данной деятельности, поскольку в результате инновационной деятельности возникает у субъекта некоторое новое качество, что приводит к переходу его из одного состояния в другое. Именно такой опыт подлежит распространению.

В основе различных форм трансляции педагогических практик лежат три основных механизма данного процесса: семиотический, имитационный, интерактивный.

Семиотический механизм предполагает трансляцию посредством знаковых систем, хранящих и передающих информацию. Существуют следующие семиотические формы трансляции практики, которые предполагают « формализацию её сущности разнообразными вербальными средствами» [8]:

- представление своего опыта путем размещения материала в базах данных организаций различного уровня;
- описание опыта в сети Интернет;
- издание методической литературы и публикации в средствах массовой информации;
- участие в педагогических диспутах, круглых столах, семинарах, конференциях, ассамблеях и т.п.

Описание представленной практики можно изучить в любое время самостоятельно и периодически к нему обращаться.

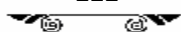
Имитационный механизм основан на стремлении к тождественности и предполагает обязательное участие группы субъектов. В данной форме визуальное представление образцов деятельности через взаимодействие автора и обучающихся. Это такие формы, как: мастер-класс, открытые уроки и внеклассные мероприятия, выставки, ярмарки, форумы образовательных инициатив, дни открытых дверей и т.п.

Таким образом, идет трансляция образцов деятельности одновременно нескольким участникам, при этом у них появляется потребность подражать, некий эффект «заражения» и стремление к повторению представленной практики.

Стажерская площадка, как и творческая мастерская или школа-лаборатория являются формами интерактивного механизма, так как в них работа основывается на совместном участии субъектов взаимодействия. При этом важным становится не отработка способов деятельности, а преломление собственного опыта к новым условиям, преодоление новой ситуации [7]. Преимущество этого механизма заключается, на наш взгляд, в снижении риска неприятия новых ценностей в ходе трансляции инновационных образовательных практик. Стажер не только знакомится активно с представленным инновационным опытом, но и проходит ряд «проб» на практике под наблюдением носителя и транслятора этого нового опыта, так постепенно, выстроив индивидуальный образовательный маршрут, обучающийся сможет не только овладеть новым опытом, но и продемонстрировать его.

Как объект инновационной инфраструктуры образовательных систем разных уровней стажерская площадка имеет свою структуру, содержание деятельности, выполняет свои образовательные, методические, организационные, маркетинговые функции.

Нам близка позиция С.Д. Ермаковой, которая отмечает, что стажерская площадка – это новая форма профессионального сотрудничества, которая строится на принципах:



справедливости, честности и постоянства, человеческого достоинства, возможностей и потребностей каждого участника в совместной деятельности, долга [3].

Учитывая все вышесказанное, считаем необходимым расширить данный список следующими принципами деятельности стажерской площадки как ресурсного центра педагогических практик такими, как: планомерность, комплексность, последовательность и гибкость в зависимости от профессиональных запросов стажера; опора на технологии деятельности подхода; содействие и сотрудничество в решении профессиональных задач; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату.

Таким образом, стажерская площадка как ресурсный центр педагогических практик позволяет сделать обучение в рамках переподготовки и повышения квалификации строго индивидуализированным, адресным, четким и функциональным.

Литература

1. Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2007. № 2.
2. Ермакова С.Д. Стажерская площадка как форма профессионального сотрудничества педагогов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.
3. Королева О.А. О создании эффективно действующей системы непрерывного образования педагогов на муниципальном уровне // Методист. М.: Издательский дом «Методист» № 5, 2014. 6 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев; ред. Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2004. 352 с.
5. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6. С. 55–63.
6. Новохатько О.В. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов учреждения дополнительного образования детей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2004. 19 с.
7. Праздников Г.З. О формах трансляции инновационного опыта // Методист. 2011. № 1.
8. Праздников Г.З. Механизмы и формы трансляции лучших педагогических практик // Методист. 2012. № 1. С. 25–28.
9. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях / Под ред. Н.К. Зотовой. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2013. 344 с.
10. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 08 декабря, 2011. № 2227.
11. Шамова Т.И. Перспективы развития системы управления образованием // Управление образованием. 2010. № 5. С. 8–13.

© Е.Н. Демиденко, 2016.

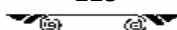
УДК 373.31

*Ермакова Инна Альфредовна,
учитель начальных классов,
школа-интернат № 29 ОАО «РЖД»,
г. Уссурийск, Россия,
innaermakova68@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВВЕДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлены особенности введения индивидуального образовательного маршрута, определена сущность понятия «индивидуального образовательного маршрута (ИОМ)», главным аспектом которого являются принципы обеспечения индивидуальных запросов обучающихся в образовательном процессе, повышение функциональной грамотности в предмете.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуализация образовательного пространства, субъектные способности ученика.



Сегодня в образовании для обучения школьников педагоги всё больше применяют индивидуальные образовательные маршруты. Эти маршруты являются средством понимания учащимся собственных особенностей и возможностей, средством развития личности, становления индивидуальных способов решения проблем.

Проблема индивидуализации в образовании, поиск смыслов и возможностей индивидуализации в современной педагогической действительности, раскрытие эффективных действий учителя для развития субъектных способностей ученика, разработка практик – это, прежде всего, требование времени.

Закон «Об образовании в РФ» в ст. 1 п. 23 говорит об индивидуальном учебном плане как «учебном плане, обеспечивающем освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося».

ФГОС начального общего образования (п. 19.3) предлагает для развития потенциала обучающихся, прежде всего одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, разработку с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) индивидуальных учебных планов, реализация которых сопровождается поддержкой тьютора образовательного учреждения.

Одновременно с понятиями «индивидуальный учебный план», «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальная образовательная программа» появляется понятие «индивидуальный образовательный маршрут».

По мнению М.А. Кунаш, этот термин одновременно и определённое, и чрезвычайно широкое понятие. Возникнув как результат практической деятельности образовательных учреждений, ориентированных на принципы обеспечения индивидуальных запросов обучающихся в образовательном процессе, он приобрёл и зону неопределённости [4].

В научной школе А.П. Тряпицыной была исследована идея построения индивидуального образовательного маршрута учащегося, где создание маршрута ученика связано с проектированием его индивидуальной образовательной программы. Для того чтобы ребенок выбрал собственный индивидуальный образовательный маршрут, необходимо учитывать его личные характеристики, планы на будущее, успехи в обучении и коммуникации, уровень здоровья.

Современная педагогика разграничивает применение индивидуального образовательного маршрута для учащихся начальной школы и основной школы.

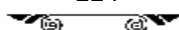
По мнению С.В. Воробьевой, индивидуальный образовательный маршрут является целенаправленной проектируемой дифференцированной образовательной программой, обеспечивающей позиции ученика. При осуществлении учителями педагогической поддержки, ученик выступает как субъект выбора, разработки своей образовательной программы и её реализации [3].

С.Н. Ямшинина считает, что индивидуальный образовательный маршрут – персональный, фиксированный путь компенсации трудностей в обучении младшего школьника, представляющий собой систему заданий, индивидуально спрофилированных для ученика на основе выявленных у него трудностей в обучении и установленных причин их возникновения [8].

М.И. Лукьянова индивидуальный образовательный маршрут исследует как вариативный образовательный маршрут. В данном случае рассматривается интегрированная модель образовательного пространства, которая создаётся школьными специалистами в целях развития личностных возможностей учащихся, достижения их индивидуальных особенностей развития на разных этапах школьного обучения [5].

В зависимости от выбранного подхода интерпретации рассматриваемого понятия в процессе реализации индивидуального образовательного маршрута школьника могут быть достигнуты различные цели.

Ряд авторов рассматривают цели применения индивидуальных образовательных маршрутов, разграничивая по возрастным ступеням обучения.



С.Н. Ямшникова выделяет такие цели для начальной школы, как компенсация трудностей в обучении и дальнейшее успешное освоение предметного материала; совершенствование функциональной грамотности в предмете [8].

Л.Л. Вишневская, И.А. Галацкова, Г.В. Куприянова, В.Н. Маркова, А.П. Тряпицына для средней ступени выделяют следующие цели:

- осмысление и самоопределение получения дальнейшего образования;
 - совершенствование в выбранной области деятельности;
 - развитие функциональной грамотности в предмете;
 - повышение образовательной потребности в предметном обучении;
 - организация деятельности одарённого подростка [4, 7].
- Е.А. Александрова, М.А. Маскаева, А.П. Тряпицына для старшей ступени выделяют цели:

- построение обучения на базовом или повышенном уровне через выбор предлагаемых элективных курсов, профильных предметов;
- организация исследовательской деятельности;
- формирование личностных достижений школьников;
- мотивирование и развитие рефлексии [1, 6, 7].

В целом можно выделить несколько ведущих направлений разработки индивидуального образовательного маршрута: ликвидация учебных трудностей и увеличение объёма знаний в отдельной учебной дисциплине [5].

Исходя из анализа различных точек зрения на индивидуальный образовательный маршрут, мы будем рассматривать ИОМ как дидактическое средство, позволяющее учителю-предметнику индивидуализировать образовательное пространство своих уроков.

В логике новых ФГОС, урок – это результат совместной деятельности участников образовательного процесса, которые находятся в субъект – субъектных отношениях. Для применения индивидуальных образовательных маршрутов в начальной школе необходимо создавать педагогические условия, способствующие их успешному освоению.

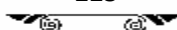
Индивидуальные образовательные маршруты учащихся, разработанные ими на основе материалов, подготовленных учителем по системе управляемых образовательных выборов, для освоения конкретных учебных тем в рамках классно-урочной системы, способствуют индивидуализации процесса учения для каждого школьника [2].

М.В. Буланов ссылается на мнение Т.М. Ковалёвой о том, что «для реализации принципа индивидуализации на уровне каждого учащегося самому школьнику необходимо владеть культурой выбора и организации различных образовательных предложений в свою собственную образовательную программу»[2].

В начальной школе для эффективного построения индивидуального образовательного маршрута необходим ряд условий:

- необходимость осознания родителями, учащимися и педагогами значения индивидуальных образовательных маршрутов как возможностей проявления субъектности;
- индивидуальный образовательный маршрут должен поддерживаться и сопровождаться не только педагогом, но и психологом;
- учащиеся должны проявлять инициативу при выборе ИОМ и деятельно в него включаться;
- обязательным этапом прохождения ИОМ становится рефлексия, после которой возможно его изменение.

Деятельность педагога заключается в создании образовательной среды для младшего школьника, постановке цели, задач индивидуального образовательного маршрута. Он вырабатывает критерии достижения необходимого результата, планирует деятельность обучающегося, мотивирует ученика и информирует его о цели и планируемых результатах, отслеживает результативность продвижения по индивидуальному образовательному маршруту.



Анализ педагогической литературы показывает, что использование ИОМ в образовательном процессе может дать хорошие результаты, повлиять на эффективность обучения, является прогрессивной формой организации деятельности.

В начальной школе индивидуальные образовательные маршруты будут эффективными только при поддержке взрослого. На этом этапе происходит освоение таких способов деятельности, как осознанный выбор, ответственность за выбор, положительное отношение к предмету, анализ собственных достижений. Также их применение будет способствовать повышению уровня учебных достижений

Литература

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2006. 375 с.
2. Буланов М.В. Организация опытно-экспериментальной работы по использованию учениками индивидуальных образовательных маршрутов в предметном обучении по новым ФГОС общего образования // Тьюторство в открытом образовательном пространстве и коучинг: взаиморесурсность двух профессий. Материалы VIII Международной научно-практической конференции и I научно-практической коучинговой конференции. 27-28 октября 2015 г. / Научный редактор М.Ю. Чередилина, отв. редактор Е.М. Соколова. М. «Буки-Веди», 2015. С. 271–275.
3. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб, 1999. 460 с.
4. Кунаш М.А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ / М. А. Кунаш. Волгоград: Учитель, 2013. 170 с.
5. Лукьянова М.И. Вариативный образовательный маршрут / М.И. Лукьянова, И.В. Перкокуева // Учитель. 2007. № 1. С. 9–11.
6. Маскаева А.М. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся старших классов в условиях вариативного обучения математике: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2011. 220 с.
7. Образовательная программа – маршрут ученика / Под ред. А.П. Тряпицыной. Ч. 1. СПб. Изд-во «ЮИПК», 1998.
8. Ямшнина С.Н. Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов для младших школьников, испытывающих трудности в обучении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2009. 223 с.

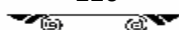
© И.А.Ермакова, 2016.

УДК 373.31

*Кожеевникова Виктория Алексеевна,
магистр педагогики,
участник экспериментальной площадки РАО-ДВФУ,
учитель математики
ЧОУ «Школы-интерната № 29 ОАО «РЖД»
г. Уссурийск, Россия
vak_68@mail.ru*

ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В 5 КЛАССЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Одной из основных проблем современного общего среднего образования является внедрение индивидуальных образовательных маршрутов в учебный процесс. В данной статье представлено осмысление первого этапа педагогического эксперимента по теме «Дидактиче-



ское обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов в учебном предмете при реализации ФГОС ООО».

Ключевые слова: принцип индивидуализации, индивидуальный образовательный маршрут, маршрутизация предметного обучения, образовательный выбор.

В последние пять лет российское образование живёт в условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов, которые пришли в этом году уже в основную школу. Стандарт направлен на обеспечение условий «...создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством лично значимой деятельности. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [4].

В настоящий момент перед педагогами возникает проблема поиска эффективных педагогических технологий и форм педагогической работы, адекватных современным образовательным задачам. Меняются и дидактические принципы, на которые опирается сегодня школа. В реальной педагогической практике все важнее становится реализация принципов индивидуализации, открытости и вариативности.

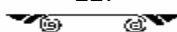
По мнению Т.М. Ковалевой, «...*принцип индивидуализации* ориентирован прежде всего на процесс самообразования школьников и позволяет педагогам в своей работе учитывать прежде всего индивидуальные образовательные цели и приоритеты каждого ученика. ...Чтобы принцип индивидуализации мог реализоваться сегодня на уровне каждого учащегося, школьнику необходимо владеть для этого культурой выбора и организации различных образовательных предложений в свою собственную образовательную программу» [2, с. 89, 90].

В условиях современного общего среднего образования одним из дидактических средств, направленных на реализацию принципа индивидуализации определён индивидуальный образовательный маршрут.

Российскими учёными идея проектирования индивидуального образовательного маршрута рассматривается как наиболее эффективная стратегия, отвечающая реалиям современного общества. Исследования группы учёных под руководством В.М. Гребенниковой показывают, что в связи с изменением целей и задач образования, переносом акцентов на развитие индивидуальности, обретение человеком собственной культурной идентичности «...формируются новые представления об индивидуализации образования как о возможности свободного выбора человеком индивидуальной образовательной траектории, приводящей его к максимальному успеху в реализации его собственных целей, ценностных ориентаций, личностной направленности и креативных способностей. ... Индивидуальный образовательный маршрут, проектируемый самим человеком в соответствии со своими собственными интересами и потребностями общества, при этом выступает средством не только адаптации, но и преодоления неблагоприятных, стрессогенных условий, угрозы маргинализации и утраты собственной культурной идентичности» [1, с. 93, 95].

В связи с поиском эффективного механизма внедрения индивидуальных образовательных маршрутов в учебный процесс общеобразовательной школы, команда учителей школы-интерната № 29 ОАО «РЖД» в августе 2015 г. включилась в экспериментальную работу по теме «Дидактическое обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов в учебном предмете при реализации ФГОС ООО» под научным руководством к.п.н. М.Ю. Чередилиной.

Существует достаточно много толкований понятия «индивидуальный образовательный маршрут». А.П. Тряпицина даёт следующее определение: «Индивидуальный об-



разовательный маршрут – содержательно-смысловая характеристика образовательной, формирующей и развивающей деятельности образовательного учреждения при личностной включенности в этот процесс самого обучающегося. Он является отражением не столько индивидуального содержания образования, сколько специфических для школьника средств овладения информацией, содержанием – способами деятельности, с помощью которых школьник постигает необходимые знания, умения, навыки и продвигается в развитии» [3].

В рамках экспериментальной работы под руководством М.Ю. Чередилиной мы рассматриваем индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) как дидактическое средство, позволяющее учителю-предметнику индивидуализировать образовательное пространство своих уроков, и как письменно зафиксированный проект движения ученика в определенном цикле уроков изучаемого курса. При проектировании ИОМ уточняются предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты (согласно ФГОС ООО), которые ученик будет осваивать в ходе изучения темы цикла уроков, подлежащие обязательному контролю, а также формы и виды учебной деятельности, через которые он будет осваивать предметное содержание. В индивидуальном образовательном маршруте могут быть отражены уровни содержания по теме (инвариантный, вариативный и факультативный), источники содержания (лекция, онлайн-лекция, учебник, справочник, словарь, консультация, др.).

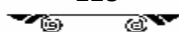
Внедрение индивидуальных образовательных маршрутов в 5 классе начинается с предварительного информирования обучающихся и их родителей (законных представителей) о новых условиях обучения, разработки дидактического пакета для цикла уроков по индивидуальным образовательным маршрутам и подготовки ресурсного обеспечения.

Дидактический пакет включает в себя технологические карты уроков, индивидуальный навигатор по циклу уроков для каждого обучающегося, матрицу образовательных выборов учащихся, комплекты карточек-заданий для различных форм работы (групповой, парной, индивидуальной), карточки с алгоритмами действий учащихся при выполнении заданий, инструкции для работы с различными видами заданий, карточки для самопроверки, комплекты заданий для проведения промежуточного и итогового контроля и пр.

Индивидуальный образовательный маршрут охватывает 3–7 уроков. Планируя данный цикл уроков, учитель заранее намечает возможные точки выбора, например, форм работы (работа с учителем, в паре, группе, индивидуально), ресурсов (учебник, карточка, обучающая электронная презентация и пр.), уровня освоения темы (базовый или повышенный), домашнего задания и т.д. Важно, чтобы на каждом уроке обучающийся смог сделать не менее трёх образовательных выборов. Ученики выбирают маршруты по заданным точкам выбора и проходят их по плану. Обучающийся имеет право на любом из уроков изменить свой маршрут.

Цикл уроков по ИОМ – это результат совместной деятельности участников образовательного процесса, которые находятся в субъект-субъектных отношениях. Предшествует циклу уроков вводное занятие с пятиклассниками, на котором идёт речь о том, насколько важно в жизни уметь сделать выбор и нести за него ответственность. Здесь же ребята впервые знакомятся с понятием «индивидуальный образовательный маршрут».

Первый урок в цикле работы по ИОМ, на наш взгляд, самый важный и самый сложный, как для учителя, так и для учеников, поскольку последним впервые приходится работать с навигатором, делать осознанный выбор формы работы, уровня изучения нового материала или повторения пройденного. Работа на уроке начинается с входной диагностики, позволяющей каждому ученику зафиксировать собственные затруднения, обозначить для себя пробелы в имеющихся знаниях, необходимых для освоения нового материала. Затем учитель предъявляет классу содержательную карту цикла уроков (мини-лекция на 10–15 минут) – это краткое содержание учебного материала, представленное как интеллект-карта, схема и пр., позволяющая увидеть обучающимся весь массив новой информации, которую им предстоит освоить в течение данного цикла уроков.



Ученики начинают работать с личным навигатором, где представлены обязательные предметные результаты по данному циклу уроков, образцы заданий для текущего и итогового контроля по теме, справочная информация, алгоритмы выполнения заданий и др. Обучающиеся фиксируют в навигаторе свои затруднения в теме, намечают, что необходимо повторить и в каких моментах можно углубить или расширить свои знания.

На следующем этапе урока пятиклассники знакомятся с картой образовательных ресурсов по циклу уроков, распределённых по трём векторам: предметные, социальные и антропологические. Учащиеся получают возможность в ходе работы дополнить предлагаемое учителем ресурсное обеспечение по каждому из векторов, заполнив пустые поля.

Самый ответственный момент первого урока – работа с матрицей образовательных выборов. Каждый ученик в навигаторе выстраивает для себя маршрут изучения темы, опираясь на собственный личный опыт и интеллектуальные возможности. После того, как все учащиеся наметили свой маршрут, учитель предлагает им на доске с помощью стикеров обозначить свой выбор. В соответствии с выбором учащихся, учитель координирует детские маршруты, помогая создать группы и пары для начала работы.

Для учителя важно продумать, каким образом организовать деятельность учеников на данном уроке, как скоординировать маршруты детей, предусмотреть возможные трудности и пути выхода из конфликтных ситуаций, если таковые возникнут. Необходимо ещё до урока организовать пространство класса так, чтобы продуктивно могли работать и группы, и пары, и отдельные учащиеся. А также обозначить место для тех детей, которые решили работать с учителем.

Работа над индивидуальным образовательным маршрутом не прекращается со звонком, она продолжается для каждого ученика при выполнении домашнего задания, которое каждый выбирает для себя в соответствии со своими возможностями и уровнем притязаний.

Последующие уроки работы по ИОМ выстраиваются в следующей логике: рефлексия предыдущего дня, входная диагностика с самопроверкой результатов, фиксация затруднений обучающихся, корректировка маршрутов, фронтальная работа с учителем в определённых моментах изучения темы, выбор заданий из предложенных учителем, непосредственно работа по индивидуальным образовательным маршрутам, домашнее задание по выбору обучающегося. Общей особенностью всех этих уроков является использование на них вариативного дидактического материала с учебными заданиями по теме урока, которые ученики могут выбирать для себя самостоятельно.

Завершается цикл уроков итоговой проверочной работой, при выполнении которой обучающийся также может выбрать уровень заданий (базовый или повышенный) и форму контроля. В конце цикла уроков обязательна рефлексия.

Анализ рефлексии пятиклассников показывает, что абсолютно всем обучающимся по индивидуальным образовательным маршрутам понравилась данная форма работы. Вот некоторые из высказываний:

• Софья Г.: «Мне кажется, что это было полезно, и я думаю, так интереснее изучать предмет. Мне было легко. Я бы хотела, чтобы по всем предметам мы изучали так же, выбирали, с кем изучать. Мне очень понравилось!»

• Екатерина Ф.: «Мне было очень интересно. Меня удивило на первом уроке, что мы будем выбирать задания сами. Мне захотелось ещё раз повторить такой урок».

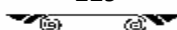
• Дарья Я.: «Лично для меня эта работа была интересна, полезна и увлекательна. Было интересно и весело работать в группе. Было немного трудно договориться с ребятами про решение задачи. Меня удивило то, что можно было выбрать свой уровень работы».

• Павел М.: «Я хочу ещё таких уроков. Меня удивило, что учитель нам дал такой хороший эксперимент. Я почувствовал, что у учителей на детей есть время».

• Богдан К. (синквейн)

ИОМ

Весёлый, полезный.



Решать, умножать, умнеть.

Я полюбил такие уроки.

Урок.

Опыт экспериментальной работы по направлению «Дидактическое обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов в учебном предмете при реализации ФГОС ООО» показал следующие положительные эффекты: хорошие результаты контрольной работы после цикла уроков по ИОМ; более ответственное отношение учащихся к выбору домашнего задания и высокое качество его выполнения, по сравнению с традиционными уроками; включенность каждого ученика в учебную деятельность на уроке; повышение мотивации к изучению математики; улучшение эмоционального климата в классе.

Литература

1. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Теоретико-методологические основания индивидуализации образования в современном обществе: от учета индивидуальных особенностей до проектирования индивидуального образовательного маршрута // ИСОМ. 2014. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovaniya-individualizatsii-obrazovaniya-v-sovremennom-obschestve-ot-ucheta-individualnyh-osobennostey> (дата обращения 14.12.2015).
2. Ковалёва Т.М. «Новые ресурсы дидактики для современной школы», журнал «Стратегии модернизации образования». URL: http://xn--c1arjr.xn--p1ai/wp-content/uploads/2015/05/Kovaleva_NiSH-1.2015.pdf (дата обращения 11.12.2015).
3. Образовательная программа – маршрут ученика: Ч. 1 [Текст] / Под ред. А.П. Тряпицкой, Е.И. Казаковой. СПб.: Издательство «ЮИПК», 1998. 118 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (актуальная версия) URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/55170507/paragraph/1:2> (дата обращения 05.12.2015).

© В.А. Кожевникова, 2016

УДК 37.013.75

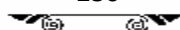
*Коренчук Людмила Андреевна,
участник экспериментальной площадки РАО-ДВФУ,
магистр педагогики, учитель
ЧОУ «Школа – интернат № 29 ОАО РЖД»
г. Уссурийск, Россия,
korenchuk@inbox.ru <mailto:sidorov@phys.dvgu.ru>*

ТЕХНОЛОГИЯ ТОГИС: ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлены опыт использования технологии ТОГИС как средства реализации принципа индивидуализации в массовой школе в рамках введения ФГОС ООО.

Ключевые слова: технология ТОГИС, индивидуализация, субъектность.

Индивидуализация – новый вектор развития школьного образования. Являясь одним из пяти базовых понятий Федерального закона «Об образовании», эта принципиально новая составляющая включена и во ФГОС ООО. В связи с этим возникает проблема – какими средствами должен реализовываться принцип индивидуализации в общеобразовательной школе? Решением такой проблемы может стать, по-нашему мнению, внедрение в практику школы технологии ТОГИС.



Под индивидуализацией образования в широком контексте, вслед за А.А. Теровым, мы будем понимать способ обеспечения каждому обучающемуся права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, собственной образовательной траектории, придание осмысленности учебному действию за счет возможности выбора типа действия, привнесения личных смыслов, заказа к своему обучению, видения своих учебных и образовательных перспектив [7].

Одним из основных понятий индивидуализации является понятие «Субъектность». Субъектность – это сущностная характеристика человека, определяющая его взаимоотношения с окружающим миром и позволяющая познавать и преобразовывать как окружающий мир, так и самого себя. Это целостная характеристика человека, определяющая его способность быть активным и самостоятельным, уметь ставить цели, осознавать мотивы, прогнозировать, анализировать и корректировать свою деятельность [5, 6]. В быту окружающие люди часто говорят о человеке, который её проявляет, что ему «больше всех надо...», человек становится сознательным деятельным участником заведомо сложных («проблемных») ситуаций [2]. Формирование субъектности происходит путем саморазвития.

Условиями проявления субъектности являются:

- Событийная общность;
- Встреча с Другим;
- Пространство проб.

В связи с этим в современной школе определяются новые подходы к организации педагогического процесса. Так, Ю.Н. Кулюткин считает, что быть субъектом обучения означает способность ученика к самоуправлению учебной деятельностью, сформированность у него специфических функций и средств такого управления [3]. Это проявляется в том, что в процессе обучения учитель занимает позицию «сопровождающего» и создает условия, при которых ученик самостоятельно планирует, регулирует, анализирует и оценивает собственную учебную деятельность.

Проанализировав результаты экспериментальной деятельности по разработке и апробации процедур технологии ТОГИС, мы пришли к выводу, что технология ТОГИС эффективна в условиях современных требований к образованию и соответствует ожидаемым результатам новой школы, в том числе возможности проявления субъектности.

Кратко представим данную образовательную технологию. Автор технологии ТОГИС (Технологии образования в глобальном информационном сообществе) – д.п.н., профессор Вячеслав Валерьянович Гузев (г. Москва).

Основной дидактической единицей учебного процесса в ТОГИС выступает деятельностно-ценностная задача (ДЦЗ). Принципиально значимым является не столько содержание ДЦЗ, сколько процедура её решения. Содержание осваивается учениками самостоятельно в результате технологичности процедурных этапов.

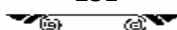
Структура ДЦЗ включает три компонента:

- познавательную;
- информационную;
- коммуникационную.

Ведущей составляющей в этой структуре является информационная задача, компоненты которой представлены в виде дополнительного списка заданий, подводящего к решению и подталкивающего к выводам:

- выделите ключевые слова для информационного поиска;
- найдите и соберите необходимую информацию;
- обсудите и проанализируйте собранную информацию;
- сделайте выводы;
- сравните Ваши выводы с выводами известных людей.

Выводы известных людей, т.е. культурные образцы, являются аутентичными текстами и предъявляются после решения задачи учащимися.



После сравнения учащимися собственных выводов с культурными образцами предполагается переформулирование предварительных выводов собственного исследования с учётом обстоятельств, представленных в культурных образцах [1].

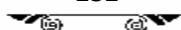
Итак, сопоставим формализованные характеристики технологии ТОГИС с характеристиками субъектности. В структуру зрелой субъектности как целостного образования исследователи [4, 5, 6], как правило, включают:

- осознанную, преобразующую активность,
- рефлексию,
- свободу выбора и ответственность за него,
- уникальность субъекта,
- понимание и принятие другого,
- самостоятельность действия в изначально неалгоритмизированной ситуации,
- сознательность, связанную со способностью к целеполаганию.

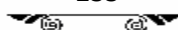
Внесем эти данные в таблицу 1 «Сопоставление характеристик субъектности и технологии ТОГИС» и дополним эти характеристики выдержками из рефлексии участников экспериментальной деятельности.

Таблица 1 - Сопоставление характеристик субъектности и технологии ТОГИС

Характеристики		Рефлексия участников эксперимента
субъектности	технологии ТОГИС по В. Гузееву [1]	
Активность. Изменяется позиция ученика, он становится активным в выборе содержания своего образования.	Ученик становится субъектом учения и носителем познавательной инициативы, а учитель – менеджером учебного процесса и экспертом в предметной области. Соответственно, в учении ребёнка исчезают явная подневольность и лживость, в работе учителя – менторство и иллюзия всезнайства.	«Если честно, за 8 лет поднадоели однообразные в большинстве уроки: прочитал параграф, послушал учителя, закрепил материал. А тут такой простор – работай сам, никто тебя не трогает, и если хорошо поработал – это твоя заслуга, ну а схалтурил – сам виноват, и тут уж ни на кого свою вину не свалишь. Интересно!». «Учитель управляет процессом, не вмешиваясь. Ведёт себя, как второстепенное лицо. Меньше объясняет, только слушает». «Я после второго урока прочитал книжку про славян, потому что заинтересовался обычаями. Мама чуть с дивана не упала, потому что я уже как год не читал ничего, а тут начал».
Свобода выбора и ответственность за него.	Неограниченный выбор информационных источников. ТОГИС предполагает доступность для ученика любой нужной ему информации.	«Наконец-то мы можем искать ответы на вопросы. Обычно нас учат по учебнику, предлагая уже готовую информацию, разжёвывают материал – остаётся только выучить. А здесь мы сами ищем ответы, по пути открывая кучу интересного!». «Я удивился, что много фактов не описано в наших учебниках!».



	Выбор пространства	«Уже на первом ТОГИС уроке мы поняли, что дети «влипают» в него, не «побежали» по школе, как мы этого боялись»
	Выбор группы. Основной формой организации деятельности учащихся на уроке ТОГИС является работа в группах	
	Технология ТОГИС базируется на трехуровневом планировании результатов обучения, представляемых в виде систем задач	«Наличие разноуровневых задач на уроке позволяет подтянуть учащихся, отстающих в учебе, даёт пищу для ума наиболее способным. Одни овладевают суммой знаний, определенных учебной программой, другие, вследствие высокой обучаемости, сочетаемой с огромным трудолюбием, смогут выйти за пределы программы, перенося знания в нестандартную ситуацию»
	Право на выбор своей точки зрения. Перед предъявлением учащимся культурного образца, необходимо напомнить учащимся, что культурные образцы – это мнения известных людей в различных областях науки и культуры, с которыми можно сравнить собственное видение проблемы, согласится или остаться при своём мнении	«Трудно не соглашаться с известными авторами». «Возникло недоверие к автору культурного образца» «Нет неправильных суждений, есть разные мнения»
Уникальность субъекта	«Практически всеми учителями-экспериментаторами отмечается разрушение сложившихся стереотипных представлений об учениках, когда раскрываются и расцветают, подчас очень ярко, как раз те дети, на которых педагоги давно поставили крест и от которых не ждали ничего, кроме надежды на тихое «немешание уроку». В.В. Гузев	«После первых ТОГИС-уроков контроль знаний учащихся показал позитивные результаты обученности: до 70 % учеников получают «4» и «5», неуспевающих нет вообще! Часть учеников, считающихся слабоуспевающими, не только начинают участвовать в групповой работе на последующих уроках, но и пробуют свои силы в формах публичной защиты» «Самым неожиданным оказалось то, что одно из таких решений предложил ребёнок с диагнозом «ММД»
Сознательность, связанная со способностью к целеполаганию	1. ТОГИС, будучи изначально деятельностно-ценностной, ориентируется на всемерное развитие познавательной самостоятельности учащихся 2. ТОГИС – урок имеет неопределённую продолжитель-	«При применении технологии в рамках одного ТОГИС-урока у учащихся формируются и развиваются до 80 % универсальных умений уровень владения информационными компетентностями вырос за год на 37 %, коммуникативными – на 32 %,»



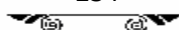
	ность: он заканчивается, когда достигаются его цели 3. Основные результаты применения технологии ТОГИС – овладение умениями организовать, спланировать и решить возникшие задачи, провести рефлексию, коллективный анализ результатов 4. Учебный материал не излагается учителем и не выучивается по учебнику	организационными – на – 29 %. В сравнении с классами, не участвующими в эксперименте, этот прирост составил от 12 % до 23 %» «Несмотря на то, что работать на таком уроке труднее, чем на обычном, мы получили большее удовлетворение от своего труда, потому что нам нравится чувствовать себя самостоятельными в познании нового, нравится чувствовать радость собственных открытий и достижений». «Было интересно и полезно проводить наше исследование. Теперь ещё на шаг ближе к положительной оценке на ГИА».
Самостоятельность действия в изначально неалгоритмизированной ситуации		
Понимание и принятие другого	1. Одним из компонентов ДЦЗ является коммуникативная задача 2. Основные результаты применения технологии ТОГИС – осознание ценностей совместного труда	«Смог конструктивно вести дискуссию» «Корректность – лучший помощник во взаимоотношениях!»
Рефлексия	Рефлексия проведённой деятельности на завершающем этапе в виде сопоставления результата работы с имеющимися достижениями общественного развития	«Очень интересный ТОГИС-урок по математике! Нужно делать их почаще» «Я поняла, что можно много информации найти не только в интернете, но и в книге!» «В целом процесс урока мне понравился. Незабываемые отношения и расширение кругозора»

Из таблицы видно, что внедрение в практику образовательной организации технологии ТОГИС дает возможность проявлению субъектности участников образовательного процесса в массовой школе.

Литература

1. Гузев В.В. ТОГИС-2010: после шести лет эксперимента // Педагогические технологии. 2010. №3. С. 60–76.
2. Еремеев Б.А. Лекции «Психология человека». URL: <http://humanpsy.ru/yeremeyew/hum-ps> (дата обращения: 02.12.2015).
3. Кулюткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 41–44.
4. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 52–59.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, 2000. 712 с.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности. Москва. 2000. 421 с.
7. Теров А.А. Некоторые аспекты модели тьюторского сопровождения профессионального роста педагогов со стороны учителей-победителей ПНП «Образование» // Тьюторские практики в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. Альманах. Томск, 2009. С. 93–97.

© Л.А. Коренчук, 2016



*Куликова Юлия Валерьевна,
учитель химии и биологии,
частное общеобразовательное учреждение
«Школа-интернат № 29 среднего общего образования ОАО «РЖД»,
магистрант 1 курса,
Школа педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
yuly-19@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ курса внеурочной деятельности младших школьников «Интерактивный мир», который получил успешную апробацию в средней школе. Рассмотрены способы освоения метапредметных результатов образования в начальной школе.

Ключевые слова: метапредметные результаты, универсальные учебные действия (УУД), внеурочная деятельность, цифровая лаборатория.

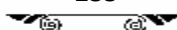
ФГОС общего начального образования (ФГОС ОНО) определяет деятельностный характер процесса обучения и обуславливает принципиально новую образовательную цель – развитие личности младших школьников. В связи с этим, согласно ФГОС в начальной школе обучение ориентировано на универсальные учебные действия (УУД), которые являются метапредметными результатами образования. Данные результаты образования рассматриваются, как универсальные способы действия, которые составляют основу умения учиться [5].

Как пишет В.В. Давыдов, уметь учиться – значит полноценно освоить все компоненты учебной деятельности [1]. Согласно ФГОС ОНО, учебная деятельность включает и исследовательскую. Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, которая способствует выработке умения решать творческие, исследовательские задачи. В результате у учащихся формируются исследовательские компетенции, способствующие более эффективному достижению метапредметных результатов.

Результативной формой работы по формированию метапредметных результатов является внеурочная деятельность. Минобрнауки РФ рекомендует понимать внеурочную деятельность, как форму работы отличную от классно-урочной и направленную на достижение планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов [4].

Данная форма деятельности расширяет образовательный процесс, дает возможность работать над получением метапредметных результатов в более комфортных для этого условиях. Также школьники учатся анализировать и обобщать, подводить итоги, моделировать и проектировать, самостоятельно принимать решения, получают коммуникативные навыки. Во внеурочной деятельности ребенок получает возможность гармонично развиваться. Раскрывается его творческий потенциал, повышается познавательная активность, что так же, как и исследовательская деятельность, позволяет освоить метапредметные результаты.

ФГОС ОНО делает акцент на освоение естественнонаучных понятий. Естественные науки непрерывной нитью проходят через все ступени образования, однако, эти науки достаточно тяжелы для восприятия их учениками. В связи с этим, исследовательская деятельность делает эти науки наглядными, прикладными. Такой подход необходим для успешного освоения естественных наук в средней и старшей школе.



К выпускнику начальной школы предъявляются определенные требования. На окончание первой ступени обучения он должен уметь проводить элементарные эксперименты, использовать в своей исследовательской деятельности учебное лабораторное оборудование, традиционные и современные цифровые измерительные приборы. Действительно, очень важно предложить ребенку удобные инструменты. Одним из таких современных приборов является естественно-научная лаборатория ЛабДиск ГЛОМИР для начальной школы. Современная цифровая измерительная лаборатория предоставляет возможность не только измерять и анализировать результаты своего эксперимента, но и давать оценку полученным результатам на более высоком уровне не принимая на веру «взрослые оценки и определения» [3].

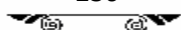
Цифровая лаборатория ЛабДиск ГЛОМИР разработана для начальной школы. С помощью данной лаборатории в нашей школе с 2014 года происходит апробация курса «Интерактивный мир». Особенностью мобильной естественнонаучной лаборатории ЛабДиск является ее компактность, она помещается даже на детской ладони, поэтому с ней можно отправиться в школьный двор, лес, на экскурсию, в поход. ЛабДиск снабжен встроенными датчиками, графическим дисплеем. Тестирование всех датчиков осуществляется автоматически. Диск рассчитан на 150 часов непрерывной работы, память рассчитана на 100 тысяч измерений.

Программа курса «Интерактивный мир» составлена на основе справочного пособия, поставляемого с ЛабДиском и рассчитана на 12 часов. Содержание занятий позволяет проводить занятия в разновозрастных группах.

В рамках внеурочной деятельности с помощью лаборатории осуществляются тематические исследования. Исследовательская деятельность – это деятельность учащихся направленная на изучение различных объектов с соблюдением процедур и этапов, приближенных научному исследованию, однако их необходимо адаптировать к уровню познавательных возможностей учащихся. Младшие школьники практически выполняют измерения пульса, размера класса, скорости, расстояния, температуры исследуемой среды, температуры вокруг нас, отражение света, зависимость освещенности от расстояния, громкость звука. Практические работы проводятся на межпредметной основе, поэтому расширяют и углубляют знания учащихся не только по окружающему миру, но являются пропедевтическими работами для дальнейшего знакомства с такими предметами как биология, химия, физика.

Табл. 1. Метапредметные результаты занятия «Температура исследуемой среды»

Виды УУД	Результаты
Регулятивные УУД	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организовывать свое рабочее место. 2. Сравнивать полученные результаты с культурным образцом. 3. Вносить необходимые корректировки, дополнения, исправления в свою работу по ходу выполнения исследования и согласно полученным результатам. 4. В сотрудничестве с учителем выстраивать и корректировать алгоритм изучения материала.
Познавательные УУД	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ориентироваться в предъявляемом учебном пособии. 2. Кодировать информацию. 3. Сравнивать изучаемые объекты. 5. Группировать, классифицировать предметы, объекты по определенным признакам.
Коммуникативные УУД	<ol style="list-style-type: none"> 1. Соблюдать нормы речевого этикета. 2. Вступать в диалог (отвечать на вопросы, задавать вопросы, уточнять непонятное). 3. Сотрудничать с товарищами при выполнении заданий в паре. 4. Участвовать в коллективном обсуждении проблемы. 5. Сотрудничать со сверстниками и взрослыми для достижения целей исследовательской деятельности.



Занятия внеурочной деятельности позволяют освоить метапредметные результаты включающие совокупность регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий (табл. 1).

Итогом данного курса становится выполнение исследовательской работы по тематике, предложенной учителем или самостоятельно выдвинутой учениками. По мнению Н.В. Ивановой, автора статьи «Формирование универсальных учебных действий через исследовательскую деятельность младших школьников» в результате выполнения исследовательской работы учащиеся не производят новые знания, они приобретают навыки исследования. А это ни что иное как универсальный способ освоения действительности у школьников развиваются способности к исследовательскому типу мышления, активизируется личностная позиция [2].

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 159 с.
2. Иванова Н.В. Формирование универсальных учебных действий через исследовательскую деятельность младших школьников. URL://<http://festival.1september.ru/articles/590761/> (дата обращения: 08.12.2015).
3. Мобильная естественно-научная лаборатория с мультисенсорным регистратором данных. Справочное пособие / С.Н. Карпачев, Ю.В. Федорова, Е.Н. Хохлова. М.: ИНТ. 2012. 116 с.
4. Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/> (дата обращения: 10.12.2015).
5. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%82%D1%8B/543/> (дата обращения: 08.12.2015).

© Ю.В. Куликова, 2016

УДК 371

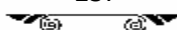
*Муруева Виктория Викторовна,
преподаватель кафедры ЕМО, ГОАУ ДПО ПК ИРО,
педагог доп. образования МБОУ ДОД
«Дом пионеров и школьников Ленинского района
г. Владивостока*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены рекомендации по организации исследовательской деятельности учащихся младшего школьного возраста на основе анализа практического опыта занятий с детьми в дополнительном образовании и факультативного курса «Шаги в науку» в начальной школе. Дается структура и особенности исследовательской деятельности младших школьников.

Ключевые слова: исследовательская деятельность учащихся младшего школьного возраста, исследовательская активность, методы исследования, этапы исследования, образовательный процесс, методы и формы научного познания, дополнительное образование детей.

Каждый ребенок от рождения настроен на познание и исследование окружающего мира. Как сказал доктор психологических наук, специалист в области возрастной психологии Натан Семенович Лейтес: «Лучший способ личностного развития, настоящий залог интеллектуального превосходства – это искренний интерес к миру, ис-



пользование любой возможности, чтобы чему-нибудь научиться» [1]. Задача педагога заключается в том, чтобы поддерживать это природное стремление ребенка к познанию и создавать все условия для развития исследовательских способностей. Русский педагог Константин Николаевич Вентцель писал, что на ребёнка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького искателя истины: опираться на собственный опыт ребёнка; обучать в действии; побуждать к наблюдению и экспериментированию [10].

Руководство детскими исследованиями требует от педагога не просто отличного знания своего предмета, но и умения мыслить широко. И педагогу, в первую очередь, необходимо самому обладать всеми качествами и навыками исследователя, умеющего пробудить в детях исследовательскую любознательность. Нужно быть увлеченным исследовательской деятельностью, чтобы мотивировать к этому школьников.

Начальная школа – это благодатный возраст, когда тяга к познанию велика. По собственному опыту работы в дополнительном образовании в начальной школе могу сказать, что курс «Шаги в науку» достаточно востребован у ребят младшего школьного возраста. Для его реализации необходим хорошо оборудованный кабинет, содержащий различные коллекции почв, гербариев, минералов, микро-препаратов, микроскопов и др. Можно, конечно, довольствоваться малым, но наличие необходимого оборудования значительно расширяет горизонты юного исследователя и повышает мотивацию. Дети любят эксперименты, при этом важно не только их показывать, но и давать возможность проявлять самостоятельность. Тогда могут происходить самые неожиданные открытия. Например, во время самостоятельных лабораторных опытов первоклассник Петя С. решил замерять температуру полученных жидкостей, и пришел к выводу, что в смеси воды, лимонной кислоты и чернил температура ниже, чем у воды с содой, и ниже чем воды с солью и воды с лимонной кислотой. Во время своей исследовательской работы над изучением космических тел Егор А. выдвинул гипотезу, что цвет звезды зависит от ее химического состава. Родилась идея проверить, одинаково ли окрашивается пламя при горении мела, соды, сухих остатков различных пород деревьев. Таким образом, на практике юные исследователи учатся первым шагам самостоятельности.

У младших школьников исследовательская деятельность строится на познавательной активности и имеет свою специфику. Полученный результат исследования может быть известен науке, но будет новым для юного исследователя. Главная цель детского исследования – это развитие и самореализация личности ученика на основе полученных в ходе исследования умений и навыков, а не свершение нового научного открытия. В ходе исследовательской деятельности приобретаются и развиваются следующие качества ученика: развитие исследовательской и творческой активности; развитие элементарных научно-исследовательских знаний и умений; навыки работы с научно-познавательной литературой; навыки самостоятельной исследовательской деятельности; навыков совместной работы с группой и руководителем; самоутверждение учащихся в различных областях исследований. Задача педагога – помочь детям освоить методы и формы научного познания, создать условия для самореализации через интеллектуальное творчество.

Любое исследование состоит из 4 основных этапов: организационный (подготовка к проведению исследования), основной этап (проведение научного исследования), защита результатов исследования и рефлексия (подведение итогов, обсуждение ошибок, выводы).

Организационный этап подготовки к проведению исследования включает следующие стадии:

1. *Определение сферы научно-исследовательской деятельности* (сформулировать основные вопросы, ответы на которые хотели бы найти). Можно построить дерево «почемучек». Нарисовать на листе ватмана ствол, крону дерева, предложить детям написать на стикерах свои вопросы и наклеить на крону. Дерево вопросов наглядно отобразит круг интересов класса и при необходимости позволит объединить учащихся в исследовательские группы по принципу схожести вопросов.



2. *Актуализация проблемы* (выявить проблему и определить направление будущего исследования);

3. *Выбор темы исследования* (сформулировать, обосновать выбор темы). На этом этапе попытаться как можно строже обозначить границы исследования. Все многообразие тем исследований можно разделить на три группы: фантастические, эмпирические и теоретические. Фантастические – темы, ориентированные на разработку несуществующих, фантастических объектов и явлений. Эмпирические темы связаны с практикой и предполагающие проведение собственных наблюдений и экспериментов. Теоретические – темы, ориентированные на работу по изучению и обобщению фактов, материалов, содержащихся в различных теоретических источниках. Это то, что можно спросить у других людей, это то, что можно увидеть в фильмах или прочитать в книгах, и других источниках [2].

Учащимся, особенно, начальной школы бывает сложно выбрать темы и направления исследовательских работ, не потому, что их ничего не интересует, а наоборот – вопросов и желаний найти ответы на них слишком много, и трудно остановиться на чем-то одном. В этом случае помогает задание: 1. Записать десять интересующих вопросов. 2. Подчеркнуть самые интересные из них и отметить тот вопрос, на который хотел бы как можно скорее получить ответ. В начальной школе спектр интересующих детей вопросов очень широк: они затрагивают и географию, и физику и химии и историю, и биологию. При обосновании выбора темы следует указать, почему именно на данный момент она является актуальной. Показателем актуальности является наличие проблемы данной области исследования.

Учителю при выборе тем детских исследований очень важно помнить что:

- Тему нельзя навязывать ученику, она должна быть выбрана им самостоятельно;
- Тема должна быть интересна ребенку, увлекать его;
- Должна быть оригинальна, с элементом неожиданности, т.е. удивлять;
- Тема также должна быть такой, чтобы работа была выполнена относительно быстро.

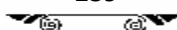
4. *Выработка гипотезы* (разработать гипотезу или гипотезы, в том числе должны быть высказаны и нереальные – провокационные идеи). Слово «гипотеза» происходит от древнегреческого «*hypothesis*» – основание, предположительное знание, еще логически не доказанное и не подтвержденное опытом, это предвидение событий. Чем большее число событий может предвидеть гипотеза, тем большей ценностью она обладает. Для детских исследований, направленных на развитие творческих способностей ребенка, важно научиться умению вырабатывать гипотезы: «чем больше, тем лучше», годятся любые, самые фантастические. Для выражения гипотез обычно используются слова: может быть; предположим; допустим; возможно; что, если... [4].

Для развития умения выдвигать гипотезы существуют различные методы [7]. К таким методам относятся:

– Метод подбрасывания идей. Суть его в том, что чужая идея не так вдохновляет на деятельность, как своя. Поэтому необходимо в процессе обсуждения подбрасывать разные темы, идеи, решать вместе задачи, и не выяснять далее чьи были предложения.

– Метод личного примера. Если учитель излагает материал увлеченно и заинтересованно, то проблем не бывает. Материал должен нравиться ученику и учителю.

– Мозговой штурм. Это метод свободного генерирования идей. Классическая методика проведения мозгового штурма предполагает несколько этапов. На первом для решения конкретной задачи группа детей из 5–15 человек предлагает любые решения. На этом этапе обсуждение идей запрещается, так как более значимым является создание раскованной, уважительной, радостной атмосферы, при этом каждый может выдвигать самые абсурдные идеи и не бояться быть раскритикованным. Эти решения записываются. Их анализ – задача второго этапа, он производится совсем другими участниками, которые и формулируют окончательное решение. Может быть и третий этап – совместное обсуждение окончательного решения, на котором могут появиться дополнительные идеи.



– Дискуссия. Сам перевод этого термина – рассмотрение, исследование – говорит о возможности использования этого метода. Рассматривая дискуссию, как коллективное обсуждение какого-либо спорного или важного вопроса с целью нахождения истины, необходимо помнить, что многое здесь зависит от ведущего. В этой роли целесообразно выступить учителю.

– Деловая игра. Краткая методика ее проведения такова: учащиеся разбиваются на группы, назначаются руководители, ставится общая задача, которую команды решают самостоятельно, далее сравниваются результаты.

6. *Постановка цели и задачи исследования.* В общем виде цель и задачи должны уточнить направления, по которым пойдет доказательство гипотезы.

Цель исследования – это конечный результат, которого хотел бы достичь исследователь при завершении своей работы. На этапе планирования руководителю необходимо помочь юному исследователю составить план и познакомить учащегося с основными и доступными методами исследований:

- Подумать самому, спросить у друзей;
- Просмотреть литературу по теме исследования (очень важно научить выделять в тексте основные идеи);
- Посмотреть фильмы по теме исследования, обратиться к компьютеру, посмотреть в глобальной сети Интернет;
- Организовать наблюдение;
- Провести эксперимент [5].

7. *Организация исследования – выявление и систематизация подходов к решению* (составление плана и определение методов исследования).

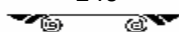
Проведение исследования по плану. На этом этапе осуществляется:

- Сбор, обработка информации (фиксация полученного знания);
- Анализ и обобщение полученных материалов (структурирование полученного материала, используя известные логические правила и приемы);
- Подготовка к защите исследовательской работы (дать определения основным понятиям, подготовить сообщение по результатам исследования). На этом этапе необходимо определиться с формой представления результатов. Составить текст доклада помогают вопросы:

- Почему возник интерес к этой теме?
- Какая была цель исследования?
- Какие ставились задачи?
- Какие гипотезы проверялись?
- Какие использовались методы и средства исследования?
- Каким был план исследования?
- Какие результаты получены?
- Какие выводы сделаны?
- Что можно исследовать в этом направлении дальше? [5].

– Оформление научно-исследовательской работы. Для наглядности лучше представить схемы, чертежи, фотографии и презентации.

Защита результатов исследования. Без этого этапа исследование не может считаться завершенным. Защита – венечное исследование и один из главных этапов обучения начинающего исследователя. О выполненной работе надо не просто рассказать, ее, как и всякое настоящее исследование, надо защитить. Защита работы должна быть «публичной», с привлечением авторов других работ и зрителей, в качестве которых могут быть не только одноклассники, но и учащиеся других классов, а также учителя, родители, гости школы. В ходе защиты ребенок учится излагать добытую информацию, сталкивается с другими взглядами на проблему, учится убеждать других, доказывая свою точку зрения [2].



Рефлексия. Этот этап очень важен для того, чтобы у ребенка не оставалось недо-разумений и обид, необходимо оценить работу каждого, деликатно рассмотреть ошибки, указать достоинства. Если исследовательская работа ребенка будет представляться на конкурс, то необходимо убеждать родителей не настраивать детей на призовые места, а в первую очередь, ориентировать ребенка на грамотное представление исследования и развитие внутренних качеств. Практика показывает, что у многих детей, настроенных на призовые места, после неудачи возникает боязнь публичных выступлений. Важно, чтобы дети понимали, что главное не быть лучше всех, а быть лучше себя вчерашнего!

Для решения исследовательских задач необходимо развивать у школьников целый ряд умений:

1. Видеть проблемы;
2. Задавать вопросы;
3. Выдвигать гипотезы;
4. Давать определения понятиям;
5. Классифицировать;
6. Наблюдать;
7. Проводить эксперименты;
8. Делать выводы и умозаключения
9. Структурировать материал
10. Доказывать и защищать свои идеи;
11. Правильно проводить исследования.

С точки зрения исследовательской деятельности, важно, чтобы дети овладели такими понятиями, как: явление, причина, следствие, событие, зависимость, различие, сходство, совместимость, несовместимость, возможность, невозможность и др. Задания на развитие этих умений хорошо представлены в работах А.И. Савенкова, Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, Э.П. Торренса и др.

Большие трудности у детей педагогов вызывает этап, связанный с выдвижением гипотез. Для развития этих умений полезны следующие задания [4, 8]:

1. Что бы произошло, если бы волшебник исполнил три самых главных желания каждого человека на земле?

2. При каких условиях каждый из перечисленных предметов (ветка, дерева, телефон, кукла, фрукты, книга, самовар, барабан...) будет очень полезным?

3. Можете ли вы придумать условия, при которых будут полезными два или более предметов из представленного списка? Очень эффективно (в плане тренировки умения выдвигать гипотезы) упражнение, предполагающее обратное действие. Например, при каких условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны и даже вредны?

5. Что произойдет, если:

- ваши родители уменьшились бы до размера мышки;
- бабушка превратилась в...
- ваша кровать стала крошечной.

Педагог поощряет все идеи детей, выделяются наиболее интересные и оригинальные.

6. Варианты решения:

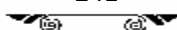
- кто и как может помочь мальчику, который потерялся на улице;
- что ты сделаешь, если увидишь, как маленький мальчик споткнулся и упал;
- что ты сделаешь, если у твоей мамы заболела голова.

Педагог поощряет наиболее реальные и оригинальные идеи.

В развитии умения задавать вопросы могут пригодиться следующие задания:

1. Показать иллюстрации с изображением людей, животных. Предложить задать вопросы тому, кто изображен, подумать, какие вопросы мог задать тебе тот, кто изображен на рисунке (методика Э.П. Торренса) [8].

2. Задание: какие вопросы помогут тебе узнать новое о предмете, лежащем на столе?



3. Задание: представь, что к тебе подошел незнакомый человек. Какие три вопроса он бы задал тебе? (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [6].

Овладение исследовательскими умениями будет эффективнее, если правильно организовать работу с родителями. Они могут стать хорошими помощниками как в поисках источников информации, особенно первоклассникам, так и в организации всего процесса исследования. Их помощь также будет ценна при подготовке к защите работы.

При организации рабочих групп учителю необходимо учитывать особенности темперамента каждого ученика. Задача педагога научить работать в команде, прислушиваться к собеседнику и смело высказывать свое мнение.

При организации исследовательской деятельности учителю необходимо помнить следующие правила:

- Избегайте прямых инструкций;
- Не сдерживайте инициативы детей;
- Не делайте за них то, что они могут сделать или научиться делать самостоятельно.

Исследовательская деятельность школьников позволяет поддерживать природное стремление ребенка к познанию, способствует развитию личности, формированию навыков самостоятельного поиска проблемы, активизации способностей, интеллектуального и творческого потенциала, стимулирует мыслительный процесс, направленный на поиск и решение проблемы, позволяет выявить способности школьников к тому или иному предмету, формирует метапредметные умения и навыки.

Литература

1. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971. 72 с.
2. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младшего школьника. М; 2006. 77 с.
3. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. М.: Сентябрь, 2001. 208 с.
4. Савенков А.И. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы // Одаренный ребенок. 2003. № 2. С. 76–86.
5. Савенков А.И. Я – исследователь. М.: Дом Федорова. 2015. 32 с.
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии // Владос, 1995. 291 с.
7. Тамберг Ю.Г. «Как научить ребенка думать» <http://www.trikita.len.su/dumat.html> (дата обращения: 24.09.2015).
8. Савенков А.И. Развитие исследовательских умений школьников http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200801802 (дата обращения: 04.11.2015).
9. Бочкарева Л.В. Творческий отчет по теме: «Проектно-исследовательская деятельность младших школьников как условие развития творческой личности». <http://uchportfolio.ru/articles/read/54> (дата обращения: 24.11.2015).

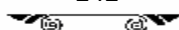
© В.В. Муруева, 2016

УДК 373

*Прованова Ирина Борисовна,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
provanova2012@mail.ru <mailto:sidorov@phys.dvgu.ru>*

ОТКРЫТАЯ ЗАДАЧА: СПЕЦИФИКА И АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье изучаются вопросы современного образования. Основное внимание уделяется решению открытых задач. Прослеживается взаимосвязь открытых задач с универсальными учебными действиями учащихся и развитием метапредметных умений. Большое



внимание уделяется умению использовать открытые задачи в целях мотивации учащихся к решению любых задач, как и к обучению, так и в целом.

Ключевые слова: образование, школьное образование, проблемы обучения, УУД, задачи, открытые задачи, обучение.

В современном информационном обществе очень важным становится умение использовать фактические знания для создания нового продукта, как материального, так и интеллектуального.

В соответствии со стандартами второго поколения развитие личности в системе образования рассматривается через формирование универсальных учебных действий учащихся. Термин универсальные учебные действия в широком смысле означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию через сознательное и активное приращение социального опыта [8].

Новый стандарт образования предполагает переход от накопления знаний к «знаниям в действии», к деятельностной педагогике, в которой делается акцент на субъектность ученика.

Проблема субъекта приобрела широкое значение и практический смысл в связи с решением конкретных проблем жизнедеятельности общества, когда социально востребованными оказались творческие личности, со сформированной способностью быть субъектом процесса личностного и социального развития.

Как отмечает М.Н. Кулюткин, «быть субъектом обучения означает ... то, что ученик должен стать для самого себя учителем, быть одновременно и «Я – учеником», и «Я – учителем» [6].

Вследствие этого становится необходимым ориентировать современное образование на выполнение новой для него функции – стать пространством развития субъекта, способного к самоопределению и саморазвитию.

Одним из средств развития новой образовательной концепции может быть задачный подход.

Ю.В. Громыко считает, что в психологии мышления задача – это инструмент позволяющий ответить на поставленный вопрос [5].

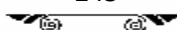
Согласно В.Ф. Спиридонову, задача – это словесная формулировка определенной проблемной ситуации. Задача – это цель, стоящая перед человеком. С точки зрения способа решения, задача – цель, данная в определенных условиях [9].

Однако на современном этапе содержание задач, их смысл, должен измениться: закрытые, «стерильные» задачи должны стать открытым.

Применяемые в школьной практике задачи и методики обучения их решению совсем не отвечает современным требованиям. Они оторваны от реальности. Содержание большинства школьных задач является закрытым, имеет четко сформулированное условие, необходимое для решения количество данных, один-единственный ответ. Кроме того, большинство учителей часто требуют от учащихся «правильного» способа решения. Однако, по словам А.А. Гина, «закрытые задачи встречаются только в школе. В жизни им места почти не осталось. С закрытыми задачами успешно справляются станки с программным управлением, компьютеры и прочие полезные приспособления» [3].

Постоянное развитие современной науки, всех ее отраслей требует все большего объема знаний, так как полученных из объективных источников, для решения жизненных задач уже недостаточно. Появляется необходимость в новом качестве знаний, в области знаний, названной теорией решения изобретательских задач (ТРИЗ).

На современном этапе развития общества ТРИЗ используется не только в технической области. Более тридцати лет ведутся поиски способов построения педагогической системы на базе ТРИЗ. В условиях реализации новых образовательных стандартов активно стала развиваться ТРИЗ-педагогика.



Многие педагоги-новаторы, в том числе и А.А. Нестеренко, считают, что ТРИЗ-педагогика придет на смену системе Эльконина – Давыдова, и основным ее отличием будет технологичное обучение поисково-исследовательской деятельности и прогнозированию [7].

Научить ребенка размышлять, развиваться творчески, верить в свои силы – именно этих целей пытаются достичь педагоги на уроках, строящихся на основе ТРИЗ, одним из инструментов которого являются открытые задачи.

При этом решение открытых задач на уроках – это не самоцель, а часть целостной системы развития интеллектуальных способностей и в целом [1].

Теоретическая база по использованию открытых задач строится на следующих понятиях и идеях:

- основ ТРИЗ (Г.С. Альтшуллер);
- основ НФТМ-ТРИЗ (М.М. Зиновкина);
- открытой задачи (А.А. Гин);
- систем творческих заданий (П.М. Горев, В.В. Утёмов);
- обучения поиску новых идей и самостоятельного составления заданий (М.Ю. Шуба);
- интеллектуального и творческого потенциала человека (С.С. Бакулевская);
- методики креатив-боев (А.Ф. Кавтрев).

Характерные отличия открытых задач от закрытых приведены в таблице 1.

Табл. 1. Характерные отличия открытых задач от закрытых задач

Открытые задачи	Закрытые задачи
тренируют универсальные учебные действия в жизненных ситуациях	учебные действия конкретного предмета
это задачи из окружающего мира, жизненные	четко привязаны к предмету и даже теме
с множеством решений верных и других	с единственным правильным
«развивают мышление, приучают думать системно, логически»	«достаточно просто подставлять в данные в формулы»
данные неоднозначные, их может не хватать или быть избыток	ровно столько, сколько нужно для единственного решения

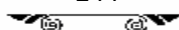
Современная образовательная действительность и требования ФГОС диктуют необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности [2].

Основой метапредмета является мыследеятельностная педагогика или эпистемология – учение о процессах познания, которая является продолжением теории развивающего обучения В.В. Давыдова. Основная идея метода – изучение учащимися процессов познания, освоение самой структуры знания, независимо от его предметной специфики [4].

Но для таких кардинальных перемен потребуется не один день. Человек инстинктивно опасается всего нового. Значит, дорога к открытым задачам лежит через обучение решению традиционных закрытых задач. Любая задача – закодированная с помощью слов и чисел ситуация, каким-то образом согласующаяся с реальностью. Но, тем не менее, это формализованная ситуация, в которой не отражается вся реальность. Однако почти всегда в условии задачи можно найти какую-либо неоднозначность, позволяющую сделать задачу открытой. Это – первый шаг от «стерильной» задачи к жизненной.

Литература

1. Альтов Г. Третье тысячелетие. Отрывок из научно-фантастической повести / Нить в лабиринте. Сост. А.Б. Селюцкий. Петрозаводск: Карелия, 1988. 231 с.



2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. М.: Просвещение, 2008.
3. Гин А.А. Приемы педагогической техники. Пособие для учителей / А.А. Гин. М.: ВИТА-ПРЕСС., 2009. 93 с.
4. Гин А.А. Приемы педагогической техники. Пособие для учителей / А.А. Гин. М.: ВИТА-ПРЕСС., 2009. 94 с.
5. Громыко Ю.В. Метапредмет «Задача». М., 2000.
6. Кулюткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 41–44.
7. Нестеренко А.А. Несколько мыслей о ТРИЗ-педагогике / Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика, 2003, выпуск 1(12). С. 35–44.
8. Пономарева Е.А. Универсальные учебные действия или умение учиться. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010.
9. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: Учебное пособие. М.: Генезис, 2006 (Серия «Учебник XXI века»). С. 8–28.

© И.Б. Прованова, 2016

УДК 377

*Селихова Татьяна Юрьевна,
аспирантка Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
tany.72@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СУЩЕСТВОВАНИЯ МЕТАПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье представлен результат теоретического осмысления оснований существования метапространства педагога. Раскрыто значение «мета», проведен сравнительный анализ категорий «личностное» пространство, мегапространство личности, субъективная реальность, определена их связь с метапространством.

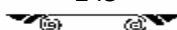
Ключевые слова: «Мета», личностное пространство, мегапространство личности, субъективная реальность, метапространство.

В истории отечественной педагогической мысли философско-антропологический смысл образования впервые выявил К.Д. Ушинский. Ученый опередил свое время, его идеи и подходы к образованию оказались актуальными и востребованными только в настоящее время, в эпоху постиндустриального общества. Высшей целью и ценностью образования К.Д. Ушинский определил Человека.

Образование всегда имело два стратегических направления: на общество и на личность. В разные периоды общественного развития на первое место выходила функция образования, которая отвечала за удовлетворение потребностей общества в устойчивом развитии и способности к инновационным преобразованиям. Духовное становление и развитие человека отодвигалось на второй план или полностью нивелировалось.

В настоящее время образование рассматривают в трех ракурсах.

1. Образование как сфера общества, самостоятельная форма общественной практики должно обеспечить целостность общественного организма и способствовать его дальнейшему историческому развитию.



2. Образование как универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта призвано сохранить опыт поколений, общечеловеческие нормы и ценности, обеспечить духовную, культурную и этническую идентификацию человечества.

3. Образование как всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека – обретение образа человека в пространстве, культуре и времени. Это образование в пространстве человеческой реальности, антропологическая миссия которого заключается в становлении у человека фундаментальных потребностей и способностей, главными из которых является способность к самопознанию, самоопределению и саморазвитию.

Все три образа неразрывно связаны между собой, существование каждого в отдельности не мыслится без наличия двух других. Однако особенность подхода, которого придерживаемся мы, заключается в иерархии, выделении наиболее значимого образа по отношению к другим. В нашем понимании, самым важным является третий образ, отвечающий за антропологическую миссию образования, реализация которого не возможна без сохранения культурно-исторического опыта человечества, общечеловеческих ценностей и норм, жизнеспособность которых обеспечивается целостностью социального общества.

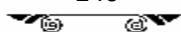
Таким образом, главной задачей образования является задача, обозначенная в антропологическом подходе как «выращивание Человека в человеке». Для ее решения от учителя требуется несравненно более высокая квалификация, требуется нечто более, чем профессиональная компетентность. Когда речь идет о том, чтобы научить ребенка осознавать себя, свои возможности, занимать определенную позицию, совершать выбор и нести ответственность, педагог сам должен это осуществлять, демонстрировать опыт субъектности, творить свою реальность, проектировать свое образовательное пространство. Для этого необходимо подняться «над» собой, «над» ситуацией», ориентируясь на собственный целостный образ, собственные установки и ценности – занять позицию «мета».

«Мета» (в переводе с греческого вслед, за, после, через и т.п.) обозначает уровень описания высшего по отношению к предыдущему; находящийся над «чем-то». «Мета» придает новую топологическую (по положению) или темпоральную (по времени) интерпретацию. Эквивалент «мета» в латыни «пост», «транс» и т.п. В Древнем Риме обозначал предельную цель или предельное намерение. В психологии существует понятие «мета-цель» как глобальная цель. В современном научном языке «мета» иногда играет трансцендентную роль.

Впервые «мета» появляется в метафизике Аристотеля, которую он называл «первой философией» и противопоставлял сфере практического опыта «второй философии». Латинские авторы трактовали ее как науку о том, что находится за пределами физического мира. Н. Смит заметил, что термин «метафизика» приобрел значение «вне физики», не связанное с физической реальностью. Ф. Розенцвейг показал, что в терминах «метаэтика», «металогика» обозначен выход человека за пределы традиционной философской целостности. Термин стал использоваться для обозначения науки (реальной или гипотетической), изучающей более фундаментальные проблемы, чем наука исходная.

Метафизика используется в философии для познания мира не как системы объектов, а как некой «целостности». Метафизические объекты не могут быть нам даны в виде реальных физических объектов, например, добродетель, понимание, ответственность, свобода, выбор и т.д. Соответственно их нельзя познать с помощью научных способов, их изучение – это конструирование, которое происходит через умопостижение, умозрение. Такие объекты трансцендентны, находятся на границе, пограничны, соответственно, чтобы познать их, требуется выйти за пределы сущего, подняться «над».

Как происходит «запредельный» выход? Чтобы выйти за пределы текущего процесса, сложившейся ситуации, педагогу необходимо выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию – внешнюю, как по отношению к прошлому, так и по отношению к будущему. Выход может быть осуществлен средствами рефлексии и мысле-



деятельности. В данном случае рефлексия должна выполнять не только психологическую функцию: самопознание субъектом себя, своих ощущений, переживаний, мыслей – обращение на себя; но и коммуникативную: двойное отражение, при котором человек понимает то, как его понимает другой человек. В.И. Слободчиков подчеркивает, что рефлексия должна быть трансцендирующей, когда сознание становится способным обнаружить укорененность в мире, а не только пребывание в нем и взаимодействие с ним, т.е. выйти за пределы не только самого себя, но и своих отношений с Миром [5].

Мыследеятельность необходима для умопостижения предельных значений, для конструирования образов того, что не может быть выражено реальными физическими объектами. Так начитается переход от личностного пространства человека к пространству «над» ним, к метапространству человека. Обоснование существования такого пространства мы находим в работах Мартина Бубера, Г. Гесса, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова и др.

Поиски человеком своего места в системе человеческих отношений направлены на выделение личного пространства, которое позволило бы раскрыть и реализовать себя, свои возможности. Такое «разворачивание» себя, своей «самости», стремление выделить себя в этом большом мире и, в тоже время, встроиться в этот мир, породили феномен «личного пространства». Оно спонтанно, его часто отождествляют с внутренним миром личности, скрытым для других, а порой и для себя самого. Согласно Мартину Буберу, личностное пространство – это пространство, в котором личность говорит «Я есть» [1]. По мнению Л.И. Новиковой, личное пространство человека невидимо, в него не проникает никто, в нем человек прислушивается к себе и учится самостоятельно мыслить, выбирать, принимать решения, делать, нести ответственность за совершенный выбор и принятые решения [3].

Интересной, на наш взгляд, является позиция И.Д. Фрумина, который рассматривает личное пространство индивида, включенное в «образовательное пространство «живого знания». В образовательном пространстве живого знания возможен диалог, дискурсивное общение субъектов, поиск общих идей, новых смыслов. Так появляется понятие метапредметного пространства, как «возможностного» поля идей, свободы, креативных действий, «жизни как ответственного выбора» [6].

На основании вышеизложенного, мы полагаем, что личное пространство человека – это пространство, в котором человек ведет непрерывный диалог с собой, размышляет о том, кто он, для чего он, на что он способен, какого его место в этом мире.

Близким по смыслу, на наш взгляд, является теория Г. Гессе, по мнению которого пространства образуют континент личности. Личность в таком случае понимается по У. Джеймсу, как совокупность всего, что является личным (моим): существует во мне, вне меня, между мной и моим окружением. Интерес, с точки зрения определения компонентов личного пространства, представляет идея о мегапространстве личности, состоящем из семи пространств: «во мне – со мной», «во мне – при мне», «во мне – у меня», «мною и мне», «вне меня – у меня», «вне меня – от меня» и «вне меня – из-за меня». Следует заметить, что пространства «во мне» являют собой область трансцендентального, иными словами совокупность условий опыта, не являющиеся его результатом. Пространства «вне меня» – это область трансцендентного, того, что выходит за границы возможного опыта. Между трансцендентальным и трансцендентным находится область наблюдаемого и постижимого в рамках индивидуального опыта – «мною и мне» [4].

Пространство «во мне – со мной» – сфера внечувственного потенциального опыта – относится к области «бессознательного», в нем таятся энергия жизни, силы роста личности, базовые ориентиры, оно не может быть полностью субъективировано человеком.

Пространство «во мне – при мне» – сфера дорефлексивной чувственности – это область «предсознательного» (З. Фрейд), «до-рефлексивного» (Ж.-П. Сартр), это потенциально допустимый опыт человека.



Пространство «во мне – у меня» – сфера самосознания – это область сознательного, «мыслящего» (Р. Декарт), «переживающего Я» (Берн), «осознания своего духовного Я» (В. Франкл).

Областью контакта между пространствами «во мне» и «вне меня» является пространство «мною и мне» – сфера действия, в которой содержатся накапливаемый подсознательный опыт, «первичные фиксированные установки» (Д.Н. Узнадзе), детерминирующие тенденции (Н. Ах).

К пространству «вне меня – у меня» – событийная сфера – относят все то, что не является мною, но я его отношу к себе: «физическое Я» (У. Джеймс), люди, которые поддерживают наше чувство идентичности своим уважением, восхищением, одобрением (Макс-Вильямс).

«Вне меня – от меня» – сфера интроектов – пространство существования результатов и последствий моей активности, мое бытие в другом человеке, Я как интроект в субъективном пространстве Другого.

«Вне меня – из-за меня» – персоносфера – пространство средоточения значимых проявлений моего присутствия в жизни других людей – «персонализация».

Выходя за пределы себя, человек оказывается в событийном пространстве, пространстве интроектов и в персоносфере, при этом он не может точно знать, как его оценят другие, кем он является для других, что приносит он в их жизнь. В таком «выходе за пределы» от человека требуется прогнозирование, моделирование, ответственное отношение к своему выбору, действиям, ответственность перед Собой и Другим.

Таким образом, мы полагаем, что теория Г.Гессе раскрывает сущность и связь между пространством личности – личным пространством, в котором происходит осознание себя как представителя рода человеческого, и пространством «над» ним, в котором происходит осмысление «себя» за пределами «Я физического» и «Я духовного» – метапространством.

Более глубокое понимание сущности метапространства дает субъективная реальность.

Под субъективной реальностью понимают континуум, в котором происходит постоянно движение: изменение содержания, направления активности субъекта, изменение образов, мыслей, побуждений, установок, волевых интенций. Центральным активирующим и интегрирующим фактором этого движения является «Я» субъекта. Базисной структурой субъективной реальности, по мнению Д.И. Дубровского является единство противоположных модальностей «Я» и «не-Я». Содержание модальности «Я» выражено мыслями, чувствами, переживаниями, отношениями, связанными с моим личными особенностями – внутренним миром. Содержание модальности «не-Я» связано с чувствами, мыслями, отношениями, переживаниями, вызванными внешним по отношению к «Я» миром. Содержания могут переходить из одной модальности в другую, превращаться из «другого» в «свое», присваиваться «Я». Такого рода взаимно преобразования создают для личности широкие возможности проектирования не только действительности, но и субъективной реальности, осуществления творческой деятельности [2].

Структура субъективной реальности раскрывается через основные виды противопоставления «Я» и «не-Я», когда отношения между ними приобретают содержательную определенность. Итак, отношения «Я» к «не-Я» – это отношение «Я»:

- 1) к внешним предметам, процессам, факторам;
- 2) к собственному телу – «телесному Я»;
- 3) к самому себе – «духовному Я»;
- 4) к другой личности – другому «Я»;
- 5) к социальной группе, общности, с которой субъект себя идентифицирует – «Мы»;
- 6) к социальной группе, из которой субъект себя исключает – «Они»;
- 7) к Бесконечному, Космосу, Богу, Природе – «Абсолюту».



Именно эти отношения образуют главные ценностно-смысловые единицы содержания «Я». Нельзя понять отношения «Я» к самому себе, исключив отношение к предметному миру, другому «Я», к «Мы», «Они», к «Абсолюту».

Таким образом, прослеживается непосредственная связь между мегапространством личности и отношениями «Я» к «не Я». Однако, на наш взгляд, нельзя отождествлять мегапространство личности и субъективную реальность. Отличие кроется в структуре отношения «Я» к себе, которое включает рефлексивный, арефлексивный, актуальный и диспозициональный компоненты. Рефлексивность осуществляется субъектом в настоящий момент и означает осознанное отображение «содержания» наличного явления. Стоит отметить, что арефлексивность также является характеристикой настоящего состояния и означает закрытость для осознанного отражения данного «содержания». Каждый шаг рефлексии открывает новый уровень арефлексивного и, напротив, арефлексия задает новые формы разворачивания рефлексивности. Это диалектическое единство образует источник творческих новобразований личности.

Актуальное есть совершающееся сейчас сознательное переживание, по мнению А.Г. Спиркина, это «горящее пламя духа». Данное и осознаваемое субъектом «содержание» пребывает в постоянной динамике, непрерывно перемещается в «будущее», оставаясь при этом «настоящим», без которого не мыслится субъективная реальность. Однако, «настоящее» несет в себе следы «бывшего актуального», его исторический результат (опыт, знания, склонности, интересы, установки) – диспозициональное. Взаимосвязь этих двух компонентов заключается в том, что «актуальное» непрестанно уходит в диспозициональное, а диспозициональное «входит» в актуальное и формирует его.

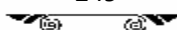
На основе вышеизложенного, мы полагаем, что взаимосвязь структурных компонентов отношения «Я» к себе: рефлексивного и арефлексивного, диспозиционального и актуального, раскрывает психологические механизмы выхода субъекты за пределы «сущего», выхода из пространства личности в метапространство. По нашему мнению, субъективная реальность есть некий континуум перехода от мегапространства к метапространству личности.

Подводя итог вышеизложенному, мы полагаем, что метапространство педагога – это событийное пространство бытия в Другом, пространство значимости для Другого, пространство существования результатов его активности, пространство выхода за пределы внутреннего мира, за пределы существующей ситуации. В метапространстве происходит переосмысление ценностей, профессиональных установок и, как следствие, смена позиции педагога. Метапространство венчает пирамиду пространств, в основе которой лежит мегапространство личности, а субъективная реальность педагога является континуум, в котором начинается выход за пределы «сущего», выход в метапространство.

Литература

1. Вайман С. Диалогика согласия. По мотивам сочинений Мартина Бубера // Человек. 1996. № 6. С. 77–88.
2. Дубровский Д.И. Проблема идеального. Субъективная реальность. М.: Какон+, 2002. 368 с.
3. Новикова Л.И., Кулешова И.В. Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М., 1996.
4. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.
5. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14–22.
6. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах: Монография. Красноярск: Красноярский государственный университет, 1999. 256 с.

© Т.Ю. Селихова, 2016



*Семенцова Тамара Анатольевна,
магистр педагогики,
учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 4 с. Монастырище
Черниговского района Приморского края, Россия
semtam57@mail.ru*

ОТКРЫТАЯ ЗАДАЧА КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ УУД В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме поиска результативных дидактических инструментов организации учебного процесса в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО. В статье рассматривается открытая задача как инструмент оценки метапредметных и личностных результатов младших школьников, предлагается опыт использования открытых задач в реальной педагогической практике.

Ключевые слова: открытая задача, универсальные учебные действия, метапредметные результаты, личностные результаты, учебная деятельность младших школьников.

С введением стандартов второго поколения ФГОС НОО, учителя начальной школы столкнулись с тем, что нужны особые инструменты для оценки метапредметных и личностных УУД.

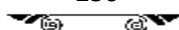
Таким инструментом, в частности, является решение открытых задач. Этой осенью на базе МБОУ СОШ № 4 с. Монастырище Черниговского района Приморского края прошло очное событие «Мир инновационных образовательных практик: шаг навстречу» в рамках Ассамблеи экспериментальных и инновационных площадок на Приморском форуме образовательных инициатив – 2015 для учителей начальной и основной школы. В основу содержания учебных занятий было положено решение открытых задач.

В.В. Утемов в статье «Развитие инновационного мышления учащихся посредством решения задач открытого типа» представляет понятие открытая задача как «Задачи открытого типа имеют размытое условие, из которого недостаточно ясно как действовать, что использовать при решении, но понятен требуемый результат. Такие задачи предполагают разнообразие путей решения, которые не являются прямолинейными, двигаясь по которым попутно приходится преодолевать возникающие препятствия. Вариантов решений много, но нет понятия правильного решения: решение либо применимо к достижению требуемого результата, либо нет» [1].

Следует сказать несколько слов о том, что такое закрытая задача и о различиях между «закрытыми» и «открытыми» задачами.

Закрытые задачи – это задачи с ясным и понятным условием, которые имеют такой же ясный и понятный вопрос и одно единственно правильное решение (не путать с разными способами решения одной и той же задачи). Таких задач множество в различных школьных учебниках по математике, русскому языку, окружающему миру для начальной школы.

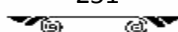
Изучив положение дел в начальной школе по оценке метапредметных и личностных УУД, мы пришли к заключению о том, что через решение закрытых задач невозможно создать информационную образовательную среду, в которой появится естественное желание детей свободно высказывать свои мысли, задавать вопросы, сотрудничать, осуществлять поиск информации. Поэтому мы поставили перед собой задачу найти новые подходы, которые позволят ученикам самостоятельно открывать неизвестные им факты, учитывать их индивидуальные возможности, вовлекать в творческую познавательную деятельность, и разработали свой подход к использованию открытой задачи, как инструмента метапредметных и личностных УУД.



Открытая задача – это система организации обучения, повышающая активность и самостоятельность учащихся, имеющих небольшой жизненный опыт. При решении открытой задачи учащиеся работают небольшими группами, решая задачу, отличающуюся от обычной школьной задачи. Главными отличительными признаками открытой задачи можно считать нескучность условия задачи, нестандартный способ решения, имеющий «поисковый характер», в процессе которого учащимся может понадобиться дополнительная информация, при решении такой задачи постоянно возникают вопросы, ответы на которые учащиеся сами активно ищут, учебная деятельность даже у слабых учащихся протекает более продуктивно, учащиеся не боятся решать открытые задачи, так как могут обратиться за помощью к учителю или к своим товарищам. И ещё особенное отличие в том, что при решении открытой задачи все учащиеся испытывают сильное чувство интеллектуальной радости.

Табл. 1. Рекомендации по управлению коллективной деятельностью учащихся при решении открытой задачи

Этапы решения	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1.	<ul style="list-style-type: none"> - представляет учащимся задачу; - выясняет затруднение, при чтении условия задачи учащимися; - определяет время, за которое учащиеся решат открытую задачу и представят своё решение перед всем классом 	<ul style="list-style-type: none"> - читают открытую задачу; - задают вопросы учителю, для выяснения непонятного в условии и вопросе задачи; - решают задачу, составляя коллективный план решения; - распределяют в группе действия для быстрого решения задачи; - коллективно обсуждают все действия, выполненные каждым учащимся в группе; - творчески оформляют решение задачи; - представляют решение открытой задачи перед всем классом
2.	<ul style="list-style-type: none"> - создаёт условия и «охраняет» процесс самостоятельности учащихся; - проводит консультации (если учащиеся сами обратятся за помощью); - обеспечивает безопасность; - стимулирует общение и сотрудничество; - наблюдает за деятельностью учащихся в группах; - заполняет карту уровня сформированности метапредметных и личностных УУД 	<ul style="list-style-type: none"> - осуществляют поиск информации, необходимой для решения задачи; - обращаются за помощью к любому участнику учебного процесса (учителю, наблюдателю, товарищу из другой группы); - коллективно выполняют решение задачи в виде доклада, плаката, кластера, карты ума, театральной постановки и другое, что придумают дети
3.	<ul style="list-style-type: none"> - проводит самооценку в каждой группе 	<ul style="list-style-type: none"> - проводят самопроверку решения задачи, исправляя найденные ошибки или добавляя нужную информацию; - представляют итоговый продукт коллективно, в паре или выбрав оратора; - отвечают на вопросы учащихся из других групп
4.	<ul style="list-style-type: none"> - оценивает учащихся в каждой группе по уровням сформированности УУД 	<ul style="list-style-type: none"> - заполняют рефлексивный лист



Решение открытой задачи носит добровольный характер, вызывает со стороны учащихся живые споры, обсуждения в группе. Ребята думают, как обосновать своё мнение, аргументировать его. Учащимся даётся большая свобода. Такая свобода таит серьёзную опасность: всегда найдутся учащиеся, не умеющие работать без преподавателя. Самостоятельно работать надо научить, иначе положительное отношение учащихся к учебной деятельности теряет свою силу, активность таких детей будет направлена на бесполезную беготню по классу, в библиотеку, на поиск развлечений в Интернете.

Поэтому необходимо разработать вместе с детьми правила работы в группе. Эти правила должны требовать от учащихся соблюдения элементарного порядка и честных отношений друг к другу, куда войдут строгая регламентация входа и выхода их класса в библиотеку, работа с Интернет; создание атмосферы доброжелательности, отсутствие нервозности в подготовке решения открытой задачи; мобилизация ума и воли на продуктивную деятельность; советы преодоления лени и иждивенчества.

Результатами решения открытой задачи могут быть различные продукты коллективной деятельности: доклад, создание плаката, кластера, карты ума, театральная постановка. В решении открытой задачи главное даже не результат, а скорее та деятельность учащихся, по которой можно отследить личностные и универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные).

Решение открытой задачи, цель которой получение объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников в условиях реализации федеральных государственных стандартов нового поколения, можно проводить в начале учебного года в качестве входной диагностической работы, в конце – как итоговая диагностическая работа, в конце каждой четверти – как промежуточный мониторинг метапредметных и личностных УУД.

Контингент учащихся, участвующих в решении открытой задачи, может быть как одновозрастным, так и разновозрастным. По итогам решения задач заполняются технологические карты формирования личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных УУД, разработанные методическим объединением учителей начальных классов.

Задача для 4 (как итоговая) и 5 классов (как входная диагностическая работа)

«На Восточном Экономическом Форуме-2015, проходившем в г. Владивостоке, был подписан ряд проектов, один из которых предусматривает развитие детского образовательного туризма. Авторы идеи предложили создать на территории Приморского края экологический лагерь для подростков из разных стран мира. У вас также есть возможность поучаствовать в конкурсе заявок на открытие такой базы в любом уголке Приморья».

Заявка предусматривает выполнение следующих заданий:

- 1) Выбрать страну, школьников которой вы хотели бы пригласить в гости.
- 2) Выбрать любой район Приморского края, который будет, на ваш взгляд, наиболее привлекателен для сверстников из зарубежья.
- 3) Изучить географию выбранной территории: описать границы и размеры, выявить особенности климата, описать особенности рельефа (высокогорье, низменность и др.), описать внутренние воды.
- 4) Изучить особенности биологического разнообразия местности (уникальные представители флоры и фауны).
- 5) Изучить историю освоения территории (когда и кем была открыта, исторические события и исторические личности, связанные с этой местностью).
- 6) Продумать организацию питания сверстников с учетом особенностей русской кухни и кухни народов, проживающих на выбранной территории, – составить меню на один день (завтрак, обед, ужин).
- 7) Предложить подвижные игры для организации досуга зарубежных школьников.



8) Произвести расчеты: расстояния, которое необходимо преодолеть школьникам; стоимости проезда школьников из страны проживания в Россию до места расположения лагеря; стоимости завтрака, обеда и ужина.

9) Составить словарь-разговорник для сверстников, включив в него минимальный набор русских слов, необходимых для общения.

10) Разработать официальное Приглашение на английском языке. В Приглашении указать: куда вы приглашаете приехать школьников; каким видом транспорта им следует воспользоваться; стоимость проезда, питания в сутки; природные и архитектурные достопримечательности; особенности климата и необходимый набор одежды с учетом времени года.

Представить заявку в виде иллюстрированного сообщения (не более 5 минут), в котором кратко дать ответы по всем пунктам, указанным выше.

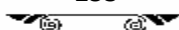
Табл. 2. Результаты диагностики метапредметных УУД обучающихся 5 класса (15–16 сентября 2015 год)

Регулятивные УУД			Познавательные УУД			Коммуникативные УУД		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
■			■			■		
		■		■				■
■				■			■	
		■			■			■
■			■				■	
	■			■			■	
	■			■			■	
	■				■			■
■			■			■		
	■				■			■
	■				■			■
■			■			■		
	■			■				■
		■			■			■
		■			■			■
■			■			■		
		■			■			■
■			■			■		
7	6	7	6	5	9	5	4	11
%	%	%	%	%	%	%	%	%

Литература

1. Утёмов В.В. Развитие инновационного мышления учащихся посредством решения задач открытого типа // Концепт. 2012. № 12 (декабрь). ART12186.-0,4п.л. URL:<http://www.covenok.ru/concept/2012/12186.htm>. Гос.рег. Эл. № ФС 77 (дата обращения: 12.01.2016).

© Т.А. Семенцова, 2016



*Смирнова Ирина Владимировна
преподаватель отдельной дисциплины
(русский язык и литература)
Владивостокское президентское кадетское училище
г. Владивосток, Россия,
irina_sm99@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «УЧЕНИЕ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО

Аннотация. В статье представлено теоретическое осмысление, анализ и уточнение понятия «учение» в современной педагогике. Рассмотрены составляющие учения: воспитание личности, формирование позитивного отношения ученика к знаниям, постановка целей и мотивация. Автор прослеживает усложнение мотивации в обучении от младших классов к старшим в средней школе.

Ключевые слова: ФГОС общего образования, учение, мотивы учения, познавательные мотивы, социальные мотивы, постановка цели учения.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования – это существенные изменения в современной отечественной системе образования. В современном мире меняются требования к образованному человеку, поэтому необходимо научиться применять свои знания в жизни.

В XXI вв. важно развивать способности ученика и обеспечить его непрерывным образованием, кроме того, формировать те умения, которые пригодятся ему в определенных жизненных ситуациях. Необходимым становится и воспитание патриотичности российской молодежи, современных выпускников общеобразовательных учреждений.

Осознание экспертным научно-педагогическим сообществом потребности в новых инструментах развития образовательного пространства России в XXI в. привело к разработке новых образовательных стандартов. Отличительным признаком государственных образовательных стандартов второго поколения становится опора на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов. В новых стандартах объектом стандартизации является система требований к образовательным результатам – личностным, метапредметным, предметным.

Под стандартами общего образования второго поколения подразумевают ряд требований, которые необходимо выполнять при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. В связи с новым методологическим подходом к образованию, меняется структура и содержание стандартов [1, с. 5].

Акцент во ФГОС в современных реалиях жизни уже не на обучении, а на учении учащихся. Выясним, что именно вкладывается в понятие «учение».

Учение подразумевает активность самого учащегося, его действий, направленных на приобретение знаний, умений и навыков.

Учение возможно лишь тогда, когда ученик способен сознательно управлять своими действиями. Такая способность у ребенка появляется к четырем-пяти годам и формируется на основе таких видов деятельности как игры, практические действия, речевое общение [5].

«Учение – это процесс систематического овладения знаниями, навыками, умениями, необходимыми, в конечном счете, для выполнения трудовой деятельности, для воспитания гражданской зрелости» [4].

Процесс «учение» подразумевает не только активную деятельность школьников по усвоению знаний, но и способность их самостоятельного приобретения [7].

Ошибочным считается мнение, что учение – только совокупность операций и действий. В процессе учебной деятельности ребенок превращается в ее субъекта, то есть у него складываются новые особенности психического (умственного, нравственного) развития. Главное в учении то, что оно способствует воспитанию личности ребенка, решающего свои задачи на основе своего неповторимого индивидуально опыта школьной и внешкольной жизни. В процессе учения педагог учит, воспитывает и формирует личность ученика. Понятно, что если воспитания не происходит, то учение из воспитывающего процесса может превратиться в простое «натаскивание» на освоение приемов и навыков учебной работы. Таким образом, процесс «учение» не выполнит своей основной задачи.

Итак, мы пришли к выводу, что учение – это активная деятельность непосредственно ребенка и решение им определенных учебных задач, выполнение учебных действий, проведение самоконтроля и самооценки. Кроме того, в процессе учения у ребенка происходят изменения в психическом развитии и в характеристиках его личности [3, с. 12].

Ученику необходимо понимать смысл учения, воспитать собственное отношение к знаниям и способам их приобретения. Только тогда усвоение новых знаний и способов учения даст положительный результат [2].

В процессе учения должны участвовать два человека: учитель, воспитывающий отношение к знаниям и способам их приобретения, а так же сам учащийся, на кого эти старания направлены. Обратим внимание, что речь идет не о простой передаче знаний от одного к другому. Главным мы считаем осуществление процесса именно активного овладения знаниями учеником под руководством учителя. Если преподаватель передает не только знания, но и жизненный опыт, формирует у детей умения и навыки, заставляет мыслить и наблюдать, учит формулировать собственные мысли и самостоятельно добывать знания, то обучение будет иметь воспитывающий характер, а у ученика будут формироваться волевые черты характера и определенные способности [4].

Смысл учения для школьника вытекает из той системы идеалов и ценностей, которые он усвоил из своего ближайшего окружения еще до начала его учения. Однако в дальнейшем, уже в процессе учения, эти представления могут претерпевать изменения.

Учение – такой процесс образования, во время которого происходит осознание учеником значимости учения для себя. Ребенок сам контролирует этот процесс и дает оценку своей учебной деятельности.

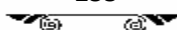
Школьника необходимо заинтересовать учением, тогда учебный материал будет лучше усваиваться и запоминаться ребенком, и, как следствие, повысится сознательность процесса учения и успешность учебной работы [2].

Процесс обучения формирует и мотивы учения, например: неосознаваемые и сознательные. То есть мотивы, связанные с личной заинтересованностью у младшего школьника; и мотивы общественные у старшеклассников, переходящие в чувство долга.

Одиннадцать лет обучения в школе – долгий путь развития ребенка. С поступлением в школу у школьника появляется множество новых обязанностей: не опаздывать, выполнять домашнее задание, помогать одноклассникам и учителю, родителям дома. В результате меняется отношение ребенка к окружающим, он становится более ответственным и расширяет круг своих обязанностей. Школьник понимает, что хорошо учиться – это его обязанность, долг, прежде всего, перед самим собой.

В начальной школе ребенок получает основы грамоты, он хочет порадовать родителей своими хорошими отметками – это и является мотивом учения на данном этапе. Постепенно ученик готовится к обучению в старших классах [6].

В средней школе у ребенка возникает любознательность к проблемам науки. Так появляется новый мотив – мотив приобретения знаний. У подростка формируются чувства долга и совести. Это означает, что к мотиву учения подключаются и высшие моральные качества [6].



Природа учения заложена в постоянном усложнении трудовой деятельности, наличии у цивилизации определенных подходов к оптимальной организации обучения [4].

В средней школе ребенок сознательно и ответственно относится к учению. В это время повышаются требования учителя к уровню подготовки школьника, а также осознание, понимание и переосмысливание ребенком изучаемого материала. Биология, литература, история, физика и другие предметы закладывают основы мировоззрения ребенка. Сознательность учения – это осознанное отношение к учению, которое реализуется через осмысление собственных действий и их результатов в соответствии с целями и мотивами учения [4].

В старшем звене у школьника появляются новые мотивы учебной и трудовой деятельности, связанные с его убеждениями и мировоззрением.

Итак, мы видим, что начиная с поступления в школу, жизнь ученика кардинально меняется. Он начинает приобретать знания посредством различных способов учения, и чем старше он становится, тем больше усложняются для него задачи.

Большая значимость и смысл учения для школьника заключается в мотиве учения, то есть деятельность ученика должна быть направлена на различные стороны учебного процесса. Например, одного ученика мотивирует сам процесс познания, а другого ученика мотивируют отношения с другими ребятами в ходе учения. Так образом определяют мотивы познавательные и социальные [2].

Кроме мотивов процесс учения имеет цели. Ученик выполняет определенные действия в учебном процессе. Это и будет его цель. Можно сделать вывод, что цели без мотивов не определяют учебной деятельности ученика. С другой стороны, если не будет цели учения, то мотивы учения будут миражом. Таким образом, если школьник ставит перед собой определенные цели, то его можно считать мотивационно зрелым [2].

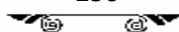
Активизация учебной работы учеников проявляется в разных формах учебной деятельности: работа под руководством учителя, самостоятельная работа, выполняемая по заданию учителя, но без его непосредственного участия, а также самообразовательная деятельность, которой ученик руководит сам в соответствии со своими задачами, мотивами и целями [2].

Итак, мы рассмотрели такое понятие как «учение» в контексте требований современных жизненных реалий. Формированию этой сложной деятельности у школьников отведено все время обучения в средней школе. Начиная с простых заданий под руководством учителя, ученик постепенно овладевает навыками получения знаний.

Задача педагога состоит в том, чтобы привить ученику интерес к знаниям и методам их получения, воспитать осознанное отношение к учению, нравственным ценностям, показать значимость учения для школьника. Как только ученик начинает овладевать способами получения знаний, понимать значимость учения и получать от этого удовлетворение, у него складываются новые особенности психического (умственного, нравственного) развития личности, решающей свои задачи, вытекающие из своего индивидуально неповторимого опыта школьной и внешкольной жизни. Успешность учебной деятельности возможна тогда, когда у школьника возрастает смысл учения. Как правило, тем успешней ученик, чем больше он освоил приемов приобретения знаний (способов мотивации, постановки цели), и чем больше он применяет их самостоятельно.

Литература

1. Волков А.А. Введение ФГОС основного общего образования как фактор модернизации системы образования СК: Методическое пособие / Под науч. ред. А.А. Волкова, доктора психологических наук. Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. 170 с.
2. Иванова Лариса Александровна, *учитель-математик* «Роль целеполагания в формировании мотивационной сферы учащихся и осознании смысла учения». Издательский дом «Первое сентября» URL: <http://festival.1september.ru/articles/600552/>. (дата обращения: 14.12.2015).
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.



4. Психология. URL: <http://azps.ru/articles/cmmn/cmmn29.html> (дата обращения: 15.12.2015).
5. Педагогическая психология. Учение как деятельность URL: <http://cribs.me/pedagogika/ponyatie-ob-uchenii-i-prepodavanii> (дата обращения: 13.12.2015).
6. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. Москва, 1974. (Обучение и развитие в младшем школьном возрасте: с. 55–64.)

© И.В. Смирнова, 2016

УДК 373

*Эпова Ольга Львовна,
студентка 2 курса магистратуры кафедры ТМПО ШП,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
epovaol@mail.ru*

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТОВ ОТСМ-ТРИЗ

Аннотация. В статье обозначены принципы развития исследовательской активности младших школьников на основе инструментов ОТСМ-ТРИЗ, а также представлены модели и инструменты ОТСМ-ТРИЗ способствующие развитию исследовательской активности.

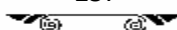
Ключевые слова: развитие, исследовательская активность, принципы развития, инструменты ОТСМ-ТРИЗ.

Развитие исследовательской активности младших школьников является одной из ключевых задач начального общего образования. Решение данной задачи требует от современного педагога переоценки целевых педагогических установок и корректировки содержательных, методических, технологических аспектов профессиональной деятельности с целью актуализации исследовательского поведения учащихся в процессе обучения.

Развитие исследовательской активности младших школьников является одной из ключевых задач начального общего образования. Решение данной задачи требует от современного педагога переоценки целевых педагогических установок и корректировки содержательных, методических, технологических аспектов профессиональной деятельности с целью актуализации исследовательского поведения учащихся в процессе обучения. Принципиальным для педагога становится стимулирование природной потребности ребёнка к новому, к поиску решения проблемы. Полученный исследовательский опыт: наблюдение, рождение гипотезы, формулирование вопросов и умозаключений, экспериментирование, осмысление выводов, – является обязательным условием развития исследовательской активности младших школьников.

Согласно работам А.Н. Подъякова под исследовательской активностью мы понимаем творческое отношение личности к миру, которое выражается:

- в мотивационной готовности к интеллектуальной способности,
- к познанию реальности путем практического взаимодействия с ней,
- к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей,
- к получению разнообразных, в том числе неожиданных, результатов исследования и их использованию для дальнейшего познания;



– к изобретению новых способов и средств их достижения [3].

Известно, что возраст 6–11 лет является сензитивным для раскрытия интеллектуальных и творческих способностей детей, «закладки» теоретического мышления и самостоятельности в учении, развития исследовательской активности.

Теоретический анализ педагогических работ позволяет определить принципы развития исследовательской активности младших школьников [1]. Процесс развития исследовательской активности учащихся осуществляется на основе принципов проблемности, индивидуализации, диалогичности и рефлексии.

Принцип проблемности предполагает организацию процесса обучения с использованием проблемных ситуаций, ориентированных на активизацию исследовательской активности учащихся.

Принцип индивидуализации позволяет учитывать, с одной стороны, индивидуальные особенности учащихся, с другой, индивидуальные познавательные запросы учащихся; предоставляет выбор в реализации учебной деятельности младших школьников с целью поддержки познавательного интереса и исследовательской активности.

Принцип диалогичности ориентирует педагога на диалогический стиль взаимодействия с учеником, между всеми участниками образовательного процесса; формирует культуру «слышать» и «слушать» Другого, конструктивно вести учебные дискуссии и исследовательский поиск, объективно решать исследовательские проблемы.

Принцип рефлексии позволяет формировать навыки рефлексивно-оценочной деятельности младших школьников, корректировать исследовательское поведение учащихся.

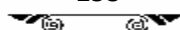
Следует сказать о том, что выделенные нами принципы реализуются и способствуют развитию исследовательской активности, если использовать дидактический инструмент проблемно-ориентированного обучения, модели ОТСМ-ТРИЗ (общая теория сильного мышления – теория решения изобретательских задач) [2].

Основателями ОТСМ – ТРИЗ – педагогики построена система дидактических инструментов, которая формирует у ребенка исследовательские навыки.

Ниже представлена таблица, в которой раскрывается возможность инструментов ОТСМ-ТРИЗ для реализации принципов организации процесса развития исследовательской активности младших школьников.

Табл. 1. Соотношение принципов развития исследовательской активности и дидактических инструментов ОТСМ – ТРИЗ

№ п/п	Принципы	Дидактические инструменты
1.	Принцип проблемности	- исследование копилки с целью выявления закономерностей; - исследование копилки с целью вывода правила; - игровые тренинги: «Самый – самый», «Шифровальщики», «Да – Нет», «Теремок», «Построй ряд», загадки на основе паспорта (после составления паспорта) и др.
2.	Принцип индивидуализации	- исследование копилки с целью синтеза нового объекта; - модель «Преобразование объектов – простые приемы фантазирования»; - модель «Противоречие элемента (если ..., то (+), но (-)).» - модель «События и эффекты» - игровые тренинги «Метод Робинзона Крузо», «Построй самое – самое» и др.
3.	Принцип диалогичности	- модель «Точка зрения»; - модель «Многоэкранная схема талантливого мышления (системный оператор)» - игровые тренинги



4.	Принцип рефлексии	-конструктор «инструмент (виновник) – преобразование» через модель события «Было – стало – изменилось»; -модель «Оценка системы и ресурсы» -игровые тренинги: «Взаимодействие», «Маша – расте-ряша» и др.
----	-------------------	---

Литература

1. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: Учеб. пособие для студентов // М.: Просвещение. 1988. 336 с.
2. Нестеренко А.А. Мастерская знаний: Проблемно-ориентированное обучение на базе ОТСМ-ТРИЗ. Учеб. пособие для педагогов / Под редакцией А.А. Нестеренко. М.: BOOKLINE, 2013. 603 с.
3. Подъяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте // Дисс. ... д-ра психол. наук. М.: Ф-т психологии МГУ. 2001.

© О.Л. Эпова, 2016

УДК 373

*Ярмоленко Галина Геннадьевна,
студентка 2 курса магистратуры кафедры ТМПО ШП,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
yar.69@mail.ru*

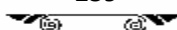
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье раскрывается теоретическое понимание феномена универсальные учебные действия через краткое представление истории исследования проблемы формирования общеучебных умений и навыков учащихся и дается авторское понимание феномена «универсальные учебные действия» с позиции философии информационной цивилизации.

Ключевые слова: общеучебные умения и навыки, универсальные учебные действия, умение учиться, механизм управления.

Те смотря на то, что уже пятый год в школах идет процесс реализации Федерального государственного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО), актуальной остается проблема формирования универсальных учебных действий младших школьников. Это связано с тем, что нет четкого теоретического понимания данного феномена, его значимости и механизма действия в условиях начального обучения.

Феномен «универсальные учебные действия» (УУД) достаточно молод, так как в повседневный профессиональный словарь педагогов пришел с момента введения ФГОС НОО, и до сих пор четкого и понятного определения термина для учительства нет. Так сами разработчики стандартов часто универсальные учебные действия заменяют терминами «надпредметные», «метापредметные результаты», «общие способы действий», «общеучебные умения и навыки», а проблемой формирования и развития общеучебных умений учащихся, помогающих учить учащихся учиться начали заниматься в последних десятилетиях прошлого столетия. Получается, что феномен «УУД» молодой, но имеет свою историю.



Так Ю.К. Бабанский в своей работе так характеризует данную проблему: «Уже ряд лет многие школы страны пытаются решить задачу «Учить школьников учиться». И вместе с тем мы пока ещё не можем быть довольны итогами этой работы. Ещё многие ученики не владеют всеми особо важными общеучебными умениями и навыками» [2, с. 93]. Ю.К. Бабанский в своих научных трудах первым попытался ввести классификацию общеучебных умений и навыков (он их называл основные умения и навыки учебного труда), опираясь в своих исследованиях на теорию деятельности и процесс усвоения знаний, он определил три группы таких умений: *учебно-организационные умения, учебно-информационные умения, учебно-интеллектуальные умения*. Подробной декомпозиции основных умений и навыков учебного труда автор не написал, а только перечислил именно название групп.

Исследованием проблемы формирования общеучебных умений и навыков занимался И.Я. Лернер и в своих трудах он писал: «...хотя практическим умениям уделяют внимание многие учителя. Но сугубо умственным и другим, в частности организационным, умениям внимания не уделяют. Они не были выделены и не разработаны системно» [4, с. 275].

Период системного осмысления термина общеучебные умения и навыки представлен в научных работах Н.А. Лошкаревой, В.Ф. Паламарчука, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой, Т.И. Шамовой.

Н.А. Лошкарева представляет классификацию общеучебных умений и навыков как учебно-организационные, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные навыки [5, с. 62–63].

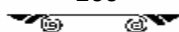
В.Ф. Паламарчук определяет восемь основных приемов мыслительной деятельности, которые по его мнению можно применять при решении любых задач [6].

В классификации А.В. Усовой умения учебного труда определяются как познавательные, практические, организационные, оценочные и самоконтроль. Педагог в своих работах определяет и раскрывает состав умений каждой группы, этой работе она уделяет большое значение и пишет «... для успешного формирования общеучебных умений, указала обязательное наличие в объяснительных записках к учебным программам четкого списка перечня данных умений...» [9, с. 14].

В конце двадцатого столетия Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков продолжая работу по исследованию общеучебных умений и навыков разрабатывают и публикуют свою квалификацию, в которой они предлагают три группы умений и подробно расписывают каждую группу умений: учебно-управленческие, учебно-информационные, учебно-логические [8].

В стандарте первого поколения общеучебные умения и навыки были определены как компонент содержания начального образования. Стандарт же второго поколения определяет новые результаты образования и определяет требования к планируемым результатам, где зафиксированы метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования как освоенные учащимися универсальные учебные действия.

Возникает вопрос: «Почему приоритетными стали универсальные учебные действия, а общеучебные умения и навыки ушли на второй план?» И здесь мы придерживаемся одного объяснения и, на наш взгляд, самого главного. Методологической основой стандарта является системно-деятельностный подход в обучении, произошла смена парадигмы «знаниевой» на парадигму «деятельностную». Что это значит? Что все планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования определяют основную цель данного уровня образования как формирование обобщенных способов действий с учебным материалом, которые помогут учащимся решать успешно любые учебно-познавательные и учебно-практические задачи. Обобщенные действия, носящие универсальный характер, то есть выполняющие разнообразные функции при различных условиях.



Авторами «Концепции развития универсальных учебных действий» значение феномена «универсальные учебные действия» в широком смысле трактуется как «умение учиться», а само «умение учиться» определяется как ключевая компетенция, которая обеспечивается за счет «общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся». А в более узком значении «этот термин можно определить, как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [3, с. 27].

Авторами определены четыре вида универсальных учебных действий, такие как познавательные, коммуникативные, регулятивные, личностные. Каждый вид универсальных учебных действий подкреплен перечнем умений, которые характеризуют определенный вид УУД. Мы не будем здесь останавливаться подробно на номенклатуре УУД. Мы выскажем свой взгляд на понимание данного феномена.

Сегодня мы живем в постиндустриальном информационном обществе, в обществе, которое определяется новыми потребностями и новыми вызовами.

Основным вызовом мы считаем вызов информационный. Сегодня информация (в широком смысле) меняется и увеличивается с огромной скоростью, значит, человек должен уметь быстро реагировать на информацию, уметь ее структурировать, критически к ней относиться и быстро находить недостающую информацию. Информационная цивилизация наложила отпечаток и на отечественное образование, сегодня учитель не является монополистом в передаче знаний, а где-то и отстает от потока информации. То есть его задача передача по передаче накопленного культурно-исторического опыта человечества не актуальна.

Еще одним из важных вызовов двадцать первого века на наш взгляд, является вызов неопределенности, то есть сегодня обучая детей в школе мы не знаем стопроцентно, что из того что они изучают им пригодится в будущем. Это в свою очередь должно повлиять на содержание образования, которое должно помочь учащимся начальной школы достичь таких планируемых результатов, которые станут крепким фундаментом для дальнейшего обучения не только на уровне актуального развития, но также на уровне зоны ближайшего развития и перспективного развития.

Нельзя затронуть и такой вызов современности как комплексные проблемы. Сегодня для того, чтобы эффективно решать возникшие проблемы не достаточно быть специалистом в той или иной области, нужно уметь выстраивать коммуникацию и кооперацию, уметь выстраивать взаимодействия не только между субъектами, но и находить взаимосвязи и взаимодействия между объектами проблем, владеть системным мышлением, генерировать новые результативные идеи, обладать высоким интеллектуальным потенциалом.

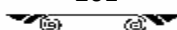
Еще раз обращаясь к определению понятия универсальные учебные действия как умение учиться, которое обеспечивается личностным, познавательным и общекультурным развитием, мы бы хотели уточнить, что:

– личностное развитие младшего школьника – это развитие у него готовности и способности к саморазвитию и реализации своего творческого потенциала;

– познавательное развитие младшего школьника – это развитие у него способности управлять познавательной и интеллектуальной деятельностью, развитие базовых способностей этого возраста (мышление репрезентативное, символическое, логическое, творческое; продуктивное воображение, рефлексивность, произвольность мышления);

– общекультурное развитие младшего школьника – это формирование у него компетентности в общении, освоение норм и правил поведений, а также основных социальных ролей.

Делая вывод о том, что же такое в нашем понимании универсальные учебные действия, мы бы еще раз хотели бы обратиться к термину «общеучебные умения и навыки». Мы считаем, что и «универсальные учебные действия», и «общеучебные умения и навыки» выполняют функцию обеспечения развивающего потенциала содержания образования



младших школьников, функцию получения способов работы с информацией в широком смысле слова. Но в тоже время, ориентируясь на те потребности и вызовы нового столетия, мы считаем, что феномен «универсальные учебные действия» шире феномена «общеучебные умения и навыки». Общеучебные умения и навыки являются подсистемой универсальных учебных действий.

Учитывая то, что ФГОС НОО признает антропологическую парадигму, как ориентир на человеческую реальность во всех ее измерениях, мы считаем, что осмысление сущности феномена «универсальные учебные действия» должно быть определено с позиции ученика и с позиции учителя, тогда такое осмысление позволит организовать процесс формирования УУД результативным и гуманным.

Вспоминая слова В.И.Слободчикова, мы можем сказать, что УУД – это «... средства и условия становления человека, как творца собственной жизни» [7, с. 249].

С позиции философии информационной цивилизации (Р.Ф. Абдеев [1]) для учителя универсальные учебные действия – это те «точки роста» в механизме управления, которые позволяют выйти на второй, третий контуры обратной связи, которые способствуют организации процесса личностного, познавательного и общекультурного развития младшего школьника.

А для ученика универсальные учебные действия – это механизм управления процессом самоконтроля, саморегуляции и выход на уровень саморазвития при решении учебно-познавательных, учебно-практических задач. Так личностные универсальные действия позволяют учащимся информацию из внешней среды (учебные задачи, учебные образовательные ситуации) воспринимать с точки зрения своей внутренней позиции, значимости, регулятивные и познавательные учебные действия позволяют включиться в процесс самоконтроля, самооценки, самоорганизации удовлетворения познавательного интереса и потребности, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия позволяют выйти на контур обратной связи, который обеспечивает саморазвитие учащихся.

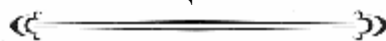
Универсальные учебные действия – это набор инструментов как для учителя, так и для учащихся, позволяющий стать автором своей деятельности.

Литература

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. М.: ВЛАДОС, 1994. 336 с.
2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. М.: Знание, 1981. 96 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
4. Краевский В.В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев и др.: Под общ. ред. В.В. Кравеского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.
5. Лошкарева Н.А. Общеучебные умения и навыки школьников и начальная ступень обучения. М.: МГПИ, 1981. 88 с.
6. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. М.: Просвещение, 1987. 208 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
8. Татьянченко Д.В. Общеучебные умения: очарование очевидного / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воронцов. Челябинск: ЦНТИ, 1996. 86 с.
9. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. М.: Знание, 1987. 80 с.

© Г.Г. Ярмоленко, 2016





**ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК «ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ» – ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И В СТРАНАХ АЗИАТСКО-
ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА**

УДК 371.4

*Белякова Наталья Александровна,
магистрант 2 курса Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
belyakova1975910@gmail.com
Лавриненко Татьяна Дмитриевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
магистрант 1 курса Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
lavritad26@gmail.com*

**ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ КАДЕТ КАК
УКЛАДА ЖИЗНИ В АСПЕКТЕ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА**

Аннотация. В статье представлены итоги экспериментальной работы по формированию креативной среды социализации кадет как уклада жизни во Владивостокском президентском кадетском училище в аспекте ценностного подхода, а также рассматриваются проблемы формирования творческой активной личности – основы саморазвития кадет.

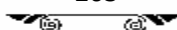
Ключевые слова: личность, саморазвитие, социализация, креативная среда, социокультурное пространство, уклад жизни кадет, креативность, творчество, сотрудничество взрослого и ребенка.

Сегодня актуально понимание процесса становления личности ребенка как решающего фактора в опережающем развитии поколения, призванного жить и активно действовать в новых социокультурных условиях.

На наш взгляд, процесс становления личности ребенка требует создания специальных условий, к которым мы относим создание креативной среды как особым образом организованного социокультурного и образовательного пространства, как уклада жизни, стимулирующего творческое саморазвитие каждого включённого в неё индивида. Эта задача решается нами в процессе экспериментальной деятельности во Владивостокском президентском кадетском училище.

Креативная образовательная среда характеризуется открытостью, непрерывностью, продуктивностью, доступностью, фундаментальностью, индивидуализацией. Это новое качество образования, основанное на сотворчестве, сотрудничестве, постоянном поиске, формировании новых ориентиров и целей развития креативности участников образовательного процесса [1, с. 42].

Креативная среда – это условия, способствующие проявлению и формированию креативности. Становлению личности ребенка в креативной образовательной среде служит целостная система принципов, реализация которых требует новых концептуальных подходов ко всему процессу организации совместной жизнедеятельности детей и взрослых: 1) доверительное, активное, творческое взаимодействие педагогов и воспитанников, создающее «коллективную духовную жизнь школы»; 2) установка на «единство мысли и



чувства» как цель незавершающегося процесса воспитания личности; 3) развитие дарований, воспитание разума и творческих способностей каждой личности, поскольку «всякий ребенок по-своему уникален»; 4) умение педагога «увидеть одаренность ребенка, определить сферу приложения его интеллектуальных и творческих сил»; 5) предоставление личности огромного выбора возможностей для индивидуального развития и самосовершенствования, создание «атмосферы разнообразного творческого труда»; 6) максимальное использование специфических возможностей социокультурной среды для решения задач становления личности [4, с. 124–129]. В таком понимании креативная среда – это, прежде всего, социокультурное пространство, то есть, определенная структура, в рамках которой происходит интеграция социальных институтов различных типов и назначения, взаимодействие которых оптимальным образом способствует процессам развития и саморазвития творческой личности [4, с. 73–76].

Креативная образовательная среда трансформируется в образовательное пространство, когда, благодаря целенаправленной деятельности педагогов, обретает определенные свойства: 1) гибкость как способность образовательных структур к быстрому перестраиванию в соответствии с изменяющимися потребностями личности, окружающей среды, общества; 2) непрерывность, выражающуюся через взаимодействие и преемственность в деятельности входящих в нее элементов; 3) вариативность, учитывающую изменение развивающей среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах; 4) интегрированность, обеспечивающую решение воспитательных задач посредством усиления взаимодействия входящих в нее структур; 5) открытость, предусматривающую широкое участие всех субъектов образования в управлении, демократизации форм обучения и воспитания; 6) саморазвитие и саморегуляцию, основанные на процессах развития и саморазвития личности; 7) установку на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса, осуществляющееся на основе педагогической поддержки.

Таким образом, креативная среда как социокультурное пространство предполагает наличие определенного социума, основанного на интеграции условий и средств развития и саморазвития творческой личности и предполагающего деятельностное общение включенных в него субъектов.

Саморазвитие мы рассматриваем как интегративный процесс качественного самозменения собственных психологических свойств и статуса личности в целях наращивания своего соответствия задачам образования, труда, жизни, осуществления потребности достойной самореализации, обусловленной внешними влияниями среды-пространства высокого уровня организации [2, с. 179]. Именно для этого необходимо создавать условия, при которых воспитанник становится активным субъектом не только педагогического процесса, но и собственно саморазвития. Поэтому методологию воспитания мы понимаем как взаимодействие педагога и ребенка, когда воспитание предстает как процесс общения, принятия и понимания взрослым – ребенком, ребенком – взрослым: личность развивается в процессе духовного и деятельностного общения с другой личностью. В сотворчестве детей и взрослых (в мастерской, студии, на уроке, в спортивном зале, на учебных занятиях) происходит совместный поиск истины, рождаются новые творческие идеи, проекты, образы. Смысл воспитания заключается не в передаче готового опыта старших, а в расширении возможностей получения детьми собственного жизненного опыта.

Инновационное развитие училищ кадетского типа основано на стратегии создания свободной среды саморазвития каждого воспитанника. Развитие личности каждого ребенка проектируется в индивидуальной модели. Единая конечная цель коллектива педагогов училища – воспитание успешной, в соответствии со своими способностями, и одновременно конкурентноспособной в различных сферах личности.

Программа формирования и развития психологических свойств, качеств и статуса личности кадета Владивостокского президентского кадетского училища предполагает трансформацию воспитательной среды училища в образовательное пространство путем интеграции различных видов учебной, творческой, социальной и научной деятельности



кадет и включению их в многообразные социально ценностные и личностно значимые виды этой деятельности, развивающие их интеллектуальные, коммуникативные, экспрессивные, креативные способности.

Основной функцией воспитания кадет, с нашей точки зрения, является социализация, но некак процесс адаптации личности к среде определённого качества, а как опосредованное управление процессом формирования и развития психологических свойств и качеств личности кадет.

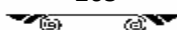
Организация социальной деятельности обучающихся исходит из того, что социальные ожидания подростков связаны с успешностью, признанием со стороны семьи и сверстников, состоятельностью и самостоятельностью в реализации собственных замыслов. Целенаправленная социальная деятельность кадет должна быть обеспечена средой училища как его жизненным укладом. Поэтому в основу создания среды как уклада жизни, создаваемого самими кадетами, мы положили принципы воспитания на исторических российских традициях гражданственности и патриотизма, впитавших общечеловеческие ценности веры в свой народ, добра, справедливости, защиты своего Отечества, преданного ему служения.

В процессе экспериментальной деятельности, осуществляемой нами во Владивостокском президентском кадетском училище, мы пришли к выводу, что ценностный подход, заложенный в основу формирования креативной среды училища, как жизненного уклада, способствует успешной социализации кадет, включающей: 1) формирование активной гражданской позиции и ответственного поведения в процессе всех видов деятельности; 2) усвоение социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих возрастным особенностям кадет по освоению норм и правил общественного поведения; 3) формирование собственного конструктивного стиля общественного поведения в процессе педагогически организованного взаимодействия с социальным окружением; 4) достижение уровня физического, социального и духовного развития, адекватного своему возрасту; 5) развитие способности решать социокультурные задачи (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые), соответствующие возрасту; 6) выстраивание отношений в основных сферах своей жизнедеятельности: общение, учёба, игра, спорт, творчество, увлечения (хобби); 7) активное участие в развитии уклада жизни училища и в изменении доступных сфер жизни окружающего социума.

Особенное значение в кадетском училище отводится традиционным торжествам и ритуалам, формирующим уклад жизни училища и отражающим специфику образовательного учреждения. Это ритуал посвящения в кадеты, празднование Дня основания кадетского образования в России (17 февраля); традиционные праздники, отражающие национально-культурные особенности Приморского края; всероссийские праздники – День Победы, День защитника Отечества, встречи с ветеранами войны, ветеранами вооружённых сил; праздники видов и родов войск, Дни воинской Славы, смотры строя и песни и участие кадет в парадах.

Уклад жизни училища подкреплён богатством символики и атрибутики, используемой в образовательном процессе: Флаг Владивостокского президентского кадетского училища, Знак кадета, гимн, девиз, кадетский марш. Особенности требования предъявляются к внешнему виду кадет: парадная форма, повседневная форма, форма для занятий военной подготовкой на учебно-полевых сборах. Разработан ритуал начала и окончания торжественного события, который заключается в том, что каждое событие традиционно начинается и заканчивается с выноса Флагов Российской Федерации, Флага министерства обороны и Флага Владивостокского президентского кадетского училища, исполнения Гимна РФ, хоровое исполнение гимна училища. Кадеты воспитываются на глубоких знаниях героического прошлого Отечества, почитании государственной российской символики: герба, флага, гимна.

Экспериментальные исследования показали, что включённость в подготовку события и его осуществление, своей эмоциональностью и напряжением актуализирует инициа-



тивую и активность кадет, их желание не просто участвовать, а стремление проявить себя, быть полезным и нужным здесь и сейчас. Например, участие в событии «Открытие Владивостокского президентского кадетского училища» помогло кадетам найти друзей из других военных училищ. Воспитанники пригласили гостей, курсантов суворовского училища поучаствовать в этом событии. В знак дружбы и сотрудничества и в память об открытии училища было посажено дерево Памяти. Каждое событие проявляется как культурный образец открытых отношений, совместного творческого взаимодействия, задает норму отношений в повседневной жизни училища. Событие – это живое пересечение разных культур (детской и взрослой), где происходит их взаимообогащение и смысловое взаимонасыщение. Воспитательное влияние в событии осуществляется выстраиваемыми отношениями, через значимое общение и деятельность, контекстом, который задается событием. Когда взрослые не навязывают свое мнение, но понимают и принимают интересы воспитанников, когда вместе находят ответы на жизненные вопросы, формируется со-бытийная общность, фиксирующая онтологические основания жизни и деятельности человеческих объединений. По В.И. Слободчикову, «смена форм событийности в интервале индивидуальной жизни, характер Другого (других), входящего в общность, их совместное бытие определяют путь, ступени и конкретные облики становящейся субъективности на разных этапах онтогенеза» [3, с. 69]. Объяснение этих процессов важно для развития самого образовательного пространства, среды, уклада жизни училища. Человеческий индивид всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество. Наличие и сам характер этих связей (физических, физиологических, психологических, социальных и др.), динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образует подлинную ситуацию развития, образует искомое единство исходных предпосылок развития [3, с. 69–70].

В процессе эксперимента мы широко использовали технологии командного взаимодействия в проектной деятельности, направленные на ответственное сотрудничество в достижении общей цели. Взаимодействие младших подростков в команде организовывалось таким образом, чтобы проявлялись их индивидуальные творческие способности, лидерские качества каждого из членов команды. Важным фактором, влияющим на результативность работы команды (класса – курса), было принятие на себя каждым кадетом ответственности за конечные результаты совместной деятельности. А ежедневная ответственность за результаты учебы, спорта, формировала способность к самоконтролю и рефлексии: контролировать задачи, сроки, этапы выполнения всего проекта, оценивать и анализировать полученные результаты. В команде были созданы условия для выстраивания гармоничных отношений между кадетами и коллективом класса, курса, способствующие самоопределению и самосовершенствованию кадет. Для того чтобы каждый кадет попробовал себя в роли лидера в определенной ситуации, мы включали в процесс проектирования деловые и ролевые игры, творческие задачи и задания. Взаимодействия в группе младших подростков, объединенных конкретными лично значимыми для каждого целями, задачами, общим делом, мы строили на методике чередования традиционных поручений, использовали сменность социальных ролей, создавали условия, чтобы кадет чувствовал себя значимым. Это способствовало самоутверждению личности кадет, формировало способность к более объективному оцениванию себя, развивало способность строить реальные планы на дальнейшую деятельность в проекте.

Рассматривая использование технологии социального проектирования в качестве условия развития личностных качеств кадет, мы отмечаем важность создания педагогом ситуации успеха, которую определяем как целенаправленное сочетание психолого-педагогических приемов, способствующих осознанному включению каждого младшего подростка в специально организованную деятельность, направленную на приобретение опыта лидерского поведения в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивающих положительный эмоциональный настрой подростков на выполнение поставленных задач и адекватное восприятие результатов своей деятельности. Ситуация успеха складывается не только из того, что учитываются склонности подростка к определенному



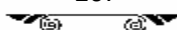
виду деятельности, но и обязательно используется обучение члена отряда новым видам деятельности через индивидуальные консультации, тренинги, беседы. Все это позволяет подростку овладевать новыми личностными компетенциями, позволяющими ему реализовать себя в разных видах деятельности в процессе проектирования. Тем более, этапы работы над социальным проектом предполагают такие виды деятельности, которые зачастую невозможны в обычной жизни училища.

Таким образом, включение кадет в социальное проектирование обладает мощным воспитательным потенциалом для развития организационно-управленческих качеств подростков. Этому способствует и развитие системы самоуправления, которое является одним из приоритетных направлений деятельности училища и способствует формированию его жизненного уклада. Самоуправление мы рассматриваем как социальный проект, направленный на формирование навыков самоуправления кадет. Роль педагогов-воспитателей в нем определяется как сопровождающая. Большинство из кадет справляются с повседневными поступающими задачами, указаниями и поручениями в жизни и быту училища, что позволяет им обрести опыт выбора поведения в различных жизненных ситуациях. Кадеты регулярно вносят свои предложения по улучшению процесса жизнедеятельности училища. Работа секторов во взводе осуществляется системно (например, учебный сектор ответственен за ведение учебного журнала класса), командиры отделения и заместитель командира взвода наделены полномочиями в рамках устава училища. Личностная значимость кадета повышается с выполнением своих обязанностей в соответствии с уставом училища и положением о самоуправлении кадет. Кадеты отмечают положительные изменения, связанные с деятельностью самоуправления на курсах: это улучшение дисциплины, улучшение учебной деятельности с повышением динамики в учебе, связанной с эффективной работой самоуправления над дисциплиной во время уроков и выполнением домашнего задания во время самостоятельной подготовки. Важно, что кадеты сами отмечают приобретение ими практического опыта управленческой деятельности. Институт младших командиров существует параллельно с институтом самоуправления, и направлен на развитие дисциплинированности и исполнительности у кадет. В то время как творчество, инициативность, самостоятельность остается в поле зрения самоуправленцев-общественников.

Следовательно, основным условием достижения воспитательного результата по развитию творческого потенциала кадет становится системная деятельность по совместной разработке и реализации педагогами и воспитанниками социальных проектов. Включение младших подростков в такие проекты стало подлинным событием в жизни кадет и обогатило уклад жизни училища. Особенно эффективными с позиции формирования личностных качеств кадет (ответственности, милосердия, заботы) стали социальные проекты «Забота» и «Бессмертный полк», посвященные ветеранам Великой Отечественной войны, ветеранам вооруженных сил Российской Федерации, пожилым людям.

По инициативе кадет-семиклассников был разработан проект для младших подростков-пятиклассников «Потому что ты – кадет». В течение месяца семиклассники знакомили младших подростков с историей кадетского образования в России, с Уставом училища, кодексом Чести кадета, разучивали Гимн училища и Клятву кадета. Организовывали шефство от зарядки до отбоя, помогали адаптироваться к режиму училища, обучали первым навыкам строевой подготовки. Проект включал разные формы: подвижные игры, беседы, викторины, аукционы, соревнования, которые помогли младшекурсникам быстро адаптироваться к условиям училища.

Кадеты стали инициаторами различных акций, способствующих развитию их креативных способностей, например, «Письмо маме», «Здоровая Россия – это мы!» – акция по пропаганде здорового образа жизни, включающая в себя спортивные мастер-классы, встречи со специалистами учреждений здравоохранения и правоохранительных органов; благотворительная акция «Подари улыбку», «Всем мамам посвящается...», в процессе которой кадеты дарили горожанкам Владивостока цветы и поздравительные открытки, сделанные своими руками.



Системное применение методов, средств и форм организации деятельности кадет направлено нами на удовлетворение их потребности в самореализации. Развивая креативные способности кадет, мы использовали различные формы работы: теоретические (проблемная лекция, лекция-диалог, лекция-дискуссия), практические (применение технологии психологического тренинга, в основе которого лежит личностно-ориентированная концепция, деловые и ролевые игры), самостоятельная работа (подготовка к конференциям, рефераты, проекты).

Опросы ребят подтверждают понимание ими креативности как важнейшей качественной характеристики личности современного человека: «...креативность проявляется в способах достижения целей», «...креативность личности – это сочетание самых разных творческих способностей, которые могут проявиться в любой деятельности», «креативный человек креативен во всем...», «...креативный человек – это яркая личность, которая выделяется среди всех», «креативные люди обладают чувством юмора, гибкостью мышления, любознательностью...», «Креативные люди творят не только для самих себя, но и для того, чтобы мир вокруг был прекрасен».

Таким образом, креативная среда социализации кадет как социокультурное образовательное пространство, как уклад жизни во Владивостокском президентском кадетском училище, формируемая нами в аспекте ценностного подхода, направлена на развитие творческой активной личности как основы саморазвития кадет.

Литература

1. Брякова И.Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования/ И.Е. Брякова // Человек и образования. СПб., 2009. № 1 (18). С. 42.
2. Лавриненко Т.Д. Саморазвитие личности старшего школьника в условиях интегрированного гуманитарного образовательного пространства гимназии [Текст]: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лавриненко Татьяна Дмитриевна. Владивосток, 2009. 181 с. Библиография: С. 182–202.
3. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Выпуск № 1. М.: Инноватор, 1995. 112 с.
4. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. М.: Просвещение, 1979. 300 с.

© Белякова, 2016

© Лавриненко, 2016

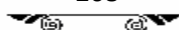
УДК 373. 31

*Лавриненко Татьяна Дмитриевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
магистрант 1 курса Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
lavritad26@gmail.com
Шкрабальюк Инна Владимировна,
магистрант 2 курса Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
shkrabaluk70@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ГУМАНИТАРНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические и практические вопросы формирования системы оценки достижений учащихся начальной школы как гуманитарной системы; представлена авторская модель самооценки младших школьников.

Ключевые слова: оценка, отметка, самооценка, ФГОС НОО, гуманитарная система.



Актуальность проблемы оценивания результатов обучения связана с введением Федерального государственного образовательного стандарта на ступени начальной и основной школы. Введение Федерального государственного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) второго поколения в российских школах показало несоответствие системы оценки достижений учащихся. Причиной этого является, с одной стороны, отсутствие компетентности учителей начальных классов в оценке достижений учащихся, а с другой стороны, неразработанность системы оценки достижений учащихся как таковой, в том числе и в начальной школе. Возникает вопрос: как можно формировать личность ребёнка, не осмыслив значение требований ФГОС НОО к системе оценки достижений учащихся начальной школы?

Концепция модернизации российского образования выдвигает, прежде всего, новые социальные требования к системе школьного образования. Нашим обществом сегодня востребованы образованные люди, инициативные и самостоятельные, готовые к сотрудничеству, коммуникации, принимающие ответственные решения в ситуации выбора, характеризующиеся мобильностью, конструктивностью, способные нести ответственность за свою собственную судьбу и судьбу своей страны.

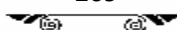
Возникла необходимость самостоятельной разработки каждым образовательным учреждением, реализующим стандарт, в который включён раздел «Особенности системы оценки достижения требованиям стандарта к результатам освоения основных образовательных программ», новых критериев для оценивания результатов деятельности школьников [8, с. 4].

Основой теории и практики вариативного начального образования является фундаментальная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Представители научной школы развивающего обучения ставят иную цель в оценке: выявление уровня развития ребенка на основе полученных знаний в новых для учащегося видах деятельности. Данная оценка подразумевает всестороннюю диагностику личности, являясь ориентировочной основой всего педагогического процесса.

В развивающем обучении безотметочная система оценивания способствует развитию у детей потребности в оценке и контроле учебных действий. Предлагается оценивание с помощью шкал, словесной оценки (Г.А. Цукерман).

До настоящего времени не только в педагогической практике [1, 3, 7], но и в дидактической [5, 6, 8], и методической литературе [3, 11, 13], как и в различных нормативных документах, допускается синонимичное понимание терминов «оценка» и «отметка», хотя они не идентичны. Очень часто термин «отметка» применяется как характеристика процесса и результата оценивания. Если отметка – это установленное (государством) обозначение степени знаний ученика, то оценка – единственное в распоряжении педагога средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность [9]. Оценка – это определенная шкала ценности, уровня или качества достижений учащегося; это процесс сравнения знаний, умений и навыков с эталонами, представленными в учебной программе. Школьные оценки – показатель знаний ученика, но не показатель умения мыслить. Поэтому школьные оценки не всегда отражают реальные успехи ребенка.

Оценке свойственны следующие функции: 1) здоровьесберегающая, в основе которой – педагогическая поддержка ребёнка на всех этапах его учебной деятельности, принятие его, сотрудничество и создание доброжелательной атмосферы взаимодействия и оценивания; 2) психологическая – направлена на развитие адекватной самооценки младшего школьника, его успешную адаптацию и самореализацию; 3) динамическая – направлена на формирование целостного понятия оценочной деятельности, предусматривает коэффициент эффективности обучения, мерой которого является критерий относительной успешности; 4) методологическая – осуществляемая управленческими службами образовательной организации, организующими обучение учителей и родителей на всех этапах учебного процесса и являющимися координаторами их педагогической деятельности.



Известны различные способы оценивания: 1) нормативный – знания ребенка оцениваются на основе стандарта образования; 2) личностный – ответ школьника сравнивается с его предыдущими достижениями; 3) сопоставительный – соотнесение действий одного ребенка с действиями другого.

Современная дидактика выдвигает такие требования к оценкам, при которых лучше всего использовать личностный способ оценивания, так как он позволяет проследить за индивидуальными результатами каждого ученика.

Учителю при оценивании учебной деятельности младшего школьника важно придерживаться следующих правил: 1) включать в контроль знаний основные элементы знаний, умений и навыков; 2) совмещать личностный и нормативный способы оценивания и мотивировать их; 3) применять разнообразные методы контроля; 4) предоставлять детям возможность улучшить оценку; 5) при оценивании обязательны ученический самоконтроль и самооценка.

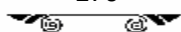
Очевидны негативные последствия системы оценивания: определенная часть школьников утрачивает подлинные мотивы учебно-познавательной деятельности: отличная и хорошая оценка для них – конечная цель достижений; на уроках контроля знаний преобладает оценка учителя, а самоконтроль и самооценка отсутствуют; оценка учащегося является оценкой работы учителя.

Исходя из вышесказанного, можно определить структуру модели оценки достижений учащихся начальных классов: 1) цель: получение объективной информации о результатах обучения в соответствии с образовательными стандартами; 2) формы оценки: а) безотметочное оценивание (рейтинговый контроль, диагностика, индивидуальная карта ученика, вербальное поощрение («молодец», «умница», «отлично» и др.); поощрение различными жетонами; сравнение успехов ребенка с нормами, вчерашними успехами ребенка с его сегодняшними успехами; б) балльная форма оценки; в) многочисленные «малые формы оценки» в ходе занятий, находящие свое выражение в мимике, жестах, модуляции голоса, обращении к ученику, в кратких одобрениях, критических замечаниях учителя; 3) методы оценивания учебных знаний и умений: наблюдение за работой учеников; устный индивидуальный опрос, фронтальный опрос; письменный контроль; комбинированный (усложненный) контроль; тестовый контроль; практический контроль; самоконтроль; 4) критерии: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «зачёт», «незачёт», «базовый уровень», «высокий уровень», «не достиг стимулирующая базового уровня»; 5) функции: обучающая, воспитательная, ориентирующая, стимулирующая, диагностическая; 6) результат.

Результатом оценки достижений учащихся начальных классов, с нашей точки зрения, являются: 1) умение ставить цели при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач; 2) умение учиться; 3) сформированность универсальных учебных способов действий для продолжения образования в основной школе; 4) личностно-индивидуальный прогресс в развитии мотивационно-смысловой, познавательной, эмоциональной, волевой сфер личности как психологических новообразований.

Среди показателей эффективности образования ФГОС НОО указывает на развитие самосознания школьника, его самооценки, готовности к саморазвитию, высокой социальной и профессиональной мобильности на основе умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новым знанием [12]. К концу обучения в начальной школе у ребенка должна быть сформирована положительная адекватная дифференцированная самооценка. Личностным новообразованием учащегося, определяющим его саморазвитие в подростковом возрасте, является умение определять границы знаний и стремление к изменению [3].

Основным, на наш взгляд, условием развития учащегося начальной школы, способного к саморазвитию и самоопределению в старшей школе, выступает его позитивная самооценка. Самооценка младшего школьника переносится на его самооценочную деятельность и экстраполируется на личностное саморазвитие. Именно с этих позиций мы



рассматриваем систему оценки достижений учащихся начальной школы как гуманитарной системы, выделяя очень важный её аспект – самооценивание достижений учащихся начальной школы.

Анализ работ отечественных исследователей [1, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 14] и зарубежных концепций [2, 10] показал, что, несмотря на различные подходы к осмыслению понятия «самооценка», исследователи рассматривают его в контексте формирования личности. Специфику самооценки ребенка определяют личностные ценностные установки, уровень развития самосознания, особенности индивидуальности.

С нашей точки зрения, самооценка – это качественная характеристика личности ребенка, заключающаяся в его способности оценить свои возможности, индивидуальные способности и качества; это нравственный регулятив его поведения.

Главный смысл самооценки заключается в самоконтроле обучающегося, его саморегуляции, самостоятельной экспертизе собственной деятельности (М.М. Поташник).

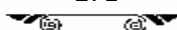
Учёными выделены основные направления исследований проблемы самооценки в педагогике и психологии: 1) особенности формирования самооценки в учебной деятельности; 2) самоконтроля при решении учебных задач, самооценочной мотивации, соотношения личностной и учебной самооценки; 3) взаимосвязи самооценки ребенка и уровня его притязаний; 4) формирование самосознания, моральных качеств, направленности личности; 5) исследование структуры, факторов, особенностей формирования самооценки, её форм, степени устойчивости; 6) исследования самооценки степени успешности, культурной идентичности, здоровья человека [1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11].

Таким образом, подходы к раскрытию сущности самооценки подчёркивают сложность, многозначность обсуждаемого феномена. Современные исследователи большое внимание уделяют самооценке младшего школьника как гуманитарной системе, так как она влияет на его поведение, межличностные контакты, связана с активными действиями ребёнка, с самонаблюдением и самоконтролем. Понятие «гуманитарные системы» охватывает широкий спектр объектов, одним из предельных случаев которого выступает личность, а другим, самым широким, культура в целом [4, с. 96].

Для создания авторской модели самооценки младших школьников на основе изученных исследований формирования самооценки, мы выделили следующие позиции: 1) формирование самосознания, моральных качеств ребёнка; 2) самоконтроль при решении задач; 3) самооценочная мотивация; 4) соотношение личностной и учебной самооценки; 5) взаимосвязь самооценки и уровня притязаний; 5) самооценка степени успешности, культурной идентичности, здоровья ребенка.

Нами разработана авторская модель самооценки младших школьников как гуманитарная система, которая имеет следующую структуру:

1. Цель – развитие у ребёнка объективной стороны самооценки.
2. Формы самооценки: а) дифференцированная самооценка (объективно распределять собственные силы к задачам и требованиям социальной среды, самостоятельно ставить перед собой цели и задачи); б) познавательная самооценка (механизм самосовершенствования, отражает понимание школьником ценности знания); в) прогностическая (прогнозирование собственных возможностей в будущей деятельности); г) корректирующая или процессуальная (проявляется по ходу деятельности и направлена на её коррекцию, связана с реализацией контрольных действий); д) ретроспективная на завершающем этапе деятельности (содержание составляет оценка результатов деятельности).
3. Компоненты самооценки: возрастные особенности младшего школьника; специфика организации учебно-познавательной деятельности в начальных классах; уровень развития мыслительной деятельности школьника.
4. Критерии: сопоставление уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности.
5. Функции: регулятивная, рефлексивная, эмоциональная, ценностная, оценочная, контрольная, стимулирующая, блокирующая, защитная.



6. Результат: развитие самосознания, самооценки, готовности к саморазвитию, высокой социальной и профессиональной мобильности, сформированность компетенции, обеспечивающей овладение новым знанием.

Гуманитарная система всегда ориентируется на культурные образцы, способ ее деятельности порождается взаимодействием подсистем: навыка – функция; поиска – развитие; оценки как самооценки (мощный эмоциональный потенциал) сличение результатов деятельности с культурными образцами [4, с. 95].

От самооценки во многом зависит социальная адаптация личности, она влияет и на поведение. Однако самооценка не дана нам изначально. Она изменяется, формируется в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Ученик должен чётко определять для себя: «Это я знаю, а этому я должен научиться».

Таким образом, система оценки учащихся младших школьников – это важная структурная составляющая нового образовательного стандарта, в которой принимают участие ученики, родители, учителя [12]. В итоге оценивания каждая из сторон будет иметь возможность сравнить свои результаты с уже достигнутыми, а ребёнок получит возможность исправлять ошибки, устранять пробелы в знаниях, формировать адекватную самооценку как личностное образование.

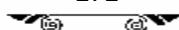
Следовательно, мы можем утверждать, что система самооценки, ориентированная на личностное развитие ребенка, это гуманитарная система, субъектами которой являются учащиеся, родители, учителя.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. М.: Знание, 1980. 96 с.
2. Баумейстер Р., Кемпбелл Д., Крюгер Д., Вое К. Мифология самооценки // В мире науки. № 4. 2005. URL: <http://www.sciam.rU/2005/4/psyhiotrya.shtml> (дата обращения: 11.01.2009).
3. Воронцов А.Б. Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе в ходе модернизации российского образования. Начальная школа, 2002. № 3, с. 89.
4. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. 184 с.
5. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. М.: Дрофа, 2000. 109 с.
6. Лобжанидзе В.А. Сущность оценки и отметки. Завуч начальной школы. 2002. № 14. С. 21–27.
7. Никитина М.П. О безотметочном обучении. Начальная школа. 2001. № 1. С. 47.
8. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / [М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.]; Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2009. 216 с.
9. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
10. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ., общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
11. Феденёва Л.Л. Самооценка и формирование образа «Я» у младших школьников. Новые ценности образования. 2005. Т. 21. № 22. С. 111–113.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
13. Феннел М. Как повысить самооценку. М.: АСТ, 2005. 287 с.

© Лавриненко, 2016

© Шкрабалюк, 2016



*Стоюшко Наталья Юрьевна,
кандидат экономических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет (филиал в г. Большой Камень),
магистрант 2 курса Школы педагогики ДВФУ,
г. Большой Камень, Россия,
natalia.mag.pyo@gmail.com*

*Лавриненко Татьяна Дмитриевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
магистрант 1 курса Школы педагогики ДВФУ,
г. Владивосток, Россия,
lavritad26@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Аннотация. В статье представлена концепция педагогического проектирования управления в системе профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, организационное управление, педагогический проект, организационный проект.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» профессиональное образование представлено как вид образования, направленный на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ, знаний, умений, навыков и формирование компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и/или выполнять работу по конкретной профессии или специальности [2, ст. 2].

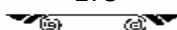
Система профессионального образования представлена двумя уровнями образования: среднее профессиональное образование; высшее профессиональное образование – бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации, которые реализуют два типа образовательных организаций:

- профессиональная образовательная организация – это образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования (СПО);
- образовательная организация высшего образования – это образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования (ВО) и научную деятельность.

Для более полного понимания специфических (отличительных) характеристик профессионального образования предложена матрица, в которой профессиональное образование приведено в сравнении с общим видом образования, в таблице 1.

Табл. 1. Матрица профессионального и общего образования

Профессиональное образование	Общее образование
<i>процесс освоения</i>	
основных профессиональных образовательных программ	общеобразовательных программ



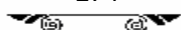
направлено на	
приобретение знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности	развитие личности и приобретение знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования
статус социального института	
лицей, колледж, институт, университет, академия	школа, гимназия, лицей
статус субъектов образовательного процесса	
студент, преподаватель	ученик, учитель
период (сроки) освоения	
от 2-х до 5-ти лет	от 9-ти до 11-ти лет
форма освоения (обучения)	
очная, заочная, очно-заочная, дистанционная	очная
требования к уровню на входе	
наличие общего образования 9-ти или 11-ти классов (в зависимости от уровня образования – СПО или ВО)	не предъявляются
квалификация выпускника (статус на выходе)	
техник, бакалавр, специалист, магистр	не обозначается
стартовые возрастные характеристики	
с 15-ти лет и старше	с 7-ми лет
возрастной диапазон учащихся в процессе освоения	
15–60 лет	7-17 лет
формат учебных занятий (из расчета на единицу)	
лекционное, практическое, лабораторное	урок
продолжительность учебных занятий (из расчета на единицу)	
2 академических часа (1 ч. 30 мин.)	1 академический час (45 мин.)

Мы обнаруживаем, что образовательная организация, реализующая программы профессионального образования, содержательно отличается от общеобразовательной организации. Кроме того, в системе профессионального образования актуальной является научная и/или научно-методическая, творческая деятельность педагогического работника, которая требует определенной организации, и представляет одну из основных составляющих в системе педагогического менеджмента.

Это, пожалуй, на этапе поиска оснований в управлении профессиональными образовательными системами является ключевым, и наряду с соблюдением педагогических принципов должно быть заложено в управленческую культуру образовательной организации.

Управление в образовании обладает отличительными чертами, что обусловлено своеобразием предметов, продуктов, орудий и результатов труда в данной сфере, и отчасти творческим началом, так как наиболее важной составляющей области образования является педагогическая деятельность, которая направлена на формирование неповторимой и уникальной личности учащегося (субъекта образовательного процесса).

Организационное управление, характерное для любой сферы общества, которое заключается в реализации управляющих воздействий на субъект и/или объект и направлено на изменение (управление) предмета деятельности (системы образования в нашем случае, представленной субъектами деятельности, состоящими в той же метасистеме), без изменения внешнего субъекта (относительно изменяемой организационной системы в процессе организационного проекта).



Таким образом, классическое организационное управление приводит к изменениям организационной (образовательной) системы без влияния, иначе, включения в этот процесс самого субъекта деятельности (управления) внутреннего. Получается, если переложить на практику работы образовательной организации незаконченность и неэффективность, результативность есть – организационная система будет изменяться, а эффективности, как сопартнера результативности, нет, потому что субъект управления организационной (образовательной) системы будет отставать и не соответствовать процессам в данной сфере приложения труда. В результате может возникнуть (наблюдаться) обратный эффект, возмущающий и не принимающий. И в итоге желаемое развитие организационной системы (образовательной), как конечное состояние субъекта и/или объекта в проектной деятельности, может не состояться.

Проектирование управления профессиональным образованием происходит посредством встраивания в деятельность образовательной организации механизма самообразования, саморазвития и самоорганизации средствами информационных и коммуникационных технологий, и направлено на развитие образовательной системы.

Организационный проект по Д.А. Новикову [1, с. 115–126] (нетрадиционный в понимании проектной деятельности) направлен на изменение организационной системы (в нашем случае образовательной), в которой изменяется сам субъект управления. Это основная цель подобного проекта. Таким образом, организационный проект в образовательной системе приводит к саморазвитию и самоорганизации не только самой системы, но и включенных в нее субъектов.

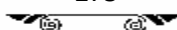
Грядущие глобальные изменения в системе образования, которые продиктованы вызовами времени, требуют активной работы всех участников образовательной системы сейчас. И, с нашей точки зрения, в большей степени должна быть задействована педагогическая (образовательная) система, представляемая сообществом преподавателей и обучающихся, прежде всего. Предлагается с позиции управленческого процесса обратить внимание на деятельность педагогического корпуса, который является ключевым в развитии педагогической системы. И реализация целевых установок педагогического проекта по «созданию организованной информальной культурно-образовательной среды: «интернет-сообщества» (защищенной непубличной) будет способствовать развитию индивидуальной познавательной деятельности педагогических работников на основе распространения информального образования в культурно-образовательной среде» [3, с. 11–13].

Такой подход к управлению профессиональным образованием путем самообучающейся (следовательно, саморазвивающейся и самоорганизующейся) организации педагогических работников в условиях конкретного учреждения образования может быть реализован посредством создания сайта коллективного пользования. В результате педагоги смогут обмениваться, например, своими методическими разработками, размещать новинки передовой педагогической практики и т.д. Коллективное взаимодействие позволит организовывать общение на расстоянии, будет способствовать повышению информационной культуры педагогов, развитию практики проектной деятельности и модернизации собственного видения в организации учебно-воспитательного процесса и др.

Таким образом, преобразование системы педагогического общения мы рассматриваем как управление актуальной информацией в системе профессионального образования и воспитания молодежи, генерирование и распространение новых знаний с использованием современных информационных технологий.

Литература

1. Новиков Д.А. Управление проектами: организационные механизмы: учебное пособ. М.: ПМСОФТ, 2007. 140 с.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [принят Гос. Думой 21.12.2012] // Российская газета. 2012. № 5976. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 15.10.2014).



3. Стоюшко Н.Ю. Подходы к управлению информальным образованием педагогических работников // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2015. № 2 (2). С. 11–13.

© Н.Ю. Стоюшко, Т.Д. Лавриненко, 2016

УДК 338.439.6

*Пяо Ихуа,
аспирант 1 курса
направление подготовки «Мировая экономика»
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
Pyao-ihua@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КИТАЯ (ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ)

Аннотация. Китай сегодня является крупнейшей аграрной страной в мире. Более того, Китай также занимает первое место по количеству населения. В статье представлены результаты исследования современного состояния продовольственной безопасности в Китае.

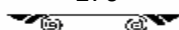
Ключевые слова: сельское хозяйство, продовольствие, продовольственная безопасность, население, стабильность, национальная безопасность, городское население, сельское население.

В древнем китайском языке имели место пословицы: «для жизни государству нужен народ, а народу для существования как воздух необходима пища», «в семье с избытком еды – в сердце спокойно». Для Китая во все времена продовольствие – наиважнейший вопрос выживания и развития, и этот вопрос всегда рассматривался в тесной связи со стратегическим развитием государства. И сегодня безопасность продовольствия является частью стратегии национальной безопасности Китая, а также – основой для развития национальной экономики. Более того, для страны, занимающей первое место в мире по количеству населения, обеспечение продовольственной безопасности внутри страны является главным фактором стабильности в условиях сложной международной обстановки.

В Китае всегда остро стоял вопрос обеспечения продуктами продовольствия. В условиях непрерывного развития общества, параллельно происходят процессы процентного увеличения населения.

Таким образом, продовольственная безопасность является ключевым элементом национальной безопасности. Проблема обеспечения граждан продовольствием включает в себя множество составляющих, таких как: площадь пахотных земель; водные ресурсы; климат; процент населения, занятых в сельском хозяйстве; уровень научно-технического прогресса; поддержка крестьянства со стороны государства и другое. Как известно, Китай – густонаселённая страна, население которой занимает большую часть жителей Земного шара. Проблемы продовольствия в развитых и в развивающихся странах неодинаковы. За один день Китай потребляет столько же, сколько другие страны за несколько дней или даже месяцы. Ежедневно Китай потребляет 800 тысяч тонн продуктов на общую сумму в 3 миллиарда юаней [2]. При этом наряду с большим количеством ежедневно потребляемой продукции, происходят процессы постепенного уменьшения производства продуктов, а также увеличение демографических показателей. В таких условиях очевидно нарастание проблемы обеспечения продовольственной безопасности.

Одной из причин существования скрытых угроз продовольственной безопасности в Китае является сокращение пахотных земель. По мере развития общества, трансформации



экономики, ускоряется процесс урбанизации. На строительство большего количества городов требуется земля для постройки зданий, для городского озеленения и проведения государственных автострад. Но, несмотря на то, что Китай обладает большими площадями и территориями, многие из них не могут быть использованы для возделывания, это, например, участки пустынь, вечной мерзлоты и др. А земель, пригодных для возделывания, с каждым годом становится всё меньше и меньше.

Другие причины существования проблемы обеспечения продовольствием связаны с демографией и развитием общества. Китай – страна аграрная и страна густонаселённая. Несмотря на государственные программы регулирования населения, процент прироста населения всё же остаётся огромным. Увеличивается количество потребителей продукции, но в то же время, его производство сокращается. Более того, современные процессы урбанизации изменяют количественное соотношение крестьян и городских жителей. Так, количество городского населения и сельского уравнилось: на сегодняшний день в городах Китая проживает более 650 млн человек, что составляет 49,7 % населения, а крестьян чуть более 670 млн, 50,3 % всех жителей [6].

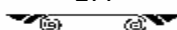
Третий фактор обеспечения безопасности связан с климатическими изменениями мира. Для успешного развития сельского хозяйства необходимо учитывать мировые климатические тренды, в том числе современное глобальное потепление. Эти изменения влияют на различные развитие сельского хозяйства в Китае по-разному: так, например, проявляется нехватка воды, увеличивается площадь засушливых земель, временами дают о себе знать неурожаи. Контроль над источниками водных ресурсов, температурой воздуха и др. также являются очень важными факторами развития сельского хозяйства.

Несмотря на то, что в настоящее время проблема продовольственной безопасности в Китае не стоит остро, однако, необходимо смотреть в будущее и учитывать возможные риски. Поэтому до начала подобных кризисов необходимо быть во всеоружии. Для обеспечения безопасности продукции важно руководствоваться не только временной политикой, нужно создать мощные юридические основы для защиты сельского хозяйства и охраны пахотных земель. Так как пахотные земли являются ключевым условием безопасного развития и обеспечения населения продуктами питания, их защита имеет особое значение.

Литература

1. 穆华荣. 食品分析, 2009. Ми Хуажун. Продовольственный анализ Китая. 2009. С. 63.
2. 中国食品安全和分析报 Китайская газета «Продовольственное обеспечение и анализ».
3. 杨洁彬. 食品安全性, 2011. Ян Цзипинь. Продовольственная безопасность 2011 г. С. 30.
4. Панкова В.Н. Мировая продовольственная безопасность: проблемы, тенденции, обеспечение // Международная экономика. Выпуск 2. К. 2012. С. 80–103.
5. Официальный сайт: Продовольственное обеспечение в Китае <http://mp.weixin.qq.com>
6. Официальный сайт: Продовольственное обеспечение в Китае <http://www.doc88.com/p-0753734961120.html>.
7. 马涛. 中国粮食食品安全, 2009. Ма Тао. Продовольственная безопасность КНР, 2009.

© Ихуа Пяо, 2016



Лан Шо
аспирант 1 курса,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
raymon090@yandex.ru

ЧАСТИЦА *ВОТ* В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ

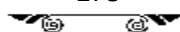
Аннотация. В статье представлены результаты апробации доклада, посвящённого лексикографическому описанию русских частиц, и конкретно частицы *вот*.

Ключевые слова: частица, лексикография, служебные слова, специальный словарь.

Русский язык, как другие «частицеобильные» славянские языки, имеет множество частиц. Они используются во всех функциональных стилях, особенно в разговорном. Частицы представляют собой класс служебных слов, выражающих в акте речи или тексте такие отношения, как отношение сообщаемого к участникам акта речи и отношения между ними, отношение сообщаемого к действительности и отношение между высказываниями и их компонентами [10, с. 620]. Традиционно в состав собственно частиц включаются такие слова, как *вон, разве, бы, вот, ну, именно* и т.д. Т.М. Николаева пишет, что с конца 1960-х годов началась популярность исследования частиц в связи с их выразительной и коммуникативной способностью. Список частиц «размыт»: разные толковые словари дают разные списки частиц. Это связано с их семантикой: многозначностью и синонимичностью. Частицы могут быть и составными, или фразеологизированными. Несмотря на то, что частицы обычно употребляются в предложении и их значение определяется с учётом контекста, такие устойчивые структуры даже могут быть целыми предложениями-репликами: *Как же! А то? Вот ведь! ...* [5, с. 6].

В.В. Виноградов определяет частицы как такие слова, «**которые обычно не имеют вполне самостоятельного реального или материального значения, а вносят главным образом дополнительные оттенки в значения других слов, групп слов, предложений или же служат для выражения разного рода грамматических (а следовательно, и логических, и экспрессивных) отношений**». Частицы, по его классификации, делятся на восемь основных разрядов: 1) **усилительно-ограничительные**, или **выделительные** (*даже, всё, же* и др.); 2) **присоединительные** (*тоже, также, к тому же* и др.); 3) **определятельные** (*как раз, именно, точь-в-точь* и др.); 4) **указательные** (*вон, вот, это* и др.); 5) **неопределённые** (*-то, -либо, -нибудь, кое-*); 6) **количественные** (*почти, точно, приблизительно* и др.); 7) **отрицательные** (*не, ни*) и 8) **модально-приглагольные** (*бы, пусть, ну* и др.) [2, с. 503].

По «Русской грамматике», опубликованной в 1980 году, частицы в соответствии с их функциями классифицируются таким образом: 1) **формообразующие частицы**, образующие формы слов или предложений (*да, пусть, бы* и др.); 2) **отрицательные частицы** (*не, ни*); 3) **вопросительные частицы** (*ли, неужели, что за, что ли* и др.); 4) **частицы, характеризующие признак (действие или состояние) по его протеканию во времени, по полноте или неполноте, результативности или нерезультативности осуществления** (*было, бывает, чуть не* и др.); 5) **модальные частицы**, выражающие непосредственные реакции говорящего и вносят оценки (*вот, всего* и др.), выражающие волеизъявление (*вот и, а то* и др.), или устанавливающие разнообразные связи и отношения сообщения с его источником, с другими частями сообщения, с другими событиями и фактами (*вот тебе и, де, мол* и др.) [9, с. 722].



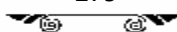
Существуют и другие классификации частиц, одна из последних – классификация, разработанная М.Г. Щур. Выделено восемь разрядов: 1) **модальные частицы** (*бы, ли, -таки, разве, пусть, якобы* и др.) – самый большой разряд; 2) **метатекстовые частицы** (*вообще, де, собственно*), указывающие на разного рода особенности хода авторской речи и мысли; 3) **выделительные частицы** (*даже, именно, лишь, только* и др.), задающие ту или иную – чаще всего количественную или градационную – интерпретацию выделенного ими из некоторого множества предмета, признака или ситуации; 5) **отрицательные частицы** (*не, ни, нет*); б) **указательные частицы** (*вон, вот, это, было, ещё, уже*), указывающие на место или время события через отношение к той ситуации, которая создаётся актом высказывания; 7) **усилительные частицы** (*более, менее, о, прямо* и др.), определяющие признаки и кратные однотипные ситуации по параметрам «больше/меньше»; 8) **адресивные частицы** – это единственная лексема «-с», выражающая отношение между говорящим человеком и его адресатом [14, с. 11].

Важным вопросом в изучении частиц стали определение и описание их семантики, которым уделяли внимание многие учёные. Одни учёные определяют и описывают значения частиц на интуитивной основе с учётом их субъективно-модальных значений. Таким образом, семантика частиц описывается часто с помощью выражений «*служит для*», «*указывает на*», «*обозначает, что*» и др., например, в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова частица «*вот*» описывается в основном значении так: «*Служит для указания на что-н., находящееся или происходящее перед глазами или как бы перед глазами в данную минуту, на наличие чего-н.*» [13, с. 170]. А другие учёные определяют и описывают значения частиц на основе противопоставления, разграничения пропозиционного значения и «модальной рамки», т.е. с учётом субъективного смысла [1, с. 24].

Семантикой частиц обусловлены их функции. Функции частиц разделяются на две основные группы: **первичные**, в которых семантика проявляется непосредственно, и **вторичные**, в которых семантика проявляется опосредованно и вместе с функцией. К **первичным** относятся 1) **коммуникативно-прагматические функции**, связанные с выражением иллокутивной силы говорящего, и 2) **коммуникативно-синтаксические**, проявляемые в предложениях с коммуникативной целью. И к вторичным – 1) **текстовые функции**, проявляемые в выражении в частицах как текстовых связей, 2) **конструирующие функции**, употребляемые при участии частиц в построении синтаксических конструкций, и 3) **стилистические функции**, заключающиеся в стилистическом своеобразии самих частиц [12, с. 15]. Частицы можно рассматривать как функциональный класс – это **особая коммуникативно-прагматическая функция слова, и возможность причисления той или иной единицы к частицам определяется степенью проявления этой функции для конкретной единицы**», так как функция частиц свойственна не только собственно частицам, но и многим словам других частей речи, которые можно использовать в качестве частиц, например, «*какой*», «*смотри*» и т.д. [7, с. 7].

Пестрота предлагаемых классификаций частиц и многообразие их списков объясняется принципиальными особенностями функционирования частиц: их многозначностью, нечёткими семантическими границами, совмещенностью субъективного и объективного модальных начал, тесной связью частиц с лексико-грамматической структурой высказывания, способностью соединяться в комплексы, обилием частиц в разговорной речи, а также обязательным соотношением их с совпадающими по форме и близкими по семантике единицами других частей речи (союзами, междометиями, наречиями, застывшими формами существительных, местоимений, глаголов), с которыми частицы связаны генетически. Частицы легко входят в комплексные сочетания друг с другом или с единицами других частей речи [3, с. 579].

Частица «*вот*» часто используется в письменной и устной речи и отражена во всех толковых словарях русского языка. Обратимся к словарной статье из «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой.



ВОТ 1. *мест. нареч.* Указывает на происходящее или находящееся в непосредственной близости или (при рассказывании) как бы перед глазами. *Вот идёт поезд.* 2. *мест. нареч. [всегда ударное].* В сочетании с вопросительным местоимением и наречием придаёт им смысл подчеркнутого указания на что-н в соответствии с их значением. *Вот в чём вопрос.* 3. *частица.* В сочетании с местоимёнными словами «какой», «как» и некоторыми другими выражает высокую степень оценки, удивления. *Вот сколько орехов!* 4. *частица.* Открывая предложение, употребляется для выделения того, на чём должно быть сосредоточено внимание, что оценивается как главное, существенное и безусловное. *Вот послушайте, что говорят.* 5. *частица.* Выражает истинность, отсылает к истинности того, что утверждалось ранее, вот именно (разг.). *Всё-таки была игра. – Вот. А я что говорил!* 6. *частица.* То же, что хорошо (разг.). *Послушайте, что было. Звонит он вечером. Вот (Ну вот). Оказывается, у него важное дело.* 7. Употребляется в значении связки при именном сказуемом. *Благополучие всех – вот наша цель.* [6, с. 100].

Как видно из словарной статьи, слово «вот» в разных значениях можно отнести или к частицам, или к наречиям, чем доказывается то, что граница между частицами и другими частями речи подвижна. Слово «вот» прежде всего употребляется как частица, но нередко употребляется как наречие.

Однако нами отмечено, что в толковых словарях вряд ли полно и всесторонне описываются семантика и характеристики частиц, поэтому мы должны обращаться и к **специальным словарям служебных слов** русского языка, в т.ч. частиц. Такие словари являются многопараметровыми и имеет узкое предназначение, поэтому они в первую очередь ориентированы на специалистов-лингвистов. К таким словарям относятся и учебные словари служебных слов, для которых характерно представление сочетаемости служебных слов на синтаксическом, семантическом и лексическом уровнях [11, с. 229]. В словарной статье словаря служебных слов (в том числе частиц) должны быть три раздела: 1) **общие сведения**, т.е. общее представление вокабулы: наличие омонимов, произношение, формальное варьирование, функциональная и семантическая группа, количество семантико-синтаксических вариантов, их представление; 2) **семантика и синтаксис** – основной раздел, включающий семантику, прагматические связи, синтагматику и функции описываемого слова; 3) **прочие сведения**, в т.ч. стилистическая характеристика частицы, исторические сведения о ней и библиография [11, с. 234].

В отличие от толковых словарей, в специальных словарях определяются и описываются частицы как структурные слова, и внимание обращено на семантику, синтаксис и стилистику слов, а также на ситуации, в которых слова употребляются, и жесты, которые могут использоваться при произнесении этих слов.

В словарной статье «Словаря русских частиц» указаны не только толкование частицы и иллюстрация с ней, но и её разряд, употребление в речи, например, одно из значений частицы «вот» описывается так:

1. *Указательная частица.* Обычно употр. в начале предл. перед имен. нареч. и глаг. группой, нередко – перед мест. *этот, так, столько* и под. а также как част.-реплика: при указании на новое не несёт фразового акцента, при указании на данное акцентируется: может сопровождаться жестом (указанием рукой или направлением взгляда).

Указывает на близкое на пространстве и времени или мыслимое как близкое в пространстве и времени (на предмет, место, на реальную или воображаемую ситуацию, входящую в общее поле зрения говорящего и адресата или как бы предъявляемую говорящим его адресату)

Не могу найти мою книгу. – Вот она! [данное]

Куда мне теперь? – Можешь подойти вот к этому дереву. [новое]

Это делается вот так, учись! [жест] [14, с. 39]

А подобное значение частицы «вот» в «Объяснительном словаре русского языка» описывается по-другому:

ВОТ *част.* 1. Употребляется для указания на человека или предмет, которые находятся перед глазами или в непосредственной близости (часто сопровождается указательным жестом). Антоним **вон**. *Вот перед нами памятник. Где магазин? – Вот* [4, с. 64].

В словарной статье данного словаря разные значения слова выделены в несколько пунктов под цифрами 1.0, 2.0, 3.0..., но в одном же пункте может быть и более уточнённый подпункт с указанием производного значения под цифрами 1.1, 2.1, 3.1... Посмотрим другое значение частицы «вот» в данном словаре:

3.0 Употребляется для указания на наличие какого-л факта, для выделения его (часто выражает затруднённость говорящего в дальнейшем высказывании об этом факте). *А ребята твои где? – А кто их знает, вот бросили портфели и убежали куда-то.*

3.1 Употребляется для привлечения внимания собеседника. *Вот посмотрите, эту картину он написал совсем недавно.*

В отличие от «Словаря русских частиц», в «Объяснительном словаре русского языка» не указан разряд частицы. Это связано с тем, что «Словарь русских частиц» посвящён описанию только самих частиц, а «Объяснительный словарь русского языка» – описанию и других видов структурных слов: предлогов, союзов, междометий, вводных слов, местоимений, имён числительных и связочных глаголов.

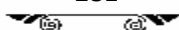
Как и другие частицы, частица «вот» употребляется не только в качестве отдельного слова, но и в сочетании с другими словами – с союзами, другими частицами или наречиями. Сочетания такого типа характеризуются устойчивым порядком компонентов и являются нечленимыми смысловыми единицами, т.е. они употребляются как одно целое слово, поэтому называют его эквивалентом слова, или словосочетанием, эквивалентным слову. Такие «эквиваленты» подробно описываются и толкуются в специальном словаре Р.П. Рогожниковой «Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову». В данном словаре устойчивые сочетания описываются в разных аспектах: семантическом, фонетическом, морфологическом, речевом, а также их синонимы и антонимы [8, с. 14]. Из данного словаря приведём в качестве примера словарную статью словосочетания «вот это да», эквивалентного междометию:

ВОТ ЭТО ДА! междом. (разг.). Возглас при выражении изумления, восхищения. ● **Вот так да!** *Такая лёгкая улыбка появлялась на этом лице, что краснофлотцы только вздыхали и говорили про себя: «Вот это да!» В этом возгласе было и восхищение, и благодарность, и любовь.* Довлатов, Марш одиноких [8, с. 95].

На основании анализа словарей различных типов и научных источников можно заключить, что частица «вот», с одной стороны, является популярным объектом исследования, а с другой стороны, отсутствует её систематизированное лексикографическое описание.

Литература

1. Вежбицка А. наброски к русско-семантическому словарю. Научно-техническая информация. Серия 2. 1968. № 12. С. 23–28.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. 3-е изд. М.: Высшая школа, 1986. 600 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. Под ред. В.Н. Ярцева, ИЯ АН СССР. М.: Советская энциклопедия, 1990. 684 с.
4. Морковкин В.В. и др. Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы: Около 1200 единиц. ГИРЯ им. А.С. Пушкина. Под ред. В.В. Морковкина. 2-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2002. 432 с.
5. Николаева Т.М. Функции частиц в высказывании (на материале славянских языков). М.: Наука, 1985. 170 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ технологии, 2003. 940 с.
7. Прияткина А.Ф., Стародумова Е.А., Сергеева Г.Н. и др. Словарь служебных слов рус. яз. ДВГУ, каф. современного рус. яз. Владивосток: изд-во ДВГУ, 2001. 363 с.
8. Рогожникова Р.П. Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову: около 1500 устойчивых сочетаний рус. яз. М.: изд-во АСТ, 2003. 416 с.



9. Русская грамматика. Т. 1. Н.Ю. Шведова и др., ИРЯ АН СССР. М.: Наука, 1980. 783 с.
10. Русский язык. Энциклопедия. Гл. ред. Ю.Н. Караулов. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа. 1997. 703 с.
11. Стародумова Е.А. Частицы русского языка (разноаспектное описание). Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2002. 292 с.
12. Стародумова Е.А. Русские частицы: Уч. Пособие. Владивосток: Изд-во ДВГУ, 1997. 68 с.
13. Толковый словарь русского языка: В 3 томах. Т. 1. А–М / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М.: Вече, Мир Книги, 704 с.
14. Шимчук Э.Г., Щур М.Г. Словарь русских частиц / Под ред. В. Гладрова. Берлин, Европейское изд-во наук, 1999. 147 с.

© Лан Шо, 2016

УДК 327

*Лян Чжэньпэн
аспирант 1 курса
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
liangzhenpeng9@gmail.com*

КУЛЬТУРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ КИТАЕМ И ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИЕЙ (ВОЗРОЖДЕНИЕ ВЕЛИКОГО ШЁЛКОВОГО ПУТИ)

Аннотация. Китайская культура имеет длительную историю сотрудничества с разными странами. В связи с развитием сотрудничества во всех областях между Китаем и странами центральной Азии китайская культура становится все более популярной в регионе Центральной Азии.

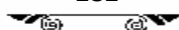
Ключевые слова: культурные обмены, институт Конфуция, китайский язык.

С развитием экономической глобализации, происходит диверсификация мирового политического ландшафта. Культура в качестве мягкой силы постепенно стала одним из важных внешнеполитических инструментов, и играет все более важную роль для повышения прочности любой страны на международной арене. Разнообразие наций и этносов является предпосылкой для культурных обменов. Китай выступает за интеграцию различных национальных культур, что отражает традиционную конфуцианскую идею «находиться в согласии, имея разные взгляды».

Коммунистической партией Китая выдвинута амбициозная задача построения общества малого благоденствия и культурной державы. Другой важной задачей является формирование имиджа ответственной державы, обращающей внимание на мультикультурное развитие. Также был предоставлен справочный шаблон в отношении к культурному многообразию для других стран мира [4].

Китай и страны центральной Азии развивают культурные обмены в рамках принципов международного культурного сотрудничества. К ним относятся: уважение прав и свобод человека; принцип суверенитета; равное достоинство и уважение всех культур; международные права имеждународная солидарность; принцип взаимной дополнительности экономического и культурного развития; принцип устойчивого развития, принцип открытости и баланса [5].

Северо-западный регион Китая граничит с Казахстаном, Таджикистаном, Кыргызстаном, а общая граница с ними составляет более 3300 километров. Отношения между Китаем и регионом центральной Азии опираются на традиции, уходящие своими корнями



во времена Великого шелкового пути две тысячи лет назад. Уже тогда между Китаем и его соседями развивались политические и экономические связи, а также культурные обмены.

С момента провозглашения курса реформ и открытости, Китай всегда придерживается пяти принципов мирного сосуществования (взаимное уважение территориальной целостности и суверенитета; ненападение; невмешательство во внутренние дела друг друга; равенство и взаимная выгода; мирное сосуществование), неуклонно идёт по пути мирного развития, твердо проводит независимую внешнюю мирную политику, выступает против гегемонизма всех форм и силовой политики, и никогда не стремится к гегемонии или политике экспансии.

Под воздействием разных видов культуры соседних стран, Китай стал державой культуры сосуществования многих культур в современном мировом сообществе посредством Великого древнего шёлкового пути [2]. После 18-го съезда КПК, китайское руководство неоднократно наносило визиты в страны Центральной Азии.

В сентябре 2013 года Председатель КНР Си Цзиньпин посетил с визитом Казахстан, Туркменистан, Кыргызстан, и Узбекистан. Он выступил в казахстанском ВУЗе «Нарзарбаев университет» с речью «Развитие дружбы народов ради прекрасного будущего» и подробно изложил политику добрососедских дружественных отношений, которую китайская сторона проводит в отношении стран Центральной Азии [2]: «Поддерживать передаваемую из поколения в поколение традицию развития добрососедских дружественных отношений. Китай уважает самостоятельный выбор народов других стран, их путь развития, внешнюю и внутреннюю политику; готовность оказывать друг другу решительную поддержку, проявлять искренность в рамках поддерживаемых дружественных отношений, опирающихся на принципы взаимного доверия; активизировать деловое взаимодействие, быть добрыми партнерами, поддерживающими друг с другом успешные взаимовыгодные отношения; необходимо стремиться к усилению степени взаимной открытости, проявить еще большую дальновидность, расширяя сферу регионального взаимодействия, путем совместных усилий строя светлое будущее».

В то же время, председатель КНР Си Цзиньпин выдвинул инициативу возрождения, совместного строительства экономического пояса Шелкового пути, которая является важной мерой для дальнейшего продвижения Поднебесной по пути реформ и открытости, и является стратегической концепцией, вокруг которой концентрируются все внутренние и внешние связи. Центральная Азия занимает важное положение в рамках создания экономического пояса шёлкового пути. Строительство экономического коридора Шелкового пути укрепляет поддерживаемые с китайской стороны связи в таких направлениях, как экономика, сфера коммуникаций и культурно-гуманитарное взаимодействие.

Сотрудничество в сфере образования является важной частью культурного сотрудничества. Сотрудничество в управлении школами приводит режим международного сотрудничества в движение в сфере образования. Активное продвижение двустороннего международного образовательного обмена является основной тенденцией образовательного сотрудничества ШОС [3].

В последние годы китайская культура популярна в странах Центральной Азии, где Китай последовательно открывает институты Конфуция. Китайский язык в этом регионе широко приветствуют: люди, владеющие китайским языком, привлекают большое внимание предприятий.

В 2005 году в столице Узбекистана Ташкенте открыт первый институт Конфуция в Центральной Азии. Правительство Узбекистана сосредоточено на продвижении китайского языка и культурных обменов между Китаем и Узбекистаном, во многих местных колледжах и университетах сегодня открыты курсы китайского языка.

28 ноября 2015 года в Ташкенте прошел семинар «Китаеведение Узбекистана и культура Шелкового пути», которое способствует устойчивому, здоровому и стабильному развитию культур двух стран.



В Кыргызстане открыты три института Конфуция. Государственная радиостанция Кыргызстана и Государственный национальный университет Кыргызстана совместно открыли популярную рубрику «Учитесь китайскому языку со мной». Население Кыргызстана составляет 5,4 миллиона человек, а по данным 2013 года количество обучения китайского языка достигло высокой отметки в 1,5 миллиона, из которых около 2000 человек - кыргызские студенты, обучающиеся в Китае [2].

С 2006 по 2012 г. в Казахстане последовательно открыто 4 института Конфуция. В 2013 г. в Алматы состоялся отборочный турнир на двенадцатый международный конкурс «Мост китайского языка».

24 ноября 2015 года в Пекине в честь 24-й годовщины независимости Республики Таджикистан состоялось мероприятие, которое способствует культурному сотрудничеству двух стран.

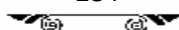
Китайские курсы открыты в трех университетах (государственный университет имени Махтумкули, национальный институт иностранных языков имени Довлетмаммета Азади и институт международных отношений Министерства Иностранных Дел Туркменистана) Туркменистана, студенты учатся китайскому языку с большим энтузиазмом. Население Туркменистана свыше 5,1 миллиона, и до сих пор тысячи туркменских студентов обучаются в Китае.

С выдвижением инициативы «Экономический пояс шёлкового пути» создан и внедрен пакет проектов гуманитарного характера, культурные обмены в рамках дипломатического сотрудничества углублённо продвинуты между Китаем и странами Центральной Азии.

Литература

1. 鲍志成. 古代丝绸之路的历史作用概论. 文化艺术研究, 2015年. 26页.
Бао Чжичэн. Обобщение исторического воздействия древнего шёлкового пути. Издание: исследования культуры и искусства, 2015. 26 с.
2. Китаю и Казахстану нужно создать «Экономический коридор Шелкового пути». Председатель КНР Си Цзиньпин. 07-09-2013 [Электронный ресурс] URL: http://russian.china.org.cn/international/txt/2013-09/07/content_29958477.htm.
3. 徐海燕. 上海合作组织黄皮书: 上海合作组织文化合作. 社会科学文献出版社, 2014年. 251页.
Сюй Хайянь. Жёлтая книга ШОС: культурное сотрудничество ШОС. Издательство общественной научной литературы, 2014. 251 с.
4. 胡文祥. 反恐技术方略: 文化反恐. 化学工业出版社, 2013年. 461页.
Ху Вэньсян. Политика контртеррористической стратегии: культурное действие в борьбе с терроризмом. Издательство химической промышленности, 2013. 461с.
5. 赵建文. 国际法学. 郑州大学出版社, 2010年. 365页.
Чжао Цзяньвэнь. Международное право. Издательство университета Чжэнчжо, 2010. 365 с.

© Лян Чжэньпэн, 2016



*Нгуен Ань Нам,
старший преподаватель, кафедра Тихоокеанской Азии,
аспирант, кафедра русского языка как иностранного,
ВИ-ШРМИ, Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
namna81@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЬЕТНАМСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПРАКТИКА «ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. Использование Интернет-технологий считается одним из инструментов внедрения «человекоразмерного образования», в частности, при обучении иностранному языку. В статье представлены использование Интернет-приложений в обучении иностранных студентов вьетнамскому языку, рассматриваются некоторые особенности преподавания вьетнамскому языку на кафедре Тихоокеанской Азии ВИ-ШРМИ/ДФУ, анализируется два основных компонента (формы телекоммуникации и информационные ресурсы) Интернета как дидактические средства.

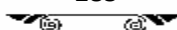
Ключевые слова: Интернет-технологии, человекоразмерное образование, практика, вьетнамский язык.

В современном мире качественное образование занимает приоритетное место среди задач общества. Одной из ведущих тенденций изменяющегося мира является расширение качества образования, направленного на развития общественного, культурного и человеческого потенциала. Но образование – это не только совокупность формальных институций, обеспечивающих передачу знаний и навыков, не только процесс обучения, освоения этих знаний и навыков, но и процесс формирования личностных качеств и мировоззренческих установок. Рассуждая в таком ключе, Б.С. Гершунский утверждает, что «человекомерность» современных науки и образования ставит новые цели и ценности образования: «...именно формирование, коррекция или преобразование не только индивидуального менталитета, но и менталитета социума является иерархически высшей ценностью и целью образовательной деятельности во всем ее многообразии» [5].

Таким образом, образование должно представлять процесс, в котором бы были представлены компоненты обучения, передачи знаний, навыков, традиций, а также направленность на становление личности, фактор формирования представлений о мире и отношения человека к миру.

В настоящее время, с развитием информационных технологий, особенно Интернета, человеческая жизнь сильно изменилась. Образование, в том числе и преподавание иностранных языков, в значительной степени выиграло за счет упрощения системы преподавания и обучения. Так, одним из инструментов «человекоразмерного образования» можно считать использование Интернет-технологий, в частности, при обучении иностранному языку. Задачей преподавателя в таком случае является не просто донести до группы учащихся определенную информацию, знания, но и помочь в освоении материала, «достучаться» до каждого. Так, например, в группе, где каждый ученик является личностью со своими интересами, хобби и пристрастиями, зачастую заинтересовать каждого трудно. Лучший результат может обеспечить концепция «человекоразмерного» образования, где с помощью различных Интернет-технологий, можно заинтересовать каждого ученика.

Тем не менее, применение Интернет-технологий в преподавании иностранных языков не является простой задачей. В рамках этой статьи мы хотели бы поделиться некоторым опытом использования Интернет-приложений в обучении иностранных студентов вьетнамскому языку.



Остановимся на некоторых особенностях преподавания вьетнамскому языку на кафедре Тихоокеанской Азии ВИ-ШРМИ ДВФУ.

- Каждый студент обладает разным уровнем развития, уровнем знаний. Способность к обучению, к усвоению материала у каждого человека абсолютно разная и уникальная. Особенно это касается студентов, которые увлечены определенными интересами, хобби и пристрастиями. Однако, благодаря широкому развитию технологий, у каждого студента в наши дни есть смартфоны, персональные компьютеры, либо настольные планшеты, а также открытый доступ в Интернет-пространство, что объединяет их.

- Большая часть методических программ, учебных пособий по изучению и обучению Вьетнамского языка являются устаревшими, и более того, они переиздаются с 80-х годов 20 века. Кроме этого факта, содержание пособий более не соответствуют современной действительности и современной жизни вьетнамцев, содержание зачастую относится к старым временам, тем самым противоречит современной реальности, которая в наше время молодежь не может понять, что и порождает низкую заинтересованность во время обучения.

Для решения данной проблемы с помощью интернета, мы смогли применить информационные технологии на практике к «чрезмерному образованию».

Интернет-технологии – это автоматизированная среда получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на субъект, реализуемая в сети Интернет, включающая машинный и человеческий (социальный) элементы [2, с. 9].

Для обучения иностранному языку, Интернет-технологии – это дидактическое средство, «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет» [3, с. 101].

В дидактическом плане Интернет включает в себя два основных компонента: формы телекоммуникации и информационные ресурсы.

1. Формы телекоммуникации

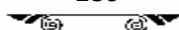
К наиболее распространенным формам телекоммуникации (т.е. коммуникации посредством интернет-технологий) относятся электронная почта, чат, форум, социальные сети, видео, веб-конференции и т.п.

Широкое развитие технологий обеспечило студентам быстрый и легкий доступ к всемирной паутине, в любом месте, в любое время. Различные приложения, такие как WhatsApp, Viber, Facebook Messenger и т.п. способствовали более быстрому знакомству и общению среди пользователей социальных сетей. Для нас именно фактор возможности общения со студентами во внеучебное время приносит много удобств и пользы, тем самым, к примеру, помогая преподавателю узнать больше об интересах каждого студента, а также личных качествах и способностях каждого учащегося. Обмен сообщениями между преподавателями и студентами упрощается в несколько раз, благодаря различным бесплатным Интернет-приложениям. Данный фактор, безусловно, является хорошей возможностью для преподавателя узнавать обстановку в классе, в группе, а также помочь студентам в обучении для достижения лучших результатов.

Особенно это касается студентов, которые пользуются социальными сетями, такими как VK.com, facebook.com или же читают различные тематические форумы (про автомобили, компьютеры, красоту, моду и т.п.), для них эти сети являются своеобразным пространством для виртуального общения. Обычно они загружают статусы состояния или настроения, фотографии, видеоролики или же подписываются на разные Интернет-страницы. Преподаватель может изучить, что делает студент на своих страницах, суммировать всю информацию и понять характер, интересы каждого студента в частности. Используя эти знания, преподаватель может разграничить студентов на отдельные группы по интересам, уровню знаний, исходя из чего, применять методы для лучшего обучения каждой отдельной группы студентов.

2. Информационные ресурсы

Как упоминалось ранее, большая часть учебных пособий, различных учебных документов уже устарели и не переиздавались долгое время, содержание книг не обновля-



лось и зачастую никак не интересовывало студентов. Вследствие чего каждому преподавателю необходимо искать дополнительные книги, учебники и приложения, при этом они должны быть новые, отличающиеся от остальных, интересные, а также полезные студентам.

Информационные ресурсы сети интернет содержат текстовый, аудио и визуальный материал по различной тематике на разных языках, в том числе вьетнамском языке.

а. Тексты

На сегодняшний день во Вьетнаме существует примерно 100 электронных журналов, более 200 веб-страниц различных печатных издательств, около 1000 форумов различных аспектов. Каждый Интернет-журнал включает в себя различные темы разных сфер жизни общества: экономику, культуру, политику, научную технологию, искусство и т.д. Вся информация регулярно обновляется и дополняется с разных концов земного шара.

Данные источники, бесспорно, являются богатым ресурсом для изучения и обучения вьетнамскому языку, особенно, это касается чтения и грамматики.

б. Аудирование, видеоролики

Обычно во время занятий в классе, из-за индивидуальных способностей каждого, аудирование вызывает некоторые трудности, зачастую абсолютно не вызывая какой-либо интерес, особенно, при необходимости слушать аудиозаписи на темы, которые абсолютно не интересны. К тому же, все аудиозаписи необходимо регулярно обновлять в связи с требованиями изменяющегося общества. Именно благодаря интернет – базам данных, хранящих аудиозаписи и картинки, могут во многом благоприятствовать этой проблеме.

Среди различных интернет-источников картинок, видеороликов и аудиозаписей, можно заявить, что веб-страница youtube.com является одной из самых больших ресурсных баз данных, и тем самым гарантирует отличные результаты при изучении иностранных языков. YouTube по праву считается крупнейшим видео-хостингом в мире. На его сервера ежеминутно загружаются сотни видеороликов, большая часть из которых на английском языке, но на вьетнамском языке тоже достаточно.

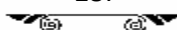
Опираясь на результат исследования, разделение интересов, способностей каждого учащегося, преподаватель может выбрать определенную категорию видеоматериалов, аудиозаписей интересующую всех студентов, тем самым вовлекая их в учебный процесс. К примеру, преподаватель может выбрать и отправить по почте либо через социальные сети различные песни на вьетнамском языке студентам, которым нравится слушать музыку, или же отправить ссылку на видеоролик или вьетнамский фильм тем, кому нравится смотреть фильмы.

Кроме того, русская и вьетнамская культуры имеют некоторые определенные различия. Существуют некоторые движения и жесты, слова и фразы, которые для русской культуры являются нормами, но при общении с вьетнамцами, по отношению к ним являются проявлением неуважения. Видеоролики о традициях, культуре Вьетнама помогают студентам лучше понять, нежели, при традиционном способе преподавания. В этом преподавателям во многом может помочь YouTube, так по словам Г.А. Титоренко «система обучения с помощью этого сервиса должна быть построена таким образом, чтобы учащимся была предоставлена возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, традициями и обычаями, быть способными к межкультурному взаимодействию» [4, с. 132].

Таким образом, продуктивное использование интернет-технологий является одним из инструментов внедрения «человекообразного образования» при обучении иностранному языку.

Литература

1. Алиева Н. З. Проблематика становления современного естественнонаучного образования (электронный ресурс: <http://spkurdyumov.ru/education/problematika-stanovleniya-obrazovaniya/>).
2. Интернет-технологии в образовании // Учебно-методическое пособие // Тамбовский областной институт повышения квалификации работников образования // 2002 г. 115 с.



3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура № 2. 2008.
4. Титоренко Г.А. Современные информационные технологии. М.: ЮНИТИ, 2010. 592 с. Ст. 132.
5. Гершунский Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт. 1998. 432 с.

© Нгуен Ань Нам, 2016

УДК 378.2

*Нгуен Виен Тхонг,
магистр педагогики, Факультет Образования,
Университет социальных и гуманитарных наук,
Государственный университет г.Хошимина, Вьетнам.
thong.nguyen1512@gmail.com*

МЕТОДОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА – ПУТЬ К ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. В статье показана роль международного проекта CDIO в развитии современного образования. Обосновывается целесообразность использования образовательных технологий для достижения целей проекта CDIO. Представлен опыт использования концепции «Человеко-размерное образование» при реализации дисциплины CDIO «Методология обучения для студентов вуза» в университете социальных и гуманитарных наук Вьетнамского национального университета в городе Хошимине.

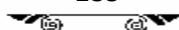
Ключевые слова: проект CDIO, человеко-размерное образование, методология обучения студентов вуза.

«**Е** становление личности» выступает высшей целью и ценностью образовательной деятельности. Более того, по Б.С. Гершунскому «человеко-размерность» современных науки и образования ставит новые цели и ценности образования. Рождение информационного социума вызвало в жизни две актуальные гуманитарные тенденции (потребности-вызовы): *субъекта, его интеллект и его способность к коммуникации как источник его саморазвития.*

XX век четко обозначил проблему Человека, выделив экзистенциалы его бытия (страх, страдание, одиночество, ответственность, любовь, смысл жизни и ее ценности) и их дихотомию. Человек постоянно стоит перед выбором полюса каждого экзистенциала: от массового человека (человека беспутного) к индивидуальности (Человеку в пути, М.К. Мамардашвили) [4].

Разработкой различных аспектов человеко-размерного образования занимались многие ученые-психологи, педагоги. Как показывает гуманитарная антропология XX века, массовому человеку не под силу такой выбор (Э. Фромм, Г. Маркузе, У. Лейнг). Так именно 90-е годы XX века В.С. Степин выявил цивилизационную тенденцию «человеко-размерности социальных систем»; Л.А. Степашко предлагает концепцию «человеко-размерного образования» [6]; В.И. Слободчиков выходит на идеи антропоориентированного образования.

Идея субъектогенеза в образовании (становление субъекта и его субъективности как **развитие неадаптивной активности** в условиях духовной навигации внутреннего мира – философ В.М. Розин; в условиях образования – психолог В.А. Петровский, педагог М.Н. Невзоров; как цивилизационный вызов человеко-размерных социальных практик – П.Г. Щедровицкий) [5].



В сфере образования культурное самоопределение становится одной из главных педагогических целей, а стержнем работы педагогов – обеспечение педагогической помощи и поддержки учащегося в этом столь важном для его становления, процессе [7].

Мы предлагаем авторскую концепцию человекообразного образования. Цель человекообразного образования – это становление Человека как деятеля свободного и ответственного, развившего в себе три базовые способности: воображение, творчество, новаторство (Базовые способности Человека XXI века).

Действительностью высшего образования сегодня становится не столько обучение, освоение информации и профессиональных навыков, сколько формирование готовности студентов самостоятельно и результативно действовать в реальных жизненных ситуациях, умение их диагностировать, принимать целесообразные решения. Необходимым становится перенос акцентов на развивающую функцию образования, на приобретение знаний в течение всей жизни и гармоничное личностно-профессиональное развитие для будущей карьеры.

В качестве ответа на вызов времени, в октябре 2000 г. был начат крупный международный проект по реформированию базового высшего образования в области техники и технологий. Этот проект был назван Инициативой CDIO™: Conceive (Планирование) – Design (проектирование) – Implement (Производство) – Operate (Применение). Одним из авторов является профессор авионики, аэронавтики и инженерных систем Массачусетского технологического института Эдвард Кроули (США). «Всемирная инициатива CDIO» включает в себя технические программы ведущих инженерных школ и технических университетов США, Канады, Европы, России, Объединенного Королевства, Африки, Азии и Новой Зеландии [1].

Практика применения концепции CDIO оказалась эффективной не только для инженерных кадров, но и для современных университетов в целом. Действительно, необходимый контекст образования, общая философия требований к образовательным программам и учебным планам, активные формы обучения, развитие у профессорско-преподавательского состава педагогических компетенций и умений и т.д. позволяют развивать инновационную деятельность, устранять разрыв между теорией и практикой, активизировать взаимодействие, вовлекать студентов в реальное участие в *процессах жизненного цикла* создания новых систем, процессов и продуктов, необходимых любому высшему учебному заведению.

Студенты изучают как выделять причинно-следственные связи; рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся; отвергать ненужную или неверную информацию; понимать, как различные части информации связаны между собой; выделять ошибки в рассуждениях; избегать категоричности в утверждениях; определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам; отличать факт, которые всегда можно проверить, от предположения и личного мнения.

В 2015 году Факультет Образования университета социальных и гуманитарных наук поддержал концепцию CDIO, с этого времени в университете ведется интенсивная работа по модернизации различных образовательных программ. На сегодняшний день выделены основные направления для профиля «Управление образованием».

Преобразование образовательных программ идет постепенно, но уже сейчас в рамках концепции CDIO в учебный план групп первого курса специальности включены такие новые дисциплины, как «Методология обучения для студентов вуза» и «Введение когнитивной науки».

«Методология обучения для студентов вуза» представляет собой теоретическую и практическую дисциплину. Её целями являются:

Знание: 1) методология обучения в вузе; 2) самосознание; 3) навыки обучения в вузе.

Умение: 1) самоопределение; 2) продуктивное обучение.

Поведение: 1) активное обучение; 2) активные тренинги умению учиться для студентов вуза.



Мы остановимся на задаче методического сопровождения реализации данной дисциплины, решение которой продуктивно влияет на формирование готовности студентов к жизни и образовательной деятельности.

Согласно учебному плану дисциплины «Методология обучения для студентов вуза» составляют 11 занятий в семестре. В разработанном нами курсе занятий по дисциплине на первый семестр, использованы приемы активного обучения, относящиеся к технологии рефлексивного обучения, технологии развития критического мышления, элементам проблемного обучения.

На первом занятии «Введение в методологию обучения для студентов вуза» мы ставим следующие задачи: 1) знакомство с группой; 2) определение способов обучения; 3) выявление разницы между вузом и школой; 4) определение разницы между студентом и школьником.

Технологические приемы: мероприятия «восточный базар», рефлексивное обучение; развитие критического мышления, обсуждения.

На втором и третьем занятиях изучается «Самосознание», анализируются личности студентов и осмысливается информация для стимулирования интереса к обучению. Сначала студенты изучают необходимость развития самосознания, базовые человеческие потребности (по Энтони Роббинсу), верность, шкала ценностей М. Рокича. Разделяются все ценности на терминальные (касающиеся целей индивидуального существования) и инструментальные (связанные с образом действия и достижения целей). Особенно студентам даются теория типологии личности Майерс – Бриггс, теория множественного интеллекта Говарда Гарднера, стиль обучения ВАК (В – визуальный, А – аудитивный и К – кинестетический). Мы обсуждаем стили обучения и способы применения навыков в обучении. Выявляем личные профили, а также сильные и слабые стороны обучения учащихся.

Задания для студентов:

1. Составить индивидуальные цели на учебный год по критерию SMART (S= specific / конкретный, M= measurable / измеримый, A= achievable / достижимый, R= realistic / реалистичный, T= timebound / ограниченный по времени).

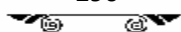
2. Выполнить психологические тесты: тест Майерс-Бриггс, тест множественного интеллекта, тест ВАК. В результате студент знает, какой у него характер, интеллект и стиль обучения, как он предпочитает учиться.

3. Разработать индивидуальную стратегию обучения в соответствии с результатами психологических тестов.

На четвертом занятии рассматриваются техника быстрого чтения, заметки по методу Корнелла и интеллект-карты. Студент учится читать быстро научно-технические и популярные тексты, улучшив при этом качество усвоения прочитанного. А метод Корнелла наводит порядок в хаотичных студенческих записях и позволяет легко подготовиться к экзаменам. Более того, интерес к интеллект-картам с каждым годом возрастает, благодаря увлечению личностным развитием. Студентам дается индивидуальное задание подготовить краткое сообщение на тему «Кто Я» с использованием интеллект-карты.

На пятом занятии с целью эффективного формирования и адекватного оценивания обучения (знаний, умений, опыта, профессиональных и универсальных компетенций) проводится семинар. Студентам дается задание изучить обозначенные в семинаре неразрешенные проблемы в области развития общества и образования. Выбираются различные темы: студент и работа с частичной занятостью, студент и обучение иностранным языкам, студент и секс, студент и смысл жизни, студент и социальная сеть, студент и волонтер, и так далее. Студенты высказывают свое мнение и учатся навыкам презентации и развитию устной речи.

На шестом занятии выполняются практические задачи на экзамен. Студенты изучают типы тестов на экзамен и то, как готовиться и сдавать экзамен. Подготовка к экзаменационной сессии и сдача экзаменов и зачетов является ответственным периодом в ра-



боте студента. Seriously подготовиться к сессии и успешно сдать все экзамены – долг каждого студента.

Седьмое занятие посвящено решению теоретической и практической задачи обучения в вузе. Задачи занятия:

- Формирование навыков исследования науки;
- Методология исследования науки: поиск и анализ информации;
- Практическое знакомство с инструментом поиска;
- Метод цитаты, плагиат, цитата в стиле АПА (АПА – Американская Ассоциация Психологов).

Преподаватель обеспечивает студентов с источниками информации и списком литературы. Также студентам дается задание познакомиться самостоятельно со средствами исследования; навыки поиска и обработки информации; определение ключевых слов; быстрый поиск и расширенный поиск; оценка информации.

На восьмом и девятом занятиях студенты вместе обсуждают важность и необходимость работы в группе. Студенты изучают процесс формирования и развития группы, эффективность работы в команде, оценка группы, руководитель и лидер. Задачи занятия: развивать навыки командной работы; учитывать конкретные критерии оценки.

На десятом и одиннадцатом занятии студенты продумывают метод борьбы со стрессом и навыки управления временем.

Содержание занятия:

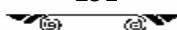
- Важность эффективного управления временем;
- Навыки эффективного управления времени;
- Модель управления временем по Стивену Кови;
- Планирование индивидуального режима работы по неделям / месяцам;
- Эмоции и эмоциональное состояние;
- Стресс и психологические модели стресса, метод борьбы со стрессом.

Опыт нашей работы показал, что внедрение в университетское образование стандартов Всемирной инициативы CDIO, способствует развитию у студентов мышления, навыков овладения учебной деятельностью в вузе. Сначала студенты формулируют для себя не только цели на учебный год, но и индивидуальный план. Наконец, они могут строить план саморазвития. Кроме этого студенты приобретают умение читать быстрее, приобретают исследовательские навыки, навыки работы в команде, коммуникативные навыки развиваются в процессе самостоятельной командной работы. Цель дисциплины – формирование профессиональной и личностной базы студентов первого курса, и, таким образом, их подготовка к качественной и полной реализации процесса самосозидания, самовоспитания и саморазвития в процессе жизни, что соответствует концепции человекообразного образования.

Литература

1. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с англ. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 17 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: 1998.
3. Кучеренко К.В. Теоретические основы формирования идеи человекообразного образования // Молодой ученый. № 2, 2015. С. 531–533.
4. Мамардашвили М. Психологическая топология пути. СПб: Русский Христианский гуманитарный институт, 1997. 600 с.
5. Невзоров М.Н., Невзорова М.А. Человекообразное образование в России 21 века. Книга 2. Проектирование двухуровневого педагогического образования. М.: Изд. ДВФУ, 2013. 440 с.
6. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: Учебное пособие. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. 248 с.
7. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика. М.: ПЕРСЭ, 2000. 351 с.

© Нгуен Виен Тхонг, 2016



*Хуан Тинтин,
аспирант 1 курса
Дальневосточный федеральный университет,
преподаватель, Хэйхэский институт,
г. Хэйхэ, КНР,
htt115@mail.ru <mailto:sidorov@phys.dvgu.ru>*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОВИНЦИИ ХЭЙЛУНЦЗЯН КНР 1949–2015 ГГ.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы истории преподавания русского языка в провинции Хэйлунцзян, КНР, в разных периодах.

Ключевые слова: преподавание, актуальный вопрос, русский язык в провинции Хэйлунцзян.

На протяжении 66 лет со времени основания КНР в развитии преподавания русского языка в провинции Хэйлунцзян наблюдались различные тенденции. Среди этих тенденцией было два важных периода бурного развития. Первый период 1949–1959 гг., второй начался с 2006 года [1, с. 18].

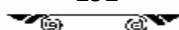
На самом деле, первое бурное развитие преподавания русского языка в провинции Хэйлунцзян происходило с 1949 по 1959 год. В связи с характерными особенностями эпохи, преподавание русского языка в этот период пошло по пути стремительного развития. Обучение русскому языку в Китае было популярно в 50-ые годы [1, с. 29]. А в провинции Хэйлунцзян начали изучать русский язык не только в вузах, но и в некоторых начальных и средних школах.

Хэйлунцзянский университет является первым вузом, где одной из специальностей стал русский язык. В январе 1949 года он был преобразован в Харбинский специализированный институт иностранных языков. С июня 1956 года он стал называться Харбинским институтом иностранных языков, а в августе 1958 года стал Хэйлунцзянским университетом [6, с. 1]. В 50-е годы в провинции Хэйлунцзян работало много русских людей. Некоторые из них преподавали русский язык в вузах или в школах.

Но в тот период во многих учебных заведениях не было нормального учебного плана, опытных преподавателей и даже учебников. Этот вопрос поднимался Административным Советом в 1952 году и совместно с Военной комиссией было принято «Решение, касающееся специальных учебных заведений в которых изучают русский язык в Китае» [1, с. 65]. К концу 50-х гг. в связи с охлаждением китайско-советских отношений масштаб преподавания русского языка в провинции Хэйлунцзян постепенно начал сокращаться. С того времени Харбинский специализированный институт иностранных языков стал носить название Харбинский институт иностранных языков, а в августе 1958 года стал Хэйлунцзянским университетом. Специальность русского языка уже не являлась единственной. Согласно требованию времени многие молодые люди стали выбирать английский язык.

В Китае с конца 60-х до середины 70-х гг. наступила «культурная революция», преподавание русского языка в провинции Хэйлунцзян не было отменено полностью, но ему был нанесён катастрофический ущерб [1, с. 76]. 1976–1989 гг. был периодом рационального развития русского языка в провинции Хэйлунцзян, а с 1989 по 1999 гг. был период стабильного развития.

В 2006 году с огромным успехом прошел Год России в Китае, преподавание русского языка в провинции Хэйлунцзян стало быстро развиваться. В данный момент во всей провинции более 20 университетов имеют факультеты русского языка. Среди них многие



университеты сотрудничают с русскими университетами. Практикуется взаимный обмен студентами.

Хотя в данный период во многих вузах уже есть замечательные учебные планы, опытные преподаватели, но все еще существует много актуальных вопросов :

1. При сдаче государственного экзамена обнаружилась тенденция к снижению количества учащихся, желающих изучать русский язык как иностранный, в пользу английского языка. Такое положение сложилось, потому что в некоторых вузах существуют ограничения, касающиеся экзамена по русскому языку как иностранному. Это наблюдается даже при наборе в аспирантуру, когда некоторые вузы не принимают экзамены по русскому языку как иностранному [5, с. 2].

Родители помогают своим детям выбрать английский язык в школах, чтобы поступить в хороший вуз. Постепенно мало учеников выбирают русский язык в школе. В наше время в городе Харбине ни одна школа не вводит предмет русского языка, а школьное преподавание русского языка только открывается в приграничных городах или в уездах. Поэтому подготовка по русскому языку в начальной и средней школах становится причиной слабой базы у студентов по специальности русский язык, что неминуемо ведет к недостатку опытных специалистов по русскому языку [5, с. 4].

2. Качество преподавания также становится хуже, возможно, вследствие объективного несоответствия современным требованиям к преподаванию иностранного языка [5, с. 5].

В последние годы многие китайские университеты отправляют своих студентов обучаться в Россию. Существуют различные виды сотрудничества и обмена. Например: 2+2, 1+4 и т.д. С каждым годом много студентов обучается в России, но мало из них кто обращает внимание на качество изучения.

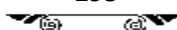
3. Преобладает количество преподавателей молодого и среднего возраста но, несмотря на то, что у них есть высшее образование, они уступают преподавателям старшего поколения по своим знаниям, квалификации и опыту [5, с. 6].

4. На занятиях русского языка, как и раньше, преподаватель играет главную роль, а не студенты. В процессе преподавания русского языка недостаточно языковой практики. Поэтому после окончания университета студенты не соответствуют требованиям рынка. Следовательно, срочно нужны специалисты русского языка на специальные сферы.

Литература

1. Лю Лимин. Образование русского языка КНР в течение 60 лет // Китайское преподавание русского языка. 2009. № 4.
2. Янь Хунбо. о характере преподавания русского языка в Китае: исторический аспект // Русский язык в Китае. 1999. № 4.
3. Ван Фуся. Русский язык в Китае // Обучение и исследование иностранных языков. 1987. № 2.
4. Гу Цзяци. История и современное положение обучения русскому языку в Китае // Образование для взрослых в Китае. № 3. 2011.
5. Цзян Ин. Русский язык как иностранный в современном Китае. № 10. 2013.
6. https://ru.wikipedia.org/wiki/Хэйлунцзянский_университет.

© Хуан Тинтин, 2016



*Чжу Цзяу магистрант 1 курса
магистерская программа «Тьюторское сопровождение в
образовании» Школа педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия, adaward@163.com*

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ЦЕНТРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье раскрываются функции и эффекты тьюторского сопровождения обучения китайских студентов в Дальневосточном федеральном университете магистрантом-тьютором.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, индивидуализация, китайские студенты.

Что такое тьюторское сопровождение? Чем оно отличается от педагогического сопровождения? Под педагогическим сопровождением понимается такое учебно-воспитательное взаимодействие, в ходе которого учащийся совершает действие по заранее известным культурным нормам, а педагог создает условия для эффективного осуществления этого действия. В ситуации тьюторского сопровождения педагогический фокус смещен в сторону самостоятельного разрабатывания приемлемых для данной личности норм, которые обсуждаются с тьютором. Чтобы тьюторское сопровождение осуществлялось, учащийся должен сам совершить определенную образовательную пробу, результаты которой и будут предметом совместного с тьютором анализа [2].

Таким образом, тьюторское сопровождение, как особый тип педагогического сопровождения, характеризует педагогическую деятельность на основе принципа индивидуализации, которая направлена на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания им индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [1].

Сопровождать – значит «сопутствовать, идти вместе, быть рядом или помогать» (из словаря В. Даля). Автор данной статьи Чжу Цзяу, студент 2 курса тьюторской магистратуры Школы педагогики, проводит экспериментальное исследование на инновационной площадке Центра русского языка и культуры Управления международных образовательных программ Восточного института Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, в лице директора Череповской Ирины Борисовны. Создана площадка при Школе педагогики в начале 2015–2016 учебного года, руководители площадки Т.И. Боровкова и Т.Д. Лавриненко, доценты кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики, руководители Дальневосточного центра развития тьюторских практик.

Участие в эксперименте по тьюторскому сопровождению китайских студентов имеет цель: проведение в течение 2015–2016 учебного года экспериментальной проверки гипотезы о необходимости тьюторского сопровождения иностранных слушателей довузовского этапа обучения (на примере Подготовительного отделения для иностранных граждан Центра русского языка и культуры Школы региональных и международных исследований ДВФУ) для повышения качества их подготовки к получению высшего профессионального образования на русском языке.

Эксперимент разделен на несколько этапов. На констатирующем этапе в сентябре в ходе встречи со студентами был проведен диагностический опрос и обсуждены следующие вопросы:

1) Нарисуйте образ себя через 1 год и через 5 лет и напишите по-китайски и по-русски (если сможете).

2) Лестница успеха к достижению цели – ступени нарисовать и подписать (две – на год и на 5 лет).

3) Какие трудности, как вы считаете, могут вам помешать достичь целей? Перечислить по порядку: от самой большой трудности до самой незначительной (маленькой).

4) Какие качества личности Вам надо проявить, чтобы справиться с этими трудностями?

5) «Колесо» Ваших интересов на сегодняшний день в ДВФУ на этот учебный год?

6) О каких ресурсах и возможностях ДВФУ Вы знаете и хотели бы узнать, чтобы быть успешными в учёбе?

7) Есть ли у Вас портфолио (бумажная версия или электронная) – папка достижений?

Все студенты активно и свободно участвовали в обсуждении, выражали свою точку зрения. Результаты опроса были обработаны.

По результатам диагностики мы могли видеть, что 85 % студентов из всех китайских студентов хотят владеть русским языком хорошо, чтобы свободно говорить с русскими. И они хотели иметь возможность пригласить тьюторов помогать им общаться с преподавателями. Почему для них это важно? Потому что некоторые студенты боятся общаться с преподавателем. В Китае преподаватель всегда находится в активном положении, студенты часто пассивны, они боятся ошибаться. Поэтому на занятиях китайские студенты редко поднимают руку, чтобы избежать неправильного ответа на вопросы преподавателя. Студенты в начальный период обучения особенно боятся общаться с преподавателем, поэтому им нужен посредник, через которого они могут задать вопрос преподавателю. Эта ситуация может быть решена через тьюторское сопровождение тьютором-магистрантом. В школах Китая обычно молодые преподаватели самые популярные. Школьники полагают, что молодые преподаватели более общительные и добрые, они даже называют молодых преподавателей старшим братом или старшей сестрой. Школьники верят, что они и молодые преподаватели находятся на одинаковом положении, на равных. Но не все китайские преподаватели молоды.

До сих пор мы уже встретились с китайскими студентами 3 раза. В процессе эксперимента китайским студентам было предложено самим определять самые реальные проблемы для них в процессе обучения и предложить сначала самим способы их решения. А затем обсудить с тьютором при встрече, или по электронке, или по переписке в специально созданном групповом чате ватсапа (WhatsApp), где общение должно быть только на русском языке.

Потом мы задали им три вопроса и обсудили их решения:

1. Как повысить свой уровень владения русским языком? У вас есть ли решение?

2. Какие проблемы появились в процессе образования? Как вы будете решать эти проблемы?

3. Как вы будете решать проблемы, если вы изучите грамматику с трудом?

По результатам мы увидели некоторые типичные проблемы для китайских студентов:

1. Некоторые студенты не могут привыкнуть к новому способу получения образования в российском вузе.

2. В учебном процессе существует разница в методиках преподавателей, с которыми они знакомы на своей родине, и той, которая применяется на занятиях в России. Поэтому студент не может эффективно получать новое знание.

3. Из-за разницы культур студенту трудно определить свою точку зрения на занятиях в ходе диалога, поэтому он и не знает, как ответить на поставленные вопросы.

4. Разные требования к уровню усвоения содержания образования по разным предметам.

Студенты сами начали предлагать свои индивидуальные решения. В этом процессе они не только показали свою точку зрения, но и поддержали других. Все китайские студенты получили полезные ответы и новые подходы к учебе.



Мы пригласили китайских студентов участвовать на Всероссийском Фестивале Наук, посвященному году русской литературы «Пушкин в диалоге Культур». На фестивале мы прочитали стихи Пушкина, показали сказки Пушкина, а студенты обсудили с русскими школьниками то, что особенно им понравилось в творчестве Пушкина. Им очень понравился фестиваль, так как они представили продукт собственной деятельности: творчество поэта на сайтах Китая. Они высказали мнение, что образ А.С. Пушкина и его творчество помогли им узнать Россию и русский язык лучше, у них повысился интерес к учебе.

По нашему мнению, тьюторское сопровождение китайских студентов дает возможность сделать процесс адаптации китайских студентов к российской образовательной среде психологически комфортным, что способствует формированию положительной мотивации учения, изменению отношения к учебе и избранной специальности, отношению к содержанию и организации учебы, научно-исследовательской работе, условиям учебы и т.д.

Литература

1. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.
2. Хидинова Н.Т. Тьюторство в образовательном процессе. 2010. Режим доступа: <http://narfu.ru/upload/medialibrary/838/8.pdf>.

© Чжу Цзяю, 2016

УДК 008

*Цю Маньли,
аспирант, ШИКС, культурология,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
sidorov@phys.dvgu.ru*

КРАТКИЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ И КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

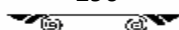
Аннотация. В данной статье представлена специфика иллюстраций и картинок в учебниках по родным языкам. Изложены основные принципы эффективного восприятия иллюстраций учениками младших классов.

Ключевые слова: специфика иллюстраций, начальное образование, русский и китайский язык.

Школьники, которые ещё не достаточно хорошо владеют письменным языком, усваивают его посредством визуализации. Картинки и иллюстрации школьного учебника выполняют множество функций в образовательном процессе. Поскольку для эффективного обучения необходимы наглядные материалы.

Л.М. Зельманова считает, что «картинки и иллюстрации можно смело рассматривать как средство формирования такого коммуникативного умения, как собирание материала к высказыванию», так как это «собираение» учит нас «видеть, наблюдать, сравнивать предметы и явления, устанавливая их сходство и различие, обращать внимание на форму, цвет, местоположение и другие признаки». Действительно, картинки и иллюстрации помогают в общении [2]. В данной работе мы обращаем внимание на иллюстрации в учебниках по китайскому и русскому языкам. Путем сопоставления отмечены некоторые специфические особенности, о которых мы расскажем в данной работе.

Яркие зрительные образы вызывают у школьников естественное желание поделиться своими впечатлениями об увиденном, высказать свое отношение. Действительно,



цветные картинки более привлекательны для детей, чем чёрно-белые. Цвет является важной характеристикой для восприятия и понимания детьми. Яркие цвета помогают детям подробно понимать предметы: определить их контуры, отличить их границы и т.д., а черно-белые не так легко отличить.

Антропоморфизация – это наделение человеческими качествами животных, предметов, явлений. Это один из способов используемых в творчестве, сказках, мифах, фантастических произведениях, и особенно часто этот способ используется в начальном образовании детей.

Антропоморфизация соответствует представлению детей об окружающем мире. В глазах детей все в мире: будь то растения, рыбы, насекомые, или кошки и собаки, все они, также как и люди, имеют мысли и чувства. Например, в учебнике очень часто видим животных, которые играют, читают, учатся как люди.

Стоит также отметить, что стихотворения и сказки должны рассматриваться как одни из основных ценностей национальной культуры. В учебниках по русскому языку и по китайскому языку часто встречаются картинки и иллюстрации из сказок и стихов. Поэтому когда ученики видят такие иллюстрации, они сразу понимают, что это символизирует и означает. Например, китайские стихи «Думы тихой ночью» и русская народная сказка «Репка». Также иллюстрации из сказок часто отображают добрые и искренние чувства героев, таким образом, это не просто красочная картинка с красиво и красочно одетыми животными.

Кроме того, стоит отметить, что некоторые иллюстрации изображают модели поведения, тем самым имеют воспитательное значение. Приведем пример: иллюстрация 1 показывает, как можно помогать и ухаживать за друзьями.

Сравнительный подход часто используется в учебниках, например, иллюстрация 2 показывает, какими должны быть девочки и мальчики: девочки – красивые, а мальчики – сильные.



Рисунок 1.



Рисунок 2.

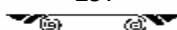
Важно отметить, что в иллюстрациях к учебникам по китайскому языку мы часто видим изображение учителя, так как конфуцианство играет решающую роль в китайском образовании. Но в то же время образ учителя в учебниках по русскому языку встречается довольно редко.

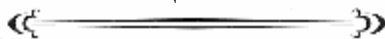
Подводя итог, мы видим, что картинки и иллюстрации играют важную роль в школьном образовании. Они оказывают огромное воздействие на школьников младшего возраста. Ввиду этого нужно больше уделять внимания иллюстрациям в учебниках для начального образования.

Литература

1. 刘萍. «新课程背景下小学语文教材插图的研究». 广西师范大学. 2012年4月.
2. Наглядность в преподавании русского языка : пособие для учителя / Л.М. Зельманова. Москва: Просвещение, 1984. С. 159.

© Цю Маньли, 2016





ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ КАК АНТРОПОПРАКТИКА

УДК 371

*Байчура Оксана Николаевна,
преподаватель истории,
ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище» МО РФ,
г. Уссурийск, Россия,
baika3@rambler.ru*

ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ВОЕННЫЙ КОРРЕСПОНДЕНТ» КАК КОМПОНЕНТ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СУВОРОВСКОМ УЧИЛИЩЕ

Аннотация. В статье раскрывается роль дополнительного образования в воспитании патриотизма и гражданственности молодёжи на основе практико-ориентированного обучения – издания училищного военно-патриотического журнала «Суворовский вестник».

Основное внимание в работе автор акцентирует на формировании патриотических черт личности, аналитического мышления обучающихся, отработке навыков учебно-исследовательской деятельности, которые позволяют выстроить такую образовательную систему дополнительного образования, в которой воспитанник – активный и равноправный участник образовательной деятельности.

Ключевые слова: дополнительное образование, патриотическое воспитание, военный корреспондент, социализация, газета, журналистика.

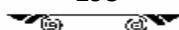
Социально-экономические изменения внутри нашей страны, а так же сложная международная обстановка в современных условиях, предъявляют новые требования к системе российского образования.

Развитие разносторонней личности, способной ориентироваться в традициях своего народа, в направлениях какотечественной, так и мировой культуры, устойчивой в современной системе ценностей, способной к активной социальной адаптации, к самообразованию и совершенствованию становится приоритетной задачей российской системы образования на сегодняшний день.

Формирование у молодежи высокого патриотического сознания, идеи служения Отечеству, способности к его вооруженной защите, гордости за русское оружие, любви к русской военной истории, военной службе, сохранение и преумножение славных воинских традиций являются базовыми принципами военно-патриотического воспитания в РФ.

Патриотическое воспитание молодежи обосновано в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». В ней подтверждается важность государственного внимания к сфере патриотического воспитания молодежи и наличие государственного заказа на «воспитание гражданина с активной жизненной и профессиональной позицией, трудолюбивого, высоконравственного, уважающего права и свободы личности, традиции и культуры разных народов – патриота своей Родины» [1, с. 5].

Средства массовой информации всегда имели значительное влияние на нравственно-патриотическое становление подрастающего поколения и подготовку его к самостоя-



тельной жизни. Следовательно, растить патриотов нужно не только на «правильных книгах», но и готовить юных граждан к активной просветительской работе и созданию патриотической позиции при помощи СМИ.

Назрела необходимость расширять жизненный опыт обучающихся, вовлекать их в соответствующую их интересам среду, развивать общий творческий потенциал. Необходимо одновременно помогать подросткам в анализе и понимании устного и печатного слова, содействовать тому, чтобы они сами могли рассказать о происходящих событиях, высказаться о своём социальном, политическом окружении.

Программа дополнительного образования «Военный корреспондент» предназначена для осуществления военно-патриотического воспитания и начальной профессиональной подготовки обучающихся по специальности «военная журналистика».

В основу программы «Военный корреспондент» заложена концепция триединства взаимодополняющих и взаимопроникающих понятий «Малая родина» – «Большая Родина» – «Мир».

Понятие «Малая родина» раскрывается через освещение значительных событий регионального и местного масштаба и в обучении основам журналистики. Данная концепция способствует гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся, приобщает к их общечеловеческим ценностям посредством вовлечения в практическое освоение азов журналистики.

Особенностью программы дополнительного образования «Военкор» является непосредственная связь с жизнью суворовцев и развитием их военно-профессиональных качеств: аналитических способностей, смекалки и навыков работы в группе – участие в коллективном творческом деле.

Целью работы данной дополнительной программы является формирование системы начальных знаний, умений, навыков журналиста военно-патриотической газеты и создание условий для самоопределения, самовыражения и самореализации личности суворовцев, ориентированных на высокие нравственные ценности, способных впоследствии на участие в социальном и духовном развитии общества.

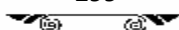
Для реализации поставленной цели программа решает следующие задачи:

- 1) приобщение к военно-патриотическому наследию России;
- 2) воспитание у обучающихся чувства национального достоинства, патриотизма, интернационализма и любви к своей Родине;
- 3) создание условий для включенности обучающихся в информационное и образовательное пространство, формируемое программой «Военный Корреспондент», с целью их самореализации и ориентации на социально – значимую деятельность;
- 4) развитие мотивации личности обучающихся к познанию и творчеству;
- 5) создание условий для профессионального самоопределения;
- 6) обучение суворовцев методике создания журналистских материалов с помощью регулярного издания училищного журнала «Суворовский вестник»;
- 7) содействие созданию крепкого творческого коллектива.

Программа рассчитана на привлечение обучающихся 8–9 классов.

Табл. 1. Тематический план

Номер и наименование разделов и тем	Количество часов		
	Всего	Теоретические занятия	Практические работы
Тема 1. Журналистика как вид деятельности и профессия	5	4	1
Тема 2. Школьная пресса	2	1	1
Тема 3. Военная журналистика	5	4	1
Тема 4. Номер газеты. Вид статей	4	4	-
Тема 5. Оформление статьи	2	-	2



Тема 6. Основные жанры журналистики	3	3	-
Тема 7. Самостоятельный сбор информации по теме	2	-	2
Тема 8. Создание материала определенного жанра	2	-	2
Тема 9. Выпуск газеты на основе набранного материала	10	-	10
ИТОГО	35	16	19

В основу патриотического воспитания заложены принципы целостного педагогического процесса, учитывающего уровень развития общества и происходящие события, социально-педагогическую ситуацию, формы и методы воспитания. Для достижения успеха в организации патриотического воспитания важны два взаимосвязанных фактора:

- активное участие в процессе непосредственно самих обучающихся;
- личный пример, собственная гражданская позиция педагога.

Обучающиеся в процессе журналистской работы (сбор, анализ, систематизация информации, встречи с респондентами – ветеранами войны, тружениками тыла, блокадниками, детьми войны, творческая работа над текстами, обсуждение и анализ публикаций) будут сами формировать собственную позицию и отношение к тем или иным событиям. Но для этого необходимо создать ситуацию осмысления и переживания, которые пробудят гордость за свое окружение, народ, Родину. Это уже задача педагога [3, с. 55].

«Профессия журналиста – профессия социальная, процесс обучения строится на постоянной социальной практике, применяется системно-деятельностный подход, причем наиболее эффективно это делается в процессе создания журнала, когда обучающиеся применяют полученные знания в комплексе: от умения написать материал в любом формате жанра до умения получить конечный продукт социального значения» [4, с. 7].

Применяются такие формы работ, как социологические опросы, создание баз данных, свободная творческая дискуссия, ролевые игры; выполнение творческих заданий; выпуск училищной газеты (формы работы, связанные со сбором, анализом и распространением информации). Для формирования коллектива и развития коммуникативных свойств личности применяются тренинги общения, экскурсии.

В методическом аспекте очень важно показать военным возможность представления одного и того же материала в различных жанрах: хроника, краткая расширенная информация, интервью, отчет, зарисовка, путевые заметки, репортаж.

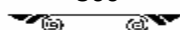
Воспитать патриотов, граждан своей страны в современных условиях непросто. Только целенаправленная работа по патриотическому воспитанию среди военных приносит свои плоды.

Внеурочная деятельность в формате издательства является важнейшим способом формирования современного национального воспитательного идеала – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Данную программу можно считать практико-ориентированной, так как она предусматривает накопление обучающимися первоначальных знаний и опыта в области журналистики, а так же становится важным и неотъемлемым компонентом, способствующим формированию исторического и гражданского сознания, воспитанию патриотизма, толерантного отношения к людям и прививает навыки профессиональной деятельности: исследовательской, поисковой, литературоведческой и музееведческой.

Литература

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы».
2. Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодежи: проблемы и стратегия // Преподавание истории и обществознания в школе // 2007. № 7.



3. Новые методы подготовки кадров для организации и проведения воспитательной работы по развитию патриотизма с использованием компьютерных технологий в воинских частях, учреждениях образования и культуры. Методическое пособие. М.: Просвещение, 2007.
4. Положение о школе юного журналиста факультета журналистики МГУ // <http://www.journ.msu.ru/entry/school/25> октября 2013.

© О.Н. Байчура, 2016

УДК 37.03

*Дехаль Светлана Георгиевна,
магистрант,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия
dechal@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье сделана попытка выделения разнообразных теоретических подходов к пониманию категории «социальный интерес», выделены его сущностные особенности, структурные компоненты, механизмы формирования.

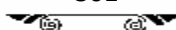
Ключевые слова: социализация, социальный интерес, старшеклассники, воспитание.

В многочисленных теориях социализации личности, развития социальных качеств личности особое место занимает проблематика социального интереса, выделенная нами в качестве предмета исследования.

Понятие «социальный интерес» в научный оборот ввел Альфред Адлер, разрабатывая индивидуальную теорию личности. Она основывается на том, что в качестве фундаментального закона человеческой жизни рассматривается идея стремления к превосходству каждого индивидуума. Отражая социальный характер человека, ученый выделяет два варианта ее проявления в отношениях человека и общества: в негативном плане – в эгоцентризме, в позитивном (конструктивном) – в заботе о благополучии других людей.

Отсюда появляется основание для определения стиля жизни. Согласно Адлеру, стиль жизни включает в себя такое соединение привычек, способов поведения, черт личности, которые воссоздают индивидуально-особую картину его жизни. «Слаженность индивидуальной и общественной жизни зависит от степени развития социальных чувств, и это хорошо» [8, с. 20–21]. Выделяя типы личности, психолог выводит два критерия: социальный интерес и степень активности.

В определении Адлера социальный интерес берет начало из немецкого выражения *Gemeinschaftsgefühl*, что в переводе означает «социальное чувство», «чувство общности» или «чувство солидарности», то есть ощущение себя частью человечества, отождествления себя с ним. Выделяя социальную природу человека, Адлер противопоставляет данному феномену «антигуманное проявление индивидуалистической природы человека». Недостаточное развитие социального интереса, по мнению Адлера, становится причиной проблем во взаимоотношениях с другими людьми. Напротив, наличие у человека более высокого уровня социального интереса свидетельствует о мотивах эмоционально окрашенной общественной деятельности, способности по Адлеру, «видеть глазами другого, слышать ушами другого, чувствовать сердцем другого». Это не только интерес к происходящему вокруг (социуму), но и способность к диспозиции, децентрации, позволяю-



щая вобрать в себя происходящие во вне процессы и сформировать к ним свое отношение. Мы выделяем несомненный педагогический смысл в том, что она, по мнению ученого, в процессе жизнедеятельности поддается формированию, развитию.

Дальнейшее знакомство с научной литературой позволило выделить в качестве отдельного направления работы, посвященные развитию **психологического** аспекта социального интереса. Так, исследования последних лет удерживают в качестве его главной характеристики внутренний потенциал человека, направленный на реализацию возможности жить вместе с другими людьми, выделять общественные интересы превыше собственных. К примеру, Т.Д. Дубовицкая, Г.Ф. Тулитбаева, исследуя природу явления, расширяют рамки представлений о его природе и выводят собственное определение: «социальный интерес – это интегративное качество личности, выражающееся в направленности внимания на потребности и чувства других людей и создании условий для их развития и самореализации» [4, с. 2226]. Ими выявлены психологические корреляты социального интереса: положительные (социально-перцептивная установка; эмоциональный отклик, интуитивный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, идентификация, проникающая способность в эмпатии, альтруизм, мотивация помощи) и отрицательные (отчуждение, завуалированная жесткость по отношению к людям, обоснованный негативизм). Серьезным вкладом в теорию вопроса является разработка учеными структурных компонентов социального интереса и их содержания:

- когнитивный (включает позитивную социально-перцептивную установку личности по отношению к другим людям);
- эмоционально-регулятивный (способность к эмпатии и саморегуляции своего эмоционального состояния);
- коммуникативно-поведенческий (коммуникативная компетентность, ассертивность);
- мотивационно-ценностный (осознание и принятие ценности позитивных взаимоотношений, стремление помогать другим людям, направленность на развитие личности клиента) [4, с. 2227].

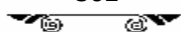
В ходе экспериментальной работы ими доказано, что психологическими механизмами формирования социального интереса являются: осознание ценности для жизни общества, и для личности, рефлексия, целеполагание, интериоризация – экстериоризация, идентификация, подражание, аттракция [4, с. 2227].

Исследование Т.Д. Дубовицкой и Г.Ф. Тулитбаевой детализировали психологическую природу изучаемого феномена, но выделенный нами общественно-значимый смысл выдвигает идею организации педагогической целесообразной деятельности, ориентированной на воспитание подрастающего поколения в контексте развития социального интереса.

Наряду с представленными теоретическими идеями, эксплуатируемыми в психологии, следует отметить, что в социологической науке содержание социального интереса рассматривается в контексте стимулов социального поведения, ориентаций личности, социальных групп. Так, в Социологической энциклопедии под редакцией А.А. Грицанова читаем: «Социальный интерес – реальная причина социальных действий, событий, свершений, стоящая за непосредственными побуждениями – мотивами, помыслами, идеями и т.д. – участвующих в этих действиях индивидов, социальных групп, сообществ» [9]. Как видим, взаимозависимость индивидуальных мотивов и способов самореализации личности в социуме получает политическую подоплеку, предопределяя необходимость социального воспитания молодежи.

Некоторые закономерности социального интереса выделены в ходе социодинамической психиатрии Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева [5]. В частности, они выделяют:

- «...отсутствие социального интереса обнаруживается у больных шизофренией, проявляющих иную эмпатию, у людей, совершивших преступления и покушавшихся на самоубийства...» [5]. Данный вывод демонстрирует гуманистическую составляющую исследуемого качества, априори ориентированного на позитивные коммуникации, смыслонасыщенное позитивное взаимодействие с социумом.



– «...У женщин социальный интерес выражен в большей степени, чем у мужчин» [5]. Интересное заключение ученых, полученное на основе эмпирических данных, обозначает необходимость выявления гендерных особенностей в развитии социального интереса. В практике работы с лидерами и активистами детских общественных организаций, по-видимому, возникает необходимость дифференцированного подхода в организации социально-значимой деятельности.

– «...Подавление социального интереса физическими наказаниями, насилием, неспособностью обеспечить достаточно широким слоям населения стабильное и достойное существование, создает угрозу самоуничтожения. Здоровые социальные учреждения (включая религиозные), исповедующие принцип любви к ближнему, усиливают социальный интерес» [5]. Важный тезис, который актуализирует значение средового влияния на получаемые социальные эффекты.

– «Сочетание высокого социального интереса с высоким уровнем удовлетворенности жизнью и работой, по мнению D. Elliott, способствует высокой продолжительности жизни и меньшей заболеваемости» [5].

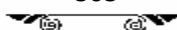
– «Социальный интерес можно сравнить с социальной эмпатией, определяемой как забота о переживаниях другого человека, помогающей человеку участвовать эмоционально как в радостях, так и в страданиях других» [5].

– Чем более выражен социальный интерес, тем в большей степени усилия человека направлены на решение социальных задач, выполнение полезных дел [5].

Последняя мысль стала продуктивной для теории **педагогической** деятельности. В частности, глубокую проработку она получила в отечественной научной литературе у З.И. Лаврентьевой, Е.В. Сидоренко и приобрела новые контексты. Благодаря Е.В. Сидоренко оригинальные (не переведенные) тексты А. Адлера получили развитие в практике психолого-педагогической деятельности. «Социальный интерес – особое внимание к общественным явлениям, событиям, фактам, людям, имеющим существенное значение для индивида. Это потребность и желание вникнуть в суть социальных свойств деятельности и отношений, реальным носителем которых выступает личность, стремление узнать и понять их» [8]. Это процесс альтруизма, в основе которого – ценностное отношение к жизни и всему окружающему. «Если я ценю других людей, я лучше смогу заметить, что они расстроены, огорчусь из-за этого, лучше смогу придумать, что можно сделать, чтобы помочь им, а потом сделать то, что я придумал» (Crandall J.E., 1981)» [8]. В изложении ученой понятна классификация направленности социального интереса Адлера, в которой он выделяет субсоциальные объекты (неодушевленные предметы, ситуации или виды деятельности – «база для будущего ценного вклада человека в развитие человечества»), социальные объекты (все живое, как способность ценить жизнь), супрасоциальные объекты (Вселенная, мир в целом. Интерес к ним свидетельствует об идентификации как с живыми, так и с неживыми объектами, полный выход за пределы самого себя и единство со всей полнотой мира)» [8].

Е.В. Сидоренко развивает идею А. Адлера о социальном интересе как сугубо личностном образовании, свойстве индивидуальности, связанном с личностными ощущениями общественных явлений. «Оно сродни чувству, которое проявляют, переживают. Под его влиянием активней протекает восприятие, острее становится наблюдение, интенсивней работает воображение». Личность с развитым социальным интересом способна показать понимание и оценку мыслей и чувств собеседников, кроме того, способна воодушевлять, мотивировать других людей, проявлять стремление работать вместе ради достижения общей цели или общей пользы.

Вполне очевидным выводом является то, что социальный интерес является основной побудительной силой общественной деятельности и выражает объективно реальное отношение носителя интереса к условиям его существования и развития. Он определяет общую направленность практической деятельности в общественной жизни, способствует улучшению условий человеческого существования, актуализирует общественно-значимую деятельность.



Социальный интерес, как утверждает З.И. Лаврентьева, «базируется на праве свободно и мобильно оперировать приобретенным багажом социальных компетенций, на возможности поделиться пережитым социальным опытом с другими и романтизации общественных отношений».

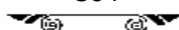
Интересен ее подход к выделению уровней социального интереса, перспективный, на наш взгляд, для практики развития социально-активной позиции подрастающего поколения. В качестве элементарного она предлагает считать неосознанный порыв отреагировать на неожиданное (яркое или потрясающее) явление, т.е. социальный отклик. Это часто приводит ребенка к участию в отдельных социальных акциях. Более высоким уровнем является интерес к существенным признакам общественной деятельности или отношений. По мнению ученой, он требует поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретенными способами взаимодействия. Закрепляется данный характер социального интереса в процессе социального проектирования, ведущей особенностью которого является поиск новых, авторских смыслов общественной деятельности. Еще более высокое качество социального интереса связано с установлением общих принципов развития общественных отношений, способностью осознания самых важных, существенных сторон жизни. Этот уровень бывает сопряжен с элементами исследовательской деятельности, социального творчества, выработки прогрессивных этических и нравственных установок. Показателем его сформированности следует признать социальную ответственность личности. Данная категоризация в парадигме деятельностного подхода, на наш взгляд, наиболее полно отвечает идеологии нашего исследования, в котором планируется изучить возможность развития социального интереса посредством моделей виртуальных образовательных сред [6].

Практика эмпирических исследований развития социального интереса доказала надежность и валидность методики «Шкала социального интереса» (SIS), сконструированной Крэндаллом.

Таким образом, категория «социальный интерес» имеет разные подходы к пониманию, но в самом общем смысле определяет интерес к позитивному, конструктивному взаимодействию с окружающим миром. За основу нашего будущего исследования взято определение «социальный интерес – это особое внимание к общественным явлениям, событиям, фактам, людям, имеющим существенное значение для индивида, основная побудительная сила общественной деятельности, которая выражает объективно реальное отношение носителя интереса к условиям его существования и развития». Социальный интерес в контексте всех исследований рассматривается как врожденное чувство (А. Адлер, Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева), развивающееся в процессе жизни, качество личности (Т.Д. Дубовицкая, Г.Ф. Тулитбаева), направленность на объект (Х. Ансбачер), личностное образование, индивидуальная особенность (Е.В. Сидоренко), компетенция (З.И. Лаврентьева), процесс (Х. Ансбачер), что предопределяет его динамическую составляющую. Имеющиеся практики развития социального интереса подтвердили свою успешность в работе в реальном мире (Р.И. Турханова, Н.В. Никифоров), но нет работ, иллюстрирующих данный процесс в мире виртуальном. В этом направлении будет построено наше будущее исследование.

Литература

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер. М.: Когито-центр, 2002, 220 с.
2. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. СПб: Академический проект, 2000 256 с.
3. Адлер А. Социальный интерес: вызов обществу / А. Адлер.
4. Дубовицкая Т.Д. Социальный интерес: понятие, структура, диагностика, развитие / Т.Д. Дубовицкая, Г.Ф. Тулитбаева // *Фундаментальные исследования*. 2014. Вып. № 11–10. С. 2276–2279. [Электронный ресурс <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-interes-ponyatie-struktura-diagnostika-razvitie>].
5. Короленко Ц.П. Социодинамическая психиатрия / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. М.: Академический проспект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 460 с. [Электронный ресурс: <http://azps.ru/hrest/80/5520669.html>].



6. Лаврентьева З.И. Социальная реабилитация ребенка в условиях детского оздоровительного лагеря / З.И. Лаврентьева // Педагогика социальной реабилитации: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. С. 123–128.
7. Подобина О.Б. Социальный интерес и его корреляты в жизненном стиле современника / О.Б. Подобина, О.А. Екимчик // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: Электрон. науч. журн. 2015. № 1 (7). Электронный ресурс: URL: <http://medpsy.ru/climp>.
8. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру / Е.В.Сидоренко. СПб.: ООО Издательство «Речь», 2000. 352 с.
9. Соколова Г.Н. Социальный интерес / Г.Н. Сидоренко // Социология: Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко, 2003.
10. Турханова Р.И., Никифоров Н.В. Формирование и развитие социального интереса личности в условиях общественного объединения / Р.И. Турханова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 1. С. 85–88.
11. Хьелл Л. Теория личности (основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зинглер. СПб: Изд-во «Питер», 1998. 608 с. (Мастера психологии).

© С.Г. Дехаль, 2015

УДК 371

*Караульная Ирина Вячеславовна ,
преподаватель географии,
ФГКОУ « Уссурийское суворовское военное училище» МО РФ,
г. Уссурийск, Россия,
irina.karaulnaya@yandex.ru*

НАУЧНО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО «РУССКИЕ КОЛУМБЫ» – ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ

Аннотация. Статья раскрывает способы реализации деятельностного содержания географического образования, через интеграцию дополнительного и общего образования с позиции нормативных документов нового поколения. Изучение психологической и педагогической литературы по теме позволило систематизировать комплекс знаний по проблеме организации самостоятельной деятельности обучающихся. Изменение в системе образования невозможно без новых идей, подходов, современных технологий, совместной работы учащихся и педагогов.

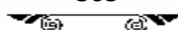
В статье представлен опыт по реализации дополнительного образования на основе проектной деятельности научно-географического общества суворовцев «Русские Колумбы». Представлены основные положения по организации научного общества учащихся, которые могут быть использованы в практике проектной и исследовательской подготовки учащихся общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: ФГОС нового поколения, деятельностная составляющая содержания, организация деятельности обучающихся, научное общество обучающихся, проектная деятельность, научно-исследовательская деятельность.

*«Обучение может идти не только вслед за развитием,
не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития,
продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования».*
Л.С. Выготский

Образовательным учреждениям пришлось переоценить свою деятельность в связи с переходом на новую концепцию образования, регламентированную требованиями ФГОС нового поколения.

Деятельностная составляющая в содержании образования выходит на первый план. Обучающийся должен получить возможность приобрести универсальные учебные дейст-



вия определяющие уровень его готовности к решению различных задач (в познавательной, трудовой, коммуникативной, бытовой и других сферах деятельности). Учитель должен создать условия способствующие достижению нового образовательного результата, развитие личностных качеств обучающихся и выработать у них готовность применять полученные знания и умения в повседневной жизни.

При знакомстве с психолого-педагогической литературой складывается несколько понятий «учебная деятельность». По определению А.Н. Леонтьева деятельность проявляется именно в практических и умственных действиях, при активной самостоятельности, проявляющейся в осознанных целях действия. Умения это и есть целостные действия.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов считают, что компоненты учебной деятельности динамичны. Действие обязательно должно перейти в операцию. Если обучающийся смог овладеть простыми действиями, то при определенных условиях созданных учителем, приобретает навык, то есть способность к операциям (возможность к более сложным действиям) [1, с. 25].

Современность требует от обучающихся готовность вникать и цивилизованно решать глобальные проблемы человечества, будь это проблема мира и разоружения или необходимость преодоления отсталости развивающихся стран, то есть в основе развитие планетарного мышления, воспитание человека в духе общечеловеческих ценностей.

В рамках культурологической теории (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский):

- знания должны раскрывать общую картину окружающего мира;
- приобретение опыта это иосуществление известных способов деятельности;
- при решении новых проблем, проявляется опыт творческой деятельности, что приводит к развитию способностей к дальнейшему развитию культуры, науки и человеческого общества;

- опыта ценностного отношения к миру [2, с. 430].

География это предмет, входящий в раздел естественно-научного цикла. Именно взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности по предмету способствует формированию общей культуры обучающихся, направлено на их духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие, на создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Реализации такой интеграции способствует выстраивание учащимися индивидуальных образовательных маршрутов [4, с. 2].

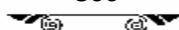
Ценность дополнительного образования состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает учащимся в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте; активизирует познавательную деятельность [5, с. 38].

Личностно-ориентированный подход в образовательном процессе ориентирован на развития и саморазвития личности, необходимость приобщения учащихся к научной деятельности.

Вовлечение учеников и учителей в активную научно-исследовательскую деятельность – насущная потребность времени. Это нужно и каждому ученику, и учителю, и образовательной организации в целом [3, с. 40].

Для реализации данной задачи необходимы постоянные и скоординированные действия. Обеспечить эти условия, призвана специальная структура – научное общество учащихся (НОУ).

Научное общество обучающихся – это созданное на добровольной основе объединение учителей и учеников, стремящихся к приобретению новых знаний в различных областях науки, к развитию творческих способностей, стилю научного мышления, интеллектуальной инициативы, самостоятельности, аналитического подхода к деятельности, к приобретению основ учебно-исследовательской и проектной деятельности.



Концепция научного общества учащихся « Русские Колумбы»

Главные идеи:

- Популяризация науки среди обучающихся.
- Проектирование индивидуального образовательного маршрута в соответствии с творческими и интеллектуальными способностями каждого обучающегося.
- Возможность отслеживать и корректировать личностный рост учащихся, направленность интересов и будущий профессиональный выбор.
- Развитие личностной рефлексии – способность осознавать собственную деятельность.

Актуальность:

В условиях ФГОС образовательная деятельность предъявляет к участникам процесса требования по формированию своего «образа» как представителя определенной социальной группы или профессионального сообщества.

Цель научного общества (НОУ): организация дополнительного образования по предмету, обеспечивающего создание условий для свободного развития личности каждого обучающегося.

Задачи:

- вариативность системы дополнительного образования по предмету;
- формирование условий для создания единого образовательного пространства;
- определение содержания дополнительного образования, его форм и методов работы с учащимися с учетом их возраста и интересов;
- развитие творческого потенциала личности и формирование нового социального опыта.

Ожидаемые результаты:

- реализация дополнительного образования по предмету;
- определение нравственных, культурных ориентиров общеобразовательного учреждения;
- предпрофессиональная ориентация обучающихся;
- ориентирование на социально значимые виды деятельности;
- создание единого образовательного пространства учреждения.

Обучающиеся приобретут опыт:

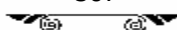
- познавательной деятельности – расширят свои знания в области разных предметов (знания);
- исследовательской деятельности – сформируют умения, на основе личного опыта (мастерство);
- творческой деятельности – получат возможность самореализации(развитие способностей);
- эмоционально-ценностных отношений – получат возможность найти единомышленников деятельности (объединение учеников и учителей).

Деятельность учащихся основывается на ряде психологических принципов:

- принцип самостоятельности – возможность проявить неординарность и индивидуальность;
- принцип стимуляции – возможность принять участие не только в разрешении ситуаций, но и в их проектировании;
- принцип личностных образовательных инициатив – возможность самореализации, через индивидуальный образовательный маршрут.

Уровни организации научно-исследовательской деятельности:

- информационный: получение новых знаний;
- эмоциональный: возможность проявить творческие способности, осознание собственной значимости и возможности самореализации;
- нравственно-психологический: личностный рост.



Принципы организация работы НОУ:

- интегральность: многогранная взаимосвязь дополнительного образования и учебной деятельности;
- непрерывность: научное общество как долговременный проект, объединяющий учителей и обучающихся разных возрастных групп;
- метапредметность: освоение обучающимися универсальных учебных действий;
- свободный выбор учащихся;
- индивидуализация образовательной траектории учащихся;
- создание условий для самореализации личности;
- поддержка учащихся педагогами, обществом.

Направления работы научного общества учащихся:

- Разработка проектов и тем исследования.
- Участие в училищных, городских, региональных конференциях, конкурсах, олимпиадах; участие в конкурсах проводимых МО РФ среди довузовских учреждений.
- Создание собственного сайта.
- Создание «портфолио» каждым учащимся с целью отследить личностный рост.

Основными видами научно-исследовательской деятельности являются:

- проблемно-реферативный: анализ литературных источников, с целью не только освещения проблемы, но и проектирования вариантов ее разрешения;
- аналитико-систематизирующий: наблюдение процессов и явлений их фиксация, дальнейший анализ, синтез, систематизация количественных и качественных показателей;
- диагностико-прогностический: прогнозирование состояния явлений, процессов в будущем;
- изобретательно-рационализаторский: усовершенствование, проектирование и создание новых устройств, приборов;
- экспериментально-исследовательский: подтверждение или опровержение результата;
- проектно-поисковый: поиск, разработка и защита проекта – с целью деятельности, а не накопление и анализ фактических знаний.

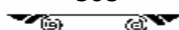
Критерии научно-исследовательской деятельности

- Исследование отличается актуальностью. Автор показывает высокую степень качественного анализа современного состояния исследуемой проблемы.
- Автор использует известные результаты и факты, знания, выходящие за рамки школьной программы.
- Автор умеет сформулировать и аргументировать собственную точку зрения.
- Показана теоретическая и практическая значимость исследования.
- Сформулированы четкие обобщающие выводы исследования.
- Соблюдены правила оформления и презентации результатов исследования.

В стандарте образования прописана проектная и исследовательская деятельность обучающихся. Каждый обучающийся должен получить возможность приобрести опыт этой деятельности, через которую формируются абсолютно все универсальные учебные действия. Программы всех школьных предметов ориентированы на данный вид деятельности.

Литература

1. Беловолова Е.А. Деятельностное содержание географического образования в требованиях стандартов нового поколения // География в школе. 2011. № 6. С. 25–31.
2. Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2011. 624 с.: ил.
3. Громько Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В. Давыдова / Ю.В. Громько // Изв. Рос. акад. образования. 2000. № 2. С. 36–43.



4. Примерные программы по учебным предметам. География 6–9 классы. М.: Просвещение, 2011. 71 с.
5. Сухоруков В.Д. Приоритеты современного школьного географического образования // География в школе. 2011. № 3. С. 37–43.

© И.В. Караульная ,2016

