

Министерство образования и науки
Российской Федерации
Министерство образования и науки
Республики Татарстан
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Академия наук Республики Татарстан
Казанский открытый университет талантов 2.0

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

VII Международные Махмутовские чтения
(Елабуга, 5-6 апреля 2018 года)

СБОРНИК СТАТЕЙ

КАЗАНЬ
2018

УДК 371.3
ББК 74.202.22, 74.202.5
П78

Редакционная коллегия:

Мерзон Е.Е., кандидат педагогических наук, доцент,
директор Елабужского института

Казанского (Приволжского) федерального университета

Виноградов В.Л., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Елабужского института
Казанского (Приволжского) федерального университета

Шакирова Д.М., кандидат химических наук, доцент,
чл.-корр. Академии социальных и педагогических наук (Москва),
зав. совместной лаб. Интеллектуального потенциала и одаренности Института
Прикладной семиотики АН РТ и ТРМОФ "Сэлэт"

Ахтариева Р.Ф., кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета филологии и истории Елабужского института
Казанского (Приволжского) федерального университета

Научный редактор

Д.М. Шакирова

П78 Проблемное обучение в современном мире: VII Международные Махмутовские чтения (Елабуга, 5-6 апреля 2018 г.): сборник статей / науч. ред. Д.М.Шакирова. – Казань: Отечество, 2018. – 384 с.

ISBN 978-5-906894-34-2

Сборник содержит научные статьи VII Международных Махмутовских чтений, посвященных изучению состояния проблемного обучения в современном мире, вклада в развитие теории и практики проблемного обучения, направленных на раскрытие методических и дидактических проблем современного образования академика РАО и АН РТ Мирзы Исмаиловича Махмутова, его учеников и последователей. Одним из оснований профессионального развития и саморазвития учителей в настоящее время выступает технология проблемного обучения, развиваемая в ее различных аспектах в России и во многих странах мира.

УДК 371.3
ББК 74.202.22, 74.202.5

ISBN 978-5-906894-34-2

© Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2018

© Академия наук РТ, 2018

© АНО "КОУТ 2.0", 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
РАЗДЕЛ 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	10
Хоменко В.В. ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА – НОВАЯ ПАРАДИГМА ИЛИ НОВЫЙ ТЕРМИН?	10
Гребенюк Т.Б. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ	15
Сибгатуллина И.Ф. МНОГОВЕКТОРНОСТЬ ЕВРОПЕЙСКИХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ	21
Шакирова Д.М. ПРОБЛЕМНОЕ, КРИТИЧЕСКОЕ И ЛАТЕРАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ – ОСНОВА КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО	28
Сенько Ю.В. ЧИТАЯ МАХМУТОВА: ПЕРЕКЛИЧКА ГОЛОСОВ	37
Курманбакиев М.И., Шакирова Д.М, Невзорова О.А., Сулейманов Д.Ш. ВИРТУАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ АКАДЕМИКА М.И. МАХМУТОВА	43
РАЗДЕЛ 2. ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ	51
Аетдинова Р.Р. МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОЕКТЫ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	51
Антипова Т.А. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	54
Асхадуллина Н.Н., Мокшина Н.Г., Талышева И.А. МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ТРИАДЕ “УЧИТЕЛЬ-РОДИТЕЛИ-ОБУЧАЮЩИЕСЯ”	57
Булан И.Г. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	63
Габидуллина Ф.И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Л.Н. ТОЛСТОГО И ВЫДАЮЩИХСЯ ТАТАРСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ: СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ	69
Жирнова И.Г. МЕТОД АРТ-ТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	74
Кириллова Д.С. ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	77
Корягина Ю.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАЧУНЫХ МЕТОДОВ ПОЗНАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЛАНИМЕТРИИ	80
Курнаева Д.Ю. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ АГРЕССИВНОГО РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	84
Махмутова Р.Р., Саттарова А.А. ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	88
Мелихова Л.А. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОСНОВ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	95

Минебаева С.Н. РОЛЬ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	104
Панченко О.Л., Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р. СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ	109
Панфилов А.Н., Панфилова В.М. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ "ВУЗ-ШКОЛА"	113
Поспелова Н.В., Согорина В.П. ИЗУЧЕНИЕ ШОТЛАНДСКИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .	120
Рыбакова Е.В., Султанова Р.М., Гаязова Г.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ	124
Рябов О. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ БЕНЧМАРКИНГ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИЗАЙНА: МИРОВОЙ ОПЫТ	129
Салимуллина Е.В. МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	137
Сафаргалиев Э.Р. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПОСРЕДСТВОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	142
Сибгатуллина И.Ф., Низамбиева И.И. СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРТНЁРСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	148
Сибгатуллина И.Ф. ВДОХНОВЕННА ЛИ МИССИЯ УПРАВЛЕНИЯ ТАЛАНТОМ?	152
Теряева С.А. ИНФОРМАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА	160
Федорова Ж.В. СТАТУС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ	167
Харисов Ф.Ф. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	171
Харисова Л.А. ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ПОВЫШЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСАХ	177
Хусаинова С.В., Низамиева А.Р. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	184
Шувалова З.Г. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН "РУССКИЙ ЯЗЫК" И "РИТОРИКА" В СПО	187
Якубова Д.Д., Сулейманов Т.Д. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК СИСТЕМА (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА "СЭЛЭТ")	193
РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ	202
Воронина Ю.В. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КУРСЕ "ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ"	202

Габдулхаков В.Ф. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ М.И. МАХМУТОВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	212
Гайфуллина Ф.К. ПРИМЕНЕНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	214
Галимянов А.Ф., Исмагилова Г.Д. ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	221
Гареева Н.Н. МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАЧИ В СИСТЕМЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	227
Голицына И.Н. ПРЕПОДАВАНИЕ И УЧЕНИЕ В ТЕХНОЛОГИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	233
Знаенко Н.С., Коноплева И.В. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ "РЯДЫ"	237
Ибрагимов Г.И., Нафикова И.С. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	243
Исламшина Г.Р. М.И. МАХМУТОВ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	253
Кагуй Н.В. ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ФОРМА МОДЕЛИРОВАНИЯ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	256
Концевая Г.М., Концевой М.П. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ФОРМАТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХАКАТОНА	262
Костоусов С.А. ИССЛЕДОВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ ШКОЛЬНИКОВ	267
Медведева И.Н., Васильева М.О. ЭЛЕМЕНТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДЫ "ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ" В ПРОЦЕССЕ ПОСТРОЕНИЯ СЕЧЕНИЙ МНОГОГРАННИКОВ	273
Минегалиева И.Д. ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	282
Недюрмагомедов Г.Г. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЭКОЛОГИИ ..	285
Панина Л.Ю. СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЙНОГО ПОЛЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВЕТСКОЙ ДИДАКТИКЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЖУРНАЛА "СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА")	292
Пенкина М.В. ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ	297
Пупышева Е.Л., Пупышев А.Е. ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	304
Савина Н.Н. РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМНОГО ВИДЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	308
Сагитдинова Р.Н. ПРОБЛЕМНЫЙ МЕТОД УРОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	313

Фроловская М.Н. АКСИОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	316
Хабибулина И.З. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	322

РАЗДЕЛ 4. ТВОРЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ МНОГОМЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ 327

Баянова Л.Ф.РАЗВИТИЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ	327
Галстян Е.Г. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	329
Гимазимова Э.Р. ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	332
Исмаилова Н.И., Бисерова Г.К. РАЗВИТИЕ ЛАТЕРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕТОДОМ "ШЕСТЬ ШЛЯП"	335
Креславская Т.А. КРЕАТИВНОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ (ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ КАК ФАКТОР КРЕАТИВНОГО РАЗВИТИЯ)	339
Чалдаева Н.М., Халикова Н.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ И МОНИТОРИНГА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ	343

РАЗДЕЛ 5. ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 350

Аглямзянова Г.Н., Абайдулин Р.Н. ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	350
Галямова Э.Х. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К ПРИМЕНЕНИЮ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	352
Миннегалиева Ч.Б. ПРИЕМЫ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗАПОЛНЕНИЯ БАЗЫ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ	357
Морозов А.В. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ	361
Николаева Е.М., Котляр П.С. ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ КОНСЬЮМЕРИСТСКОЙ МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТА КАК ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	370
Панкратова О. В., Попырина Е. П. СЕТЕВОЙ КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА "IT-МАСТЕР" КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	375
Плотникова Л. А. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПОСРЕДСТВОМ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ	379

ПРЕДИСЛОВИЕ

Основной целью VII Махмутовских чтений было представление научной общественности и, в первую очередь, российскому учительству исследований, опыта, прогнозов развития в области проблемного обучения. Акцент хотелось сделать на связи классической дидактической системы проблемного обучения с современными концепциями и технологиями развития мышления, электронного образования и частно-методическими проблемами преподавания различных дисциплин на разных уровнях образования.

В сборник материалов VII Махмутовских чтений вошли статьи известных российских ученых и педагогов, зарубежных соотечественников, а также работы педагогов-практиков молодого поколения. Последние особенны и свидетельствуют о преемственности научных идей советской дидактической школы, ее направленности на настоящее и будущее.

В 2017 году ушел из жизни профессор Георгий Алексеевич Рудик, которого можно считать учеником, коллегой и другом, затем – последователем академика М.И.Махмутова. Он участвовал почти во всех предыдущих Махмутовских чтениях и незримо участвует в этих...

Приведем некоторые выдержки из его статьи в "Педагогическом журнале Башкортостана": "... попытаемся раскрыть третий глаз М.И.Махмутова, в котором отражается его уникальность, единственность и исключительность, что чувствуется в педагогике "здесь и сейчас. Человек, обладающий третьим глазом, видит события, которые начинают сбываться какое-то время спустя". Г.А. Рудик отмечает особенности научного видения М.И.Махмутова: **"умение видеть педагогическую реальность в 3D"**.

Известно, что в основу проблемного обучения легли идеи великих психологов и педагогов прошлого, "...но только М.И.Махмутов сумел из бродившего в педагогической теории "призрака проблемного обучения" создать дидактическую систему, предложив авторские семь методов: монологический, диалогический, показательный, программированный, алгоритмический, исследовательский и эвристический методы, <...> которые были оснащены педагогическим инструментом и которые пронизывают сегодня классическую 3D педагогическую модель: "учитель – ученик – процесс". Каждый метод оснащен описанием конкретных действий со стороны учителя и ученика, а также процессом, в котором описано взаимодействие учителя и ученика".

Еще одна особенность, подмеченная Георгием Алексеевичем – **"философское осмысление научных понятий"**. Обратите внимание, как отточены формулировки:

- Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки... (цит. М.И.Махмутова).
- Проблемное учение – это учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснений учителя в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью учителя) анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их

решения посредством (логического и интуитивного) выдвижения предположений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения (цит. М.И. Махмутова)

Третья особенность – **“синтез – всему голова”**.

“М.И. Махмутов рассматривает как базис создания “нового” мыслительную операцию синтез: “Проблемная ситуация” и “Учебная проблема”. “Они являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей, каждая из которых имеет свою самостоятельную функциональную структуру” (цит. М.И.Махмутова) “Т.е. проблемное обучение – новый “полимер”, а не механическая смесь/комбинаторика элементов” (цит. Г.А.Рудика).

Данный сборник материалов конференции состоит из 5 разделов.

Первый раздел – **Инновационные проблемы образования** – посвящен синтезу классического и прогнозам будущего образования. Здесь представлены статьи, призывающие к дискуссии и являющиеся мостиком между классическим образованием и инновационным. Также показан Виртуальный музей – библиотека академика М.И.Махмутова, который постепенно расширяется и обогащается, в первую очередь, материалами Махмутовских чтений.

Второй раздел – **Общие и частные проблемы дидактики** – представляет развитие и углубление классических и новых методов, форм, приемов обучения, основанных на методологии деятельностного и проблемно-ориентированного подходов.

Третий раздел посвящен собственно развитию и опыту использования **Проблемного обучения** на различных ступенях образования и в разных дисциплинах. Принципиального дополнения теоретического материала в представленных работах не отмечается, но радует глубина проработки частных методических вопросов, опыт учителей, в особенности, молодого поколения и вплетение новых приемов в классическую систему.

Четвертый раздел – **Творчество и развитие многомерного мышления** – посвящен методам, способам и приемам развития творческой личности, формированию диалектического, латерального мышления. Работ, посвященных богатому зарубежному опыту развития многомерного, критического, творческого мышления на уровне технологий, пока мало. Они медленно входят в школьное образование, немного быстрее – в вузовское и чаще встречаются в системе подготовки предпринимателей и кадров высшей категории. Хотя необходимость формировать новые стили мышления, начиная со школьной скамьи, успешно доказана международным опытом.

Пятый раздел – **Электронное образование** – самый разнообразный: от философских проблем информационного общества (см. Николаева Е.М., Котляр П.С.) до конкретных практических вопросов автоматизации процессов (см. Миннегалиева Ч.Б.). Доклады интересны именно тем, что демонстрируют спектр реальных проблем в электронном образовании. В будущем стоит сде-

лать особый акцент на исследованиях, связанных с цифровыми технологиями в образовании.

И позвольте завершить данное Предисловие к “Сборнику статей VII Махмутовских чтений” словами песни Александра Городницкого, которые профессор Георгий Алексеевич Рудик привел в статье, посвященной академику Мирзе Исмаиловичу Махмудову:

Стоят они навеки,
Уперши лбы в беду,
Не боги – человеки,
Привыкшие к труду.
И жить еще надежде
До той поры пока
Атланты небо держат
На каменных руках.

Д.М.Шакирова

РАЗДЕЛ 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 33

Хоменко В.В.

д.э.н., профессор, чл.-корр. АНТ
вице-президент ГНБУ "Академия наук РТ"

ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА – НОВАЯ ПАРАДИГМА ИЛИ НОВЫЙ ТЕРМИН?

Аннотация. В работе проводится анализ достижений в области развития цифровой экономики и высказывается суждение, что за термином не всегда стоит новое содержание. Показано, что производство, распределение, обмен, потребление – крупные блоки совокупного процесса воспроизводства – постепенно переходят в виртуальное компьютерно-цифровое пространство. Для оценки готовности стран к цифровой экономике используется международный индекс сетевой готовности, который измеряет, насколько хорошо экономики стран используют цифровые технологии для повышения конкурентоспособности и благосостояния, а также оценивает факторы, влияющие на развитие цифровой экономики.

Сами по себе цифровые технологии проблемы человека не решают. Возлагать на них такие решения – это и есть социальная научная утопия. Только определенные, правильно выстроенные и выверенные социально-экономические модели позволяют сделать экономические "рывки".

Ключевые слова: *цифровая экономика, электронный бизнес, виртуальное компьютерно-цифровое пространство, сетевые технологии, конкурентоспособность.*

Khomenko V. V.

Dr. of Economics, Professor, corresponding member of ASRT
Vice-President of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan

THE DIGITAL ECONOMY – A NEW PARADIGM OR A NEW TERM?

Abstract. The paper analyzes the achievements in the field of digital economy and makes a conclusion that the term is not always means new content. It is shown that production, distribution, exchange, consumption – large blocks of the total reproduction process are gradually moving into a virtual computer-digital space. The international network readiness index is used to assess countries' readiness for the digital economy, which measures how well countries' economies are using digital technologies to improve competitiveness and welfare, and also assess the factors affecting the development of the digital economy.

Digital technology does not solve Human problem by themselves. To impose such decisions on them is a social scientific utopia. Only certain correctly constructed and verified socio-economic models allow economic "breakthroughs" to be made.

Key words: *digital economy, e-business, virtual computer-digital space, network technologies, competitiveness.*

Несмотря на широкое распространение понятия "цифровая экономика", ощущается отсутствие четкости и однозначности в его толковании, учитывая,

что оно было введено в оборот еще в 1995 году Николасом Негропonte (Массачусетский университет). Что, действительно, имеется в этом случае в виду – новая отрасль экономики, новый уровень развития информационных технологий, виртуальная экономика и т.д.? Различные толкования в российском обществе продолжают, несмотря на то, что распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р уже утверждена Программа “Цифровая экономика Российской Федерации”.

Официально декларируемыми целями настоящей Программы являются:

- создание экосистемы цифровой экономики Российской Федерации, в которой данные в цифровой форме являются ключевым фактором производства во всех сферах социально-экономической деятельности и в которой обеспечено эффективное взаимодействие, включая трансграничное, бизнеса, научно-образовательного сообщества, государства и граждан;
- создание необходимых и достаточных условий институционального и инфраструктурного характера, устранение имеющихся препятствий и ограничений для создания и (или) развития высокотехнологических бизнесов и недопущение появления новых препятствий и ограничений в традиционных отраслях экономики и в новых отраслях и высокотехнологичных рынках;
- повышение конкурентоспособности на глобальном рынке как отдельных отраслей экономики Российской Федерации, так и экономики в целом.

Цифровая экономика представлена в Программе тремя следующими уровнями, которые в своем тесном взаимодействии должны влиять на жизнь граждан и общества в целом:

- 1) рынки и отрасли экономики (сферы деятельности), где осуществляется взаимодействие конкретных субъектов (поставщиков и потребителей товаров, работ и услуг);
- 2) платформы и технологии, где формируются компетенции для развития рынков и отраслей экономики (сфер деятельности);
- 3) среда, которая создает условия для развития платформ, технологий и эффективного взаимодействия субъектов рынков, отраслей экономики (сфер деятельности), охватывает нормативное регулирование, информационную инфраструктуру, кадры и информационную безопасность.

Основными сквозными цифровыми технологиями, которые входят в рамки настоящей Программы, являются:

2. большие данные;
3. нейротехнологии и искусственный интеллект;
4. системы распределенного реестра;
5. квантовые технологии;
6. новые производственные технологии;
7. промышленный интернет;
8. компоненты робототехники и сенсорики;
9. технологии беспроводной связи;
10. технологии виртуальной и дополненной реальностей.

Но и эти направления не охватывают весь перечень цифровых технологий. Казалось бы, многое становится ясным, но и непонятного остается действительно много. Если исходить из того, что у каждой производственной отрасли есть свой конечный продукт, ее характеризующий, то понятно, что в эту классификацию информационная экономика не попадает. Но, не вызывает

сомнения то, что производство, распределение, обмен, потребление – крупные блоки совокупного процесса воспроизводства переходят в виртуальное компьютерно-цифровое пространство. И это касается каждого отраслевого воспроизводственного процесса.

Практически каждый человек в развитых странах уже реально осознает и использует хотя бы часть из этих позиций:

- виртуальные деньги (электронный денежный оборот, биткоины);
- электронный маркетинг;
- виртуальная торговля и глобальное перемещение товаров;
- компьютерный документооборот;
- система “Электронное правительство” и введенные в систему Интернет госуслуги;
- единые компьютерные базы данных о товарах, услугах, людях;
- компьютерные системы управления производственным процессом;
- компьютерное проектирование и конструирование и т.д.

Параллельно с понятием “цифровая экономика” появилось и понятие “уберизация” инструмент, с помощью которого преодолевается технологический разрыв и трансформируются сложившиеся рынки и бизнес-модели. Уберизация – термин, производный от названия компании [Uber](#). Компания в свое время разработала мобильное приложение, которое позволяет потребителям подавать запросы на поездки, которые затем переадресуются водителям компании, использующим свои личные автомобили.

“Уберизованные” бизнес-форматы имеют следующие признаки:

- использование цифровой платформы, позволяющей совершать пиринговые или квази-пиринговые транзакции;
- минимизация числа звеньев между поставщиком и заказчиком услуг;
- использование рейтинговой системы оценки качества услуг, предоставляемой провайдером.

Вот эти сегменты и формируют поле так называемой “цифровой экономики” с охватом практически полного воспроизводственного цикла высокоинтегрированными компьютерными технологиями с применением аналогов интеллектуальных операций человека высочайшего уровня развития.

В начале текущего десятилетия размер интернет-экономики для 20 стран был оценен в 2,3 трлн долларов или 4,1% мирового ВВП, в 2013 году размер электронных продаж достиг 13,8% мировых продаж (20,4 млрд.долл.). Как показало исследование “Экономика Рунета”, проведенное Российской ассоциацией электронных коммуникаций (РАЭК), вклад цифровой экономики в ВВП России на сегодня более скромный и составляет 2,1%, и лишь вместе с мобильным сегментом достигает 5,06%,

С внедрением соответствующих цифровых систем увеличивается масштаб и конкурентность экономики, повышается прозрачность, скорость оформления и ведения бизнеса. По предложению Всемирного экономического форума для оценки готовности стран к цифровой экономике используется последняя версия международного индекса сетевой готовности, представленная в докладе 2016 года “Глобальные информационные технологии”. Усовершенствованный индекс измеряет, насколько хорошо экономики стран используют цифровые технологии для повышения конкурентоспособности и благосостояния, а также оценивает факторы, влияющие на развитие цифровой экономики.

Наверное, будет правильно говорить об определенном технологическом отставании современной России, и для этого есть объективные условия. Однако нельзя не видеть и сегменты высокотехнологичного развития. С позиций цифровых технологий важно отметить, что Россия занимает 2 место в мире по самым низким ценам на интернет и мобильную связь. Это позволило резко увеличить количество пользователей системой Интернет (рис.1). Распространение Интернета среди молодых россиян (16-29 лет) достигло предельных значений еще в предыдущие годы и, по данным GfK, составляет 98%. Рост происходит в основном за счет людей старшего возраста. За последний год среди людей в возрасте от 55 лет и старше доля пользователей Интернета увеличилась на четверть. Влияние интернет-рынков на экономику растет на 11% в год, и к 2021 году вклад чистых интернет-рынков в ВВП составит 4,7%. РАЭК предсказывает, что к 2020 году доступ к Интернету в РФ будут иметь до 85% россиян, а к 2021 году мобильная экономика станет больше, чем отрасль сельского хозяйства. Уже сегодня мобильная экономика – 11-я по размеру экономика России, и в ближайшие 5 лет прогнозируется ее рост на 10,7% в год.

При этом Татарстан занимает пятое место в России по уровню цифровой грамотности и первое место по уровню цифрового потребления.

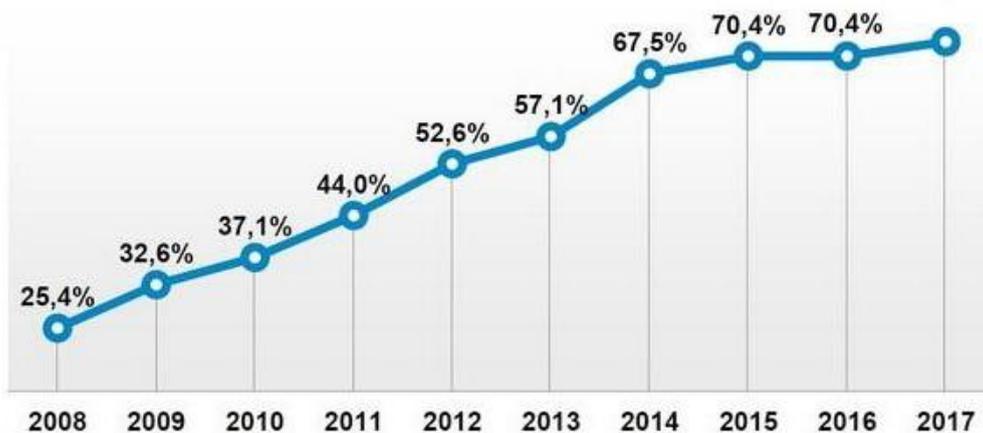


Рис.1 Динамика увеличения удельного веса пользователей Интернета в России

Закономерно встает вопрос о том, что переходим ли мы к "искусственному всеобщему разуму" со всеми его социальными благами? Если это так, то почему мировые кризисы продолжают преследовать человечество? При этом цифровые технологии сопровождаются:

- снижением государственного контроля и усилением контроля и шпионажа со стороны частных лиц;
- утечкой информации;
- сокращением официально регистрируемых рабочих мест (с замещением их дистанционно-удаленными и виртуальными рабочими местами).

В этом случае необходимо констатировать, что в условиях отсутствия государственной демократии и необходимых социальных изменений цифровые системы не разрушают, а усиливают монополизм (вследствие все той же прозрачности, отслеживания и подавления конкурентов), на их основе усиливается переток капитала и дифференциация доходов и т.д.

Уже накопленные факты подтверждают то, что цифровые технологии сами по себе не делают нас более гуманными и культурными. Интернет способствует росту порнографии, суицида, низкой культуры речи, письма и т.д.

А теперь вернемся к воспроизводственному процессу. Мы видим, что материальная форма товаров не меняется в самом потреблении, да и услуги не теряют своего содержательного характера. Значит, говоря о цифровых технологиях и цифровой экономике мы ведем речь лишь о новом технологическом уровне процессов создания, распределения, обмена и потребления материальных благ и услуг. Содержательно отношения между собственником, наемным управленцем, наемным работником, биржевым посредником, госуправленцем и т.д. не претерпевают каких-то революционных изменений. Каждый из них продолжает занимать свою социальную и профессиональную нишу. Реализация отношений может лишь осуществляться быстрее, точнее, прозрачнее, удобнее и т.д.

А где сам человек при более интенсифицированном производственном процессе? Человек, выключенный из производства, уходит на улицу? Ведь даже сфера услуг не способна, зачастую, занять всех высвобождаемых в реальном секторе экономики. Тогда во имя чего все это? И приходится еще раз обратиться к учениям, которые владели и продолжают владеть умами многих нынешних мыслителей: К.Маркс и ученые-утописты видели в сокращении рабочего времени человека – благо. Человек получает в этом случае основу для интеллектуального и духовного развития. Но проблема решается только при справедливом распределении получаемого продукта. Только в этом случае человек может иметь возможность работать вместо 8 часов гораздо меньшее количество времени при получении того же самого или даже большого количества жизненных благ. Но пока приходится констатировать, что внутри стран и между странами существует огромная дифференциация в получаемых доходах населения. И она не уменьшается, а увеличивается. Поэтому блага роста производительности труда могут обращать в прямой вред для людей. То есть сами по себе цифровые технологии эту проблему не решают. Возлагать на них такие решения – это и есть социальная научная утопия. Когда мы видим результаты стремительного развития ряда стран из бывших так называемых “развивающихся”, то только определенные, правильно выстроенные и выверенные социально-экономические модели позволили им сделать такие “рывки”. Это, прежде всего, относится к Китаю, некоторым странам Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии и т.д. Такие “рывки” по времени точно совпадают с теми или иными удачными программными реформациями. В этом случае можно утверждать, что без социальных реформ, роста и пропаганды культуры, гуманных идеологий “цифровые технологии” и “цифровая экономика” не приведут к социальной стабильности в обществе, а лозунги об их развитии превратятся в отвлечение внимания от актуальных проблем. В принципе, так оно и было совсем в недавнем прошлом с поднятыми на флаг “нанотехнологиями”, “инновационной экономикой” и т.д.

Теперь уже как аксиому можно формулировать, что технический прогресс, долгое время не сопровождающийся должным идеологическим и гуманитарным прогрессами ведет к тому, что достижения науки и техники начинают служить не во благо, а во зло. Здесь приходится вспомнить об известном факте, что когда А.Эйнштейна спросили о том, чтобы он бы сделал, если бы узнал, что его открытия будут способствовать созданию атомной бомбы. Он сказал, что конечно, открытия бы не было, но он ведь о подобном применении научных достижений тогда и не предполагал.... Винить ученого в использова-

нии новых знаний во зло для человечества бесполезно. Общество само должно меняться в лучшую сторону вместе с техническим прогрессом. Как говорится, если и есть дьявол, то он – не в технике, а в нас.

Список литературы:

1. Доля цифровой экономики в ВВП РФ составляет 2,1%. <https://1prime.ru/articles/20171213/828250457.html>
2. Лapidус Л. В. Цифровая экономика: Управление электронным бизнесом и электронной коммерцией. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2018. – 420 с.
3. Маркс К. Экономические рукописи 1857-1859 гг. // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения.- 2-е изд.-. М.: Изд-во полит. лит.- Т.46.-. Ч.1. – С.3-508.
4. Покровская Л.Л. Копачев А.А. Электронная коммерция в сфере информационных услуг. – М., Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 182 с.
5. Программа "Цифровая экономика Российской Федерации". Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. №1632-р.
6. Цифровая экономика России 2017: аналитика, цифры, факты. <https://www.shopolog.ru/metodichka/analytics/cifrovaya-ekonomika-rossii-2017-analitika-cifry-fakty/>

УДК 371.3

Гребенюк Т.Б.

д.пед.н., профессор

ФГАОУ ВО "Балтийский федеральный университет им. И. Канта",

г. Калининград, Россия

E-mail: grebt@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье дается краткий обзор диссертаций по различным аспектам проблемного обучения, отмечается, что исследователями далеко не все современные научные подходы используются с целью развития теории и практики проблемного обучения. Автор статьи предлагает свое видение решения данной научной проблемы, обращаясь к концепции индивидуальности человека.

Ключевые слова: проблемное обучение, уровень проблемности, индивидуальность.

Grebenyuk T. B.

Dr. of Pedagogy, Professor

Federal STATE Autonomous educational institution

"Baltic Federal University of I. Kant", Kaliningrad, Russia

E-mail: grebt@yandex.ru

PERSONALITY AND PROBLEM APPROCH IN EDUCATION

Abstract. The article gives a brief overview of dissertations on various aspects of problem approach in T/L. It is noted that not all modern scientific approaches are used by researchers to develop the theory and practice of problem based learning. The author of the article offers her vision of solving this scientific problem, referring to the concept of human individuality.

Key words: problem-based learning, levels of problem, personality

Теория проблемного обучения, созданная в 70-е годы прошлого века, не может оставаться в неизменном виде. Наука и практика идут вперед. Большой отряд ученых с момента появления в отечественной науке теории проблемного обучения обратился к исследованиям ее основных элементов с различными целями. В коллективной монографии под названием “Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее”, изданной в 2010 году, детально проанализированы различные источники – книги, научные статьи в журналах “Вопросы психологии”, “Педагогика” и др. В монографии, по мнению авторов, раскрывается идея спиралеобразного развития теории проблемного обучения от подхода к методу и далее – системе. Дается подробный анализ тенденций становления и развития теории проблемного обучения в XX – начале XXI веков, а также прогноз на ближайшие годы. Определяются содержание и взаимосвязь категорий проблемного обучения – проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация. Любопытно, что установленный круг основных интересов ученых-педагогов в области проблемного обучения связан с изучением общедидактических вопросов проблемного обучения, таких как принципы организации и методы обучения, у психологов внимание сосредоточено на таких категориях, как проблемная ситуация, проблемная задача и т.д. Разносторонний анализ источников позволил авторам монографии сделать выводы, что наивысший пик развития проблемного обучения как метода пришелся на 2002 г. (для книг и сборников научных трудов) и на 2004 г. – для диссертаций [1].

Наши поиски позволили выявить в интернете около 80 диссертаций, хотя в действительности их значительно больше за счет исследований, выполненных в 70–90-е годы прошлого века и, по понятным причинам, не вошедших в базы данных сети Интернет. В основном это диссертации, посвященные реализации проблемного обучения на уроках физики, химии, математики, литературы, истории и др.

Контент-анализ этих диссертаций показал:

- во-первых, подавляющее количество диссертаций – на соискание степени кандидата наук, лишь пять работ являются докторскими диссертациями. На наш взгляд, особый интерес представляет исследование Е.В. Ковалевской на тему “Генезис и современное состояние проблемного обучения” (М., 2000);

- во-вторых, за последние пятнадцать лет значительно расширился понятийный ряд, включающий терминологические сочетания, образованные за счет объединения известных единиц теории проблемного обучения и новых научных подходов, вот некоторые:

1. Проблемно-тренинговые ситуации
2. Проблемно-интегративное обучение
3. Проблемно-поисковая деятельность
4. Проблемно-ситуативное обучение
5. Проблемно-игровые ситуации
6. Ценностно-смысловая проблемная ситуация
7. Проблемно-деятельностный подход
8. Проблемно-поисковые задачи
9. Проблемно-целевое обучение
10. Проблемно-модульное обучение

11. Проблемно-ориентированная система обучения
12. Проблемно-деятельностное обучение
13. Проблемная организация
14. Проблемно-развивающее обучение
15. Ролевые игры проблемной направленности
16. Проблемно-проектный подход
17. Проблемно-модульное проектирование содержания
18. Проблемно-конфликтные ситуации
19. Проблемно-ориентированное сопровождение;

• в-третьих, среди найденных диссертаций лишь небольшая их часть посвящена проблемному обучению студентов, при этом только 5 из них ориентированы на подготовку педагогов средствами проблемного обучения.

Установлено, что отсутствуют исследования, посвященные формированию готовности будущих педагогов к реализации и развитию теории и технологии проблемного обучения, реализации развивающих функций проблемного обучения. В то же время складывается объективная потребность в решении данной научной проблемы за счет объединения теории проблемного обучения и новых педагогических концепций в связи с их огромным развивающимся потенциалом. Одной из таких концепций, на мой взгляд, является концепция индивидуальности, разработанная профессором О.С. Гребенюком, в которой индивидуальность в педагогике изучается как понятие, характеризующее сферы психики в качестве цели педагогической деятельности: интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции [2]. Ниже в таблице 1 дана краткая содержательная характеристика сфер в психологическом и личностном плане.

Таблица 1

Психические и личностные компоненты сфер человека

Индивидуальность	Сфера	Личность
Потребности и мотивы деятельности, динамические свойства (обобщенность, изменчивость, генерализация, перенос), предметная избирательность как свойство мотивации.	Мотивационная	Идейно-нравственная направленность (бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; отношение к своим обязанностям и др.).
Процессы мышления, внимания, памяти и др., свойства и качества ума (оперативность, системность, креативность и др.).	Интеллектуальная	Объем, глубина, действенность знаний о нравственных ценностях и др.

Чувства, эмоции и эмоциональные состояния (тревожность, страх, радость и др.), оценка и самооценка, способность проявлять отношение к себе и другим и т.п.	Эмоциональная	Нравственные переживания, связанные с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, любовь к людям, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатия, стыд и др.
Волевые процессы и качества (настойчивость, преодоление трудностей, целеустремленность и др.).	Волевая	Нравственно-волевые устремления в реализации этических поступков: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов и др.
Способности, умения и навыки в любом виде деятельности, общении, поведении.	Предметно-практическая	Способность совершать нравственные поступки, проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценивать нравственность поступков, оценивать поведение современников с точки зрения моральных норм и др.
Способность познавать себя, сравнивать с окружающим миром; осмысление собственных ценностей, выработка представлений о себе, наличие "Я-концепции", позиция в деятельности, общении и т.д.	Экзистенциальная	Сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, забота о красоте тела, речи, души; понимание морали в себе, смысл жизни и др.
Способность рефлексировать, соотносить цель деятельности с условиями и собственными возможностями, наметать программу исполнительских действий, контролировать и оценивать, корректировать (регулировать) и т.д.	Саморегуляция	Нравственная правомерность выбора: осознанность выбора, совесть, самооценка, самокритичность, умение соотносить свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлексия, ответственность и др.

О.С. Гребенюк ввел понятие индивидуальности в педагогику с тем, чтобы развитие психики, развитие индивидуальности (так же, как и развитие личности) стало приоритетной целью педагогической деятельности. Анализ практики вузов свидетельствует о том, что воздействию на такие сферы индивидуальности, как сфера саморегуляции, экзистенциальная сфера, пока не уделяется специального внимания в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов, подобные воздействия еще не стали одной из задач преподавателя вуза. В результате профессиональная подготовка оказывается недостаточно совершенной, поскольку студент не может проявить необходимые для своей профессиональной деятельности психические свойства и качества в производственных ситуациях, а индивидуальность студента характеризуется дисгармоничностью сфер, их нецелостностью.

Каковы возможности процесса проблемного обучения в развитии индивидуальности учащегося? На наш взгляд, важно определить условия, при которых в процессе проблемного обучения может происходить эффективное развитие **целостной индивидуальности** учащегося. Дело в том, что все ученые, занимающиеся вопросами проблемного обучения, отмечают его влияние на мышление и потребности. Мы разделяем позицию тех исследователей, которые считают, что оно может оказывать воздействие на личность субъекта в целом. Попытаемся установить связи между отдельными элементами проблемного обучения и индивидуальностью как характеристикой психики человека.

Обращение к теории проблемного обучения позволило выявить некоторые особенности процесса, его воздействия на сферы психики. Так, если исходить из того, что проблемная ситуация – противоречивая, то, следовательно, в процессе и результате ее создания к обучающемуся предъявляются определенные требования, а именно: нужно уметь осуществлять мыслительную деятельность, чтобы понять и принять учебную проблему; здесь известное всем воздействие на интеллектуальную сферу. Ее активизация способствует при определенных условиях новообразованиям в данной сфере. Известно также, что в условиях проблемного обучения развивается такой компонент мотивационной сферы, как познавательная потребность. Об этом речь идет практически во всех научных источниках.

Возникает вопрос: происходит ли активизация, развитие других сфер психики?

Как показывает анализ уровней проблемности, целостное функционирование сфер психики реально лишь для последнего – самого высокого – уровня, когда, по словам М.И. Махмутова, "познавательная деятельность учащихся охватывает все этапы процесса решения проблемы, которая ими же и сформулирована <...> в процессе самостоятельного анализа проблемных ситуаций" [3, с. 269].

Говоря об уровнях проблемности, можно отметить, что первый уровень требует от учащегося лишь репродуктивных действий, повторяющих рассуждения учителя по поводу проблемы и ее решения. Вряд ли здесь можно ожидать каких-либо ощутимых новообразований в интеллектуальной сфере. Второй уровень характеризуется совместным поиском решения проблемы, поставленной учителем. Здесь возможно совместное высказывание гипотез, способов решения и пр. Шансы на появление новообразований в интеллектуальной сфере увеличиваются. Кроме этого, активизируется предметно-практическая сфера (формируются умения проблемного учения), а также, и это особенно важно, учащийся начинает осознавать свои возможности в решении проблемы, что имеет отношение к экзистенциальной сфере. На третьем уровне проблемности после совместных действий учащимся предоставляется самостоятельность при доказательстве и проверке решения проблемы. Здесь, наряду с упомянутыми ранее сферами, включаются волевая сфера и сфера саморегуляции и, поскольку самостоятельность обязывает к решительным действиям, рефлексии, коррекции. По поводу четвертого уровня уже

было сказано выше – это самый идеальный вариант для функционирования всех сфер индивидуальности (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Соотношение характера деятельности
субъектов проблемного обучения и сфер индивидуальности**

Уровни проблемности	Главная характеристика уровня	Активизация сфер индивидуальности
1	Проблемное изложение. Репродуктивная деятельность учащихся.	Интеллектуальная (внимание, память восприятие ...). Мотивационная (интерес, познавательная потребность, любопытство и др.).
2	Совместный поиск решения проблемы, поставленной учителем, совместное высказывание гипотез, способов решения и пр.	Интеллектуальная (внимание, мышление, память ...). Мотивационная (интерес...). Предметно-практическая (формируются умения проблемного учения). Экзистенциальная (осознание своих возможностей в решении проблемы).
3	Самостоятельность на втором этапе проявляется при доказательстве и проверке решения проблемы	То же + сфера саморегуляции и волевая, решительные действия, рефлексия, коррекция. Мотивационная (стремление к успеху).
4	Познавательная деятельность учащихся охватывает все этапы процесса постановки и решения проблемы.	Все сферы: главный результат – формирование ценностей учения (стремление к исследованиям, поиску нового знания и пр.).

Следует заметить, что организация процесса проблемного обучения самого высокого уровня проблемности предполагает длинный путь прохождения всех предыдущих уровней, да и проблематизация содержания и процесса обучения в той или иной мере ограничена (в зависимости от многих факторов). Одним словом, возникает научная проблема: каков механизм и каковы условия, способствующие активному функционированию всех сфер психики в процессе проблемного обучения.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что мы связываем развитие теории и практики проблемного обучения с педагогикой индивидуальности – это, на наш взгляд, перспективное направление, как и всякое другое, отражающее интеграцию различных концепций и теорий.

Список литературы:

1. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография: в 3 кн. / под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2010. – Кн.1.: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. – 300 с.
2. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во Калининградского ун-та, 2000. – 572 с.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

УДК 377

Сибгатуллина И.Ф.

д.п.н., профессор

директор международных программ образования и науки

III Institut fuer intellektuelle Integration,

Вена, Австрия

профессор кафедры психологии, педагогики и андрагогики

Института развития образования РТ,

Казань, Россия

E-mail: office@rbs-ifie.at www.rbs-ifie.at

МНОГОВЕКТОРНОСТЬ**ЕВРОПЕЙСКИХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ**

Аннотация. Интеграции в европейском образовании как понятие объединения отражает основу идеи развития образования на протяжении всей жизни. Управляемая интеграция в международном образовании как уравнивание интересов экономики, общества и отдельного человека. Раскрывается трехвекторность европейских интеграционных процессов, понятие "социальное самочувствие интеллектуалов", понятие "совокупный субъект". Описывается неформальный подход в международном образовании и его отличие от формальных и неформальных способов получения знаний "лидерами инноваций". Избирательная направленность неформального образования интеллектуалов рассмотрена в контексте международных культурно-образовательных и выставочных проектов.

Ключевые слова: интеграция в образовании, интеллектуальная интеграция, образование, неформальное образование, трехвекторная модель, интеграционное образование.

Sibgatullina I. F.

Dr, Dr., Professor

Director of international education and science programs

III Institut fuer intellektuelle Integration, Vienna, Austria

Professor of the Department of psychology, pedagogy and andragogy

Institute of education development of RT, Kazan, Russia

E-mail:office@rbs-ifie.at www.rbs-ifie.at

**THE MULTI-VECTOR OF THE EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES
IN EDUCATION AS A FACTOR OF SUSTAINABILITY
OF THE INNOVATION ECONOMY**

Abstract. Integration in European education as a concept of incorporation reflects on the idea of development of lifelong education. Managed integration in international education contributes balance of the interests between the economy, society and the individual. It is described the three-vector nature of European integration processes, the concept of "social well-being of intellectuals" and the concept of "the combined entity".

Key words: integration in education, intelligent integration, of lifelong education, informal education, the three-vector nature of integration in education.

Национальные институты стратегических исследований ряда европейских государств занимаются разработками инфраструктурных и интеграционных проектов в теоретическом плане. Для европейской системы образования и подготовки высококвалифицированных специалистов инновационных экономик инфраструктурные вопросы являются квинтэссенцией в части выбора экономической стратегии и направления развития страны или региона. Исходя из этого, сегмент непрерывного образования в общих европейских образовательных стратегиях становится приоритетным и способным противостоять примитивному пути: "ресурсы в обмен на инвестиции". То есть высококвалифицированные кадры способны частично заменить инвестиции извне, сохраняя природные ресурсы регионов Европы.

Образование на протяжении всей жизни и новые технологии меняют образовательное предложение и интеллектуальный спрос на образование. Преимущества получают те образовательные организации, у которых есть хорошая технологическая платформа, полезная для неограниченного количества людей с разными образовательными запросами. С развитием инновационной экономики ожидание заказчика на непрерывное образование все время растет, появляется индустрия коллективных образовательных инноваций и применяются принципиально новые формы организации "образовательного дела". Согласно подготовленному к Давосскому форуму международному мониторингу, к 2020 году повсеместная роботизация лишит работы 5,1 млн человек, в основном офисных служащих. Однако появится около 2 млн совершенно новых вакансий в инженерной, финансовой и компьютерной сферах [2, с. 9]. Спрос на работников с низким уровнем образования и квалификации снизится. Феномен бурного экономического роста, основанный на дешевой рабочей силе, уйдет в прошлое.

Еще одним "давосским пророчеством" является предсказание о том, что крупное производство вернется в Россию, развитые страны Европы и США. Настало время кардинально перестраивать систему образования и подготовки специалистов в любой точке мира, модернизировать инфраструктуру, создавать новые рабочие места с возможностью трудоустройства без ограничения в региональной, общегосударственной, общемировой составляющей, разрабатывать прогрессивное налоговое законодательство.

По мнению председателя Всемирного экономического форума 2016 года Клауса Шваба, мы уже являемся свидетелями четвертой технологической революции и шестого технологического уклада, происходит слияние технологий, грани между физическими, цифровыми и биологическими сферами стираются [2, с. 8]. Суть новейшего технологического уклада заключается в замене множественной информации смыслом, необходимыми знаниями, приоритете производящей, а не потребляющей экономики. По прогнозу ведущих экономистов мира, при нынешних темпах развития этот уклад окончательно сформируется к середине XXI века.

Что же делать образованию? Безусловно, ставить амбициозные задачи, но осмысленные и реальные. Образовательные возможности миллиардов людей, связанных друг с другом мобильными устройствами с гигантской мощностью и памятью, предоставляющими доступ ко всем знаниям человечества, поистине безграничны. Однако открытость образования и ее структурированность определяют формальные (образование по вертикали) или неформаль-

ные (образование по горизонтали) тенденции непрерывности получения знаний. Этим измерениям соответствует принятая ЮНЕСКО классификация форм непрерывного образования [1, с. 8]. В этой классификации появляется новое измерение, так называемое информальное, находящееся вне какой-либо формы образования: образование вглубь. Следуя современному вектору развития мировой экономики, диктующей необходимость получения формального и неформального образования, необходимо обратить внимание на образование человека вглубь себя самого, не утратившего интерес к познанию собственного внутреннего мира и при этом способного к критическому мышлению, глубокой рефлексии и постоянному поиску смысла собственных событий жизни.

Информальное образование рассматривается в контексте жизненного пути человека, где университетами становятся не только учебные аудитории и библиотеки, но и множественность источников, имеющих непосредственное отношение к познанию себя, поиску смыслов и рефлексии. Выскажем весьма спорную мысль, что в некоторой степени информальное образование способно сбалансировать, уравновесить, отрегулировать общую необходимость к познанию технологий инновационной экономики, например, робототехники, и собственный индивидуальный ресурс сохранения себя, основных жизненных ценностей, связанных с развитием познания человека, построения "сохранных рекреаций" для полноценной биосоциальной жизни "вне пространства роботозамещения".

Короче говоря, трехвекторность направлений интеграционных процессов в развитии образования [6, с. 137] может рассматриваться как: интеграции форм образования (первый вектор), интеграции интересов человека (второй вектор), интеграционные формы реагирования на текущие мировые события и кризисы (третий вектор) [5, с. 87].

К первому вектору относится непрерывное развитие и обучение с учетом культурно-образовательных и экономических потребностей мировых регионов и территорий. Второй вектор представляется как совокупность интересов конкретной личности, общества, государства в событийный момент времени и экономических преобразований. Третий вектор определяется координатами экономических и социальных кризисов, усиливающейся маргинализацией молодежи, демографическими изменениями, направлениями миграции, конфликтами внутри государств и между ними, терроризмом и экстремистской активностью.

Цели интеграционных процессов в непрерывном образовании, на наш взгляд, соотносятся с системой координат данных векторов.

Без понимания сущности, значений координат и принципов феномена интеграции профессионально реализовывать и управлять стратегиями образования в XXI веке, веке геополитических и экономических перемен, невозможно [7, с. 35].

Соотношение формального, неформального и информального образования может быть представлено в контексте золотого сечения и предполагает активное развитие всех форм институциализации европейского образования. Однако нужно учесть, что информальное образование трудно поддается эмпирическому и статистическому анализу. Но именно оно наиболее эффектив-

но изменяет установки и модели поведения людей в повседневной "образовательной жизни" [3, с. 57].

В коллективной монографии [8, с. 14] российских авторов "Образование, устремленное в будущее" профессор Д.М. Шакирова обращает пристальное внимание на то, что в процессе непрерывного образования особое значение имеет широкая информированность, доступность и пропаганда реальных мировых инноваций в среде преподавателей образовательных организаций и компаний. Методики оценки инноваций и инновационного потенциала на макро- и микроуровнях достаточно подробно описаны экономистами. Среди них особенными являются такие показатели оценки, как: индекс человеческого развития (Human Development Index, HDI), индекс глобальной конкурентоспособности (Global Competitiveness Index, GCI), индекс конкурентоспособности IT-отрасли (Global IT Industry Competitiveness Index), индекс экономики знаний (Knowledge Economy Index, KEI), суммарный индекс инноваций (Summary Innovation Index, SII). Инновационный потенциал – итог разнообразных процессов обучения – сознательного, целенаправленного, дорогостоящего, требующего много времени, нелинейного, многоэтапного и кумулятивного.

Обратим внимание и на признанное в многовекторной модели европейского непрерывного образования понятие "совокупный образовательный субъект". Введение в информальный контекст понятия "совокупный субъект" предполагает, что сообщество интеллектуальных взрослых людей, способных быть "лидерами экономических инноваций", добровольно собираются в одном месте в образовательных и интеллектуальных целях и формируют общие свойства субъектности. Очевидно, что у этой группы людей должно сформироваться общее ценностно-смысловое поле, опыт, приобретенный в совместной деятельности, возможно, даже сходные эмоциональные состояния и интеллектуальная инновационная идея. Необходимым условием при этом выступают единство и/или согласованность интеллектуальной и эмоциональной целей, а также осознанное объединение умственных усилий творческих людей, каждый из которых владеет уникальным объемом знаний, навыков и умений, а также переживаний, смысла собственных действий, что позволяет получить интегрированный образовательный результат.

Примером образовательного пространства для формирования "совокупного субъекта" надежно выступают пространства культурно-образовательных и выставочно-образовательных международных проектов.

В европейском образовательном тезаурусе даже появились понятия и, соответственно, термины "интеграционные образовательные проекты культурного динамического контекста".

В венском международном центре 1 февраля 2017 года открылась выставка "Милосердие в истории. Вклад великой княгини Елизаветы Федоровны в деятельность Российского общества Красного Креста". Выставка носила множественный характер и по содержанию, и по формам взаимодействия. В качестве модераторов открытия выставки были приглашены известные международные деятели, в качестве кураторов выступали независимые эксперты, возрождающие традиции благотворительности, и, наконец, в качестве научных руководителей выступили представители университетов, которые проводили гуманитарно-образовательные семинары о примерах соединения западной гуманистической традиции милосердия с православным самоотвержен-

ным служением. Выставка не только стала примером нового образца экспозиции, но и примером тренинга обучения всех заинтересованных в познании европейской истории.

Другим примером может стать ПНР (профессиональный нетворк на русском) образованная в Австрии общественная организация. Она оказывает помощь русскоговорящим предпринимателям в развитии и ведении собственного бизнеса, в том числе образовательного. В переводе с английского языка "network" означает "сеть" или, если разобрать на составляющие, "рабочая сеть". В LINGVO данное слово трактуется как система налаживания и поддержания интеллектуальных связей индивида с общественностью. Причем эти связи могут быть как профессиональные, так и личные. Такая сеть образует интеллектуальное пространство бизнесменов, заинтересованных не только в продвижении своей продукции/технологий/программ/услуг, но и в обмене умениями, которые достойно "вписываются" в бизнес-образование и расширение границ своей зоны интеллектуального комфорта. Сеть "Network" способна задавать импульсы интеллектуальным интеграциям и партнерским технологическим проектам. Однако такие проекты труднее всего обеспечиваются внешними признанными экспертами, и мы осознаем данную проблему.

Лидеры образовательных инноваций достигают оптимальных результатов еще и потому, что они сочетают в продвижении своих образовательных проектов три компонента – предприимчивость, творческий подход и скорость реализации. В то время как другие стараются следовать каноническим правилам, двигаясь в общем/массовом формате образовательных стратегий, лидеры инноваций "ломают" эти правила, создавая новые прорывные направления менеджмента образования и образовательных технологий. Очень часто лидеры образования слышат от своих коллег-консультантов: "это невозможно сделать", однако они идут наперекор традиционной логике, делают революционные прорывы и побеждают, становясь лидерами на европейском образовательном рынке, на глазах у изумленных конкурентов и разводящих руками консультантов. Так произошло с проектами организации международных школ, проектами "двойственных дипломов" и "множественной сертификации", "симфоническим" взаимодействием экспертов последипломного образования, работающих в международных командах.

Понятно, что подобным представителям системы образования приходится тяжело, если вообще возможно ужиться с обычной бюрократической атмосферой европейской системы международного образования. Часто возникает конфликт динамики с более "медлительными" коллегами, конфликт лидерского подхода реализовывать правильные (!), с точки зрения развития образования, действия, с окружающим их менеджерским подходом "делать правильно" то, что, к сожалению, не дает развивающего эффекта, между целеустремленностью к дерзким идеям и целям и окружающей их нацеленностью на выполнение лишь годового плана. Достаточно часто такая картина наблюдается с продвижением международных проектов интеллектуальной интеграции в образовании, науке/технологиях и культуре. Примером истории успеха может служить всемирно известный проект "Кремниевая долина". Даже скопировав параметры "Кремниевой долины", никому не удалось скопировать новаторский, инновационный образовательный дух тех, кто изначально представлял "совокупный субъект" проекта, начиная с молодых инженеров и технологов,

хорошо обученных венчурных предпринимателей, лидеров крупнейших фирм, бизнес-консультантов и венчурных инвесторов. Ядром роста оказался университет (впоследствии 5 университетов). Сегодня "Кремниевая долина" – это 30 городов, 7000 софтверных и хардварных компаний, 16 представительств известных мировых компаний.

Опыт формирования регионального "совокупного субъекта" образования и развития мирового обучающегося сообщества/обучающегося региона в Германии, Ирландии, Финляндии, Китае, Франции, Канаде и США показывает, что основной предпосылкой реализации подобных инновационных проектов является горизонтальная кооперация между местными властями, образовательными институтами, организациями культуры, коммерческими предприятиями, торгово-промышленными палатами и общественными структурами. Не менее важным является участие граждан во всех проектах обучения в регионе. Главная цель здесь состоит в том, чтобы предоставить гражданам региона, независимо от их образования, социального и экономического положения, возможности активно и на протяжении всей жизни участвовать в инновационных изменениях. Третьей предпосылкой социальной сплоченности в образовании становится четкий план действий по разъяснению местной властью предстоящих изменений населению через содержание новых образовательных программ для неформального обучения или фокусного обучения. Использование местных ресурсов и образовательных идей укрепляет обучающееся сообщество, не вторгаясь в "поле" исторической, экономической и социокультурной идентичности региона.

Лимерикская декларация (2008 г.) раскрывает роль главных участников создания обучающегося региона: университетов, школ, сектора бизнеса, промышленности, торговли и производств. Объединение усилий сферы образования с перечисленными структурами позволяет наиболее полно использовать кадровые, материальные, финансовые ресурсы региона в целях создания благоприятных условий для развития и обучения населения.

Региональный комплекс соответствующих отраслей, в котором реально осуществляется образовательная деятельность для взрослого населения, собственно и становится инфраструктурой для реализации европейских или мировых проектов "обучающийся регион – обучающееся сообщество". Признание права на обучение в течение всей жизни логично подкрепляется в таком случае региональными возможностями данное право качественно и своевременно реализовать.

Общей характеристикой реализации проекта как государственного в вышеуказанных странах является горизонтальная сетевая структура взаимодействия и социальное партнерство между всеми участниками проекта. Кроме того общим становится и поэлементный "узловой" подход к организации образовательной сети, большая роль в которой отводится локальной программе развития "обучающийся город". Муниципальные образования берут на себя каждодневную заботу, сопровождение и контроль технологической инфраструктуры системы образования взрослых. Продвигается идея сотрудничества государственного, частного и добровольного секторов в процессе достижения соразмерной, согласованной, сотворческой цели обеспечить развитие системы образования населения отдельного города в формальных и неформальных возможностях.

Уникальным в проекте является идея сравнительного мониторинга за всеми видами образования, закрепленными в законах государства: формальным, неформальным и информальным. Сводный индекс мониторинга отражает критерии условий образования, процесса образования и результата образования на протяжении всей жизни, а основанием классификации является обучение – для того чтобы знать, делать, жить вместе и быть здоровым. По сути, речь идет о базовом образовании, последипломном образовании, социальных программах в вечерних формах образования и университетах “третьего возраста”.

Общей характеристикой всех приведенных примеров является сервисная поддержка сетей “обучающиеся сообщества” со стороны местной власти, обеспечение качества образования взрослых, продвижение поликультурных регионов, содействие экономическому развитию региона, увеличение числа креативных городов, поддержка цивилизованности граждан.

Восьмиблочный SWOT-анализ, предложенный финскими коллегами Я. Асикайнен и М. Мерисало, способен представить внутренние и внешние показатели целостности реализуемых в разных странах стратегий образования взрослых: возможности, угрозы, сильные и слабые стратегические стороны, факторы успеха проектов, факторы промежуточного ослабления, контроль непредвиденных угроз и критических ситуаций.

Подобная форма SWOT-анализа является удобной для оперативного предоставления информации о ходе внедрения проекта в регионе и используется во многих европейских странах [7, с. 37].

Таким образом, обучающие регионы, обучающие города рождают “обучающееся международное сообщество”. Понятие “обучающийся город” все чаще составляет ядро растущего числа региональных стратегий развития образования в мировом образовательном секторе. Примером тому могут служить города Японии (Какелава), Англии (Уоррингтон), Австрии (Вена, Зальцбург, Линц), Германии (Мюнхен, Берлин, Веттер ам Рур), Ирландии (Лимерик), России (Москва, Казань, Иркутск), Финляндии (Хельсинки), Франции (Тулуза) и т.д. Система подобных диад может иметь цикличность и законченность, если следовать стратегии, что город способен обучать и формировать собственное (!) образовательное пространство как элемент бренда.

Обратим внимание на то, что в Европейском международном непрерывном образовании, способном влиять на инновационную экономику, дифференцированы понятия интеграции, ключевыми из которых являются:

1) интегрированное обучение как монообъектное и междисциплинарное обеспечение внутрпредметных и межпредметных образовательных форм, методов и содержания обучения и воспитания инновационного духа;

2) интеграционное образование как обеспечение устойчивого культурно-образовательного мульти/поликультурного, или плюрокультурного лингвистического, предметного и социально-культурного пространства для людей с особыми социальными потребностями;

3) интеграционные процессы образования как обеспечение сближения стандартов качества в европейском пространстве высшего образования, обновление руководств по использованию европейской системы переноса и накопления единиц, оценке качества программ двойных аттестатов/ дипломов/сертификатов и совместных ученых степеней;

4) интеллектуальные интеграции в образовании и науке как обеспечение технологическими практиками, комплексной экспертизой и трансграничными исследованиями в области новейших отраслей науки для формирования и развития "совокупного субъекта" и таких форм партнерской научно-технологической деятельности образовательных организаций (прежде всего университетов), которые способны влиять на экономический и на культурный бренд регионов европейских стран.

Список литературы:

1. Гордина О.В. Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики: монография. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2010. – 184 с.
2. Грунин М. Давосские пророчества // Подмоскowie. – 2016. – № 5–6. – С. 8–11.
3. Змеев С.И. Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: Пер Сэ, 2007. – 272 с.
4. Манджиева Д. ПНР (профессиональный нетворк на русском) // Новый венский журнал. – 2016. – № 12 (252). – С. 44–46.
5. Махмутов М.И. О противоречии между новым содержанием и прежними методами обучения // Некоторые современные проблемы образования молодежи: материалы общего годичного собрания Академии педагогических наук СССР. – М.: Изд-во АПН СССР, 1973. – 270 с.
6. Рябов О.Р. Интеграционное образование формата "Европа", или что такое интеллектуальные интеграции? / О.Р.Рябов, Я.А. Пляйс, М.Е. Родионова, Н.И. Аврейски // Европа в новой мировой реальности: монография. – М.: Русайнс, 2016. – С. 128–141.
7. Тинессе-Демель Ю. Обучающиеся регионы Германии // Интеграционные процессы в образовании взрослых: материалы международной конференции: в 2 т. – СПб.: Политехника-Сервис, 2011. – Т. 2. – С. 27–36.
8. Шакирова Д.М. Инновационный потенциал: критерии и психолого-педагогические методы развития // Образование, устремленное в будущее. Социально-когнитивные исследования молодежной среды и компьютерные технологии обучения: коллективная монография. – Казань: Изд-во "Фэн" АН РТ, 2016. – С. 14–23.

УДК 371.3:37.025.7

Шакирова Д.М.

зав. лабораторией Интеллектуального потенциала и одаренности
НИИ "Прикладная семиотика" Академии наук РТ,
г. Казань, Россия

E-mail: shdilyara_m@mail.ru

ПРОБЛЕМНОЕ, КРИТИЧЕСКОЕ И ЛАТЕРАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ – ОСНОВА КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы развития дидактической системы проблемного обучения за счет сочетания методов обучения с технологиями развития критического и латерального мышления. Компетенции будущего тесно связаны с дополнительными мыслительными умениями и навыками человека, гарантирующими гибкость, адаптируемость и самообучаемость при быстро меняющихся технологиях и возникновении новых профессий.

Ключевые слова: дидактика, проблемное обучение, критическое мышление, латеральное мышление, компетенция будущего, школа будущего.

Shakirova D.M.

chief lab. –Intellectual potential and giftednessII,
Tatarstan Academy of Sciences, Institute of Applied Semiotics,
Kazan, Russia

PROBLEM, CRITICAL AND LATERAL THINKING – COMPETENCES OF THE FUTURE

Abstract. The integration of problem based learning with critical and lateral thinking technologies are discussed in the article. Rapidly changing technologies and new professions need the competencies of the future which are closely linked with thinking and human skills, ensuring flexibility, adaptability and self-learning.

Keywords: didactics, problem based learning, critical thinking, lateral thinking, competences of the future, school of the future.

“Исследования показали, что критическое мышление вообще слабое место в мыслительной деятельности и молодежи, и взрослых. Тема мало изучена в отечественной педагогике. А между тем человек должен уметь делать не только оценку, но и САМОоценку. Поэтому в процессе развития мышления очень важно проблемно-развивающее обучение в сочетании с критическим. Преподаватель не просто преподносит готовые научные выводы – он описывает проблему, которую надо сформулировать, выдвинуть предположение, гипотезу. А процесс доказательства гипотезы невозможен без элемента опровержения. Вот здесь-то и необходим критический подход. Мы часто утверждаем и редко сомневаемся. Это касается всех сторон действительности – и экономики, и образования, и жизни...”

М.И. Махмутов

Актуальность проблемы и постановка задачи

Высказывание академика М.И. Махмутова датируется 2000-м годом, с тех пор мало что изменилось в дидактике, но многое принципиально изменилось и меняется в мире.

1. Мир движется от IT к DT. Информационные технологии (IT) постепенно сдвигаются к технологиям данных (data technology, DT).

2. Управление все больше связывают с управлением знаниями, данными, где человек должен найти свое четкое место.

3. Специалист должен владеть очень широким спектром социально-психологических компетенций (soft skills), чтобы быть способным овладевать стремительно меняющимися и развивающимися профессиональными навыками (hard skills).

4. Растет интеллектуальная составляющая компетенций, умений, навыков. “В новом мире, чтобы достичь успеха, вам понадобятся высокие IQ, EQ и LQ. EQ – это эмоциональный коэффициент, а LQ – “коэффициент любви”, кое-что, чего у машин никогда не будет” (перевод с англ., Джек Ма – глава Alibaba Group, выступление на форуме Bloomberg Global Business Forum в Нью-Йорке).

5. Одаренность и талант человека становятся неотъемлемой потребностью общества будущего. Однако природу человека изменить сложно, а развивать нужно и можно. Одним из инструментов развития являются мыслительные компетенции.

Итак, целью настоящего исследования является выявление и оценка тех общих особенностей компетенций, которые позволят при очень разной технической и технологической базе экономики, образования в различных странах формировать и развивать способности и умения подрастающего поколения для работы и жизни через 10–20 лет.

Какими способностями, компетенциями должен обладать человек очень недалекого будущего – 2020–2050-е годы?

Наиболее системные исследования в этой области представлены Институтом будущего США (The Institute for the Future). Результаты их исследований положены, как показывает анализ российской литературы по данному вопросу, в основу большинства прогнозов развития профессий, компетенций и моделей образования на 10–50 лет вперед. Российские реалии значительно отстают от развитых стран и, возможно, сроки будут иные, однако образование способно ускорить процессы, если выбрать правильные тренды и технологии. В исследовании “Будущие рабочие навыки 2020” (Future Work Skills 2020) Институт будущего выделяет 10 определяющих навыков, которые в нашей литературе определяются как компетенции будущего [1].

1. Умение создавать уникальные идеи, делать выводы, критически необходимые для принятия оптимальных решений.

2. Иметь развитый социальный и эмоциональный интеллект для эффективных коммуникаций.

3. Умение мыслить нетрадиционно, адаптивно (вне рамок и правил).

4. Иметь высокий уровень межкультурных компетенций (сочетание в команде людей разных возрастов, с разными навыками, стилем работы и мышления – путь к лучшим результатам).

5. Способность обрабатывать большие объемы данных, выделять самое главное и делать выводы в сочетании с умением принимать решение, когда нет никаких данных и информации.

6. Способность критически оценивать содержание информации, умение использовать новые медиавозможности для коммуникации (свободно работать с медиа, видео- и фотоинформацией, разрабатывать контент для современных форм массовой информации и коммуникации).

7. Междисциплинарность знаний и умений специалиста (и в первую очередь учителя – Д.Ш.).

8. Умение представлять и разрабатывать проекты с желаемыми результатами. Умение распознавать типы мышления, которые необходимы для решения разных задач и создания соответствующей окружающей среде.

9. Уметь управлять информацией, т.е. анализировать и фильтровать информацию, используя для этого все возможные технические и технологические средства, а также уметь разрабатывать собственные техники работы с информацией.

10. Уметь работать в виртуальных командах, выстраивать рабочие процессы, вовлекать и мотивировать людей на расстоянии на продуктивную деятельность.

Позднее разработчики данного исследования ввели еще 3 компетенции – самомотивация, тайм-менеджмент в управлении источниками своих доходов, управление онлайн-рекрутингом. Однако, на наш взгляд, последние являются подчиненными (организационными) по отношению к основным десяти перечисленным компетенциям.

В 2017 г. в России началась разработка концепции школы будущего, для чего был создан международный консорциум. В июле 2018 г. должен выйти международный доклад на тему концепции школы-2020. В настоящее время определены контуры тех методологических принципов, на которых будет строиться будущее наших детей и внуков. Выше нами выделены мировые тренды в развитии компетенций будущего, которые являются основой для выбора оптимальных моделей и технологий образования и обучения. В России в федеральных стандартах образования также перечислены ключевые компетенции, однако они не образуют целостной системы, как отмечает ряд исследователей [9]. В “строящейся” школе авторы учли мировой опыт и включили в модель такие группы компетенций, как мышление (критическое, креативное, инновационное, системное, аналитическое и пр.), коммуникации (способности коммуницировать, подстраиваться под других людей, вести за собой), умения, связанные с саморегулированием, самоорганизацией.

В модели определены принципы построения и ведущие “форматы” реализации школы будущего – исследовательский и проектный. Эта часть пока звучит тезисно, хотя направленность на формирование у школьников привычки учиться самостоятельно и мыслить многомерно обнадеживает. “Для этого преподаватель перестает быть оратором и источником информации: он затевает обсуждение, проясняет отдельные вопросы, помогает собрать информацию и сформировать критерии для оценки” [9]. Данные положения удивительно совпадают с целями, принципами и основами проблемного обучения.

Современное состояние развития проблемного обучения

Выделим ключевые смыслы в компетенциях будущего: создавать идеи, критически мыслить, интеллект для коммуникаций, мыслить нетрадиционно, управлять информацией и большими данными, принимать решения, типы мышления, мотивация и самомотивация. Очевидно, что мыслительные компетенции являются ведущими в данном списке.

Проблемное обучение позволяет формировать многие из перечисленных умений, а, главное, развивать проблемное мышление, что доказано богатым опытом учителей на разных уровнях образования и в различных дисциплинах [15]. В последнее десятилетие заметно усиление интереса к дидактической системе проблемного обучения с учетом зарубежного опыта технологизации процесса обучения.

Что нового привнесено в теорию и практику проблемного обучения в последние годы?

Особенностью работ в данной области является детальное разъяснение и углубление методологических и методических особенностей проблемного обучения (исследования М.А. Чошанова, Г.И. Ибрагимова, Р.А. Исламшина, Г.Ч. Тухтамышевой и др. [15]). Ценной в этом отношении является работа В.А. Ситарова [14], которая на современном уровне анализирует и обобщает положения теории проблемного обучения, справедливо отмечая, что интересным примером развития и внедрения теории является “опыт его внедрения в

методику и практику обучения иностранным языкам. Одной из последних оригинальных "версий" такого дидактического построения выступают разработки Е.В. Ковалевской и ее коллег [7, 8, 13, 16], – пишет В.А. Ситаров.

С понятийных позиций проблемное обучение называют по-разному: теория, система, технология, подход и т.д. В работе [6] используется термин "проблемно-ориентированный метод обучения", с чем трудно согласиться, т.к. дидактическая система проблемного обучения сильна разнообразием своих методов [11]. Нам представляется полезным вывод авторов о том, что ПО способствует выработке собственной позиции обучаемого на основе разнообразной информации; сравнению различных точек зрения; формированию информационного мировоззрения. Это все характерно для технологий развития критического мышления, которое переплетается с проблемным, дополняя и обогащая его.

Особенностью методического исследования преподавателя химии Л.В. Бородиной является хороший уровень технологичности опыта, в котором приведены структурированные примеры создания проблемных ситуаций и их виды, такие как: ситуация конфликта; ситуация опровержения; ситуация предположения.

Каковы отличительные особенности проблемного обучения в западном образовании?

В своих статьях [17, 18] мы подробно останавливались на этой теме. В англоязычной литературе популярны разные термины – решение проблем (Problem solving, PS); образование, основанное на проблемах (problem based education, PBE) и учение (обучение), основанное на проблемах (problem based learning, PBL). Два последних шире, чем PS.

1) Термин PS традиционно использовали лишь для решения математических задач. В последние годы данную технологию перенесли на гуманитарные, социальные и другие профессиональные проблемы.

2) В PS наблюдается максимальная конкретизация в развитии мыслительных и организационных навыков и способностей, которые в будущем позволят трансформировать их в компетенции и использовать в реальной жизни и любой профессиональной области.

3) Четко прописаны этапы и стратегии решения проблем с выходом на методический уровень.

Четыре этапа решения проблем просты, но обязательны для исполнения: понять, составить план, попробовать исполнить план, оценить правильность плана. В методической литературе каждый этап прописывается очень подробно и доводится до набора алгоритмических предписаний, которые можно применять в любых ситуациях.

4) Конструктивизм является главной теоретической основой PBL.

Существенные особенности PBL: учащиеся должны взять на себя ответственность и составить план их собственного изучения проблемы; проблема – отправная точка изучения нового знания; роль учителя состоит в том, чтобы направить мышление учащихся в правильное русло для достижения результатов учебной деятельности; ученики участвуют активно в совместном изучении; ученики участвуют в рефлексивном мышлении; ученики учатся посредством процесса решения проблемы в реальных контекстах и видят практиче-

скую важность знаний, которые они приобретают; учащиеся выдвигают несколько проблем и множество решений.

В чем разница в описанных подходах в российской и зарубежной практиках?

В российской литературе меньше внимания уделяется методологическому развитию проблемного обучения, но наблюдается усиление методических приемов применения теории ПО на разных предметах и различных уровнях образования. Кроме того, очевидно обогащение примерами конкретных мировых практик применения проблемного обучения.

Модель школы будущего и развитие теории проблемного обучения

Вернемся к упомянутым выше ключевым смыслам и понятиям в компетенциях будущего: создавать идеи, критически мыслить, интеллект для коммуникаций, мыслить нетрадиционно и т.п. Идеи таких сложных видов мышления, как критическое и латеральное, были введены еще в конце 60-х годов де Боно [3], но конкретные разработки появляются в работах зарубежных авторов последние 20–25 лет – технологии критического и 10–15 лет – технологии латерального мышления. Причем формирование латерального мышления вызывает интерес больше в системе повышения квалификации, и оно практически не разработано для средней и высшей школы. Хотя справедливости ради надо отметить, что появляются работы, посвященные развитию критического, латерального и инвариантного мышления у студентов вуза [10]. Авторы разъясняют суть типов мышления, но пока не делают следующего шага – разработки интегрированных технологий развития многомерного мышления.

Какая дидактическая система и какие технологии могут быть эффективны при реализации модели школы будущего?

Наши многолетние исследования и опыт лучших педагогов во многих странах свидетельствуют о том, что для достижения методологической целостности, системности и технологичности необходима такая стройная, экспериментально проверенная и реализованная на уровне ряда методик система, как дидактическая система проблемного обучения, а не просто принцип проблемности или проблемно-ориентированный подход.

Синтез ПО и технологий формирования и развития различных типов мышления может идти по пути разработки форм, приемов, практик, способов организации деятельности в рамках многообразия методов обучения [11]: монологический, показательный, диалогический, алгоритмический, программированный, исследовательский, эвристический.

Так, сочетание исследовательского метода ПО с технологией формирования критического мышления [19, 4], а эвристического метода – с технологией развития латерального мышления даст, несомненно, новый результат обучения. Оба выбранных сочетания удобно применять в проектной форме организации деятельности.

Проблемное мышление строится по законам логики, подчиняется четким правилам и хорошо сочетается с критическим, обогащая его процедурами работы с информацией (поиск аргументов, доказательств в отличие от мнений, стереотипов), усилением оценки и самооценки, обоснованием правильности полученных результатов. Элементы творчества, поиска альтернатив при решении проблем появляются при применении эвристического метода с опорой на приемы формирования латерального мышления. Однако латеральное и

логическое мышление не следует противопоставлять друг другу: у них просто разные цели. Латеральное мышление позволяет найти идею и оригинальные способы решения проблемы, а логическое – развить эти способы и довести до результата.

Технология формирования латерального мышления

Остановимся подробнее на технологии формирования латерального мышления как наименее разработанной. Существуют методы и приемы, помогающие мыслить нестандартно, получать удовольствие от мыслительного процесса. Еще де Боно предложил несколько таких приемов, которые получили развитие в системе подготовки кадров. Напомним: “шесть шляп мышления”, “синектический штурм” – сочетание разнородных и, казалось бы, несовместимых элементов в процессе постановки и решения задач; выбор случайного слова; прием выхода за рамки и др.

По сути, латеральное мышление должно из известной идеи (или нескольких идей) создавать абсолютно новую концепцию. Обобщение опыта по развитию идей де Боно [3, 12] позволило выделить ряд алгоритмов применения латерального мышления.

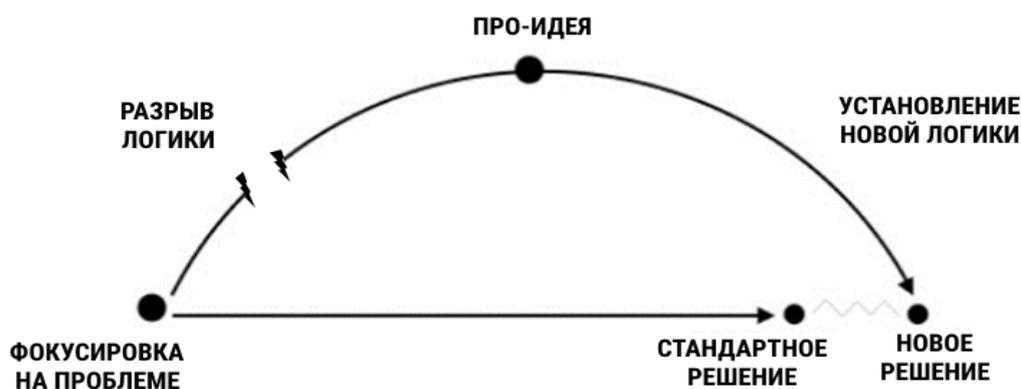


Рис. Алгоритм применения ЛМ (рис. создан на основе предложенного в работе [12]).

Стадия 1. Фокусировка на проблеме. Чтобы создать что-то новое, нужно выбрать область деятельности и направление поиска. При этом важно собрать информацию, но только наиболее важную, т.к. известно, что излишняя информация может тормозить творческое мышление и не позволяет выходить за рамки известных решений.

Стадия 2. Генерирование латерального разрыва. После выбора направления творческих усилий осуществляется разрыв в понимании проблемы, что является главной стадией латерального мышления. Из некоторой логичной идеи, сформулированной на первом этапе, важно сделать определенное смещение, нарушающее логику этой идеи.

Другими словами, нужно изменить акценты (фокус) и отказаться от традиционного взгляда (осуществить разрыв выбранного шаблона). Для этого используются различные провокационные приемы:

- *дополнение* (добавление элементов к выбранной проблеме, объекту);
- *инверсия* (поиск противоположной проблемы или ее отдельных элементов);
- *исключение* (исключение определенного элемента из проблемы изучения);

- *гиперболизация* (увеличение или уменьшение свойств объекта);
- *замена* (изменение составляющих проблемы, что является комбинацией "удаления" и "дополнения");
- *изменение порядка* (замена последовательности решения проблемы).

Стадия 3. Установление связи и новой логики. После того как на втором этапе разорван шаблон и получено измененное (иногда абсурдное) суждение, следует найти что-то логичное в возможных решениях. Это может оказаться довольно трудной задачей, однако результат все окупит. Именно на этом этапе происходит настоящее творчество и создается инновация.

Приемы, помогающие находить новые связи:

- *предъявление альтернативных картин*, рисунков, данных, информации для расширения поля поиска решений;
- *поиск альтернативных историй* (например, посмотри на проблему глазами другого человека...);
- *метод "мозгового штурма"* при решении проблемы с привлечением людей разных взглядов с получением альтернативных вариантов решения;
- *командно-проектный подход* (например, разновозрастные команды для решения междисциплинарных проблем с виртуальным участием профессионалов).

Стадия 4. Выбор решения и доказательство достижения цели. На данной стадии происходит интеграция проблемного, критического и латерального механизмов мышления, проявляющаяся в результатах деятельности. Здесь необходимо в рамках новой логики доказать эффективность и новизну полученного результата.

Отличительные особенности латерального мышления:

- допускает параллельное существование разных идей. Каждый учащийся получает возможность подойти к решению проблемы по-своему. При сравнении вариантов решения станет ясно, есть ли особо эффективное решение;
- позволяет ученикам использовать воображение в разных направлениях;
- означает возможность использования сложного пути, если он приведет к цели.
- означает, что, размышляя, разрешено "делать нетрадиционные шаги". И просто попробовать то, что в стандартной ситуации они не стали бы делать.

Таблица

Логическое и латеральное мышление в сравнении
(на основе перечня, предложенного де Боно [2])

Логическое мышление	Латеральное мышление
Отбирает и оценивает явления исходя из их соответствия норме	Порождает изменения ради самих изменений и выхода за рамки
Сосредоточено на поиске решения	Сосредоточено на поиске вопросов
В принятии решений ориентировано на "да", "нет"	В принятии решений ориентировано на "и...", "также..."
Аналитическое и традиционное	Провокационное и нацеленное на будущее

Каждый мыслительный ход логически обусловлен	Мыслительные ходы могут быть логически не обусловлены
Вывод следует за доказательством	Вывод может предшествовать доказательству
Сосредоточено только на том, что имеет отношение к проблеме	Использует счастливые случайности

Заключение

Развитие теории и практики проблемного обучения в российском образовании происходит, в большей степени, на технологическом и методическом уровнях, не вторгаясь в теорию дидактики. Однако, отрадно, что его связывают с формированием мышления различного типа, с усилением роли самостоятельности обучаемого, формированием компетенций творческого характера. На практике творческие люди мыслят логически (проблемно и критически) и латерально в зависимости от целей и типа проблем. Эта особенность отличает истинно творческих личностей от всех остальных, которые в любой ситуации используют один и тот же стиль мышления. Отделить практические типы мышления на уровне отдельной личности довольно сложно, обсуждаемая в работе типология, в определенной мере, условна. Однако если принять точку зрения, что интеллект и мышление проявляются в способах деятельности и через поведенческие примеры, то вычленение данных типов мышления вполне реально.

Список литературы:

1. Davies A. Future Work Skills 2020 / A. Davies, D. Fidler, M. Gorbis // Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. 2011. – URL: http://www.iff.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf (дата обращения: 24.01.2018).
2. Edward de Bono. Lateral Thinking in Management. – Penguin Book, 1971.
3. Edward de Bono. Lateral Thinking. A Text of Creativity. – Penguin Books, 1970.
4. Интеллектуальная и творческая одаренность. Междисциплинарный подход: монография / В.В. Альминдеров, Гиза Тереза, Н.А. Завалко и др. – М.: Научный консультант, 2017. – 220 с.
5. Бородина Л.В. Проблемное обучение как тип развивающего обучения на уроках химии (из опыта работы) // Открытый урок. 1 сентября. – URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/630752/> (дата обращения: 24.11.2017).
6. Ещеркина Л.В. Проблемно-ориентированный метод обучения / Л.В. Ещеркина, А.Е. Можевская // Материалы 63-й научной конференции. Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ 2011. – С. 32–35.
7. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: Подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): в 2 кн. – М.: МНПИ, 2000. – Кн. 1. – 247 с.
8. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (Общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 417 с.
9. Концепция школы-2020: ключевые компетенции и новая грамотность // Российский учебник. – URL: <https://drofa-ventana.ru/material/kontseptsiya-shkoly-2020-klyuchevye-kompetentsii-i-novaya-gramotnost> (дата обращения: 16.01.2018).
10. Марданова Ф.С. О развитии критического, латерального и инвариантного мышления у студентов высших учебных заведений // Молодой ученый. – 2017. – № 3. – С. 11–13. – URL: <https://moluch.ru/archive/137/38740/> (дата обращения: 15.02.2018).

11. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1981.– 191 с.; Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т. / сост. Д.М. Шакирова. – Т.1.
12. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – Казань: Магариф – Вақыт, 2016 – 423 с.; Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т. – Т.4.: Современный урок и педагогические технологии развития мышления. – Казань: Магариф – Вақыт, 2016 – 375 с.
13. Орлова А. Латеральное мышление: как научиться генерировать много идей и почему это важно // Futurist.ru. Научные статьи. – URL: <https://futurist.ru/articles/1286-lateralynoe-mishlenie-kak-nauchitysya-generirovaty-mnogo-idey-i-pochemu-eto-vazhno> (дата обращения: 12.01.2018).
14. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография: в 3 кн. / под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – Кн.1. – 300 с.
15. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Проблемы педагогики и психологии. – 2009. – № 1. – С. 148–157.
16. Современные образовательные практики проблемного обучения: сб. докладов и выступлений: материалы Международной научно-практической конференции. 15–16 марта 2017 г.; сост. Г.Ч. Тахтамышева. – Казань: ИРО РТ, 2017. – 266 с.
17. Характеристика средств и способов реализации проблемного обучения в контексте модернизации российского образования: вопросы теории и практики: материалы VII Западно-Сибирской Всероссийской научно-практической конференции
18. Образование на грани тысячелетий (г. Нижневартовск, 10 ноября 2011 года) / отв. ред. Е.В. Ковалевская. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2012. – 323 с.
19. Шакирова Д.М. Проблемное обучение в историческом контексте Востока и Запада // Филология в полиэтнической и межконфессиональной среде: состояние и перспективы. V Махмутовские чтения: материалы Международной научно-практической конференции, 23 апреля 2014 г. – Вып. 5. – Казань: РИИ, 2014. – С. 193–200.
20. Шакирова Д.М. Технология развития мышления: синтез российского и зарубежного опыта // Проблемное обучение в современном мире. VI Международные Махмутовские чтения: сб. статей (Казань, Елабуга, 12–14 апреля 2016 г.). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – С. 625–635.
21. Шакирова Д.М. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии / Д.М. Шакирова, И.Ф. Сибгатуллина, Д.Ш. Сулейманов.. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 312 с.

УДК 371.3

Сенько Ю.В.

д.пед.н., профессор

ФГБОУ ВО “Алтайский государственный университет”,

г. Барнаул, Россия

E-mail: y.v.senko@gmail.com

ЧИТАЯ МАХМУТОВА: ПЕРЕКЛИЧКА ГОЛОСОВ

*Святая наука – расслышать друг друга
Сквозь ветер на все времена...*

Б. Окуджава

Аннотация. На основе анализа фрагмента текста, взятого из монографии М.И. Махмутова “Проблемное обучение”, в статье показана продуктивность его включе-

ния в переключку голосов мыслителей прошлого. Оставаясь в границах классической педагогики (в его работах не встречаются, например такие понятия, как предметоцентризм, другоодоминантность, диалогичность, личностно-ориентированное обучение, гуманитаризация образования), он своими исследованиями объективно способствовал переходу к педагогике постнеклассической. Организация обучения (и не только проблемного), по Махмутову, – это, по существу, построение процесса обучения как гуманитарной практики, практики обращения к Другому за сомыслием, сочувствием, содействием.

Ключевые слова: переключка голосов, диалог культур, гуманитаризация образования, проблемное обучение, задача.

Senko Y.V.

doctor of pedagogical sciences, Professor
FGBOU VO "Altai State University",
Barnaul, Russia

READING MAKHMUTOV: ROLL CALL

Holy science – to hear each

Abstract. Based on the analysis of a fragment of the text, taken from MI Mahmutov's monograph "Problem training," the article shows the effectiveness of its inclusion in the roll call of the voices of thinkers of the past. Remaining within the bounds of classical pedagogy (in his works there are no such concepts as subject-centrism, alternate-dominance, dialogicality, person-oriented instruction, humanitarization of education), he his studies objectively contributed to the transition to post-non-classical pedagogy. The organization of training (and not only problematic) for Mahmutov is, in essence, the construction of the learning process as a humanitarian practice, the practice of turning to the Other for co-creation, sympathy, and assistance.

Key words: roll call, dialogue of cultures, humanitarization of education, problem training, task.

Строки Б. Окуджавы из стихотворения "Дорожная песня" – ключ к пониманию замысла не только данной статьи, но и (для нас) научно-педагогического творчества М.И. Махмутова. Образ дороги хронотопически (пространственно-временно) ассоциируется с образом культуры как местом и временем встречи людей. В этой встрече люди учатся находить (или не находить) путь друг к другу, к самим себе. А это, конечно же, не возможно без того, чтобы расслышать, понять себя, другого, поэтому – переключка голосов.

Голоса живших и живущих Художников Слова, Философов, Ученых звучат в созданных ими текстах культуры. Отечественными и зарубежными исследованиями в гуманитарной области (Л.М. Баткин, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Х.-Г. Гадамер, В.П. Зинченко, Ю.М. Лотман, М. Хайдеггер и др.) установлен капитальный факт развития культуры по законам драмы, трагедии, а не как приращения, надстройки, усвоения новыми поколениями того, что было создано ранее.

Так происходит и на сцене образования, в каждой конкретной ситуации. Появление на ней какого-либо нового персонажа (им могут быть не обязательно педагог или учащийся, но и фрагмент содержания образования, обнаруженный в педагогическом процессе смысл, открывшееся значение, возникший вопрос, новый элемент в отношениях и др.) оказывается не дополнением

к наличной ситуации. Этот персонаж меняет “драматургию педагогического действия”, по-новому высвечивает героев драмы, называемой образованием, по-иному окрашивает отношения между ними. Отсюда – обращение, переключка голосов через тексты, “сквозь ветер, на все времена”.

Не обобщение, не общение, но обращение друг к другу за сочувствием, сомыслием, содействием является основанием плодотворного осуществления Учителя и Ученика. М.М. Бахтин всегда настаивал на том, что смысл любому нашему высказыванию придает ясное понимание того, на какой вопрос (обращенный ко мне – явный или тайный) отвечает это высказывание. Может быть, более всего именно в образовании насущно и необходимо “расслышать друг друга”? И тогда это “расслышать друг друга” и есть его определение? И тогда “святая наука” – педагогика? Ведь каждая реальная ситуация в образовании – это призыв к педагогу: сначала услышать, то есть понять себя и Другого на дороге Культуры и по дороге к ней, а затем ответить, то есть поступить.

Действующие лица, персонажи культуры – Художник Слова, Философ, Ученый – ведут диалоги не только с коллегой по цеху: Поэт с Поэтом, Философ с Философом, Ученый с Ученым, но и между собой. В книге “От наукоучения – к логике культуры” В.С. Библеру удалось показать, что Платон – современник Канту и может быть его Собеседником (в культуре) лишь тогда, когда Платон понят в своем внутреннем диалоге с Софоклом и Евклидом; Кант – в диалоге с Галилеем и Достоевским. В этой же логике (существования и развития педагогической культуры) мы обнаруживаем переключку – “сквозь ветер на все времена” – голосов Я. Коменского с Сократом и Л. Толстым; К.Д. Ушинского – с Л.С. Выготским и М.М. Бахтиным. Звучит в этой переключке с классиками (Я.А. Коменский, М. Монтень, И.М. Сеченов, Л.С. Выготский) и голос М.И. Махмутова.

Классики Художественного Слова, Философы, Ученые создали замечательные тексты культуры. Эти тексты обладают удивительной способностью к толкованию и перетолковыванию. Созданные в различные времена, они замечательны и тем, что последующие поколения людей ищут и порой находят в них ответы на вопросы своего времени, на свои вопросы. Нам интересны гуманитарные проблемы общего среднего и профессионального образования. Этим объясняется обращение к научно-педагогическому творчеству М.И.Махмутова.

Анализ его педагогического наследия или какой-либо из книг в пределах одной статьи – дело безнадежное. Поэтому воспользуюсь всего лишь одной ссылкой из монографии “Проблемное обучение” (М., 1975). В ней выявлена основная идея проблемного обучения: *“знания в значительной своей части не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации”* [4, с. 23] (курсив автора – М.М.). Она мне представляется ключевой для понимания позиции М.И. Махмутова как одного из авторов теории проблемного обучения. Значение этого вывода для теории и практики обучения своего времени – а он был сформулирован М.И. Махмутовым в прошлом веке и даже в прошлом тысячелетии! – трудно переоценить, поскольку он со всей определенностью ставил под сомнение простую, такую зримую, а главное, со-

ответствующую широкой практике цивилизационную, “наполнительную” модель образования.

Отношение М.И. Махмутова к знанию особенное. Знание ученика он рассматривал как результат доопределения, переосмысления, перевода на собственный язык учащимся вместе с учителем учебной информации, заключенной в проектах содержания образования (учебных планах, учебных программах, учебниках и др.). Знание учащегося – это живое знание, потому что в нем слиты значение и ускоренный в бытии личностный, аффективно окрашенный смысл (В.П. Зинченко). На такое знание может быть распространено представление К. Поппера о знании как уточненном определении границ незнания. На этих границах возникают принципиально важные в проблемном обучении вопросы учащихся – показатели их “ученого” незнания. Знание учебное – это и у-знание того, чем потенциально, то есть, актуально не осознавая, владеет ученик или учитель. Плохой учитель преподносит знание; хороший учитель, – говорит А. Дистервег, – учит его находить (в том числе и в себе самом, заметим мы).

В определенном смысле этот вывод является откликом на замечание язвительного М. Монтеня: “Постоянно кричат ученику в уши, как будто льют в воронку, а обязанность ученика состоит только в повторении сказанного. Мне хотелось бы, чтобы учитель исправил эту сторону дела, чтобы он с самого начала сообразно с способностями воспитанника давал ему возможность высказаться, развивая в нем вкус к вещам, заставляя его производить между ними выбор и различать их, чтобы иногда он указывал ученику путь, а иногда предоставлял ему и самому находить его” [5, с. 123]. Уже в XXI веке Ш. Амонашвили метафорично опишет эту ситуацию в образовании: “Дети – мешки для программы”.

И вспоминается Я.А. Коменский. В “Великой дидактике” (гл.18 с симптоматичным названием “Основные правила основательного учения и обучения”) читаем: “...обучать надлежащим образом юношество не значит набивать головы учеников смесью всяких фраз, изречений, мыслей, собранных из писателей, но *раскрывать разумение вещей*, так, чтобы из него, *как из живого источника*, вытекали ручейки, подобно тому, как из древесных почек вырастают *листья, цветы, плоды*” [2, с. 203]. Этому тезису мудрый Коменский предпосылает не менее важное основоположение: все из собственных корней. Не от этого ли положения отталкивался М.И. Махмутов в своих рекомендациях учителю проблемного обучения: изучать, опираться, обогащать, корректировать жизненный опыт учащихся?

По существу, тезис о том, что “знания не передаются учащимся в готовом виде...” поставил вопрос об ограниченности наполнительной модели образования и переходе на иную, впоследствии получившую название личностно-ориентированной модели образования. И в этом контексте оправданно обращение М.И. Махмутова к исследованиям И.М. Сеченова, который полагал, что “усваивать – это значит сливать продукты чужого опыта с показаниями собственного” [7, с. 365].

Осознание проблемной ситуации, обнаружение и формулировка проблемы сейчас, в данное время предполагает обращение учащихся “назад”, к своему прошлому опыту. Противоречивость ситуации “разрешается в тех динамических отношениях, которые связывают между собой актуально сознавае-

мое и сознательно контролируемое” [3, с. 273]. Специфика обучения такова, что учащийся в нем является не ставшим, а становящимся субъектом предметно-преобразующей деятельности. Поэтому развитие рефлексии у школьников с е й ч а с оборачивается в п р о ш л о е, на уже свершившийся познавательный цикл и обращено в б у д у щ е е, на последующие познавательные циклы. И если сейчас, в заключении конкретного познавательного цикла, рефлексивные действия учащихся занимают место актуально сознаваемых, то потом, в последующих познавательных циклах, эти рефлексивные действия займут место сознательно контролируемых различных этапов познавательного цикла: “оптимально построенный учебный процесс отражает предшествующий материал и позволяет учащемуся делать обобщения, выходящие за пределы данной темы” [1, с. 371].

Эта мысль имплицитно содержится и в анализируемом фрагменте книги М.И. Махмутова. Действительно, для него оптимально построенным уроком являлся тот, в котором знания как таковые не были самоцелью, но овладение ими вело к развитию учащихся, обогащению их духовного мира. Поэтому – его усиленное внимание к затруднениям учащихся в проблемных ситуациях и рефлексии (одно из важных условий и показатель интеллектуального развития учащихся) барьеров, вызвавших эти затруднения. Особая роль при этом отводится задачам. Однако трактовка М.И. Махмутовым задачи, стоящей перед педагогом, отличается от традиционной. Для него педагогическая задача – это модель реальной социокультурной ситуации, реализация которой представляет для педагога профессиональную трудность и в которой он вместе с учащимися обнаруживает ценности и смыслы. Такая задача – продукт сотворчества учителя и ученика, включенных в ее создание. Профессиональная деятельность педагога выступает для него как решение непрерывного ряда не только специальных (предметных), но и собственно педагогических задач. Один из парадоксов профессиональной педагогической деятельности в том и состоит, что педагогическая задача педагогу *не задана*. Ему непосредственно *дана* конкретная образовательная ситуация, внутри которой находится и он сам. Собственно, и образовательной ситуации в педагогическом смысле тоже нет. Есть кусочек жизни, “жизни такой, какая она есть”, так как место события (школа, лаборатория) однозначно не определяют это событие как педагогическое. Каждая реальная ситуация в образовании – это призыв к педагогу: сначала услышать, то есть понять Другого и себя в этой ситуации, а затем ответить, то есть поступить. Чтобы из (в) этой ситуации “вычерпать” педагогическую задачу как цель, данную в определенных условиях, педагог должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри ее, переиначить, *понять*, перетолковать на свой – педагогический – манер данный ему текст. Иными словами, *поставить вместе с учащимися задачу*. В таком случае педагогическая работа понимания состоит в преобразовании наличной социокультурной ситуации в педагогическую задачу.

Когда Поэт, Философ, Ученый говорят об одном и том же, они говорят на разных языках. И разноязычие означает, что они говорят иное и даже об ином. Вспомним Б. Паскаля: иначе расставленные слова обретают другой смысл. И новые смыслы в этом обращении могут, согласно принципу дополнительности Н. Бора, не только предполагать, но и взаимоисключать друг друга. Если та-

кой “разговор на проселочной дороге” состоится, то его предмет получает конкретную определенность, не сводимую ни к одному из взаимодополняющих друг друга высказываний. Так получилось и с включением М.И. Махмутова в переключку голосов со своими предшественниками.

Свою замечательную книгу он завершает словами, в которых сдержанно выражает надежду на то, что она “послужит делу дальнейшего улучшения качества обучения и воспитания молодежи, способной к творческому труду в любой области практической и теоретической деятельности”. Теперь, по прошествии уже более полувека, можно сказать, что его надежды были оправданы. Оставаясь в границах классической педагогики (в его работах не встречаются, например такие понятия, как предметоцентризм, другоодоминантность, диалогичность, личностно-ориентированное обучение, гуманитаризация образования), он своими исследованиями объективно способствовал переходу к педагогике постнеклассической. Организация обучения (и не только проблемного) по Махмутову – это, по существу, построение процесса обучения как гуманитарной практики, практики обращения к Другому за сомыслием, сочувствием, содействием.

На исходе теперь уже прошлого XX столетия прозвучало слово Д.С. Лихачева о веке будущем, которому предстоит стать веком гуманитарной культуры. К этому времени многим из нас стало понятно, что эпоха классической *педагогике как науки об образовании* заканчивается. Заканчивается и педагогический нарратив – повествование о процессе образования. В нем обнаружился намеченный Л.С. Выготским поворот от системы к судьбе. Поворот этот трудный и длительный: образование XXI века – это усилие быть гуманитарным образованием. Он означает переход от педагогики патернализма, предметоцентризма, монолога, объяснения к педагогике другоодоминантности, сотрудничества, диалога, понимания. Именно такой переход готовил в переключке голосов своими педагогическими исследованиями М.И. Махмутов.

Список литературы:

1. Брунер Дж. Психология познания / пер. с англ. К.И. Бабицкого. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 782 с.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика // Хрестоматия по истории педагогики. – Т. 4. – М.: Учпедгиз, 1936. – 516 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Монтень М. Опыты // Хрестоматия по истории педагогики. – Т. 4. – М.: Учпедгиз, 1936. – 516 с.
6. Сенько Ю.В. Образование: обращенность в будущее // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2006. – № 3. – С. 3–10.
7. Сеченов И.М. Избранные произведения: в 2 т. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1952. – Т.1.: Физиология и психология. – 944 с.
8. Фроловская М.Н. Понимание в работе учителя-практика: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2003. – 21 с.

УДК 004.9:069

Курманбакиев М.И., Шакирова Д.М, Невзорова О.А., Сулейманов Д.Ш.
Институт прикладной семиотики АН РТ,
г. Казань, Россия

**ВИРТУАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ
АКАДЕМИКА М.И. МАХМУТОВА**

Аннотация. В условиях формирования глобального информационного общества важным становится обеспечение доступа к социально-значимой информации научного, образовательного и культурного характера. Сохранение научного наследия в современных информационных технологиях позволяет с новых позиций представить личность ученого через призму событий его эпохи, выделить наиболее значимые научные достижения и создать инструменты поиска и использования идей научной школы в открытом доступе. Проект портала "Научные школы АН РТ" содержит совокупность информационных ресурсов, представленных в виде информационных систем – виртуальных музеев-библиотек (ВМБ) ученых Академии наук РТ. Виртуальный музей-библиотека академика М.И.Махмута включает архивные материалы – научные труды, статьи, переписку, творческие материалы, фото-, видео-материалы, воспоминания элиты нашего общества в разные исторические периоды. В перспективе – современные информационные интерактивные ресурсы: форумы, видеоконференции, интерактивные модели, обучающие курсы.

Ключевые слова: научное наследие, виртуальный музей-библиотека, информационные системы, педагогическая технология, проблемное обучение.

Kurmanbakyev M.I., Shakirova D.M., Nevzorova O. A., Suleymanov D. S.
Institute of applied semiotics of Tatarstan Academy of Sciences,
Kazan, Russia

**VIRTUAL REPRESENTATION OF SCIENTIFIC HERITAGE
OF ACADEMICIAN M. MAKHMUTOV**

Abstract. In a global information society it is important to ensure access to socially important information of a scientific, educational and cultural nature. The preservation of the scientific heritage in modern information technologies allows to present the scientist's personality through the events of his era, to identify the most significant scientific achievements and to create tools for searching and using the ideas of the scientific school in the public domain. The project of the portal "Scientific schools of the Tatarstan Academy of Sciences" contains a set of information resources presented in the form of information systems – Virtual Museum-Libraries (VML) of scientists. The VML of academician M.I. Makhmutov includes archival materials: scientific books, articles, correspondence, creative materials, photo and video materials, memories of the elite of our society in different historical periods. In perspective modern information resources, interactive forums, video conferencing, interactive models, educational courses will be created.

Key words: scientific heritage, Virtual Museum-Library, information systems, educational technology, problem-based learning.

ВВЕДЕНИЕ

Проект научно-образовательного портала "Научные школы Академии наук Республики Татарстан" ставит целью создать интернет-ресурс, ориентированный на исследование объективных исторических, научных, культурологических характеристик общества через представление достижений и роли

ученого в конкретный исторический период. В качестве модели реализации выбрана модель виртуального музея-библиотеки (ВМБ) академика М.И. Махмутова, в основе которой лежит база знаний о личности ученого и его научной школе. Виртуальные музеи – это новая культурная форма интегративного характера [5–7], существующая в сети и принципиально отличная от сайтов традиционных музеев. Феномен виртуальных музеев характеризуется тремя базовыми признаками: присутствием в виртуальном пространстве; наличием культурного и научного продукта, репрезентирующего как модус прошлого, так и настоящего и будущего; адресацией широкому кругу лиц. Таким образом, главной целью проекта является создание нового (в том числе и по технологическим возможностям) научного продукта, позволяющего отражать эпоху, научные идеи, достижения наиболее выдающихся ученых и развитие научных школ по представленной в ВМБ проблематике.

КОНЦЕПЦИЯ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ВМБ

Одной из основных задач создания исторически достоверного, увлекательного, научно-обоснованного и полезного для людей разного возраста и профессий виртуального музея-библиотеки является отбор информации. Особый интерес представляют появляющиеся в последние годы виртуальные музеи университетов с отдельными сайтами ученых, которые интегрируют музейную и библиотечную составляющие [3].

В настоящем исследовании показывается интегрированная контент-модель, которая в рамках историко-культурологического подхода может быть охарактеризована следующими основными признаками:

- авторская индивидуальность и субъективность текстов;
- информационная насыщенность (использование материалов различных жанров: научные книги, публицистика, популярные статьи, публичные выступления);
- достоверность событий и характеристик упоминаемых известных личностей (наличие энциклопедических и биографических справок);
- визуализация событий и портретов людей на основе мультимедийных технологий;
- интерактивность (форумы, онлайн-конференции, образовательные модули);
- современность и перспективность (включение работ учеников, последователей научных идей, наложения актуальных событий).

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ВМБ АКАДЕМИКА М.И. МАХМУТОВА

Идея разработки концепции ВМБ, включающей биографические, научные и общественно-политические воззрения известного в России и за рубежом ученого энциклопедической направленности деятельности академика М.И. Махмутова, в рамках исторической эпохи XX – начала XXI вв. представляется актуальной именно сейчас в период осмысления советского прошлого и российского настоящего. Интерес к педагогическим идеям М.И. Махмутова не ослабевает, и они активно используются в педагогической практике многих стран (Канада, США, Китай, Сингапур и др.). Поэтому ВМБ является фактически виртуальной научной лабораторией, предназначенной для активного раз-

вития педагогических идей дидактической научной школы Махмутова его учениками и последователями во всем мире.

Состав научного наследия М.И. Махмутова:

- каталог публикаций – более 550 источников;
- электронная научная коллекция трудов и иного письменного наследия М.И. Махмутова на русском и татарском языках – примерно 1000 источников;
- тематические коллекции (“М. Махмутов и современное образование”, “М. Махмутов и национальное образование”, “Последователи научной школы М. Махмутова в мире” и др.).

Электронная библиотека М.И. Махмутова включает электронные документы, сгруппированные по следующим разделам:

- биография (ключевые события, жизнь и деятельность ученого),
- награды,
- каталог книг (на разных языках),
- каталог публикаций (статьи, доклады, выступления, интервью),
- конференции об ученом,
- диссертации (кандидатские, докторские),
- галерея (мультимедийная коллекция – фото-, видео- и аудиоархивы, в том числе и современных мероприятий).

В настоящей статье выделим аспект создания инструментария для активного использования трудов ученого по проблемному обучению.

Одним из перспективных путей развития современной дидактики является разработка и применение инновационных и классических технологий обучения (образования). Данной проблеме посвящено большое количество работ ученых и практиков-новаторов как в России, так и за рубежом. Сложность применения технологий в реальном учебном процессе связана с нерешенностью таких концептуальных проблем, как наличие множества классификаций технологий, неоднозначность определения самого понятия и многозначность терминов: образовательная технология – *educational technology*, технология образования (обучения) – *technology in education*, педагогическая технология. В связи с неопределенностью представления предметной области знаний возникают противоречия при построении моделей извлечения знаний в рамках поисковых систем. Для преодоления данного противоречия целесообразно построение онтологической модели знаний о предметной области, ограниченной на первом этапе понятием “педагогическая технология” [1,10]. Отметим, что онтология в информатике – это попытка всеобъемлющей и подробной формализации некоторой области знаний с помощью концептуальной схемы. Обычно такая схема состоит из структуры данных, содержащей все релевантные классы объектов, их связи и правила, принятые в данной области.

Первым этапом построения модели знаний является онтологический анализ предметной области. Перечислим наиболее обобщенные описания понятия “педагогическая технология” [2, 4, 10]: содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько); описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков); системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин); составная процессуальная часть дидактической системы (М.А.

Чошанов); наука, исследующая наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения (Г.К. Селевко); любые возможные средства представления информации (Ф. Персиваль и Г. Эллингтон); способ организации, образ мыслей о материалах, людях, учреждениях, моделях и системах типа "человек-машина" (Д. Финн); область исследования и практики (в рамках системы образования), имеющая связи (отношения) со всеми аспектами организации педагогических систем и процедурой распределения ресурсов для достижения специфических и потенциально воспроизводимых результатов (П.Д. Митчелл); систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования (ЮНЕСКО).

Нам представляется наиболее четким определение Е.А. Левановой:

"Педагогическая технология – это упорядоченная и задачно структурированная совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях", которая не противоречит определению ЮНЕСКО. Наиболее важным моментом в технологии является необходимость диагностики и гарантии достижения поставленной цели.

В литературе представлено множество классификаций педагогических технологий. Нами выбрана для построения онтологической модели классификация Г.К. Селевко [9] как наиболее полная и разделенная по достаточно четким основаниям, которые явно не бесспорны, но удобны практикам при выборе технологии, отвечающей поставленным целям образования.

Важной особенностью технологии является ее воспроизводимость, поэтому вопросы структуры технологии приобретают особое значение при построении онтологии. Приведем наиболее распространенную в педагогике структуру педагогической технологии:

- идентификация данной педагогической технологии в соответствии с принятой систематизацией;
- название технологии, отражающее основные качества, принципиальную идею, сущность применяемой системы обучения;
- концептуальная часть (краткое описание руководящих идей, гипотез, принципов технологии, способствующее пониманию, трактовке ее построения и функционирования);
- процессуальная характеристика (методы, приемы, формы организации деятельности);
- программно-методическое обеспечение (компетенции, выбор содержания, методик, программные и технические средства обучения);
- а также то, что часто игнорируется в структуре технологии, средства диагностики достижения целей образования.

В работах М.И. Махмутова, М.А. Чошанова и Г.И. Ибрагимова [8] описан отличный от других подход к классификации педтехнологий в рамках четкой дидактической системы проблемного обучения. В основу построения технологий положено различное сочетание методов и форм организации обучения. Выделены следующие технологии, которые авторы часто называют дидактическими технологиями:

- проблемно-диалоговое обучение;
- проблемно-задачное обучение;
- проблемно-алгоритмическое обучение;
- проблемно-концентрированное обучение (Г.И. Ибрагимов);
- проблемно-контекстное обучение;
- проблемно-модельное обучение (Д.М. Шакирова);
- проблемно-модульное обучение (П.А. Юцявичене, М.А. Чошанов);
- проблемно-компьютерное обучение (Д.М. Шакирова, Л.А. Струкова).

Каждый из этих видов характеризуется сочетанием определенных методов обучения, в каждом доминирует определенная форма организации процесса обучения. Например, в проблемно-диалоговом – беседа, эвристический метод обучения, в проблемно-модельном – имитационная и ролевая игра, в компьютерном – особое построение ППС. К сожалению, не все эти технологии получили свое развитие, они еще ждут дальнейшей разработки и их экспериментальной проверки.

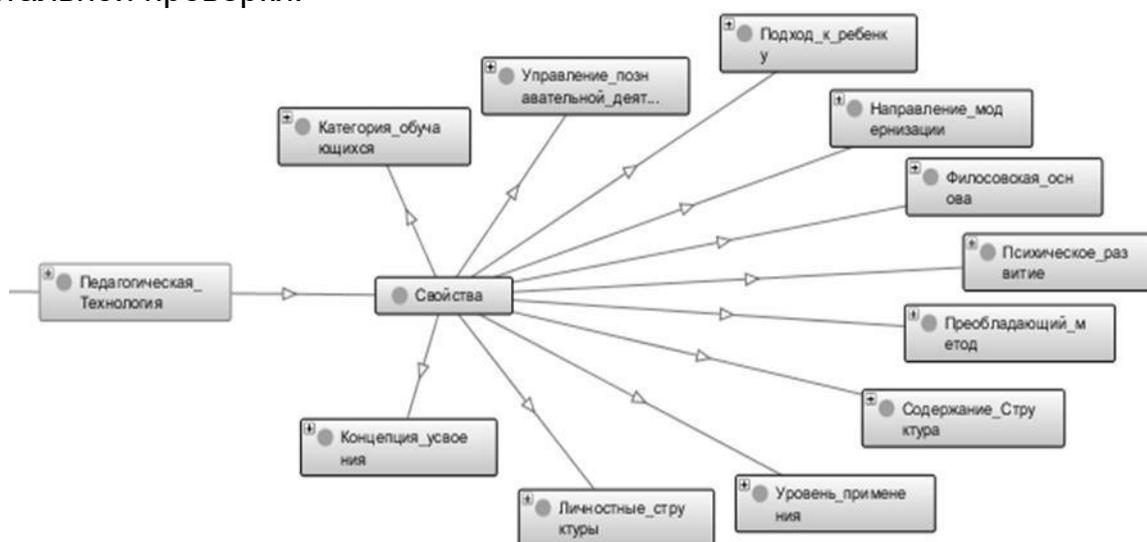


Рис. Структура онтологии

Основываясь на классификации Г.К. Селевко, мы построили онтологию со структурой, представленной на рисунке. Педагогические технологии разделяются по свойствам, каждому из которых соответствует класс онтологии. Все классы, в свою очередь, имеют подклассы, специфичные для соответствующих свойств технологий (см. таблицу).

Таблица

Соответствие классов онтологии свойствам классификации педагогических технологий (по Г.К. Селевко)

Свойство классификации педагогических технологий Г.К. Селевко	Имя класса онтологии	Подклассы
По уровню применения	Уровень_применения	Локальный Общепедагогический Частнопредметный
По философ-	Филосов-	Антигуманизм

ской основе	ская_основа	Антропософия Гуманизм Диалектика Идеализм Материализм Метафизика Прагматизм Природосообразность Сцентизм Теософия Эзистенциализм
По ведущему фактору психического развития	Психическое_развитие	Биогенный Идеалистский Психогенный Социогенный
По научной концепции усвоения опыта	Концепция_усвоения	Ассоциативно-рефлекторная Бихевиористская Гештальт-технологии Интериоризаторские Развивающие
По ориентации на личностные структуры	Личностные_структуры	ЗУН СДП СУД СУМ СЭН
По характеру содержания и структуры	Содержание_Структура	Воспитательные Гуманистические Монотехнологии Обучающие Общеобразовательные Профессиональные Религиозные Светские Технократические
По типу организации и управления познавательной деятельностью	Управление_познавательной_деятельностью	ГСО Классическое_традиционное Современное_традиционное Программированное Система_Консультант Компьютерное_обучение
Позиция ребенка в образовательном процессе, отношении к ребенку со стороны взрослых	Подход_к_ребенку	Авторитарные Гуманно-личностные Дидакто-центрические Личностно-ориентированные Свободного_воспитания Технологии_сотрудничества Эзотерические
По преобладающему методу обучения	Преобладающий_метод	Диалогические Догматические Игровые Информационные Коммуникативные

		Объяснительно-иллюстративные Проблемного_обучения Программированно-го_обучения Развивающего_обучения Саморазвивающего_обучения Творческие
По категории обучающихся	Категория_обучающихся	Виктимологические Компенсирующего_обучения Массовые Продвинутые Работы_с_отклоняющимися
По направлению модернизаций и модификаций, которым подвергается существующая традиционная система.	Направление_модернизации	Активизация Альтернативные Демократизация Методическое_усовершенствование Природосообразные Целостные_авторские Эффективность_организации

Онтология “Педагогические технологии” может выступать как в качестве руководства для разработчиков информационных систем по проблемам образования, так и поиска общего языка для экспертов предметной области и специалистов в сфере образования. В ближайшей перспективе представленная онтология будет дорабатываться для более четкого описания педагогических технологий, построенных на различных основаниях.

Научно-образовательный портал представляет собой системное многоуровневое объединение различных научных и образовательных ресурсов и сервисов. Цели проекта с одной стороны носят образовательный и просветительский характер, а с другой – имеют актуализирующую направленность, призванную привлечь внимание к научному потенциалу Академии наук Республики Татарстан.

В статье рассмотрен подход к созданию информационной системы “Научные школы РТ” по модели виртуального музея-библиотеки, включающего архивные материалы всех видов, в том числе мультимедиа, а также современные информационные интерактивные ресурсы (форумы, видеоконференции, интерактивные модели, обучающие курсы и др.). Информационная система поддержки специализированного виртуального музея-библиотеки (ВМБ) Академии наук РТ позволит реализовать одну из важных и актуальных задач по систематизации, сохранению и пропаганде научных достижений и общественно-значимого наследия ученых АН РТ и доведению до широких масс информации о результатах их научной и общественной деятельности. ВМБ академика М.И. Махмутова будет развиваться в сторону обогащения текстами трудов ученого, его последователей, материалов Махмутовских чтений и других конференций, связанных с развитием проблемного обучения, лексикографических работ ученого, инструментария для поиска и анализа терминов и понятий в выбранной области знаний.

Список литературы:

1. Sangra A. Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. Intern / A. Sangra, D. Vlachopoulos, N. Cabrera // Review of Research in Open and Distance Learning. – 2012. – Vol. 13. – № 2. – P. 145–159.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во Института профессионального образования МО РФ, 1995. – 342 с.
3. История информатики в лицах // СО РАН. – URL: http://www.sbras.ru/win/elbib/data/show_page.dhtml?77+1213 (дата обращения: 24.09.2017).
4. Кларин М.В. Педагогическая технология. – М.: Знание, 1989. – 77 с.
5. Максимова Т.Е. Виртуальные музеи как социокультурный феномен: типология и функциональная специфика; автореф. дис. ... канд. культурологии. – М., 2012. – 23 с. – URL: <http://cheloveknauka.com/virtualnye-muzei-kak-sotsiokulturnyy-fenomen> (дата обращения: 16.10.2017).
6. Максимова Т.Е. Виртуальные музеи: анализ понятия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 2. – С. 196–202.
7. Максимова Т.Е. Виртуальные музеи: подходы к типологии // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 4. – С. 186–190.
8. Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т. – Т.4.: Современный урок и педагогические технологии развития мышления. – Казань: Магариф – Вакыт, 2016. – 375 с.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Ступин А.А. Электронное обучение (E-Learning) – проблемы и перспективы исследований / А.А. Ступин, Е.Е. Ступина // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – № 1. – С. 38–49.

РАЗДЕЛ 2. ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ

УДК 378.14

Аетдинова Р.Р.

к.пед.н., доцент кафедры производственного менеджмента
ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет"
г. Набережные Челны, Россия
E-mail: rasulya_a@mail.ru

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОЕКТЫ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Международный проект является одним из важных направлений интернационализации образования. Процесс реализации международных проектов – это трудоемкий процесс, который требует высокого уровня проектной команды, поддержки администрации вуза и наличия навыков кросс-культурных коммуникаций. Сложность международных проектов сопряжена с рядом рисков, порождаемых сложностью реализации проектов.

Ключевые слова: интернационализация образования, международный проект, риски проектов.

Aetdinova R.R.

Ph.D., Associate Professor, Department of Production Management
Naberezhnye Chelny Institute of KFU
Naberezhnye Chelny, Russia
E-mail: rasulya_a@mail.ru

INTERNATIONAL PROJECTS OF THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION

Abstract. International projects are one of the important directions of the internationalization of education. The process of implementing international projects is a labor-intensive process that requires a high level of the project team, support of the university administration and the availability of cross-cultural communication skills. The complexity of international projects is associated with a risks arising from the complexity of project implementation.

Key words: internationalization of education, international projects, project risks.

Интернационализация образования является одной из заметных тенденций последнего времени. Развитие международной деятельности вузов, как одно из условий внедрения Болонской системы, способствует не только мобильности студентов и персонала, но, прежде всего, повышает академическую репутацию университета, делая его известным, и продвигает тем самым в международных рейтингах. Академическая репутация формируется путем взаимодействия и взаимовлияния множества факторов, среди которых наибольший вес имеет уровень научных достижений университета. Например, Казанский федеральный университет имеет несколько научных школ, которые десятилетиями признаются мировым исследовательским сообществом.

При этом признание и репутация складываются именно в академической среде, то есть имеют внутренний характер. Безусловно, признание университета в обществе также является благоприятным фактором его конкурентоспособности, позволяющим привлекать абитуриентов, что в ситуации подушевого финансирования является мощным стимулом для вузов осуществлять PR-кампанию. Однако именно академическая репутация оказывает влияние на многочисленные факторы (цитируемость, вовлеченность в научные коллаборации, востребованность выпускников), из которых формируется международный рейтинг университета [2]. Расширение границ известности университета может происходить по-разному, однако интернационализация его деятельности является в данном случае ключевым условием.

Принятая Министерством образования и науки программа интернационализации образования включает в себя ряд направлений, среди которых одно из наиболее важных и перспективных – участие в международных проектах.

Международные проекты предполагают комплексное взаимодействие университетов из различных стран, представителей бизнес-структур, гражданского общества и власти в решении актуальной задачи, стоящей перед обществом.

Целью таких проектов является проведение научных исследований, внедрение инноваций в образование, улучшение качества образования, развитие потенциала университетов с выходом на международный уровень. Реализация проектов на международном уровне весьма сложна, поскольку требует соблюдения баланса между ресурсами, возможностями, качеством, временем и рисками. В таких проектах необходимо учитывать множество кросс-культурных факторов, которые могут оказывать существенное влияние на результаты проекта.

Основным результатом участия в проекте для университета является повышение квалификации преподавателей, приобретение навыков работы на международном уровне, внедрение инноваций, соответствующих мировым требованиям, решение важных проблем интеграции вуза в мировое научное сообщество. Для российских университетов участие в международных проектах также является возможностью получения дополнительных финансовых ресурсов, повышения уровня жизни своего персонала.

Участие в международных проектах выдвигает повышенные требования как к самому университету, так и членам его проектной команды. Такими требованиями являются: знание английского языка на высоком уровне (рабочим языком международных проектов является английский язык, что предполагает проведение мероприятий, подготовку публикаций и отчетной документации, выступления с докладами, проектные взаимодействия только на иностранном языке), знание законодательства партнерских стран, особенно законов в области высшего и профессионального образования, четкое понимание этапов проекта и их содержания, наличие навыка неформального общения с представителями различных культур и стран, готовность к эффективному сотрудничеству с иностранными партнерами, администрацией партнерских вузов.

Реализация международных проектов в области образования предполагает использование общих для любых отраслей национальных стандартов управления проектами. Немаловажным является тот факт, что в каждой стране существует свой стандарт. Так, например, в Российской Федерации используется ГОСТ Р ИСО 10006-2005 "Системы менеджмента качества", в европейской практике распространены 2 стандарта: PMBOK Guide и PRINCE2. Решение о том, какой стандарт будет принят за основу, принимается либо фондом, финансирующим проект, либо университетом-грандхолдером. Соблюдение единого стандарта позволяет избежать неоднозначности понимания структуры проекта и отклонения траектории проекта от заданной [1, с. 1290]. Это в значительной степени способствует снижению рисков, которые могут возникнуть при реализации международного проекта.

Неопределенность и большое количество рисков могут повлиять на ход реализации проекта и привести к иным, чем было запланировано, результатам. Основными источниками рисков является неверное понимание сущности проекта, отсутствие опыта работы команды на международном уровне, низкая вовлеченность в проект администрации университета.

Исходя из этого, можно выделить кадровые риски, связанные с низкой квалификацией членов команды (низкий уровень языковых компетенций, неумение работать с иностранными партнерами). Организационные риски проявляются при слабом менеджменте проекта и мониторинге качества, ошибках планирования, несоответствии этапов проекта задачам. Финансовые риски выражаются в несоответствии задач проекта выделенному финансированию, когда затраты превышают уровень выделяемых средств.

Содержание проектов в максимальной степени отражает перспективные области научных исследований и инноваций в образовании. Это позволяет создавать проекты по наиболее важным тематикам, работать на развитие и наращивание потенциала университетов. Реализация проектов предполагает разные формы, начиная от создания консорциумов университетов, формирования стратегических образовательных альянсов и заканчивая созданием наднациональных сетей или ассоциаций университетов с целью распространения опыта проекта в своих странах.

Таким образом, международные проекты – это комплексный процесс принятия и реализации управленческих решений, предполагающий определение идеи проекта, формирование его функциональной структуры, планирование этапов его выполнения на основе международного сотрудничества в области образования.

Список литературы:

1. Ковалева Т.В. Особенности образовательных проектов и управления ими / Т.В. Ковалева, Д.В. Воробей // Молодой ученый. – 2016. – № 12. – С.1290–1293. – URL: <https://moluch.ru/archive/116/31869/> (дата обращения: 04.03.2018).

2. 7 фактов о значении и источниках внутрипрофессионального суждения в академической среде // ПостНаука. – URL: <https://postnauka.ru/faq/6451> (дата обращения: 04.03.2018).

УДК 373.31

Антипова Т.А.

студент III курса очной формы обучения ИПО и СТ
ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет"
г. Тверь, Россия

E-mail: tanya97antipova@mail.ru

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Аннотация. В статье рассматриваются формы и методы формирования, а также развития коммуникативных универсальных учебных действий, особенности их применения в начальной школе.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, формирование, метод, форма.

Antipova T.A.

The 3rd year student FGBOU VO "Tver State University"
Tver, Russia

E-mail: tanya97antipova@mail.ru

**FORMS AND METHODS FOR FORMATION
OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL ACADEMIC ACTIVITIES**

Abstract. The article deals with methods, forms of formation, as well as the development of communicative universal educational activities, their peculiarity and application in primary school.

Key words: communicative universal educational actions, formation, method, form.

Особое значение в начальном образовании имеет формирование коммуникативных универсальных учебных действий. Коммуникация – одна из главных составляющих нашей жизни, важный элемент в развитии личности, обеспечивающий совместную деятельность людей, обмен информацией, получение необходимых эмоций, создание целостной картины мира. В современном обществе существует проблема коммуникативного характера. Дети больше общаются через интернет, играют в компьютерные игры, пренебрегая реальным общением с людьми. Все это сказывается на психике детей. Без развитых коммуникативных навыков ребенок не сможет существовать в современном обществе. В школьных условиях решить эту проблему затрудняет не до конца раскрытое содержание, недостаточное исследование условий формирования коммуникативных действий в начальной школе. В связи с этим обнаруживается недостаток соответствующих научно-методических рекомендаций, пособий.

"Итак, коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми" [1, с. 30].

Исследования показывают, что от 15% до 60% младших школьников испытывают сложности коммуникативного характера.

В действительности можно наблюдать, что дети не умеют общаться со сверстниками и взрослыми, не умеют работать в группах – уровень развития компетенций далек от совершенства.

Поэтому необходимо составление педагогом программы формирования коммуникативных умений на каждом уроке, использование различных форм, нестандартных методов и приемов работы.

Наиболее распространенной является групповая форма работы, при которой формируются социальные навыки, а учащиеся более охотно и активно участвуют в процессе усвоения учебного материала. Групповая форма обучения дает большой эффект не только в обучении, но и в воспитании учащихся. "Учащиеся, объединившиеся в одну группу, привыкают работать вместе, учатся находить общий язык и преодолевать сложности общения. Сильные учащиеся начинают чувствовать ответственность за своих менее подготовленных товарищей, а те стараются показать себя в группе с лучшей стороны" [2, с. 54].

Одной из самых распространенных форм групповой работы является работа в парах. Чаще всего это статическая пара, образованная из детей, сидящих за одной партой. Дети при такой форме обучаются качественнее, быстрее. В парной работе важны такие формы, как организация взаимной проверки заданий, учебный конфликт и др. Например, дети в статической паре в устной форме проверяют знание правил по русскому языку, устный счет по математике. Каждый правильный ответ оценивается в один балл.

"Групповая форма может использоваться в проектно-исследовательской деятельности, которая расширяет спектр коммуникативных возможностей школьников, учит детей работать с информационными источниками, в том числе с людьми, позволяет группе в ходе совместной работы критически оценивать свои ресурсы, условия выполнения задания, равномерно распределять общую групповую работу на всех участников, дает возможность сравнить свою работу с другими и оценить результат своей деятельности, формирует у каждого ученика ответственность за полученный в проектной работе результат" [5].

Эффективен такой метод работы, как групповая дискуссия – способ организации совместной деятельности учеников под руководством учителя с целью решить групповые задачи или воздействовать на мнения участников в процессе общения. Здесь могут использоваться нестандартные задания. К примеру, задачи, не имеющие решения: найти звуковую схему слова "дети". "Исполнители" делают то, на что им указывает учитель: ставят пальчик на одну из схем; внимательные учащиеся не выполняют задание. Одному занять такую позицию почти невозможно, поэтому такие задания лучше давать в группе, которая быстрее обучается.

Групповую и парную работу нужно начинать с 1 класса. Ее можно применять на уроках ИЗО, литературного чтения, технологии.

Важно использование творческого и проектного дела, в ходе которого дети вместе находят решение поставленных задач. Наиболее известные творческие дела в начальной школе: "Вместе веселее", "Давайте познакомимся", "Берем интервью", "Моя семья" и другие.

Приветствуется использование простых дискуссий – метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истины [6]. В ходе такого метода учащиеся научатся высказывать свою точку зрения, прислушиваться и принимать

чужое мнение, правильно строить речевое высказывание. Дискуссию можно использовать на всех уроках, но нужно следить за речью учащихся, дисциплиной. До начала введения метода важно разъяснить правила ведения дискуссии.

Коммуникация детей развивается с помощью использования средств ИКТ. В каждый урок можно внедрить электронные приложения, презентации, видео, с которыми дети могут работать в парах, группах, проводить дискуссии, учатся правильно выражать свои мысли, строить речевые высказывания.

В урок можно включить сюжетно-ролевые и деловые игры, в ходе которых дети погружаются в условия, возможные в их жизни. Сюжетно-ролевые игры обязывают детей проявлять инициативу и невольно показывать свою картину мира и модель социальных отношений. Организатор игры должен подталкивать ребят к поиску своих вариантов поведения, нестандартных решений возникающих проблем. Например, на уроках математики дети могут поиграть в игру "Рыбаки". Они получают удочки, имитируют насаживание наживки и забрасывают крючок "в воду". По очереди школьники вылавливают рыбок, на которых написаны примеры. После удачного улова нужно выполнить полученное задание.

Продуктивно проведение урока в виде круглого стола (обсуждение проблемы по конкретной теме, высказывание различных точек зрения с аргументированием), пресс-конференции (приглашение людей различных профессий: врач, пожарный, военный; вопросно-ответная форма работы), экскурсия (в ботанический сад, музей), соревнований (кто больше решит заданий, найдет неизвестную ранее информацию). Обязательно надо включать в урок работу с электронным приложением (обсуждение, выполнение), создание проблемных ситуаций (поиск решения новых для учащегося учебных проблем), инсценирование (например, на литературном чтении инсценировать произведение "Краденое солнце", учащиеся должны распределить роли, обязанности).

Все перечисленные методы и формы способствуют активному вливанию учеников в учебный процесс, созданию интересных, нестандартных ситуаций.

Были апробированы 4 наиболее известных метода работы среди учащихся 2 класса, возраст испытуемых – 9 лет. Исследование проводилось в течение четырех недель. Методы использовались на каждом уроке.



Можно сделать вывод, что наиболее полному развитию коммуникативных умений способствует групповая работа, которая легко применяется на всех уроках. Организация других методов требует более тщательной подготовки и времени.

Большинство таких методов, форм и приемов используются в учебно-методическом пособии Л.Г. Петерсон "Мир деятельности" для учащихся 1–4 классов. Курс "Мир деятельности" способствует формированию у младших школьников знаний об учебной и совместной деятельности, способах их организации, качествах ученика, ценностях жизни, прививают и повышают мотивацию к учению, способствуют развитию коммуникативных навыков.

С первого класса вводится тема "Парная работа", учащиеся не просто учатся работать в паре, но и изучают правила организации такой работы, способы устранения конфликтов. В конце 1 класса вводится "Групповая работа". Разъясняются правила и принципы групповой работы, проводятся первые дискуссии. На протяжении всего курса увеличивается объем и сложность групповых и парных заданий.

Список литературы:

1. 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.
2. Климанова Н.С. Коммуникативные универсальные учебные действия. Доклад на методическом объединении учителей начальных классов. – 2016. // Nsportal. ru. – URL: nsportal.ru/...mo/.../kommunikativnye-universalnye-uchebnye-deystviya (дата обращения: 14.12.2017).
3. Коротаева Е.В. Развитие отношений сотрудничества у учащихся начальной школы / Е.В. Коротаева, О.В. Домрачева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С.169–172.
4. Петерсон Л.Г. Мир деятельности: методическое пособие: 1–4 классы. – М.: Национальное образование, 2017. – 1 кл. – 640 с.; 2 кл. – 595 с.; 3 кл. – 434 с.; 4 кл. – 614 с.
5. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Учебная литература, 2007. – 80 с.
6. Электронный словарь педагогических терминов. 2013–2018 гг. // Учебники Онлайн. – URL: https://uchebnikionline.com/pedagogika/pedagogika_u_zapitannayah_i_vidpovidyah_kuzminski_y_ai/slovník_pedagogichnih_terminiv.htm (дата обращения: 14.01.2018).

УДК 37.013.42(045)

Асхадуллина Н.Н.

ассистент кафедры педагогики

E-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

Мокшина Н.Г.

к.пед.н., доцент кафедры педагогики

E-mail: mokshinang@mail.ru

Талышева И.А.

к.пед.н., доцент кафедры педагогики

E-mail: ira.talysheva@mail.ru

ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет",
г. Елабуга, Россия

МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ТРИАДЕ "УЧИТЕЛЬ-РОДИТЕЛИ-ОБУЧАЮЩИЕСЯ"

Аннотация. Требования Профессионального стандарта педагога определяют оценочную деятельность как одну из системообразующих составляющих образовательного процесса и выделяют ее в качестве важнейшего трудового действия учителя и образовательной организации. В рамках модуля общепедагогической подготовки учителя "Конструирование и реализация образовательных процессов" разработана методика оценивания эффективности учебной деятельности обучающихся основной школы, учитывающая современные требования к организации и оцениванию ее результатов.

Ключевые слова: учебная деятельность, обучение, оценка, контроль, мотив, технология обучения, метапредметный результат обучения, предметный результат обучения, личностный результат обучения.

Askhadullina N.N.

Lecturer

E-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

Mokshina N.G.

Ph.D, Assistant Professor

E-mail: mokshinang@mail.ru

Talysheva I.A.

Ph. D, Assistant Professor

E-mail: ira .talysheva@mail.ru

Elabuga Institute (branch) of Kazan Federal University,
Elabuga, Russia

ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF LEARNING ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN IN THE TRIAD "TEACHER-PARENTS-STUDENTS"

Abstract. The requirements of the Professional Standard of the teacher define appraisal activity as one of the system-forming components of the educational process and distinguish it as the most important labor action of the teacher and educational organization. Within the framework of the general pedagogical training "Design and Implementation of Educational Processes", we developed a methodology for assessment of effectiveness of the student's learning activity in a basic general school, taking into account modern requirements for the organization and evaluation of its results.

Key words: Educational Activities, Training, Assessment, Control, Motives, Learning Technology, Meta-subject Learning Outcomes, Subject-specific Learning Outcomes, Personal Learning Outcomes.

Систематическое оценивание эффективности учебной деятельности, в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога, относится к важнейшим трудовым действиям учителя и образовательной организации в целом, обеспечивающим развитие обучающихся как самостоятельных субъектов педагогического взаимодействия и формирование у них адекватной самооценки и уровня притязаний. В соответствии с этим, оценочный компонент образования рассматривается как одна из системообразующих составляющих образовательного процесса, оказывающих ключевое воздействие на

развитие интеллектуальной и мотивационной сфер обучающихся в условиях персонификации учебной деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования второго поколения устанавливает требования комплексного подхода к оцениванию результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, позволяющего вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов учебной деятельности и направленного на выявление динамики индивидуальных достижений обучающихся. Вместе с тем, методическое обеспечение исследовательской деятельности учителя в рассматриваемой области оставляет желать лучшего. Нередко предлагаемые методы исследования носят теоретический характер и затруднительны к использованию в условиях конкретной образовательной организации.

В рамках модуля общепедагогической подготовки учителя "Конструирование и реализация образовательных процессов" нами была разработана методика оценивания эффективности учебной деятельности учащихся основной школы, учитывающая современные требования к организации и оцениванию ее результатов.

В качестве основополагающих принципов разработки данной методики выступают принципы объективности, систематичности, открытости, персонализации и акмеологичности. Выяснено, что данные принципы составляют фундаментальную основу в определении структурных компонентов модели оценивания учебной деятельности обучающихся (мотивов, целей, средств, контроля-рефлексии и корректировки результатов учебной деятельности). Установлено, что базовыми принципами оценивания являются принципы объективности, систематичности, открытости, обеспечивающие комплексное единство требований к определению критериев оценочной деятельности учителя [11].

Однако в целях повышения эффективности оценочных действий педагога, оказываемых на школьников в процессе организации учебной деятельности, возникает потребность в подборе специальных принципов и уточнении их функциональных особенностей. Включение персонализации в совокупность принципов оценивания эффективности учебной деятельности учащихся обусловлено парадигмой субъектности, когда посредством собственной деятельности человек производит себя [9]. В парадигме субъектности оценивание деятельности субъектов образования является неотъемлемым компонентом полноценного общения между ними (триада "учитель-родители-обучающиеся"). Как отмечает В.А. Петровский, каждое слово участника диалога подтверждает или опровергает ожидания собеседника. Исследователь обращает внимание на то, что в процессе общения субъект обязан узнать, ошибался он или нет [9, с. 3]. Выделение принципа акмеологичности в методике оценивания эффективности обучающихся основной школы обусловлено тем, что акмеологическая направленность данной методики позволяет реально оценить субъектам образования собственные действия и скорректировать те несоответствия, которые препятствуют становлению обучающихся как адекватной личности, способной к принятию самостоятельных решений и ответственной за конечный результат своих действий [2]. Вышеуказанные принципы определяют практико-ориентированный характер предложенной нами методики оце-

нивания эффективности учебной деятельности обучающихся основной школы.

Практическая ориентированность данной методики позволяет не только эффективно использовать ее при подготовке бакалавров, но и предложить ее в качестве основы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ. Объектом такого повышения квалификации выступает развитие у учителя способности к проектированию образовательного процесса на основе данных, полученных в результате исследования состояния учебной деятельности обучающихся.

Основой исследования выступает методика оценивания учебной деятельности обучающихся как процесса и результата взаимодействия в триаде "учитель-родители-обучающиеся", влияния этого взаимодействия на эффективность учебной деятельности школьника. Взаимодействие между учителем, родителем и учеником является основополагающим началом реализации учебной деятельности и позволяет донести объективную и своевременную информацию для всех трех участников обучающей системы. Учитель оказывает индивидуальную поддержку обучаемому и родителям, родители оказывают помощь ученику.

Методологию исследования составили теория деятельности А.Н. Леонтьева [4], теория учебной деятельности В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина [3, 4], теория проблемного обучения М.И. Махмутова [8], теория конструктивизма М.А. Чошанова [14], концепция формирования личности Б.Г. Ананьева [1], концепция активизации учебной деятельности А.К. Марковой [7], концепция развития универсальных учебных действий А.Г. Асмолова [12], концепция многоуровневого подхода в обучении А.В. Хуторского [13]. Теоретическим основанием разработки методики оценивания учебной деятельности обучающихся является общепсихологическая модель деятельности С.Л. Рубинштейна [10], Б.Ф. Ломова [6]. Обосновано это тем, что в основе реализации ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который способствует повышению эффективности учебной деятельности школьника. Главным условием реализации стандарта является включение обучающихся в образовательную деятельность, которая позволяет осуществлять определенный алгоритм действий, направленных на оценивание их самостоятельных действий в достижении образовательных результатов. Системно-деятельностный подход, положенный в основу реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, помогает развивать способности детей к оценке индивидуальных продуктов образовательной деятельности (учебных достижений).

Методами данного исследования являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы, анализ, синтез, обобщение теоретических положений и концепций активизации учебной деятельности, анкетирование обучающихся, их родителей и учителей, работающих в данном классе, SWOT-анализ полученных данных анкетирования.

Все перечисленное выше определило структуру и содержание методики оценивания учебной деятельности обучающихся (мотивы, цели, средства, контроль-рефлексия и корректировка результатов учебной деятельности) и позволило раскрыть логику деятельности учителя в оценивании эффективности учебной деятельности обучающихся.

Проанализируем каждый из компонентов подробнее. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. Мы выделили мотивы материального благополучия, социально-ориентированные мотивы долга и ответственности, познавательные мотивы, мотивы достижения успеха, мотивы ориентации на социально-зависимое поведение.

Цель учебной деятельности, как компонента методики ее оценивания, рассматривается нами в качестве мысленного предвосхищения ее результатов, средств и способов его достижения. Как показывает педагогическая практика, формулирование учителем цели учебной деятельности не всегда ориентировано на достижение образовательных результатов. Опрос учителей позволил выявить такие типичные ошибки в формулировке цели учебной деятельности обучающихся, как постановка этой цели через содержание материала, необходимого для его усвоения; определение цели через деятельность преподавателя (например, "дать знания о...", "научить распознавать..."); отождествление темы урока и цели; употребление таких расплывчатых выражений, как "узнать", "почувствовать", "понять". Постановка цели – обозначение желаемого результата, который должен быть получен после осуществления действий в процессе реализации учебной деятельности. Цели могут выглядеть в виде простого списка с описанием. Но в то же время каждая цель должна быть "умной" (от англ. SMART), т.е. должна обладать определенными свойствами, направленными на достижение конечного результата учебной деятельности.

В рамках определения образовательных категорий учебной деятельности обучающихся в качестве педагогических целей был выбран перечень действий, предложенных Б. Блумом в таксономии для описания когнитивной области деятельности (знание, понимание, применение, анализ, синтез, суждение) [15].

Следующий компонент – средства (приемы и способы) организации учебной деятельности. Наиболее перспективными активными средствами организации учебной деятельности в настоящее время являются интерактивные практики образования, технологии проблемного и развивающего обучения, проблемно-диалоговые формы организации обучения, приемы развития критического мышления и др.

Контроль-рефлексия учебной деятельности является важным компонентом учебной деятельности, т.к. рефлексия направлена на принятие учебного материала, его понимание, применение на практике, осознание, обобщение и оценка изученного. Данный компонент методики оценивания учебной деятельности обучающихся позволяет выявить, насколько учитель адекватно и своевременно оценивает результаты учебной деятельности школьников, определить соответствие оценки учителя ожидаемым результатам обучающихся, установить степень удовлетворенности субъектов образовательной среды учебными достижениями.

Завершающим компонентом учебной деятельности является ее корректировка. Целенаправленная корректирующая работа учителя по повышению эффективности результатов учебной деятельности школьников призвана устранить ее недостатки посредством разработки образовательных маршру-

тов, составлением индивидуальных заданий, удовлетворяющих запросы и интересы обучающихся.

Результатами данной работы является система подготовки учителя к оцениванию эффективности учебной деятельности. Разработан комплексный диагностический инструментарий оценки эффективности учебной деятельности обучающихся. Проведен отбор взаимно дополняющих друг друга методов и форм анализа эффективности воздействия данной методики на согласованность действий учителей, родителей и обучающихся в системе оценки достижения планируемых результатов учебной деятельности школьников. Определены компоненты контрольно-оценочной деятельности учителя: формирование мотивов учебной деятельности, постановка целей учебной деятельности, выбор средств (приемов и способов) организации учебной деятельности, контроль-рефлексия результатов учебной деятельности, корректировка учебной деятельности, – направленные на обеспечение комплексного подхода к оценке личностных, метапредметных и предметных компетенций обучающихся в процессе освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Таким образом, применение данной методики способствует усилению практико-ориентированной подготовки учителя к оцениванию эффективности учебной деятельности обучающихся. Кроме того, она направлена на выявление отношения к учебной деятельности учителей, обучающихся и их родителей, что позволяет сравнить результаты участников опроса одного и того же класса и составить лепестковую диаграмму для отображения трех переменных величин.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой, Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 286 с.
2. Асхадуллина Н.Н. Принципы формирования рискологической компетенции будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 7–1. – С. 99–103. – URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36068> (дата обращения: 04.03.2018).
3. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 287 с.
4. Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность? // Начальная школа. – 1999. – №7. – С. 12–18.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 226 с.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
8. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории. – 3-е изд. – Казань: Фэн, 2016. – 192 с.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / сост. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 // Единое окно доступа к информационным ресурсам. – URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 03.03.2018).

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

13. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm> (дата обращения: 02.03.2018).

14. Чошанов М.А. Инженерия обучающих технологий. – 3-е изд. (эл.). – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 242 с.). – М.: БИНОМ, 2015. – (Педагогическое образование) // Лаборатория знаний. – URL: <http://files.pilotlz.ru/pdf/cC2973-1-ch.pdf> (дата обращения: 03.03.2018).

15. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I. Cognitive Domain. – New York: David McKay, 1956.

УДК 377.1

Булан И.Г.

преподаватель

ФГАОУ ВО “Балтийский федеральный университет им. И. Канта”,

г. Калининград, Россия

E-mail: blago_ira@bk.ru

**ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Проектно-исследовательская деятельность является актуальной проблемой теории и практики профессионального образования. В статье рассматриваются взгляды ученых на сущность проектно-исследовательской деятельности и авторскую технологию ее организации в условиях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, технология, организация проектно-исследовательской деятельности.

Bulan I.G.

Kant Baltic Federal University,

Kaliningrad, Russia

E-mail: blago_ira@bk.ru

**TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF PROJECT AND RESEARCH
ACTIVITY OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

Abstract. Project and research activity is an actual problem of the theory and practice of vocational education. The article discusses the views of scientists on the essence of project and research activity and the author's technology of its organization in conditions of secondary vocational education.

Key words: project and research activity, technology of organization of project and research activity.

Как отмечается в Концепции развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах, подготовка специалистов нового качества должна осуществляться на основе "вовлечения преподавателей в исследования и участия студентов в исследованиях с первого курса", преподавания большинства дисциплин с использованием проектных образовательных технологий [1].

Развитие современной теории и практики образования характеризуется обращением ученых и практиков к проблемам проектной и исследовательской деятельности, включенных в образовательный процесс. Ученые видят в организации этих видов деятельности значительные возможности развития у учащихся умений проектировать различные ситуации, задачи, задания в учебной и производственной сферах, а также умений их исследовать и находить оптимальные варианты решения возникающих проблем. Развитие проектных и исследовательских способностей у будущих специалистов постепенно становится приоритетной задачей среднего и высшего профессионального образования. При этом организация названных видов деятельности учащихся и студентов разных ступеней образования становится одной из важнейших задач педагогической деятельности.

Важно отметить, что изучение проектной и исследовательской деятельности и соответствующих знаний с недавних пор происходит в единстве, когда ученые не разграничивают их строго, а рассматривают как интегративное явление, получившее название "проектно-исследовательская деятельность". Вопросы, связанные с теорией проектно-исследовательской деятельности, освещены в трудах отечественных и зарубежных ученых в области философии, педагогики, психологии (В.П. Беспалько, Н.В. Бордовской, А.А. Вербицкого, Л.С. Выготского, Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, И.П. Подласого, Е.С. Полат, Л.С. Рубинштейна, В.А. Сластенина, Л.В. Фридмана, А.В. Хуторского, Д.К. Джонса, Д. Дьюи, В. Килпатрика и др.). Существует ряд трактовок и научных характеристик проектной деятельности. В большинстве взглядов учебная проектная деятельность студентов – это самостоятельное выполнение проекта от идеи до его реализации, находящееся в прямой зависимости от условий ее протекания, направленное на интеграцию ранее приобретенных учебно-познавательных умений и новых, проектных умений.

Сущность исследовательской деятельности достаточно широко освещается в многочисленных работах ученых и практиков (П.Р. Атутова, А.М. Бабица, Л.С. Выготского, О.В. Епишевой, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, Е.С. Полат, Н.Ф. Талызиной, О.К. Тихомирова, И.Д. Чечель и др.). На наш взгляд, наиболее точной является характеристика исследовательской деятельности учащегося как деятельности, связанной с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и имеющей структуру, включающую этапы, характерные для рассмотрения в научной сфере. Это: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и

обобщение, научный комментарий, собственные выводы [5, с. 13]. Ниже показана специфика проектной и исследовательской деятельности.

Таблица 1

Сравнительная характеристика проектной и исследовательской деятельности

Проектная деятельность	Учебно-исследовательская деятельность
Работа ориентирована на получение конкретного продукта (запланированный результат), обладающего определенными свойствами , полученный продукт необходим для конкретного использования.	Работа направлена на организацию поиска в какой-то области, в результате исследования формулируются отдельные характеристики итогов работ.
Реализация проекта предваряется представлением о будущем проекте , планированием процесса создания продукта и реализацией плана. В результате проектной работы полученный продукт должен быть точно соотнесен со всеми характеристиками, сформулированными в его замысле.	Логика построения исследовательской деятельности включает формулировку проблемы исследования , выдвижение гипотезы (для решения проблемы) и последующую экспериментальную или модельную проверку выдвинутых предположений .

При изучении взглядов на проектно-исследовательскую деятельность мы опирались на труды отечественных педагогов (А.И. Савенкова, А.В. Леонтовича, Л.Е. Курнешовой, С.А. Новоселова, Т.В. Зверевой, Н.В. Фроловой, Е.В. Кузевановой, Ю.А. Коваленко, Т.В. Жуковской, В.Г. Сотник и др.). Многие ученые сопоставляют понятия проектирования и исследования. Одни считают, что проектно-исследовательская деятельность – это интеграция проектной и исследовательской деятельности (Л.Е. Курнешова, С.А. Новоселов, Т.В. Зверева и др.). Другие (Ю.А. Коваленко, Т.В. Жуковская) показывают, что проектно-исследовательская деятельность студентов не должна сводиться к простой интеграции, необходимо больше внимания уделить содержательному и процессуальному уровням, а также усилить исследовательский компонент проектной деятельности студентов.

Сравнивая деятельности проектирования и исследования, отметим, что каждая них осуществляется на основе постановки целей, анализа проблемной ситуации и выявления проблемы, в ней содержащейся. Отличительными признаками, на наш взгляд, выступают противоречия, складывающиеся в предлагаемых ситуациях: это могут быть противоречия между имеющимся у студентов предметным знанием и отсутствием знания, необходимого для решения проблемы (что обычно соответствует исследовательской деятельности); или противоречие между имеющимися и отсутствующими умениями, которые требуются для достижения поставленной цели (что, как правило, соответствует проектной деятельности – планирование, выбор и осуществление способов нахождения и обработки информации, анализ полученных данных и др.).

Проектно-исследовательская деятельность требует выработки способа решения проблемы в виде замысла (проекта), более глубокого и разностороннего анализа проблемной ситуации и возникающей гипотезы. Но в любом случае такая деятельность направлена на процесс проектирования. Таким

образом, при решении разнообразных задач процессы исследования и проектирования переплетаются, а это дает возможность обоснованно объединять их в целостном проектно-исследовательском процессе, что позволяет учащимся более эффективно осваивать способы действий и овладевать предметом исследования.

Наш опыт организации проектно-исследовательской деятельности в условиях среднего профессионального образования позволил разработать соответствующую педагогическую технологию.

Таблица 2

Технология организации проектно-исследовательской деятельности студентов

Этап	Цели этапа	Деятельность преподавателя	Планируемые результаты
Предварительный (ознакомительный)	Сформировать представление у студентов о проектной и исследовательской деятельности как учебно-познавательной	<p>Рассказ о сути проектной и исследовательской деятельности, объяснение понятий "проект", "проектирование", "целеполагание", "исследование", "проблема", "гипотеза" и др., показ значения этих видов деятельности для учебной и будущей профессиональной деятельности (с участием представителей производственных организаций).</p> <p>Презентация учебно-методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности, рекомендации по работе с ним.</p>	<p>Овладение знаниями о проектной и исследовательской деятельности, понимание отличий и основных характеристик этих видов деятельности.</p> <p>Положительная мотивация проектно-исследовательской деятельности.</p>
Практический (пробный)	Сформировать представления о действиях и способах выполнения проектной и исследовательской деятельности (на репродуктивном уровне)	<p>1. Предъявление тематики учебных проектов, объяснение работы по проектированию в соответствии со структурой проектной деятельности.</p> <p>Формирование групп студентов (3–4 человека) и распределение задач проектирования внутри группы. Выбор критериев оценки результатов работы.</p>	<p>Усвоение студентами готовой информации; воспроизведение ими полученных знаний и способов деятельности; участие студентов в коллективном поиске, решение поставленной задачи с помощью преподавателя.</p> <p>Сформированность отдельных</p>

		<p>Фиксация затруднений в процессе выполнения пробных учебных действий. Оказание поддержки студентам в выполнении проектных заданий.</p> <p>Предъявление тематики исследовательских заданий, объяснение подходов к их выполнению в соответствии со структурой исследовательской деятельности.</p> <p>Коллективное выполнение исследовательского задания. Оказание поддержки студентам в выполнении исследовательских действий</p>	<p>проектных и исследовательских умений у студентов (на среднем уровне).</p>
<p>Деятельностный (самостоятельный)</p>	<p>Сформировать проектно-исследовательские умения</p>	<p>Предъявление тематики проектов исследовательского характера. Проведение инструктажа по работе с методическим пособием, алгоритмами, карточками и другими средствами помощи.</p> <p>Контроль за самостоятельным формированием групп студентов для выполнения заданий.</p>	<p>Сформированность проектно-исследовательских умений у студентов. Рефлексия хода и результатов проектно-исследовательской деятельности.</p>

Как видно из таблицы 2, каждый этап в технологии обеспечивает базу для решения следующих, более сложных задач: от обеспечения представлений студентов о сути и особенностях проектной и исследовательской деятельности к пробным действиям – и далее к самостоятельному выполнению проектных и исследовательских заданий. Данный подход был определен исходя из того, что студенты младших курсов среднего профессионального образования испытывают немало негативных переживаний в связи с психологическими барьерами, возникающими в случае неудачных действий при выполнении проектных заданий исследовательского характера.

Покажем, как в нашем опыте проходило обучение студентов по содержанию проектной, а затем исследовательской деятельности, что соответствовало предварительному (ознакомительному) этапу технологии. Здесь ставились цели наряду с формированием предметных компетенций – обеспечить усвоение студентами основных понятий: “деятельность”, “цель деятельности”,

“проект”, “исследование”, “учебная проблема”, “способы решения проблемы”. Преподаватель последовательно включал в учебные занятия краткую информацию, содержащую характеристику названных выше понятий и значение проектной и исследовательской деятельности для учебной и будущей профессиональной деятельности. При этом использовались мультимедийные презентации, содержащие информацию по следующим вопросам: основные понятия, характеризующие проектно-исследовательскую деятельность (деятельность, структура, цель, проект и др.); осуществление проектно-исследовательской деятельности (определение актуальности проблемы, над которой в течение определенного времени надо работать; постановка задач и составление плана деятельности (сбор и изучение исходной информации, необходимой для выполнения исследования), проведение исследования в соответствии с поставленными задачами; подведение итогов работы (выводы, оформление полученных результатов, подготовка презентации) и др.

Важно постепенно подводить студентов к новым учебно-познавательным действиям, обеспечивая у них положительные достижения. В этом немалую роль играет тематика проектов, которая должна иметь либо практико-ориентированный, либо профессионально-направленный характер, например: создание электронного банка исторических, прикладных и прочих математических задач (1 курс), расчет электрических нагрузок гражданских и других зданий для электроснабжения данных объектов (2 и 3 курсы) и др.

Значительное место в организации проектно-исследовательской деятельности студентов должна занимать методическая база, направленная, во-первых, на обеспечение осмысленного восприятия студентами сути предстоящей работы и, во-вторых, на оказание помощи в выполнении проектных заданий исследовательского характера. Примерами могут служить следующие методические средства: карточки с примерами выполнения работы, описание ситуаций с дополнительными характеристиками и комментариями, алгоритмы выполнения работы (проектирования, решения проблемы, написания отчета), образцы фрагментов работы (отчета, решения задачи и т.п.), готовый план деятельности (проектной, исследовательской, презентационной и пр.), готовая формулировка (одна или несколько) проблемы, готовая формулировка цели (целей) деятельности и др.

Эмпирические исследования, проведенные нами со студентами отделения среднего профессионального образования инженерно-технического института БФУ им. И. Канта г. Калининграда, показали, что индивидуальные проектно-исследовательские работы студентов 1 курса по предмету “математика” способствуют формированию следующих умений:

1. выявлять проблему (проблематизация) – совершенствуется постепенно в процессе выполнения работ. Если анализ первых студенческих проектно-исследовательских работ показывает, что только треть студентов может определить проблему, то к концу 1-го курса это умение отмечается у большинства студентов.

2. ставить цель (целеполагание) – вызывает затруднения у большей части студентов. Целеполагание остается тем “сложным” умением, над специальным формированием которого предстоит далее работать.

3. планировать – постепенно овладело к концу учебного года большинство студентов.

4. Поиск – развиты у студентов в достаточной степени благодаря способности и желанию ежедневно находить информацию в интернете.

В целом применение разработанной нами технологии на учебных занятиях по различным дисциплинам с 1-го по 3-ий курсы оказалось достаточно результативным в плане новообразований в личности будущих специалистов среднего звена. Особенно заметными были постоянный интерес к проектной и исследовательской работе, мотивы достижений в проектно-исследовательской деятельности и отдельные умения, такие как формулирование проблемы, гипотезы, разработка плана решения проблемы, поиск нужной информации.

Список литературы:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы: распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р // Гарант.ру. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/> (дата обращения: 12.01.2018).

2. Коваленко Ю.А. Проектно-исследовательская деятельность студентов вуза в условиях информатизации учебного процесса / Ю.А. Коваленко, Т.В. Жуковская // Образовательные технологии и общество. – 2012. – № 4. – Т. 15. – С. 590–602.

3. Кузеванова Е.В. Вовлечение в исследовательскую деятельность в рамках спецкурса “основы проектно-исследовательской деятельности” как условие актуализации творческой самореализации студентов педвуза // Науковедение. – 2013. – № 1. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/02pvn113.pdf> (дата обращения: 22.02.2018).

4. Леонтович А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2006. – № 4. – С. 24–36.

5. Набиева Е.В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 5. – С. 13–17.

6. Сотник В.Г. Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2006. – 22 с.

УДК 37(091)

Габидуллина Ф.И.

к.ф.н., доцент кафедры татарской филологии
ФГАОУ ВО “Казанский (Приволжский) федеральный университет”,
г. Елабуга, Россия

E-mail: farida-vip@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ

**Л.Н. ТОЛСТОГО И ВЫДАЮЩИХСЯ ТАТАРСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ:
СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ**

Аннотация. Статья посвящена сравнительно-сопоставительному изучению педагогических взглядов выдающегося русского писателя, мыслителя, философа Л.Н. Толстого и татарских педагогов-просветителей К. Насыйри, Р. Фахрутдинова. Автор статьи, анализируя практическую педагогическую деятельность Л.Н. Толстого, его произведения, сочинения нравоучительного характера, приходит к выводу, что гуманистическая направленность являет собой основу идей и русских, и татарских передовых личностей. Вместе с тем делается акцент и на отличиях взглядов ученых-педагогов, анализируются причины.

Ключевые слова: Л.Н. Толстой, К. Насыри, Р. Фахрутдинов, Яснополянская школа, гуманизм, народность, художественная литература.

Gabidullina F.I.

candidate of Philological Sciences,,
Associate Professor at Department of tatar philology
Kazan (Privolzhsky) Federal University,
Elabuga, Russia
E-mail: farida-vip@mail.ru

**THE PEDAGOGICAL VIEWS OF LEO TOLSTOY
IN A COMPARATIVE STUDY WITH THE VIEWS OF OUTSTANDING
TATAR ENLIGHTENERS**

Abstract. The article is devoted to competitive-comparative study of pedagogical views of the outstanding Russian writer, thinker, philosopher Leo Tolstoy and Tatar educator-illuminer Nasyri, R. Fakhrutdinov. The author of the article, analyzing the practical pedagogical activity of Tolstoy, his works, compositions of moralizing nature, comes to the conclusion that the humanistic orientation is the basis of ideas of both Russian and Tatar advanced personalities. At the same time, emphasis is placed on the distinctive views of scientists and educators, the causes of these differences are analyzed.

Key words: L.N. Tolstoy, K. Nasyri, R. Fakhrutdinov, school at Yasnaya Polyana, humanism, nationality, fiction.

Наблюдение за инновационными процессами в системе образования позволяет сделать вывод о том, что невозможно построение качественно нового без опоры на предшествующий фундаментальный опыт. В истории нашей страны были страницы, когда целое поколение было настроено на то, чтобы разрушить все старое (религию, культуру, педагогический опыт и т.д.), не совсем ясно представляя себе, что будет построено на руинах. Как показала практика, построение "разумного, доброго, вечного" на пустом месте невозможно. Тем более радует, что современная образовательная система, претерпевающая процесс модернизации, не отрицает освоение опыта прошлого. Даже те инновационные технологии, которые считаются новыми в отечественной педагогике (проектная технология, кейс-технологии и т.д.), имеют опыт использования в зарубежном или отечественном образовании. Актуальным является в связи с этим обращение к педагогическим идеям выдающихся мыслителей, педагогов, ученых и писателей прошлого. В данной работе нашей целью является изучение педагогических идей русского философа, писателя Льва Николаевича Толстого и татарских выдающихся ученых-просветителей Каюма Насыри, Ризаэддина Фахрутдинова.

Л.Н.Толстой как оригинальный педагог-мыслитель и педагог-практик проявил себя, организуя и осуществляя учебный процесс в Яснополянской школе. Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого своими характеристиками опирается на основополагающие принципы гуманистически ориентированной педагогики, а именно:

- опора на общечеловеческие ценности (любовь и уважение к ребенку, вера в лучшие качества в нем);
- демократичность (условия для свободной деятельности ребенка, его жизненного самоопределения);

- народность (опора на воспитательный идеал народа; построение педагогической деятельности на народных традициях, выбор крестьянских детей как объект воспитания и образования);

- природосообразность (учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, создание условий для саморазвития, самообразования).

Мы считаем, что педагогические ориентиры таких просветителей, как К. Насыйри, Р. Фахрутдинов, также обладают гуманистическими качествами [2, с. 99] и нередко пересекаются с взглядами Л. Толстого. Известно, что Яснополянская школа Л.Н. Толстого дала образование именно крестьянским детям, считая, что они никоим образом не ограничены в своих интеллектуальных способностях по сравнению с детьми, чьи родители занимают более высокую ступень социальной лестницы. При этом он учитывает, что крестьянский быт, труд довольно сложен, а дети являются хорошим подспорьем в ведении домашнего хозяйства, и не дает домашние задания. К. Насыйри также не делит детей по социальному происхождению, а наоборот, замечает, что "дети черни бывают порой куда проворней и смышленей байских сынков" [3, с. 105].

Интересно, что и Л. Толстой, и К. Насыйри не только признают право детей из бедных или крестьянских детей на образование и совершают личный вклад в их обучение, но и оказывают посильную материальную поддержку им. Так, Л. Толстой обучает детей грамоте совершенно бесплатно, о деятельности же К. Насыйри как педагога-практика М. Гайнуллин пишет: "К. Насыйри первым преодолевает трудности на пути организации обучения татарских детей русскому языку, сам набирает детей в школу, организует деятельность школы так, что дети стремятся и имеют возможность ходить в эту школу вплоть до того, что обеспечивает детей из бедных семей обувью" [1, с. 10].

Принципиальным отличием педагогики Яснополянской школы от иных учебных заведений того времени является отказ от телесных наказаний. Суть технологии яснополянской школы заключалась в заинтересованности ученика, его готовности принять участие в учебной деятельности. Более того, учащиеся сами определяли учебное содержание. На переменах дистанция между учителем и учениками вообще исчезала. Как описывается в воспоминаниях С. Морозова, одного их учащихся Л. Толстого, "...и мы окружаем Льва Николаевича, цепляемся за него сзади и спереди, подставляя ему ноги, кидаемся в него снежками, набрасываемся на него и вскарабкиваемся ему на спину, усердно стараясь его повалить. Но он еще усердней нас и, как стальной вол, возит нас на себе. Через некоторое время от усталости, но чаще в шутку, он валится в снег" [5, с. 187]. Татарские просветители же подчеркивают, что по отношению к учащимся должны проявляться милосердие, доброжелательность, но "играть и смеяться с ними непозволительно" [7, с. 89].

Опора на народность художественных произведений является еще одним ориентиром педагогики Л. Толстого и татарских просветителей.

Народностью проникнуто содержание известнейшего труда Льва Николаевича Толстого "Азбука". Она представляет собой своеобразный комплекс учебного материала для первоначального обучения, который не делится на школьные предметы, темы, а только на "отделы", направления. Л. Толстой огромное место в книге отвел сокровищнице народного творчества. Пословицы, поговорки, загадки, короткие сказки здесь несут как огромный воспитательный потенциал, так и выполняют функцию вовлечения в учебный процесс

учеников. Подавляющее большинство рассказов в “Азбуке” содержат мораль, но их назидательность не навязчива. Она естественно вытекает из самого повествования. Новаторство “Азбуки” исследователи объясняют ее тесной связью с жизнью трудового крестьянства и глубоким уважением крестьянина-труженика, его культуры и образа жизни, языка и убеждений, а также обилием материалов для чтения, их особо тщательной художественной и методической обработкой [7, с.16].

Новаторство Каюма Насыйри проявляется в том, что он становится одним из активных писателей книг о воспитании. Обращаясь к читателю, он также использует сюжет, имеющий нравоучительную подоплеку. Часто, в отличие от нравоучительных рассказов Л. Толстого, мораль таких произведений дается сразу же по окончании повествования. Например: “Жил один умный и добрый юноша. Но сколько ему ни случилось быть среди ученых и мудрых, он всегда скромно помалкивал. “О сын мой, почему ты никогда не расскажешь того, что знаешь?” – спросил его отец. Юноша ответил: “Боюсь, что люди, приняв меня за ученого, спросят о том, чего я не знаю, и мне будет стыдно”. О сын мой, мудрость этой притчи в том, что никогда не следует заводить разговор, если не уверен, что знаешь о предмете все” [3, с.103].

Отметим, что нравственные устои передаются посредством пословиц не только в “Азбуке”, но и в сочинениях, в тексты которых Л. Толстой включает много афоризмов, крылатых слов, принадлежащих перу знаменитых личностей, а также самому Толстому. Они относятся к разным областям: педагогике, религии, семейным и межличностным отношениям и др. Примечательно, что сравнение афоризмов, выражающих взгляды Л. Толстого, и крылатых фраз, цитат из произведений и трудов татарских просветителей позволяют выявить не только тождественность некоторых взглядов, но и существенные различия в восприятии мира. Рассмотрим для наглядности таблицу 1.

Таблица 1

Цитаты из “Полного собрания сочинений. Т. XL” Л.Н. Толстого и “Книги о воспитании” К. Насыйри

Цитаты из “Полного собрания сочинений. Т. XL” Л.Н. Толстого	Цитаты из “Книги о воспитании” К. Насыйри
В судьбе нет случайностей. Человек скорее создает, нежели встречает свою судьбу (Вильмен) [4, с. 194].	В сети рыбака не идет рыба, не предназначенная ему судьбой. Рыба, пока не придет ее смертный час, не попадет в сеть (К. Насыйри) [3, с. 101].
Можно и вина выпить, когда озяб или гость заехал, да зачем же целую неделю сряду блины есть и водку пить? Первое – одуреет человек и на скотину похож станет; а второе – расходу много; а третье – греха много (Л. Толстой) [4, с. 194].	И есть четыре опасности, которые приведут тебя к гибели, если забудешь меру: первая опасность – волокитство, вторая – разврат, третья – страсть к азартным играм, и уж наверняка пропадет тот, кто пристрастился к вину (К. Насыйри) [3, с. 141].
Лучший язык – тщательно сдерживаемый; лучшая речь – тщательно обдуманная. Когда ты говоришь, слова твои должны быть лучше молчания. Арабская поговорка [4, с. 86].	Злой язык опасней стали. Слово, слетевшее с языка, ранит порой так жестоко, что легче вынести боль, причиняемую при отсечении руки пилой. О сын мой, никогда не огорчай людей неосторожным словом (К. Насыйри) [2, с. 118].

<p>Результаты ваших дел оценят другие; старайтесь только о том, чтобы сердце ваше было чисто и справедливо. Джон Рескин [4, с. 97].</p>	<p>Кто не радовал своей жизнью, не огорчит и смертью (К. Насыйри) [3, с. 111].</p>
<p>Не обучать сына какому-нибудь ремеслу – все равно что приготовить его к грабежу. Талмуд [4, с. 99].</p>	<p>Ремесло же неиссякаемо как источник. Умелец не познает невзгод, даже если лишится всех богатств своих. Верьте, дети мои, это не пустые разговоры. Постигайте же ремесла, учитесь приличиям (К. Насыйри) [3, с. 79].</p>

Таблица показывает, что во многих вопросах о нравственном поведении взгляды Льва Толстого и татарского просветителя Каюма Насыйри совпадают. В частности, оба выступают за:

- 1) соблюдение меры при принятии алкогольных напитков,
- 2) тщательно обдуманную, не оскорбляющую собеседника речь или соблюдение молчания в гневе,
- 3) благовидные поступки, которые будут хранить добрую память об их совершившем человеке, обучение труду и ремеслам с раннего возраста. Полярное различие мы увидели лишь в том, что Каюм Насыйри является обладателем более фаталистических воззрений, нежели Лев Толстой.

Однако в таблице не нашлось места для большого количества цитат из их произведений в силу того, что нет точки пересечения, которая стала бы основой для сравнения. Так, Толстой часто цитирует великих людей, пишущих о любви к ближнему, губительности похоти, страсти. Насыйри же обращается к таким проблемам, как поведение за столом, строительство дома, семьи, забота о здоровье, материальные отношения между родственниками и т.д. Можно сделать вывод о том, что Насыйри больше готовит юных читателей к взрослой деятельной жизни, одновременно подчеркивая, что духовно-нравственная составляющая ни при каких условиях не должна отходить на второй план. Толстой же больше руководствуется духовными учениями, делится своими духовными исканиями.

Необходимо отметить, что Толстой известен на весь мир романами "Война и мир", "Анна Каренина", "Воскресение", а Насыйри является автором таких познавательных и воспитательных трудов, как "Буш вакыт" ("Свободное время"), "Кырык бакча" ("Сорок садов"), учебников "Хисаплык" ("Арифметика"), "Гыйльме һәндәсә" ("Геометрия"), "Истыйляхате жәгьрфия", "Жәгьрафияи кәбир" ("География"), "Төлзар вә чәмэнзар, ягьни үләнлек вә чәчәклек" ("Ботаника"). В этом плане Толстой больше раскрывается как писатель-оригинал и философ, а Насыйри – ученый-энциклопедист.

Таким образом, Л.Н. Толстой и татарские ученые-просветители К. Насыйри, Р. Фахрутдинов являются великими личностями своей эпохи, глубоко почитаемыми и в наши дни. Несмотря на то, что отечественная образовательная система находится в стадии модернизации, их педагогические идеи должны находить и находят отражение в современном учебном процессе, их произведения изучаются на уроках русской и татарской литературы. Результаты нашей работы говорят о целесообразности такого положения, так как их произведения обладают образовательным потенциалом и пронизаны высоконравственным содержанием. К сожалению, в школе дается очень мало сведений о роли личностей в становлении отечественной и национальной школ.

Возможно, деятельность Л. Толстого и К. Насыйри как педагогов-практиков следует изучать в школе во внеклассной деятельности.

Список литературы:

1. Гайнуллин М. Каюм Насыйри (1825 – 1902) // К. Насыйри. Сайланма әсәрләр: в 2 т. Т.1. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1974. – Б. 5–26.
2. Габидуллина Ф.И. Просветительские традиции в творчестве Г. Исхаки // Проблемное обучение в современном мире: сборник статей VI Международных Махмутовских чтений. – Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2016. – С. 99–103.
3. Насыйри К. Китап әт-тәрбия. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1994. – 144 б.
4. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений / подготовка текста и комментарии Н.Н. Гусева, В.С. Мишина. – Т. XL. – М.: Худ. лит., 1956. – 540 с.
5. Толстой Л.Н. Для детей: рассказы, басни, сказки, былины. – М.: Дет. литература, 1976. – 239 с.
6. Фәхредин Р. Нәсыйхәт. Өхлак гыйлеменән дәрәслек-кулланма / кереш сүз авт. Ә. Хәйри. – Казан: Мәгариф, 2004. – 104 б.
7. Чудакова М.А. Философско-педагогические и этические аспекты “Азбуки” Л.Н. Толстого: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 22 с.

УДК 373.31

Жирнова И.Г.

студент III курса очной формы обучения ИПОСТ
направление “Педагогическое образование”,
профиль “Начальное образование”
ФГБОУ ВО “Тверской государственный университет”
г. Тверь, Россия
E-mail: zhirnova.irochka@list.ru

**МЕТОД АРТ-ТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. Актуальность темы заключается в том, что учителю сложно выбрать эффективные методы и приемы для развития адекватной самооценки у младших школьников. Именно поэтому исследовательское внимание привлечено к арт-терапии, которая дает возможность самораскрытия ребенка в художественном творчестве.

Ключевые слова: арт-терапия, адекватная самооценка, младший школьник.

Zhirnova I.G.

3rd year student of full-time tuition IPOST direction
“Pedagogical education” the profile “Primary education” Tver State University
Tver, Russia Scientific adviser – S.A. Travina
E-mail: zhirnova.irochka@list.ru

**METHOD OF ART THERAPY IN THE FORMATION
OF AN ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

Abstract. The Relevance of the topic is that it is difficult for the teacher to choose effective methods and techniques for the development of adequate self-esteem in younger students. That is why my attention was drawn to art therapy, which makes it possible to self-reveal the child in artistic creativity.

Key words: art therapy, adequate self-esteem of Junior high school student.

Младший школьный возраст – это период, когда ребенок осознает самого себя, мотивы, потребности в мире человеческих отношений. Поэтому особенно важно заложить основы для адекватной самооценки ребенка в данное время.

А.В. Аркушенко выделяет три основных вида самооценки: адекватная самооценка, завышенная самооценка, заниженная самооценка. Под адекватностью понимается соответствие самооценки объективным проявлениям личности, а в учебной деятельности совпадение самооценки с уровнем практического осуществления учебного задания. Если ребенок недооценивает себя по сравнению с тем, что в действительности он есть, мы говорим о наличии у него заниженной самооценки, и, наоборот, когда он переоценивает свои возможности, результаты своей деятельности, личностные качества – о завышенной [1, с. 71].

Арт-терапия – одна из форм психотерапии, основанная на творчестве и самовыражении. Метод используется как средство для снятия стресса, повышения самооценки и осознанности, а также для посттравматического восстановления. Обращение к мощному потенциалу искусства способствует более гуманным отношениям в социуме и формирует адекватную самооценку ребенка. Именно поэтому мое внимание привлекла арт-терапия – возможность самораскрытия ребенка в художественном творчестве. В последние годы в педагогической практике образовательных учреждений все активнее применяется метод терапии искусством. Цель арт-терапевтических уроков – не научить ребенка рисовать, а помочь, используя рисунок, справиться с проблемами, вызывающими у него эмоции, которые он не может выразить, дать выход творческой энергии. Учитель вооружает ребенка одним из доступных и приятных для него способов снятия эмоционального напряжения. Направления арт-терапии отвечают видам искусства, а разнообразие техник практически не ограничено. Это – восковой рисунок, рисунок на асфальте, пальцевая живопись, лепка, сказкотерапия, музыкотерапия и пр. Арт-терапевтические техники и приемы осваиваются легко, а в дальнейшем школьники могут применять их самостоятельно [3, с. 20].

Разнообразие видов арт-терапии создает большое пространство для выявления, корректировки и закрепления проблемной ситуации. Основные методики арт-терапии – активная и пассивная. Пассивная методика заключается в использовании готовых видов искусств: просматривание рисунка, обсуждение сюжета, прослушивание музыки или сказки. Активная методика направлена на создание нового творческого объекта. Человек создает собственное творение, при этом красота и эстетика не оцениваются. Лепка позволяет извлекать собственный страх или проблему, а потом сделать с ней все, что захочется. Хотя это является лишь самовнушением и не влияет на реальное положение дел, психологически человек меняется. Он обретает уверенность в собственных силах, что позволяет ему приступить к решению проблемы, а не продолжать убегать от нее. Игра на музыкальных инструментах, прослушивание мелодий, постукивания позволяют человеку расслабиться и избавиться от стресса. Театральное проигрывание помогает в наработке специальных моделей поведения, которые решают проблему, что повысит самооценку челове-

ка. Детям нравится сочинять сказки, работать с крупами, рисовать, делать поделки, играть друг с другом.

Арт-терапевтические занятия помогают решить следующие педагогические задачи: коррекционные (корректируется образ "я", повышается самооценка, налаживается взаимодействие с другими людьми); психотерапевтические (ощущение психологического комфорта, успеха, радости); воспитательные (дети учатся сопереживать, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми); диагностические (помогают выявить сведения о развитии и индивидуальных особенностях ребенка, узнать его интересы, ценности, выявить проблемы, подлежащие коррекции); развивающие (обретается опыт новых форм деятельности, саморегуляция чувств и поведения).

Согласно восточной мудрости, картина может выразить то, что не выразит и тысяча слов. Рисунок для детей является не искусством, а речью. Для них это своеобразное экспериментирование с художественными символами в качестве заместителей реальных объектов. С помощью рисования реализуется потребность личности в самовыражении [4, с. 37].

Как считают отечественные педагоги (В.С. Кузин, Ю.А. Полуянов, Л.Г. Савенкова) и зарубежные ученые (Б. Джефферсон, М. Монтессори), изобразительная деятельность занимает особое место в творческом развитии детей. Д. Дьюи полагал, что изобразительное искусство должно освободить творческую энергию детей и сделать их активными участниками творческого процесса. Благодаря его работам детское искусство стали рассматривать не просто как неадекватное отражение мира взрослых, а как полноценную форму искусства [2, с. 57].

Детская изобразительная деятельность рассматривается как одна из эффективных форм художественного освоения детьми окружающей действительности, в процессе которой они изображают предметы и явления. Изобразительная деятельность отражает ступени развития личности ребенка, которые нужно учитывать для правильной педагогической организации творческого развития.

Таким образом, арт-терапия способствует формированию положительной самооценки ребенка и его позитивного отношения к окружающему миру, развивает сенсорные способности, влияет на эстетическое развитие. Активное применение искусства как терапевтического фактора и тренинга эмоциональной сферы не только помогает детям, но и дает учителю толчок для творческой деятельности. Дети на таких занятиях в созданном воображаемом сюжете активно играют с разными предметами – цветной манкой, песком, волшебными красками и тестом, мелкими бусинками и камешками. Их не обучают рисовать, выбирать "нужную" краску, лепить по образцу, им дают возможность создавать уникальное личное произведение. Арт-терапевтические занятия помогают детям выражать чувства, мысли, передавать настроение в процессе творчества. Работа выстраивается так, что характер и личные качества ребенка не обсуждаются, его не сравнивают с другими детьми, в общении не применяются негативные оценочные суждения. Внимание акцентируется на продвижении ребенка в личностном росте посредством сравнения его с самим же собой. Дети могут делать то, что в повседневной жизни строго запрещено либо не принято, и они дают себе возможность расслабиться, при этом выплескиваются отрицательные эмоции, и дети становятся спокойнее. Арт-

терапия – превосходный метод работы с детьми с различными способностями, в группах со смешанным уровнем развития, поскольку он позволяет каждому ребенку действовать на собственном уровне и быть принятым. Его можно использовать для развития групповой сплоченности, он может помочь ребенку выразить то, для чего у него не находится слов, или то, что он не может озвучить, и это доставляет ему удовольствие.

Список литературы:

1. Аркушенко А. Психология развития и возрастная психология / А. Аркушенко, О. Ларина. – М.: Эксмо, 2008. – 32 с.
2. Комарова Т.С. Зарубежные педагоги о детском изобразительном творчестве // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 12. – С.56–58.
3. Копытин А.И. Арт-терапия в общеобразовательной школе: методическое руководство. – СПб.: Академия постдипломного педагогического образования, 2005. – 58 с.
4. Мухина В.С. Детская психология. – М.: Апрель Пресс, 2000. – 352 с.

УДК 159.9

Кириллова Д.С.

студент 3 курса очной формы обучения
направления подготовки “Педагогическое образование”
(профиль “Начальное образование”
ФГБОУ ВО “Тверской государственный университет”,
г. Тверь, Россия

E-mail: DashkaLoveSmile@yandex.ru

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются понятие эмоционально-волевой саморегуляции младших школьников и приемы ее формирования в работе учителя начальных классов.

Ключевые слова: саморегуляция, эмоционально-волевая саморегуляция, метод, формирование эмоционально-волевой саморегуляции, младший школьный возраст.

Kirillova D.S.

3rd year full time student of –Pedagogical educationII
(specialization in Primary education) FGBOU VO “Tver State University”,
Tver, Russia

e-mail: DashkaLoveSmile@yandex.ru

METHODS OF FORMING EMOTIONAL-VOLITIONAL SELF-REGULATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article observes the concept of emotional-volitional self-regulation of younger schoolchildren and the methods of its formation in the work of a elementary school teacher.

Key words: self-regulation, emotional-volitional self-regulation, methods of forming emotional-volitional self-regulation in children of primary school age.

Успешность саморегуляции личности определяется личностным потенциалом, который может быть определен как системная организация личностных особенностей, представляющих основу или “стержень” личности, как пишет Д.А. Леонтьев [1, с. 39].

Поэтому одной из важнейших задач обучения и воспитания на сегодняшний день является формирование эмоционально-волевой сферы и, в частности, эмоционально-волевой саморегуляции детей, выполняющей функцию регуляции жизнедеятельности.

Актуальность проблемы эмоционально-волевой саморегуляции в младшем школьном возрасте определяется задачами практики обучения и воспитания детей.

Развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных проявлений других людей, рассматривается как условие успешной ее адаптации в современном социокультурном пространстве.

Учебная деятельность порождает у младших школьников много стрессовых ситуаций, которые требуют от ребенка адекватной и произвольной реакции, необходимости управлять своим эмоциональным состоянием, условий же для воспитания данных навыков в процессе учебной деятельности явно недостаточно.

Поэтому крайне важно научить детей осознавать собственные эмоциональные состояния, проявления эмоциональных состояний других людей и обучить их способам эмоциональной саморегуляции.

Эмоционально-волевая саморегуляция представляет собой сложное понятие, объединяющее в неразрывном единстве эмоциональную и волевою составляющие при ведущей роли первой из них [4, с. 98].

Ребенок, сознательно отказываясь от одних мотивов и целей, предпочитает другие и реализует их вопреки сиюминутным побуждениям – это особенность включения волевой регуляции в начальный момент осуществления деятельности, т.е. происходит борьба трудносовместимых мотивов [3, с. 57].

Таким образом, волевая саморегуляция направлена на то, чтобы преодолеть самого себя, что позволяет человеку управлять собственным поведением и мотивацией.

Эмоциональная регуляция – это управление своими эмоциями.

Эмоциональная саморегуляция проявляется в следующих умениях: выражение эмоционального состояния, контроль своих эмоций и поведения, понимание эмоционального состояния других, общение со сверстниками и взрослыми, умение выходить из конфликтных ситуаций и т.д. [2, с. 69].

Говоря о тесной связи воли и эмоций, можно рассматривать эмоционально-волевое развитие как единый механизм саморегуляции.

Формирование навыков эмоциональной саморегуляции у младших школьников возможно, если знакомить их с видами эмоциональных состояний и мимическими способами их выражения, развивать пантомимические способности, обучать умению распознавать чувства других людей, расслабляться, управлять своим настроением, снимать агрессию, искать выход из трудных ситуаций, учить способности к рефлексии.

При знакомстве с видами эмоций нужно акцентировать внимание детей на экспрессивных признаках каждого эмоционального состояния и попросить

их зафиксировать на несколько секунд определенное выражение лица [5, с. 29], использовать такие задания, как “Угадай эмоцию”, “Угадай настроение”.

Для развития мимических и пантомимических способностей можно использовать различные мимические гимнастики, дидактические игры “Покажи настроение”, “Прочитай письмо” и “Пантомимические сценки”.

Младший школьник должен уметь находить контакт со сверстниками и взрослыми. В этом ему могут помочь такие ролевые игры, как “Знакомство”, “Подари подарок другу”, “Пять добрых слов”, “Для тебя” и др.

Для того чтобы ребенок умел самостоятельно снять эмоциональное напряжение, его можно научить приемам расслабления. Например, таким упражнениям на релаксацию, как “Майские жуки”, “Насос и мяч”, “Шалтай-Болтай”, “Фея сна”, “Лентяй”, “Холодно-жарко” и т.п. [5, с. 61].

Важно научить детей управлять своим настроением, научить искать выход из трудных ситуаций. На этом этапе учитель открывает детям “правило-секрет”, которое гласит, что наше настроение зависит от наших мыслей и действий, поэтому, если хочешь, чтобы у тебя было хорошее настроение, то перестань себя жалеть, а подумай над вопросом “Как мне выйти из ситуации, которая меня расстроила?”. Можно применить упражнения “Мысли и настроение”, “Подарим друг другу улыбку”, “Даже если – в любом случае”, игры “Мусорное ведро” и “Я смогу!”. Тогда учащиеся смогут прийти к выводу, что, несмотря на трудные ситуации в жизни, всегда нужно пытаться изменить свои мысли на положительные.

И, конечно же, не менее важно научить младших школьников избавляться от агрессии. Здесь можно применять игры на снятие физической агрессии, например, “Воробьиные бои”; научить дыхательным упражнениям и способам физической разгрузки (приседания, прыжки, бег и т.п.)

К эмоционально-волевым приемам саморегуляции относят также следующие приемы: самовнушение, самоисповедь, самоприказ, самоубеждение.

Самовнушение – словесное и мысленное, является наиболее действенным, если характеризуется простотой, краткостью, позитивностью, оптимистичностью. (Так будет лучше).

Самоприказ – представляет собой осуществление решительных поступков в обстоятельствах ограниченности по времени для обдумывания. (Я обязан).

Самоубеждение – сознательное, критическое воздействие на личностные установки. (Так будет правильно).

Самоисповедь – откровенное повествование о сложностях, об ошибках, неправильных шагах, ранее сделанных, о личных волнениях. Благодаря этому приему индивид освобождается от противоречий. (Я был не прав).

Таким образом, развитие эмоционально-волевой саморегуляции личности не может осуществляться самостоятельно, необходимо целенаправленно воздействовать на нее, создавая для этого условия.

Список литературы:

1. Личностный потенциал. Структура и диагностика: коллективная монография / А.Ж. Аверина, Л.А. Александрова, И.А. Васильев и [др.]; науч. ред. Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2011. – 675 с.

2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.

3. Круглова Н.Ф. Психологические особенности саморегуляции в учебной деятельности // Психологический журнал. – 2004. – № 2 (15). – С. 66–73.
4. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 214 с.
5. Чистякова М.И. Психогимнастика. – М.: Педагогика, 1990. – 110 с.

УДК 372.851

Корягина Ю.В.

учитель математики МБОУ “Лицей № 35”

г. Нижнекамск, Россия

E-mail: my_yulenska@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ НАЧУНЫХ МЕТОДОВ ПОЗНАНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЛАНИМЕТРИИ**

Аннотация. В работе рассматриваются способы формирования научных методов познания в процессе изучения геометрии.

Ключевые слова: научный метод познания, универсальное учебное действие, метапредметное знание.

Koryagina Y.V.

mathematic teacher “Lyceum № 35”,

Nizhnekamsk, Russia

E-mail: my_yulenska@mail.ru

**FORMATION OF INITIAL METHODS OF KNOWLEDGE
AT THE LEARNING OF PLANNIMETRY**

Abstract. Methods of forming scientific methods of cognition in the process of studying geometry are considered.

Key words: scientific methods of cognition, universal learning activities, meta-subject knowledge.

Стандарты второго поколения перед школьным образованием поставили новые задачи. Одна из задач: обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации, единых требований по формированию универсальных учебных действий (УУД). Универсальные учебные действия, по сути, являются конкретизированными целями образования.

На современном этапе реформирования образования выдвигаются требования к формированию у обучающихся метапредметных знаний, умений и навыков. Реализация данных требований должна выполняться на уроках геометрии через формирование научных методов познания.

В процессе обучения геометрии в основной школе традиционный подход приводит к уменьшению интереса у обучающихся к предмету, особенно среди тех учеников, кому трудно дается математика. Основная причина состоит в том, что формулировки и доказательства теорем обучающиеся учат наизусть, без осмысления материала, а доказательства не проверяются, не анализируются. Данный подход в обучении приводит к развитию у обучающихся стандартного мышления, что является одной из причин отвержения данного стиля

современными школьниками. Эту проблему поможет решить применение математического пакета в разных видах учебной деятельности.

Программа "Живая Математика" легко осваивается, для помощи в ознакомлении и применении имеется руководство в методических материалах программы. Данную программу можно использовать не только на уроках, но и при самостоятельном обучении, на индивидуальных занятиях.

Приведенные ниже примеры 1–4 позволяют, используя программу "Живая Математика", организовывать самостоятельный вывод обучающимися свойств, теорем, доказательств, так как в программе удобно применять такие научные методы познания, как *моделирование, наблюдение и эксперимент*.

Пример 1. При изучении темы "Параллелограмм" в 8 классе изучается свойство:

"В параллелограмме противоположные стороны равны и противоположные углы равны" [2].

Подвести учеников к этому свойству можно следующим образом:

1. Постройте параллелограмм (построить два отрезка с общей точкой, построить параллельную прямую каждому отрезку, поставить точку на пересечение параллельных прямых, скрыть параллельные прямые, соединить точку с исходными отрезками).

2. Выделить две противоположные стороны, во вкладке "Измерения" выберите команду "Длина". На экране появятся измерения длин противоположных сторон.

3. Поэкспериментируйте, выделите вершину параллелограмма, перемещайте ее и наблюдайте за результатами вычисления.

4. Сделайте вывод.

5. Измерьте противоположные углы, для этого выделите точки, образующие угол, во вкладке "Измерения" выберите команду "Угол", так же и с другим углом.

6. Поэкспериментируйте, выделите вершину параллелограмма, перемещайте ее и наблюдайте за результатами вычисления углов.

7. Сделайте вывод.

8. Запишите то, что у вас получилось. В параллелограмме противоположные стороны равны и противоположные углы равны.

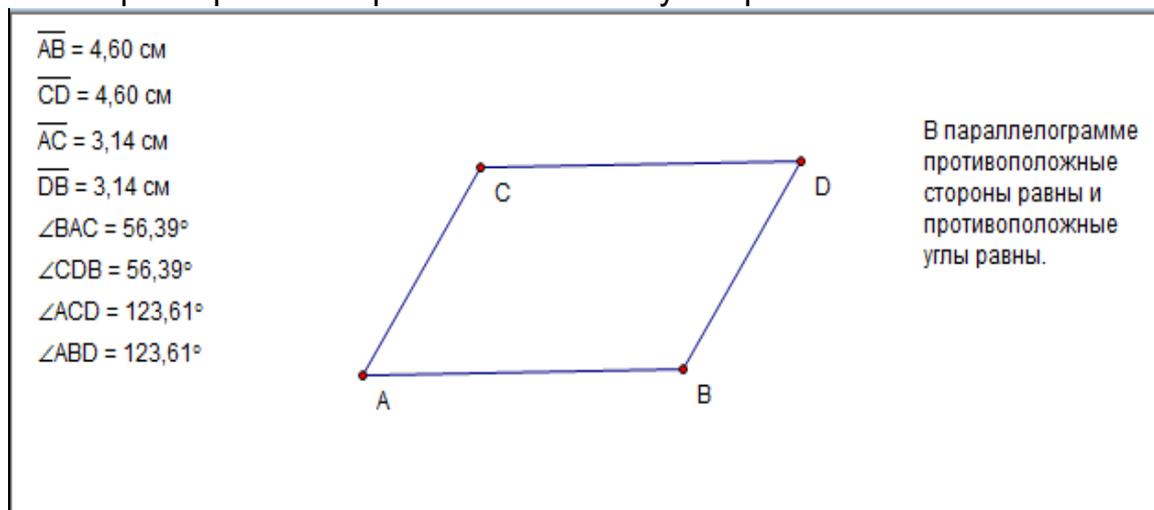


Рис.1. Свойство параллелограмма

Таким образом, обучающиеся сами выведут свойство через моделирование, наблюдение, эксперимент (рис.1).

Примечание: для построения параллельной прямой, нужно выделить прямую, относительно которой нужно провести параллельную, и точку, через которую будет проходить параллельная прямая; выбрать во вкладке меню "Построение", команда "Параллельная прямая".

Пример 2. При рассмотрении темы "Ромб и квадрат" изучают особое свойство ромба:

"Диагонали ромба взаимно перпендикулярны и делят его углы пополам" [2].

Чтобы прийти к данному свойству обучающимся самостоятельно, нужно выполнить в программе "Живая Математика" следующие шаги:

1. Построить два равных отрезка с общей точкой, построить параллельную прямую каждому отрезку, поставить точку на пересечение параллельных прямых, скрыть параллельные прямые, соединить точку с исходными отрезками.
2. Построить диагонали ромба, отметить точку пересечения диагоналей.
3. Измерьте угол пересечения диагоналей.
4. Поэкспериментируйте, выделите вершину ромба, перемещайте ее и наблюдайте за результатами вычисления.
5. Сделайте вывод, поставьте свою гипотезу.
6. Запишите гипотезу. (Диагонали ромба взаимно).
7. Измерьте углы, образованные между сторонами и диагональю ромба, пронаблюдайте.
8. Поэкспериментируйте, выделите вершину ромба, перемещайте ее и наблюдайте за результатами вычисления.
9. Сделайте вывод, поставьте свою гипотезу.
10. Запишите гипотезу (Диагонали ромба делят его углы пополам).
11. Проанализируйте выполненные пункты, запишите вывод (рис. 2).

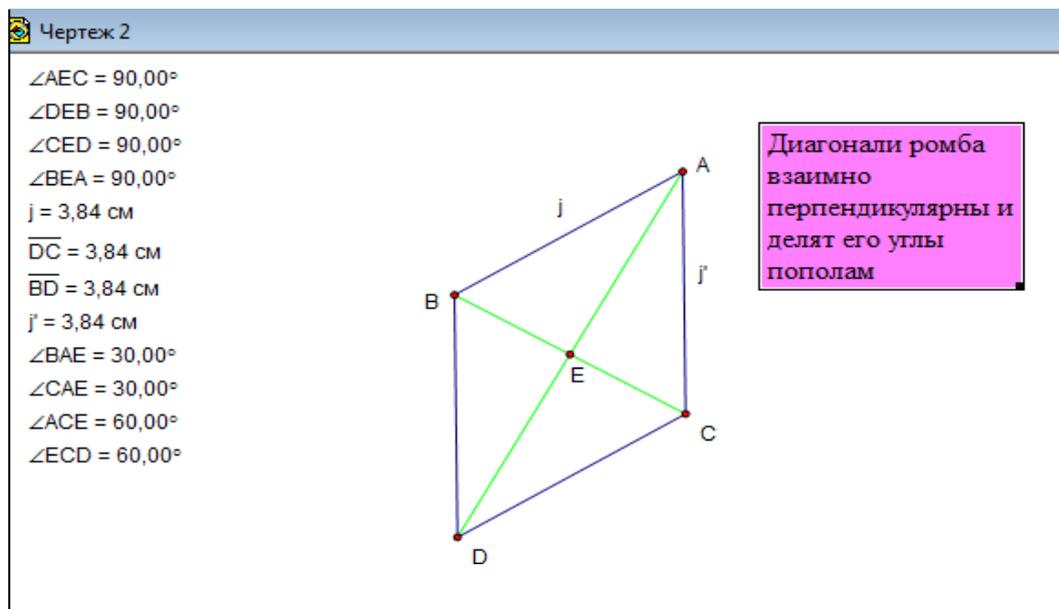


Рис.2. Свойство ромба

Примечание: для построения равных отрезков с общей точкой нужно построить отрезок, выделить его, во вкладке "Преобразования" выбрать команду "Повернуть", в настройках указать угол поворота, нажать на кнопку "Повернуть".

Формировать научные методы познания, применяя математический пакет "Живая Математика", можно не только при выводе свойств, теорем, но и при выполнении построений для решения задач.

Пример 3. Задача: "Биссектриса угла A параллелограмма ABCD пересекает сторону BC в точке K. Найдите периметр этого параллелограмма, если $BK=15$ см, $KC=9$ см".

1. Постройте изображение к задаче.

2. Чтобы построить биссектрису, нужно выполнить следующие действия: выделите точки, образующие угол A, во вкладке "Построение" выберите команду "Биссектриса". Отметьте точку пересечения биссектрисы и прямой BC, постройте отрезок AK.

3. Решите задачу (рис. 3).

Примечание: если биссектриса угла не пересекает отрезок BC, то измените параллелограмм, переместив за вершину.

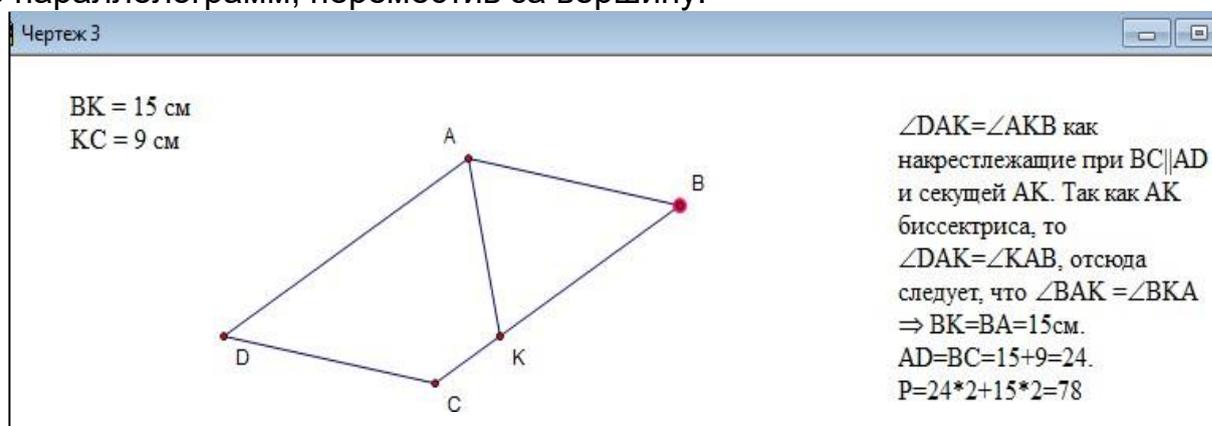


Рис. 3. Решение задачи

Пример 4. Задание:

1. Начертите выпуклые пятиугольник и шестиугольник. В каждом многоугольнике из одной вершины проведите все диагонали.

2. Посчитайте, на сколько треугольников делится каждый многоугольник.

3. Учтя сумму углов треугольника и количество треугольников, выведите формулу нахождения суммы углов выпуклого многоугольника.

4. Проверьте правильность формулы с помощью команды "Угол" во вкладке "Измерения".

5. Сделайте вывод, запишите формулу (рис. 4).

Примечание: чтобы найти сумму вычислений, нужно во вкладке "Измерения" выбрать команду "Вычислить...". Далее в появившемся окне ввести формулу и нажать "Готово".

Таким образом, обучающиеся при работе с программой научатся самостоятельно выводить свойства, доказывать и применять теоремы, тем самым они будут осмысленно изучать материал, а не учить его наизусть. Через формирование научных методов познания, применяя новые технологии, можно повысить не только интерес к изучаемому предмету, но и качество обучения.

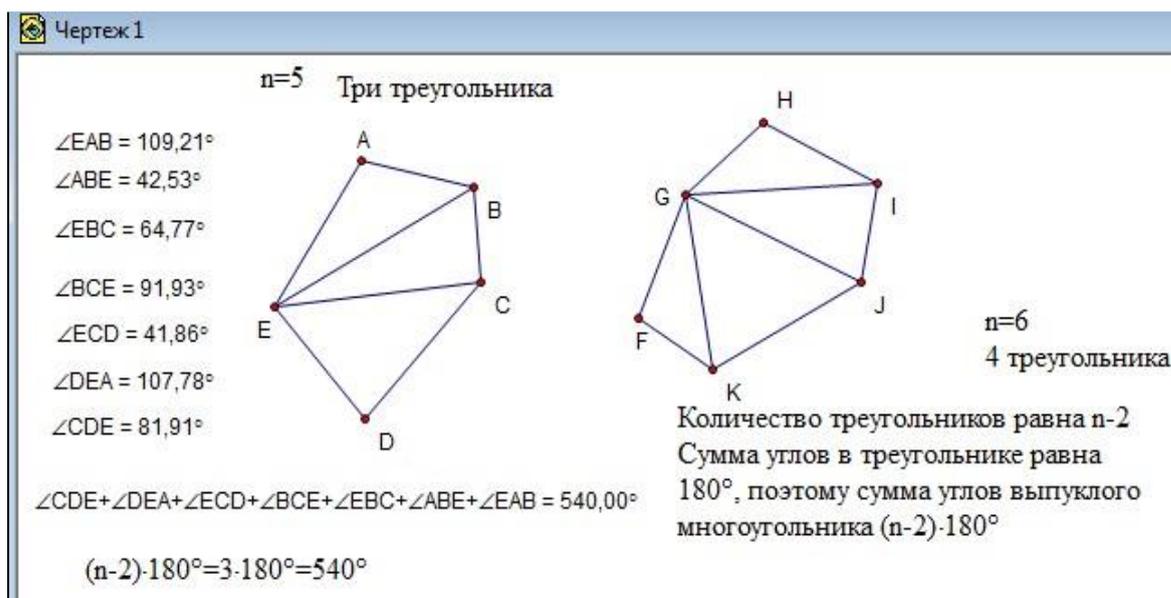


Рис. 4. Пример 4. Выполнение задания в "Живой Математике"

Список литературы:

1. Вернер А.Л. Геометрия: учеб. пособие для 8 кл. общеобразоват. учреждений / А.Л. Вернер, В.И. Рыжик, Т.Г. Ходот. – М.: Просвещение, 2001. – 192 с.
2. Геометрия. 7–9 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и [др.]. – М.: Просвещение, 2010. – 384 с.
3. Гусев В.А. Методика обучения геометрии. – М.: Академия, 2004 – 376 с.
4. Далингер В.А. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2006. – 256 с.
5. Саранцев Г.И. Обучение математическим доказательствам в школе: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.
6. Википедия – свободная энциклопедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/> (дата обращения: 14.01.2018).
7. Гуманитарные технологии // Гуманитарные технологии. Аналитический портал. – URL: <http://gtmarket.ru/> (дата обращения: 14.01.2018).
8. Учебно-методический комплект "Живая Математика" // EduContest.Net: интернет-библиотека учебно-методических материалов. – URL: <https://educontest.net/ru/2554237/> (дата обращения: 24.01.2018).

УДК 37.013.42

Курнаева Д.Ю.

ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет",
г. Тверь, Россия

E-mail: dasha-kurnaeva@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ АГРЕССИВНОГО РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается содержание различных форм работы педагога с родителями агрессивных детей младшего школьного возраста, которые

основываются на степени информированности и готовности родителей к взаимодействию с учителем.

Ключевые слова: агрессивное поведение, младший школьный возраст, взаимоотношение родителей и детей.

Kurnaeva D.Y.
Tver State University,
Tver, Russia
E-mail: dasha-kurnaeva@mail.ru

THE SUBSTANCE OF TEACHER'S WORK WITH PARENTS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AGGRESSIVE BEHAVIOR

Abstract. The article considers the substance of various forms of teacher's work with parents of younger schoolchildren with aggressive behaviour, based on the extent of awareness and readiness of parents for interaction.

Key words: forms of teacher's work with parents, aggressive behaviour, younger school age, parent-child relationship.

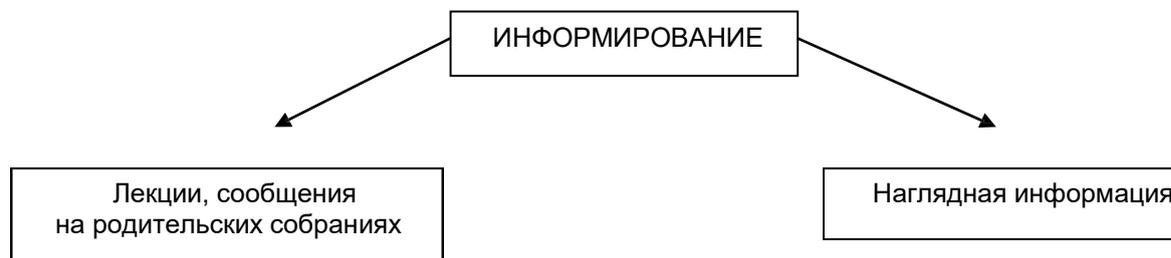
Любая воспитательная и коррекционная работа с младшими школьниками не приведет к успеху, если не будет установлен контакт с семьей, обеспечена поддержка родителей учеников. При работе с агрессивными детьми – это одна из главных задач, так как существует непосредственная связь между родительскими установками, стилем воспитания и проявлением агрессивности детьми.

Рационально проводить работу с родителями агрессивных детей в двух направлениях:

1. Информирование о сущности агрессии, причинах ее появления, опасностях для ребенка и окружающих его людей.
2. Обучение эффективным способам взаимодействия с ребенком.

Прежде чем начинать обучение родителей, необходимо, чтобы мать или отец понимали необходимость подобной работы. Для этого целесообразно использовать информирование (схема 1).

Схема 1. Формы информирования родителей агрессивных детей, используемые педагогом



Если не получается установить контакт с родителями, можно порекомендовать им обратиться за помощью к психологу. Е.К. Лютова и Г.Б. Монина рекомендуют также использовать наглядную информацию. Поместить ее можно в классном уголке, на стендах в школе, в кабинете психолога. Приведенная ниже таблица 1 может послужить примером такой информации [3, с. 23].

Стили родительского воспитания
(в ответ на агрессивные действия ребенка)

Стратегия воспитания	Конкретные примеры стратегии	Стиль поведения ребенка	Почему ребенок так поступает
Резкое подавление агрессивного поведения ребенка	“Прекрати!”, “Не смей так говорить”. Наказание ребенка родителями	Агрессивный (Ребенок может прекратить сейчас, но выплеснет свои отрицательные эмоции в другое время и в другом месте)	Ребенок, подражая отцу/матери, научается агрессивным формам поведения
Игнорирование агрессивных вспышек ребенка	Родители делают вид, что вспышек агрессии ребенка нет или думают, что он еще маленький	Агрессивный (Ребенок продолжает действовать агрессивно)	Ребенок думает, что делает правильно, и агрессивные формы поведения ребенка закрепляются в черту характера
Родители дают возможность ребенку выплеснуть агрессию приемлемым способом и в тактичной форме запрещают вести себя агрессивно по отношению к другим	Если родители видят, что ребенок разгневан, они могут вовлечь его в игру, которая снимет его гнев. Родители объясняют ребенку, как надо вести себя в определенных ситуациях	Вероятно, ребенок научится управлять своим гневом	Ребенок берет пример с тактичных родителей и анализирует ситуации

Использование подобной наглядной информации может способствовать началу размышлений отца или матери о своих детях, о причинах агрессивного поведения, а это может привести к сотрудничеству родителей с учителем.

Когда взаимодействие педагога с родителями благополучно, необходимую информацию учитель может преподнести в форме лекции и родительского собрания, к которым можно привлечь специалиста.

Содержание подобных форм информирования должно включать в себя следующее:

- 1) понятие агрессии и агрессивности;
- 2) виды агрессии;
- 3) причины ее появления, когда необходимо уделить особое внимание семейному воспитанию;
- 4) формы ее проявления.

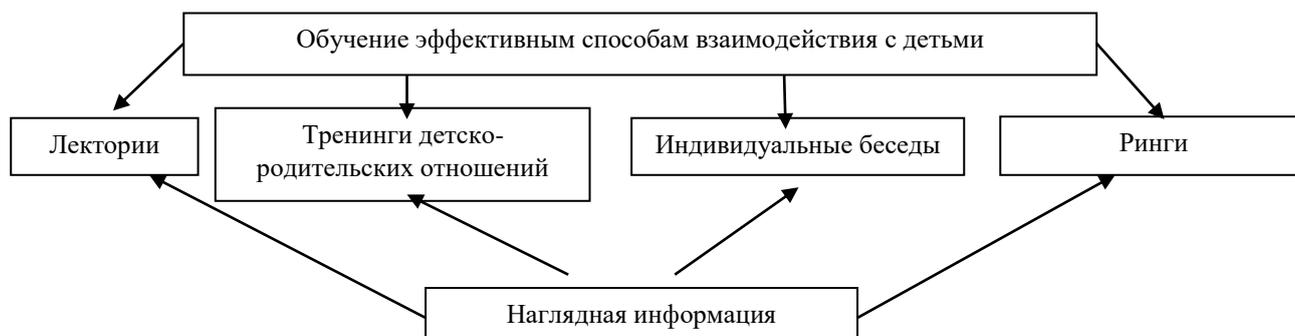
Цель информирования заключается в донесении до родителей того, что агрессивное поведение отца или матери может являться одной из причин проявления агрессивного поведения у их ребенка на данный момент или в ближайшем будущем. Когда в семье не утихают крики и споры, не стоит ожидать спокойного и покорного поведения ребенка. Однако в семьях с адекватным стилем

воспитания дети также могут проявлять агрессию, чему виной те или иные дисциплинарные воздействия, нехватка времени, недостаток общения и любви.

Когда родители осознали, что коррекционная и воспитательная работа с детьми необходима, можно начинать обучение эффективным способам взаимодействия родителей с сыном или дочерью (схема 2).

Схема 2.

Формы обучения родителей эффективным способам взаимодействия с детьми с агрессивным поведением



Наиболее эффективной формой отработки конкретных навыков детско-родительских взаимоотношений является родительский тренинг. Он соединяет практическую работу и теоретический материал. Подбор игр, упражнений и теоретического материала должен соответствовать возрастным особенностям детей. Оптимальное количество участников тренинга составляет 12–18 человек. Приведем пример содержания тренинга “Взаимоотношения с агрессивными детьми” [2, с. 60]:

1. Знакомство.
2. Мини-лекция “Что такое агрессивность”.
3. Упражнение “Портрет агрессивного ребенка”.
4. Мини-лекция “Как помочь агрессивному ребенку”.
5. Игровое упражнение “Шла Саша по шоссе”.
6. Игра “Обзывалки”.
7. Упражнение “Работа с гневом”.
8. Упражнение на развитие эмпатии.
9. Упражнение “Мир глазами агрессивного ребенка”.
10. “Рисуют дети”.
11. Упражнение “Эффективное взаимодействие”.
12. Упражнение на развитие навыков саморегуляции.
13. Обратная связь.

Как и тренинги, родительские лектории являются еще одной нетрадиционной формой работы педагога с родителями. Родительские лектории дают возможность родителям не только слушать лекции психологов и педагогов, но и изучать литературу по проблеме и участвовать в обсуждении. Особенность лекториев в том, что родители анализируют книгу, предоставляют свое понимание проблемы и ее решение. Примером подобной литературы является книга Р. Кэмпбелла “Как справиться с гневом ребенка”. Используя информацию из данной книги, можно рассмотреть следующие темы:

1. Что такое гнев, причины и ценность гнева.
2. Ваша семья и гнев, потребности ваших детей, любовь и общение.
3. Способы выражения гнева родителями и детьми: негативные, позитивные, сочетание негативных и позитивных. Что делать, если вы уже разозлились?

Если родители имеют разное мнение, касающееся взаимодействия с агрессивным ребенком, то можно использовать дискуссионную форму общения родителей – родительский ринг. Например, можно устроить родительский ринг на тему “Как научить ребенка выражать агрессию?”.

Выше перечисленные формы обучения эффективным способам взаимодействия с детьми предполагают работу с группой родителей. Однако она не всегда возможна в силу разных причин. В таком случае педагогу стоит применить такую форму работы с родителями, как индивидуальная беседа.

На основе указанных форм педагог и родители могут совместно разрабатывать, искать, применять и обсуждать наглядную информацию. Так, можно составить рецепты избавления от гнева, в которых будет написано их содержание и пути выполнения. Например, если кто-то из родителей злится, то следует сделать для себя что-то приятное, успокаивающее (выпейте чай, примите теплую ванну, послушайте успокаивающую музыку, поговорите со знакомым, прогуляйтесь и т.д.).

Не стоит забывать о такой форме работы с родителями, как коллективное творческое дело. Его тематика может быть как связана с агрессивным поведением, например: “Мир без агрессии”, так и иметь иную тему. Главное здесь заключается в позитивном взаимодействии родителей и детей.

Таким образом, при установлении контакта и работе с семьей ребенка с агрессивным поведением учитель способствует информированию отца и матери о сущности детской агрессии, улучшению взаимодействия между родителями и детьми, что способствует снижению уровня личностной агрессии младшего школьника.

Список литературы:

1. Кэмпбелл Р. Как справляться с гневом ребенка / пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Мирт, 1999. – 192 с.
2. Лютова Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – М.: Речь, 2005. – 190 с.
3. Лютова Е.К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – М.: Генезис, 2000. – 192 с.

УДК 371.3:373.2

Махмутова Р.Р.

преподаватель педагогики и частных методик

E-mail: melihova.l88@gmail.com

Саттарова А.А.

Студент

ГАПОУ “Казанский педагогический колледж”,

г. Казань, Россия

E-mail: satarovaaliya@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы применения проблемного обучения в дошкольных образовательных учреждениях, активизирующего мысль детей, придающего ей критичность, приучающего к самостоятельности в

процессе познания. Проанализированы основные структурные единицы организации проблемного обучения, уровни проблемного обучения, а также степень самостоятельности познавательной деятельности.

Ключевые слова: проблемное обучение, дошкольное образование, проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация.

Mahmutova R.R.

teacher of preschool disciplines
E-mail: melihova.188@gmail.com

Sattarova A.A.

student
"Kazan Pedagogical College",
Kazan, Russia

E-mail: sattarovaaliya@mail.ru

APPLICATION OF PROBLEM TRAINING IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. This article examines the application of problem training in pre-school educational institutions, which activates children's thought, which gives it criticality and accustoms them to independence in the process of cognition. The main structural units of problem training organization, levels of problem training, and also the degree of independence of cognitive activity are analyzed.

Keywords: problem training, preschool education, problematic issue, problem task, problem situation.

Одним из основополагающих принципов дошкольного образования является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности [13]. У детей к моменту поступления в школу, должны быть сформированы

А) способность решать "проблемные" задачи интеллектуального и личностного характера,

Б) а также способность использовать знания, полученные самостоятельно, и способы деятельности.

Именно поэтому усилия воспитателей дошкольных образовательных учреждений должны быть нацелены на развитие у воспитанников старшего дошкольного возраста таких интегративных качеств, как (1) самостоятельность целеполагания; (2) мотивация деятельности; (3) поиск путей и способов ее достижения; (4) способность получить определенный результат. Для решения обозначенной задачи в деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений активно используются современные образовательные технологии, во-первых, обеспечивающие самостоятельную деятельность ребенка, во-вторых, позволяющие обогатить собственный опыт детей.

В настоящее время в системе образования более активно применяется метод проблемного обучения, смысл которого заключается в том, что учебный материал учащимся преподносят не в готовом виде, а виде обозначенной проблемы, решение которой позволяет обучаемым получить осознанные знания. Его относят к методу активного обучения, способствующему организации поисковой деятельности обучаемых, формированию у них навыков продуктивного, творческого изучения дисциплины [7, с. 29].

Основоположником проблемного обучения является американский психолог, философ и педагог Джон Дьюи, основавший в Чикаго опытную школу, обучение в которой строилось не на учебном плане, а на игре и трудовой деятельности [3]. Теория Джона Дьюи базировалась на принципе: "Мышление начинается там, где есть проблемная ситуация".

Теория проблемного обучения стала активно применяться многими отечественными и зарубежными исследователями: А.В. Брушлинский [1], Т.В. Кудрявцев [6], И.Я. Лернер [8], А.М. Матюшкин [9], М.И. Махмутов [10,11], которые отметили значимость проблемного обучения как наиболее полно отвечающего задачам развития личности ребенка.

По мнению воспитателей дошкольных образовательных учреждений, применение методов проблемного обучения в работе с детьми дошкольного возраста положительно сказывается на их интеллектуальном развитии: развивается не только творческое мышление, но и познавательные умения и способности.

"Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с противоречия. Проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс. В проблеме имеются неизвестные, как бы незаполненные места. Для их заполнения, для превращения неизвестного в известное необходимы соответствующие знания и способы деятельности, которые у человека поначалу отсутствуют" [15, с. 89].

По утверждению М.И. Махмутова, "развивающим обучением, т.е. ведущим к общему и специальному развитию, можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук. Такое обучение, по нашему мнению, и является проблемным" [10, с. 8].

Соответственно технология проблемного обучения включает в себя определенную совокупность приемов и методов, способствующих формированию самостоятельной познавательной деятельности ребенка и развитию творческого мышления. В свою очередь, суть проблемного обучения заключается в том, что педагог погружает детей в "проблемную ситуацию" либо озвучивает познавательную задачу, тем самым предоставляя детям возможность поиска допустимых средств для ее решения, в том числе с использованием ранее полученных знаний и умений.

По мнению М.И. Махмутова, полный цикл умственных операций (действий) от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы имеет несколько этапов: возникновение проблемной ситуации, осознание сущности затруднения и постановка проблемы, нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснования гипотезы, доказательство гипотезы, проверка правильности решения проблемы [11, с. 17].

При организации проблемного обучения в дошкольных образовательных учреждениях должны учитываться определенные закономерности применения наглядности.

Наглядность становится наиболее эффективным способом активизации учебно-познавательной деятельности учащихся при сочетании с постановкой проблемных вопросов, задач и заданий. Природа сочетания слова и нагляд-

ности исследована Л.В. Занковым [4, с. 116–117], выделяющим четыре формы сочетания:

- 1) учащиеся самостоятельно извлекают знания из наглядного объекта, слово учителя не является источником новых знаний;
- 2) слово учителя помогает учащимся осмысливать связи в явлениях, подмеченных ими в процессе наблюдения;
- 3) новые знания учащиеся получают из сообщения учителя, а наглядность конкретизирует или подтверждает их;
- 4) связи между явлениями педагог сообщает сам, он делает выводы по наблюдениям учащихся, обобщает данные (т.е. знания учащиеся получают в готовом виде из словесной информации учителя).

Активное внедрение в педагогическую практику технических средств обучения открыло новые возможности в развитии проблемного обучения. Широкое применение экранного изображения (ноутбуки, проекторы) способствует связи конкретного с абстрактным. Современные компьютеры позволяют работать с текстовым и графическим материалами, анимацией, клипами, звуко-, фото- и видеорядом. В качестве средств передачи информации на уроке может быть использована интерактивная доска, мультимедийный проектор, система ClassMate PC. Применение аудиовизуальных средств в сочетании с картиной приводит к усилению комплексного чувственного восприятия действительности [2, с. 55].

Кроме того проблемное обучение включает в себя принцип усвоения материала через практические опыты и эксперименты, которые дают возможность детям самостоятельно обозначить проблему и опытным путем найти пути ее решения. Именно при выполнении таких работ (проведении опыта, эксперимента) возможно "соединение головы и рук", самостоятельное применение изученного закона на практике, убеждение детей в истинности теоретического вывода.

Рассмотрим основные структурные единицы или формы организации проблемного обучения. К таковым относятся: (1) проблемный вопрос, (2) проблемная задача, (3) проблемная ситуация.

Проблемными признаются такие вопросы, которые предполагают не простое воспроизведение имеющихся у детей знаний, а необходимость рассуждения. То есть они активизируют мышление детей, побуждают искать ответ в воображаемом плане. В отличие от обычных вопросов проблемные начинаются со слов "Почему?", "Зачем?"

Например, обычные вопросы: какие цветы просыпаются первыми после зимы? Какие животные впадают в спячку зимой?

Примеры проблемных вопросов: Почему урчит живот? Зачем человеку нужны ресницы? Почему человек зевает? Зачем слону такие большие уши? Почему по телу бегают мурашки?

Проблемные задачи, как правило, содержат в себе две части: фабулу (описание жизненной ситуации) и непосредственно сам вопрос.

Пример проблемной задачи: "Побежал Буратино в школу, а перед ним большое озеро, и мостика не видно. В школу нужно торопиться. Думал-думал Буратино, как же ему через озеро перебраться?"

Для ее решения детям необходимо не только выдвинуть свои предложения, но и провести их анализ на предмет целесообразности. Так, например,

предложение построить лодку имеет свой недостаток: строительство лодки или иного плавательного средства – долгий процесс; предложение попросить кого-нибудь перевезти также требует много времени, поскольку неизвестно, когда появится такой герой. Предложение переплыть через озеро самостоятельно, на первый взгляд, обоснованно, поскольку Буратино деревянный и не утонет, но в то же время оно также имеет недостаток: если вместо озера в условии задачи будет указана река, она может иметь сильное течение и, соответственно, может отнести Буратино далеко от школы. Для подтверждения полученной гипотезы детям может быть предложено проверить, действительно ли деревянные вещи не тонут в воде. Для этого дети самостоятельно находят различные деревянные предметы: кубики, карандаши, палочки, наливают в таз воду и проводят эксперимент.

Проведенный эксперимент позволит детям сделать вывод, о том, что дерево в воде не тонет, значит, Буратино не утонет, доплывет до другого края озера, потому что он деревянный [5].

Соответственно, особую значимость проблемным задачам придает возможность проверки выдвинутых, наиболее правильных гипотез на практике.

Большие затруднения, как правило, у детей вызывают проблемные ситуации – состояние умственного затруднения детей, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы. Иначе говоря, проблемная ситуация – это ситуация, способствующая развитию мыслительной деятельности у детей, при которой субъект хочет решить трудные для него задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать.

Сложность проблемной ситуации заключается в том, что в ее основе лежит противоречие. Именно поэтому основной задачей воспитателя при решении проблемной ситуации является оказание детям содействия в поиске несоответствий, противоречий и включение детей в активную поисковую деятельность.

К характерным признакам проблемного обучения следует отнести следующие:

- 1) оно вызывает состояние интеллектуального затруднения;
- 2) оно влечет возникновение противоречивой ситуации;
- 3) проблемное обучение приводит к осознанию того, что ребенок знает и умеет, и того, что ему необходимо узнать для решения задачи;
- 4) проблемная ситуация может возникнуть как на этапе решения задачи, так и в самом начале решения.

Выделяют четыре уровня проблемного обучения:

- 1 уровень предполагает ситуацию, когда воспитатель сам ставит проблему/задачу и сам решает ее при активном слушании и обсуждении детьми;
- 2 уровень рассчитан на то, что воспитатель ставит проблему, а дети под его руководством либо самостоятельно находят решение этой проблемы. Роль воспитателя на этом уровне заключается в направлении детей на самостоятельные поиски путей решения (частично-поисковый метод).

3 уровень помогает воспитанию способности детей самостоятельно формулировать проблему: дети сами ставят задачу/проблему, а воспитатель оказывает содействие в ее решении;

4 уровень проблемного обучения – самый сложный и актуальный, поскольку рассчитан на то, что дети должны без участия воспитателя выявить проблемную ситуацию, определить и сформулировать возможности и способы ее решения.

Следует учитывать, что познавательная деятельность учащихся может считаться самостоятельной лишь в том случае, если они в возникающей ситуации самостоятельно проходят все или основные этапы мыслительного процесса, которые требуют активного умственного поиска [10, с. 81].

Анализируя степень самостоятельности мышления и действия обучающегося в постановке и решении проблем, М.И. Махмутов считает, что она "...определяется тем, сформированы ли у него умения: а) "увидеть" проблему и осознать ее; б) сформулировать или переформулировать проблему; в) выдвигать предположения и гипотезы; г) обосновывать и доказывать выдвинутые гипотезы; д) применять на практике найденный способ решения учебной проблемы" [11, с. 271].

По мнению В. Оконя, "о полной самостоятельности в мышлении можно говорить в том случае, когда мы сами сумеем поставить перед собой проблему, рационально решить ее и проверить соответствующим образом качество этого решения. Меньшая степень самостоятельности проявляется тогда, когда проблему перед нами ставит кто-нибудь другой, а мы ее решаем и по возможности проверяем решение" [12, с. 38]. Тем самым, он также отмечает зависимость степени самостоятельности познавательной деятельности от участия в процессе решения проблемы.

Проблемные ситуации могут преследовать различные цели:

1) Установление причинно-следственных связей.

Воспитатель задает детям вопрос, начинающийся со слов "что произойдет, если...", в свою очередь, дети должны научиться предлагать различные варианты следствий одного и того же события. Например, что произойдет, если погаснет солнце? Что произойдет, если каждый день, не переставая, будет идти дождь?

Второй вариант создания проблемной ситуации учит детей придумывать следствия невероятных событий и заключается в том, что воспитатель задает вопрос: "Почему это произошло?" Например, Дед Мороз не принес подарки детям на Новый год. Почему это произошло? Медведи и ежи не спали в спячку. Почему это произошло?

2) Поиск способов решения проблемных ситуаций с использованием приема "мозгового штурма". Например, как закрепить детали одежды без ниток? Как вымыть руки без мыла?

3) Нахождение внешних ресурсов.

Например, кот из сказки "Кот в сапогах" потерял сапог. В одном сапоге ходить неудобно, босиком он ходить отвык. Как теперь быть коту?

4) Нахождение внутренних ресурсов.

Например, у Оли длинные волосы. К Новому году мама, папа, бабушка и подружки подарили ей много ярких лент – так много, что Оля не знала, что с ними делать, как использовать. Помогите Оле решить эту проблему.

5) Решение межличностных отношений сверстников.

Например, Саша до сих пор не научился завязывать шнурки. Никита в раздевальной комнате кричит: "Ха, посмотрите, скоро в школу пойдет, а шнур-

ки не умеет завязывать". Катя молча подошла и помогла Саше. Чей поступок верный?

6) Разрешение противоречий.

Например, Золушке надо вовремя уйти с бала, а дворцовые часы вдруг остановились. Что делать? Ребята хотят слепить снеговика, а снега мало. Что можно сделать?

7) Закрепление имеющихся у детей представлений о способах измерения объектов.

Например, чем можно отмерить продукты, если надо приготовить завтрак для великана (мука, молоко, масло, яйца, соль, перец)?

Процесс решения учебных проблем и степень познавательной самостоятельности учащегося в этом процессе связана с этапами разрешения противоречия в учебной проблеме [14, с. 225]. Так, С.Л. Рубинштейн и В. Оконь выделяют три важнейших этапа решения проблемы:

(1) постановка проблемы;

(2) решение проблемы;

(3) проверка решения проблемы" [15, с. 8; 12, с. 38]. С.Л. Рубинштейн отмечает: "Осознание проблемной ситуации начинается с чувства удивления, вызванного ситуацией, произведшей впечатление необычности. Затруднения в плане действия сигнализируют проблемную ситуацию, а удивление дает почувствовать ее. Но необходимо еще осмыслить проблему как таковую. Это требует работу мысли. Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать, в чем вопрос, – значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему – значит если не разрешить ее, то, по крайней мере, найти путь, т. е. метод для ее разрешения. Поэтому первый признак мыслящего человека – это умение видеть проблемы там, где они есть". Так, от осознания мысль переходит к ее разрешению.

В свою очередь, М.И. Махмутов говорит о пяти этапах решения проблемы: (1) возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы; (2) использование известных способов решения; (3) расширение области нахождения нового отношения или принципа действия; (4) реализация найденного принципа; (5) проверка правильности решения" [11, с. 109]. На наш взгляд, выделение данных этапов наиболее полно раскрывают сущность проблемного обучения.

При этом М.И. Махмутов отмечает особую значимость первого этапа решения проблемы – постановка проблемы, поскольку именно на этом этапе происходит "...осознание сути возникшего затруднения, которое проявляется в результате столкновения ученика с неизвестным, являющимся для него проблемным заданием" [11, с. 343].

Таким образом, проблемное обучение активизирует мысль детей, придает ей критичность, приучает к самостоятельности в процессе познания. Задача педагога в процессе реализации проблемного обучения заключается в том, чтобы не отбить желание детей познавать окружающий мир. На каждую ступеньку "интеллектуальной лесенки" дошкольник обязательно должен подняться. Если одна из них будет пропущена, подняться на следующую ему будет гораздо сложнее. Если же он очень быстро побежит по лесенке, значит, многие ступень-

ки он уже “перерос”, но впереди обязательно появится такая, перед которой он остановится, возможно, что здесь ему надо будет помочь.

Список литературы:

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М., Воронеж, 1996. – 392 с.
2. Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории и средней школе. – М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
3. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
4. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968. – 176 с.
5. Капуста Л.Я. Картотека проблемных ситуаций для детей старшего дошкольного возраста // Nsportal.ru – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/01/07/kartoteka-problemnykh-situatsiy-dlya-detey-starshego-doshkolnogo> (дата обращения: 15.02.2018).
6. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
7. Кузнецов И.Н. Настольная книга практикующего педагога. – М.: ГроссМедиа, 2008. – 544 с.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
11. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
12. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты РФ. – URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155> (дата обращения: 15.02.2018).
14. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: монография: в 3 кн. / под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – Кн. 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. – 300 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.

УДК37.017.4:373.2

Мелихова Л.А.

преподаватель дошкольных дисциплин
ГАПОУ “Казанский педагогический колледж”,
г. Казань, Россия

E-mail: melihova.l88@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОСНОВ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. На сегодняшний день в истории нашей страны происходят много сложных, противоречивых событий в политике, общественной жизни, системе госу-

дарственного и местного управления. В современном обществе, в том числе и у детей, искажены представления о патриотизме, доброте, великодушии. Изменилось и отношение людей к Родине. Если раньше мы постоянно слышали и сами пели гимны своей страны, то сейчас о ней говорят в основном негативно. Сегодня материальные ценности доминируют над духовными. Растет агрессивность и жестокость, тем самым поднимается уровень детской преступности. Насаждаемая вседозволенность разрушает институт семьи, формирует у детей внесупружеские, антиродительские и антисемейные установки. В молодежной среде все чаще отмечаются факты, связанные с национальным противостоянием и социальным расслоением; средства массовой информации усиленно пропагандируют иностранный уклад жизни. В связи с этим у подрастающего поколения наблюдается падение интереса и уважения к истории России. Поэтому на современном этапе особенно актуальна проблема нравственно-патриотического воспитания детей.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, дошкольный возраст, воспитательно-образовательная работа.

Melikhova L.A.

teacher of preschool disciplines Kazan Pedagogical college,
Kazan, Russia

E-mail: melihova.l88@gmail.com

**MODERN TENDENCIES OF THE BASES
OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN
OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE.**

Abstract. Today in the history of our country there are many complex, contradictory events in politics, public life, the system of state and local government. In modern society, including children, distorted ideas about patriotism, kindness, generosity. The attitude of people to the Motherland has also changed. Earlier we constantly hear ourselves singing the hymns of his country, now talk about it is mostly negative. Today, material values dominate over the spiritual. Aggressiveness and brutality are on the rise, thus raising the level of child crime. Planted permissiveness destroys the institution of the family, forms out-of-work, anti-kin and anti-family attitudes in children. Among the youth, increasing numbers of facts associated with the national opposition and social stratification; media vigorously promote foreign way of life. In this regard, the younger generation has seen a decline in interest and respect for the history of Russia. Therefore, at the present stage the problem of moral and Patriotic education of children is particularly relevant.

Key words: education, patriotism, civil-patriotic education, preschool age, educational and educational work.

В современных условиях, когда происходят глубочайшие изменения в жизни общества, одной из актуальных проблем является патриотическое воспитание подрастающего поколения. Сейчас, в период нестабильности в обществе, возникает необходимость вернуться к традициям нашего народа, к его вековым корням и таким вечным понятиям, как род, родство, Родина.

Быть патриотом – значит ощущать себя неотъемлемой частью Отечества. Это сложное чувство возникает еще в дошкольном детстве, когда закладываются основы ценностного отношения к окружающему миру, и формируется в ребенке постепенно, в ходе воспитания любви к ближним, детскому саду, родным местам, стране. Дошкольный возраст как период становления личности имеет свои потенциальные возможности для формирования высших

нравственных чувств, к которым и относится чувство патриотизма и гражданственности.

Дошкольникам, особенно старшего возраста, доступно чувство любви к родному городу (селу), родной природе, Родине. А это и есть начало патриотизма, который рождается в познании, а формируется в процессе целенаправленного воспитания.

Гражданско-патриотическое воспитание, как одно из направлений социально-личностного развития детей, считается важной частью педагогической деятельности.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования основной целью образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" является позитивная социализация детей дошкольного возраста, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Одним из основных направлений реализации образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" является патриотическое воспитание детей дошкольного возраста.

В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество, состоит в разрушении личности. К сожалению, материальные ценности ныне доминируют над нравственными ценностями, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Высокий уровень детской преступности вызван общим ростом агрессивности и жестокости в обществе. Детей отличает эмоциональная, волевая и духовная незрелость, утрачиваются формы коллективной деятельности, происходит пропаганда ложных ценностей. Активно противостоять негативным тенденциям призваны детский сад и школа. Им поручена обществом высокая и ответственная миссия – формирование личности юного человека. В дошкольном возрасте происходит активное накопление нравственного опыта, нравственного самоопределения и становления самосознания. Нравственно-патриотическое и гражданское воспитание – важная задача отечественной дошкольной педагогики.

С самого раннего возраста необходимо обогащать знания и представления ребенка о родном городе, стране, особенностях народных традиций; способствовать воспитанию сочувствия и сострадания к чужому горю, доброжелательного отношения к близким людям, сверстникам; приучать к этическим нормам поведения и самодисциплине; формировать художественно-речевые навыки, пополнять словарь детей.

Нравственно-патриотическое воспитание можно рассматривать как одно из направлений образовательного процесса. Главная и конечная цель нравственно-патриотического воспитания – подготовка молодежи к ответственному участию в жизни страны. Ее суть заключается в усвоении идей и гуманистических ценностей, лежащих в основе современного конституционного порядка и организации жизни демократического общества.

Воспитанию нравственных чувств в истории педагогики всегда уделялось большое внимание. В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, Н.А. Добролюбов и другие считали, что воспитание в ребенке патриота и гражданина своей Родины неотделимо от воспитания в нем гуманных чувств: доброты, справедливости,

способности противостоять лжи и жестокости. В.А. Сухомлинский считал, что с малых лет важно, воспитывая чувства, учить ребенка соразмерять собственные желания с интересами других. Тот, кто во имя своих желаний отбрасывает в сторону законы совести и справедливости, никогда не станет настоящим человеком и гражданином. В наши дни одно из направлений отечественной педагогики предполагает обращение к нравственным ценностям отечественного образования и воспитания. Это связано с необходимостью восстановления традиций, уклада жизни и форм национального опыта. Нравственное возрождение – есть главное условие выживания нашего общества, сохранения российского народа и российской государственности.

Обращение к отеческому наследию воспитывает уважение к земле, на которой живет ребенок, гордость за нее. Поэтому детям необходимо знать уклад жизни, быт, обряды, верования, историю своих предков, их культуру.

Знание истории своего народа, родной культуры поможет в дальнейшем с большим вниманием, уважением и интересом отнестись к истории и культуре других народов.

Цель исследования: составить и предложить примерный план для воспитания основ патриотизма и гражданственности.

Гипотеза: эффективность воспитания основ патриотизма и гражданственности в старшем дошкольном возрасте определяется совокупностью следующих педагогических условий:

1. Единство позиций педагогов детского сада и родителей к проблеме.
2. Комплексное планирование и организация разных видов детской деятельности патриотической направленности: непосредственно образовательной, игровой, художественной.
3. Активное участие родителей в подготовке и проведении праздников, проектов патриотического содержания.

Чтобы подтвердить гипотезу исследования, было разработано перспективное планирование воспитательно-образовательной работы с детьми старшей группы на 1 учебный год (табл. 1).

Таблица 1

Перспективное планирование образовательной работы по воспитанию основ патриотизма и гражданственности у детей старшего дошкольного возраста

Дата	Содержание деятельности	Задачи
1	2	3
Октябрь 1-я неделя "Моя семья – мой дом"	"Моя любимая семья". Работа над понятием "семья" (моя семья, мои близкие родственники, сколько поколений составляют род). Разгадывание ребуса "7Я". Рассматривание семейных фотографий.	Познакомить детей с понятием "родня", формировать представление о мире семьи. Ввести в словарь детей понятия "родня", "родственники". Способствовать развитию доброжелательности, терпимости, понимания и взаимопомощи в семейной жизни.
Октябрь 2-я неделя	"Мы живем в Республике Татарстан".	Познакомить детей с флагом как государственным символом, исто-

<p>“Край, в котором мы живем”</p>		<p>рией его происхождения, с народом и его традициями, обычаями.</p> <p>Уточнить значения цветовой гаммы флага. Воспитывать уважительное отношение к государственному флагу Республики Татарстан.</p> <p>Уточнить и дополнить объем знаний, имеющих у детей, воспитывать дружбу, развивать разговорную речь.</p> <p>Воспитывать патриотизм, уважительное отношение к прошлому республики.</p>
<p>Октябрь 3-я неделя “Казань – мой родной город”</p>	<p>“История Казани”</p>	<p>Расширить представление об истории возникновения города.</p> <p>Воспитывать эмоциональное отношение к городу, родной природе.</p> <p>Формировать уважение и любовь к своему городу. Развивать познавательный интерес и любовь к родному краю.</p>
<p>Октябрь 4-я неделя “Наша великая держава”</p>	<p>“Моя Родина – Россия”</p>	<p>Продолжать обогащать знания детей такими понятиями, как “Россия”, “Родина”, “Отечество”.</p> <p>Обзорное ознакомление с символикой и гимном России; закрепление полученной информации (рисунок, аппликация, игра).</p>
<p>Ноябрь 1-я неделя “Моя семья – мой дом”</p>	<p>“Моя улица”. Сюжетная игра “Дом”.</p>	<p>Формировать у детей интерес к своей малой родине, улицам, жилым домам. Закрепить знание домашнего адреса.</p> <p>Учить детей правилам безопасного перехода через дорогу, обогащать лексикон детей словами: газон, тротуары, пешеходный переход, пешеходы, проезжая часть.</p> <p>Воспитывать в детях дружелюбное отношение друг к другу, желание играть вместе, общаться, дружить, развивать коммуникативные навыки.</p>
<p>Ноябрь 2-я неделя “Край, в котором мы живем”</p>	<p>Дидактическая игра “Собери флаг РТ”, “Собери герб РТ”.</p>	<p>Уточнение знаний детей о государственных символах Республики Татарстан.</p>

<p>Ноябрь 3-я неделя "Казань – мой родной город"</p>	<p>Экскурсия вместе с родителями "Достопримечательности Казани".</p>	<p>Обогатить представления детей об архитектуре современных зданий. Познакомить с главными памятниками города. Воспитывать интерес и уважение к труду строителей</p>
<p>Ноябрь 4-я неделя "Наша великая держава"</p>	<p>"Москва – столица нашей Родины".</p>	<p>Познакомить детей с главным городом России – Москвой. Формировать представление о Москве как о столице нашей Родины, воспитывать патриотические чувства.</p>
<p>Декабрь 1-я неделя "Мой дом – моя семья"</p>	<p>"Моя родословная". Досуг, проведенный вместе с родителями. Рассмотрение семейных фотографий. Составление "семейного древа". Рассказы родителей об истории их семьи.</p>	<p>Знакомить детей с понятием "родословная", учить детей принципам составления восходящей родословной ("от себя"). Воспитывать интерес к своим корням, родословной. Дать понятие о семейных традициях, распределении семейных обязанностей. Воспитывать у детей чувство уважения, любви к родным и близким. Дать понятие "семейная реликвия".</p>
<p>Декабрь 2-я неделя "Край, в котором мы живем"</p>	<p>"Путешествие по Республике Татарстан".</p>	<p>Дать детям представление, что такое Родина, родной край. Познакомить с картой и символикой Республики Татарстан. Рассказать о природных богатствах края. Воспитывать любовь к родному краю, ее природе, бережное отношение к ней.</p>
<p>Декабрь 3-я неделя "Казань – мой родной город"</p>	<p>Дидактическая игра "Достопримечательности родного города". Конкурс рисунков "Мой любимый город"</p>	<p>Закрепить знания детей о родном городе, названиях улиц, достопримечательностях города.</p>

<p>Декабрь 4-я неделя "Наша великая держава"</p>	<p>"История празднования Нового года в России".</p>	<p>Расширить представления детей об общенародном празднике Новый год, познакомить с историей возникновения праздника, расширить знания детей о традициях празднования.</p> <p>Развивать у дошкольников инициативу, организаторские способности. Развивать любознательность, творческие способности, интерес к участию в фольклорных, общенародных праздниках.</p> <p>Приобщать детей к истокам русской народной культуры.</p>
<p>Январь 2-я неделя "Край, в котором мы живем"</p>	<p>Дидактическая игра "Найди флаг и герб Татарстана".</p>	<p>Уточнение знаний детей о государственных символах Республики Татарстан.</p>
<p>Январь 3-я неделя "Казань – мой родной город"</p>	<p>Беседа "Для чего городу растения?"</p>	<p>Расширять знания детей о городской среде и значении зеленых насаждений в городе.</p> <p>Учить детей приемам культуры дискуссии. Расширять словарный запас детей, вводя в их речь слова: зеленые насаждения, вредные выбросы, городская среда, фитонциды.</p> <p>Воспитывать у детей культуру поведения в природе: не оставлять мусор в местах отдыха, не ломать и не рвать растения, бережно и заботливо относиться к ним.</p>
<p>Январь 4-я неделя "Наша великая держава"</p>	<p>Беседа о главных символах России.</p>	<p>Продолжать знакомство детей с главными символами, отличительными символами России (матрешкой, березой), понятием Родины, формировать у детей представление о России как о родной стране.</p> <p>Обобщение представлений о функциональном назначении герба и флага, о символическом значении цвета.</p> <p>Воспитание уважительного отношения к государственным символам России; гордость за свое Отечество.</p>

<p>Февраль 1-я неделя "Мой дом – моя семья"</p>	<p>"Порадуем своих родных". Игра-импровизация.</p>	<p>Учить детей выражать внимание, заботу, сочувствие к родным и близким, окружающим людям. Дать примеры положительных поступков и вызвать у детей желание подражать им. С помощью средств эмоциональной выразительности высмеивать отрицательные черты.</p>
<p>Февраль 2-я неделя "Край, в котором мы живем"</p>	<p>"Народная культура и традиции русского и татарского народов".</p>	<p>Воспитывать интерес к истории и народному творчеству, уважение к традициям. Развивать эстетическое и нравственное восприятие мира. Познакомить с народными традициями, обычаями, обрядами. Расширить представление детей о культуре русского и татарского народов. Дать представление об устройстве дома, истории народного костюма, о народном промысле, народном фольклоре, русской и татарской национальной кухне.</p>
<p>Февраль 3-я неделя "Казань – мой родной город"</p>	<p>Экскурсия к Мемориалу героям Великой Отечественной войны.</p>	<p>Познакомить детей с жизнью людей во время Великой Отечественной войны. Формировать патриотические чувства, интерес к прошлому России, формировать представления о героизме.</p>
<p>Февраль 4-я неделя "Наша великая держава"</p>	<p>Беседа-игра "Зиму провожаем, масленицу встречаем"</p>	<p>Воспитывать дружеские отношения. Прививать детям интерес к традициям своего народа. Расширять словарный запас детей. Знакомить детей с образцами художественного творчества.</p>
<p>Март 1-я неделя "Моя семья – мой дом"</p>	<p>Составление с детьми схемы маршрута "Я иду в детский сад".</p>	<p>Закрепить знания детей о домашнем адресе и адресе детского сада. Повысить безопасность движения в детский сад и обратно. Научить ребенка ориентироваться в дорожных ситуациях по пути в детский сад и обратно</p>
<p>Март 2-я неделя</p>	<p>Чтение художественной литературы по теме "Мама". Аппликация "Подарок для мамы".</p>	<p>Формировать знания детей о роли мамы в их жизни. Развивать интерес ребенка к самым близким людям. Воспитывать доброе, заботливое отношение к маме.</p>

<p>Март 3-я неделя "Казань – мой родной город"</p>	<p>Совместный досуг для детей и родителей "Что мы знаем о Казани?" (Приложение 14)</p>	<p>Закреплять и углублять представления детей о родном городе. Способствовать сплочению семьи.</p>
<p>Март 4-я неделя "Наша великая держава"</p>	<p>Беседа на тему: "Славься, Россия, чудо-мастерами"</p>	<p>Продолжать знакомить детей с народными промыслами: хохлома, гжель, филимоновская, семеновская, дымковская игрушки. Прививать любовь и интерес к русской старине, фольклорным традициям.</p>
<p>Апрель 1-я неделя "Моя семья – мой дом"</p>	<p>Пословицы и поговорки. Совместная деятельность родителей и детей. Беседа "Где работают папы и мамы"</p>	<p>Выучить и разобрать с детьми пословицы и поговорки.</p>
<p>Апрель 2-я неделя</p>	<p>Беседа на тему: "Первый космонавт" (Приложение 15)</p>	<p>Обогатить представления детей о космосе, космонавтах, космическом оборудовании, использовании космоса в интересах людей. Развивать познавательный интерес к космосу как объекту окружающего мира. Инициировать активность детей, желание узнавать новое о космосе. Воспитывать чувство гордости за свою страну.</p>
<p>Апрель 3-я неделя "Казань – мой родной город"</p>	<p>Совместная прогулка по городу совместно с родителями.</p>	<p>Закрепить знания детей о достопримечательностях Казани.</p>
<p>Апрель 4-я неделя "Наша великая держава"</p>	<p>"Песни военных лет".</p>	<p>Воспитывать патриотизм, гордость за Родину и преклонение перед подвигом участников ВОВ, глубокое уважение к ветеранам. Учить свято помнить мужество, самоотверженность и героизм, как фронтовиков, так и работников тыла.</p>
<p>Май 1-я неделя</p>	<p>"72-летию Победы посвящается".</p>	<p>Обогатить знания детей о Дне Победы. Выяснить, что им известно о памятниках и обелисках, находящихся на территории города. Воспитывать стремление быть похожим на тех солдат, которые отстояли нашу Родину в страшные годы войны. Познакомить с героическими страницами истории страны.</p>

Надо сказать, что планирование строится по 4 блокам:

1. "Моя семья – мой дом".
2. "Край наш родной".
3. "Казань – мой родной город".
4. "Наша великая держава".

Работа по каждому блоку включает в себя образовательную деятельность, игры, экскурсии, беседы, праздники, развлечения, дидактические и подвижные игры. Такое тематическое планирование будет способствовать эффективному и системному усвоению знаний. Отдельные темы приурочены к конкретным событиям, праздникам.

Таким образом, предлагаемое перспективное планирование будет закладывать у детей первые основы патриотизма и гражданственности. Дети – будущее нашей Родины, им беречь и охранять ее просторы, красоты и богатства. Хочется верить, что проводимая работа по гражданско-патриотическому воспитанию дошкольника станет фундаментом для воспитания будущего поколения, обладающего духовно-нравственными ценностями, гражданско-патриотическими чувствами, уважающими культурное, историческое прошлое и настоящее России.

Список литературы:

1. Баранникова О. Знакомим дошкольников с государственной символикой России // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С. 54–58.
2. Бородин И. Проблемы нравственного воспитания дошкольников в трудах В.А. Сухомлинского // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 2. – С. 25.
3. Виноградова Н.Ф. Наша Родина / сост. Н.Ф. Виноградова, С.А. Козлова. – М.: Просвещение, 1984. – 304 с.
4. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Парциальная программа. – М.: Детство-Пресс, 2015. – 304 с.
5. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 96 с.
6. Новицкая М.Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 69 с.
7. Сухомлинский В.А. Избр. произведения: в 5 т. – Киев: Рад. школа, 1980. – Т.2: Как воспитать настоящего человека. – С. 159–443.

УДК 37.01

Минебаева С.Н.

учитель начальных классов

МБОУ "СОШ № 25 им. 70-летия нефти Татарстана"

г. Альметьевск, Россия

E-mail: Favzia-60@mai.ru

РОЛЬ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается возрождающийся интерес к использованию проектных методов в процессе обучения с учетом изменений, охвативших всю систему российского образования. Использование новой научно-методической основы и развитых информационных ресурсов позволило включить метод проектной де-

тельности в круг наиболее востребованных образовательных технологий. Проектная деятельность обеспечивает высокий уровень познавательного интереса, интеграцию теоретического знания с практическим опытом и способствует развитию творческой активности. Выделено несколько видов проектной деятельности учащихся, приводится их краткая характеристика как процесса и результата. Рассмотрены конкретные универсальные учебные действия, формирующие и развивающие проектную деятельность.

Ключевые слова: образование, педагогическая технология, проектная деятельность, творчество, учащийся, универсальное учебное действие.

Minebaeva S.N.

Primary school teacher,
Secondary school № 25,
Almetyevsk, Russia
E-mail: Favzia-60@mail.ru

THE ROLE OF STUDENT PROJECT AND RESEARCH WORK IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article deals with the topic of the resurgent interest in using the project work in the process of teaching with latest changes in the system of Russian education being taken into account. The use of new scientific-methodological basis and advanced computer resources made the method of project work as one of the most demanded educational technologies. It surely contributes to the high level of interest, integration of theory and practice and to the development of creative activity. Several types of the project work method were highlighted in the article with the brief characteristics of the process and results being given. The article also describes the specific and universal studying abilities that are formed with the help of this method.

Key words: education, pedagogical technologies, the method of project work, creativity, specific and universal studying abilities.

Перемены, происходящие в нашем обществе, привели к изменению социального заказа в системе образования. Сейчас обществу нужен человек, обладающий не только прочными и глубокими знаниями, но и способный к саморазвитию, самореализации творческих возможностей. Важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Все эти навыки формируются с детства. Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Внедряя в процесс обучения метод проектов, мы формируем подобную личность.

Проанализировав свою деятельность как учителя начальных классов, мы столкнулись с рядом проблем, которые затрудняют достижение результатов, намеченных стандартами ФГОС НОО. Это, прежде всего, низкая мотивация учебной деятельности учащихся. С каждым годом все больше учащихся в начальной школе не хотят учиться, у них пропадает интерес к получению новых знаний, все чаще дети не хотят читать, не умеют работать с информацией, не способны внимательно прочитать текст и выполнить задания в соответствии с инструкцией, следовательно, происходит спад познавательной активности.

Проектная и исследовательская деятельность позволяет помочь учащимся начальной школы самостоятельно мыслить, находить и решать про-

блемы, привлекая для этого знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные разработки разных вариантов проектов. Проектная деятельность также разрешает создавать на занятиях исследовательскую творческую атмосферу, где каждый ученик вовлечен в активный познавательный процесс на основе методики сотрудничества [1, с. 35].

Проектно-исследовательская деятельность учащихся прописана в стандарте образования. Следовательно, каждый ученик должен быть обучен этой деятельности. Программы всех школьных предметов ориентированы на данный вид деятельности. И это не случайно. Ведь именно в процессе правильной самостоятельной работы над созданием проекта лучше всего формируется культура умственного труда учеников.

Виды проектов и особенности вида	Краткая характеристика процесса и результата
<p>Информационные проекты направлены на сбор фактов, анализ и их обобщение</p>	<p>Сбор, анализ и представление информации о каком-либо объекте, явлении в виде:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>реферата</i> - <i>альбома</i> - <i>-научного доклада</i>
<p>Исследовательские проекты имеют четкую продуманную структуру, которые практически совпадают со структурой реального научного исследования: актуальность темы; проблема, предмет и объект исследования; цель, гипотеза и вытекающие из них задачи исследования; методы исследования, обсуждение результатов, выводы и рекомендации. Исследовательские проекты – одна из наиболее распространенных форм данного вида деятельности. Примером являются работы, выполненные в рамках школьного экологического мониторинга.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Выдвижение первоначальной гипотезы и проверка ее с помощью методов <ul style="list-style-type: none"> • социологического опроса • наблюдения • эксперимента
<p>Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности учащихся она только намечается и далее развивается в соответствии с требованиями к форме и жанру конечного результата. Это может быть стенная газета, сценарий праздника, видеофильм, школьный печатный альманах и т.д.</p>	<p>Разработка:</p> <ul style="list-style-type: none"> - игр (спортивных и др.) - сценариев - рисунков, выставок - сочинений - газет - сборников (стихов и др.)
<p>Практико-ориентированные проекты отличает четко обозначенный с самого начала характер результата деятельности его участников. Этот результат обязательно должен быть направлен на социальные интересы самих участников. Проект требует четко продуманной структуры, которая может быть представлена в виде сценария, определения функций каждого</p>	<p>Изготовление материального продукта, который можно использовать в жизни класса, школы, семьи, отдельного человека:</p> <ul style="list-style-type: none"> - учебное пособие - кроссворд - костюмы - поделки

участника и привлечения каждого из них в оформлении конечного результата. Целесообразно проводить поэтапные обсуждения, позволяющие координировать совместную деятельность участников.	
Ролевые, приключенческо-игровые проекты требуют большой подготовительной работы. Принятие решения осуществляется в игровой ситуации. Участники выбирают себе определенные роли. Результаты таких проектов чаще вырисовываются только к моменту завершения действия.	Подготовка и разыгрывание: - спектакля - инсценировки - фрагмента урока

Использование проектно-исследовательского метода в начальной школе имеет свою специфику. Прежде всего, нельзя забывать о том, что проект должен быть посильным для ребенка [2, с.13].

Включать школьников в проектную деятельность следует постепенно, начиная с первого класса. Вначале давать доступные творческие задания, а уже в 3–4 классах учащиеся с большим интересом выполняют довольно сложные проекты.

Работая по программе “Перспектива”, которая полностью соответствует требованиям стандартов нового поколения, мы включились в работу по формированию у учащихся проектного мышления через проектную деятельность, так как это предусмотрено программой. В настоящее время мы имеем некоторый опыт работы, который предполагает использование метода проектов в образовательном и воспитательном процессе.

В первом классе учебно-воспитательная задача заключается в привлечении детей к изучению нового, именно здесь необходимо мотивировать детей на открытие, активизировать их познавательную деятельность:

- занятия с классом, дающие возможность познакомить каждого ребенка с алгоритмом проведения исследования;
- обучение определению последовательности выполнения работы;
- знакомство с различными источниками информации;
- обучение сбору информации по плану, составленному совместно с учителем.

В первом классе проекты, как правило, носят творческий характер и дают каждому ребенку возможность самовыражения, что способствует повышению его самооценки. Ребенок, накапливая представления обо всем, что его окружает, ощущает себя в предметном мире, что является нормальным условием полноценности его жизни.

Как нельзя лучше для этого подходят уроки “Окружающего мира”. Например, после изучения в 1 классе темы “Мир за стеклянным берегом”, под руководством учителя учащимися был подготовлен коллективный проект “Жители аквариума”, в результате которого ребята научились различать среди обитателей аквариума растения, рыб и улиток. После изучения темы “Красивые камни в нашем доме” учащиеся подготовили проекты, в которых рассказали о значении красивых камней и изделий из них в доме.

Темы “Комнатные растения у нас дома”, “Дикорастущие и культурные растения” и т. п. – проекты в 1 классе, предполагающие исследовательскую

работу. В домашних условиях ребята ставили опыты и наблюдали за тем, как развиваются растения. Результаты своих наблюдений они оформляли в виде схематических рисунков и таблиц.

В целом темы по программе А. А. Плешакова и М. Ю. Новицкой очень актуальны и даются в доступной форме, понятной первокласснику. Очень много в учебнике познавательного материала для организации урока-проекта, урока-исследования.

В конце первого класса был подготовлен коллективный творческий проект учащихся с родителями "Наш первый учебный год". Класс был условно поделен на 7 групп. В каждой группе по 4 семьи (ребенок с родителями). Тематика групп была следующей: "Наша школьная семья", "Наши первые учителя", "Наши школьные предметы", "Наша школа", "Традиции нашего класса", "Самый яркий день нашего класса", "Наши родители". Заранее ребята с родителями сделали подборку материалов для проекта – подготовили и распечатали фотографии, стихотворения, пословицы, поговорки, высказывания и т. д. Мероприятие было завершено выступлением и защитой каждой группой своего проекта, а также оформлением единого коллективного проекта в фойе школы.

Таким образом, можно сделать вывод, что благодаря использованию метода проектов повышается вероятность творческого развития учащихся; естественным образом происходит соединение теории и практики, что делает теорию более интересной и более реальной; развивается активность учащихся, которая приводит их к большей самостоятельности; укрепляется чувство социальной ответственности.

Формирование УУД

В процессе проектной деятельности формируются следующие общеучебные умения и навыки:

1. Рефлексивные умения:

- умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний;
- умение отвечать на вопрос: чему нужно научиться для решения поставленной задачи?

2. Поисковые (исследовательские) умения:

- умение самостоятельно генерировать идеи, т.е. изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей;
- умение самостоятельно найти недостающие факты в информационном поле;
- умение запросить недостающую информацию у эксперта (учителя, консультанта, специалиста);

- умение находить несколько вариантов решения проблемы;

- умение выдвигать гипотезы;

- умение устанавливать причинно-следственные связи.

3. Навыки оценочной самостоятельности.

4. Умения и навыки работы в сотрудничестве:

- умение коллективного планирования;
- умение взаимодействовать с любым партнером;
- умения взаимопомощи в группе при решении общих задач;
- навыки делового партнерского общения;
- умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы.

5. Коммуникативные умения:

- умение инициировать учебное взаимодействие со взрослыми – вступить в диалог, задавать вопросы и т.д.;

- умение вести дискуссию;
- умение отстаивать свою точку зрения;
- умение находить компромисс;
- навыки интервьюирования, устного опроса и т.п.

6. Презентационные умения и навыки:

- навыки монологической речи;
- умение уверенно держаться во время выступления;
- артистические умения;
- умение использовать различные средства наглядности при выступлении;
- умение отвечать на незапланированные вопросы.

Реализуя метод проектов на практике, мы даем детям возможность научиться понимать и выражать себя, не бояться высказывать и отстаивать свое мнение, даже если оно отличается от позиции остальных, выслушивать мнение других, принимать критику в свой адрес, вступать в дискуссию. Начинать эту работу необходимо в начальной школе. Если начальная школа будет продуктивно работать в режиме проектной деятельности, то это будет способствовать развитию ключевых компетентностей на более высоком уровне.

Список литературы:

1. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Учебная литература, 2004. – 80 с.
2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

УДК 378

Панченко О.Л.

к.с.н., доцент кафедры Всемирного культурного наследия

E-mail: kadri@bk.ru

Мухаметзянова Ф.Г.

д. пед. н., профессор

ведущий научный сотрудник археографической лаборатории

E-mail: florans955@mail.ru

Хайрутдинов Р.Р.

к. и. н., доцент

директор Института международных отношений, истории и востоковедения

ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет",

г. Казань, Россия

E-mail: Ramil1964@mail.ru

**СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ
МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ**

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ понятийного поля субъектно-ориентированного подхода к образованию. Контекстом выступает магистерский уровень подготовки. Отмечается, что магистратура представляет собой новый феномен в отечественном профессиональном образовании, и в связи с этим нуждается в конкретизации и сам метод субъектно-ориентированного подхода к подготовке магистров. Од-

ним из главных инструментов в данном процессе выступает метод фасилитации. Представлен примерный алгоритм реализации субъектно-ориентированного подхода в реализации профессионального образования магистрантов.

Ключевые слова: магистратура, субъектность, субъектно-ориентированный подход, образовательный маршрут, фасилитация.

Panchenko O.L.

PhD in Sociology, Associate Professor

E-mail: kadri@bk.ru

Mukhametzyanova F.G.

Dr. of Pedagogy, Professor,

E-mail: florans955@mail.ru

Khayrutdinov R.R.

PhD in History, Associate Professor, Director

Institute of International Relations, History and Oriental Studies

Kazan Federal University,

Kazan, Russia

E-mail: Ramil1964@mail.ru

SUBJECT-ORIENTED APPROACH TO PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS OF THE MASTER LEVEL OF TRAINING

Abstract. The theoretical analysis of the conceptual field of the subject-oriented approach to education is presented in the article. Context is the master's level of preparation. It is noted that the magistracy is a new phenomenon in the domestic vocational education, in this connection, the method of the subject-oriented approach to the preparation of masters needs to be concretized. One of the main tools in this process is the method of facilitation. An approximate algorithm for implementing a subject-oriented approach in the implementation of professional education for undergraduates is presented.

Key words: magistracy, subjectivity, subject-oriented approach, educational route, facilitation.

Субъектно-ориентированный подход в современном образовании достаточно глубоко исследован. Он восходит к понятию *субъектность* и базируется на восприятии обучаемого как субъекта при использовании всех средств фасилитации в учебном процессе. Обобщая труды известных ученых [1, 2, 8, 9], мы основываемся на следующем определении *субъектности*: это *качественная характеристика осознанной личностной активности в процессе познания и преобразования действительности*, о чем мы уже писали в своих более ранних работах [6, 7]. Среди критериев субъектности чаще всего выделяют активность, автономность, самостоятельность, ответственность, инициативность, системность, осознанность, креативность и так далее. Субъектность выступает интегратором всех этих качеств студента в образовательном процессе [3, 6]. Она выражается в априори данной и приобретенной способности обучаемых к самостоятельной преобразовательной активности в образовании, посредством которой происходит личностное развитие. Очевидно, что субъектность есть изначально присущее качество индивида, что выражается в ее уровневых характеристиках. Субъектность студента университета в субъектно-деятельностном контексте высшего образования рассматривается нами как "сдвиг" в поведении, им самим же вызванный [4, 5, 6]. Субъектность

студента – прежде всего, функциональная характеристика личности в деятельности. В то же время субъектность может развиваться под воздействием определенных условий, что ставит необходимость использования субъектно-ориентированного подхода к обучению студентов.

Вместе с тем, применение субъектно-ориентированного подхода на различных уровнях образования требует конкретизации в области методологии и технологий. Так, говоря о субъектно-ориентированном подходе к обучению студентов уровня бакалавриата, мы делаем акцент на практико-ориентированные технологии обучения, привлечение к преподаванию специалистов-практиков для формирования у обучаемых профессиональных компетенций. Студента вуза мы считаем субъектом учебно-профессиональной деятельности. В то же время вполне очевидно, что для обучения студентов на уровне магистратуры или аспирантуры тот же субъектно-ориентированный подход имеет несколько иную интерпретацию. Для этого обратимся к понятию *магистратура*.

В отечественной практике образования, к сожалению, превалирует подход, согласно которому магистратура есть продолжение бакалавриата. Мы полагаем, что при такой интерпретации понятия его смысл сильно искажается. Магистратура – это надвузовский уровень подготовки, включающий в образовательный процесс элементы науко-ориентированной практики субъектов. Об этом мы уже писали в более ранних своих публикациях [5]. В этой связи следует оперировать новым пониманием магистратуры как социального института и подсистемы высшего образования. Основное отличие магистратуры от бакалавриата – в ее нацеленности на наукотворческую деятельность обучаемых, доминирование в структуре программ обучения профессионально-научной компоненты. Студента магистратуры мы рассматриваем как субъекта научно-профессиональной деятельности. Это означает, что у студента формируются не просто профессиональные компетенции, но профессиональные компетенции, встроенные в научную деятельность, ибо выпускник магистратуры – это, в том числе, будущий преподаватель, научный работник.

Субъектно-ориентированный подход направлен на создание условий педагогической фасилитации для проявления и развития субъектности студентов магистерского уровня подготовки [4]. Педагогическая фасилитация рассматривается нами как процесс подготовки будущих магистров на основе поддержки, сопровождения и облегчения [5]. Базовой здесь служит посылка, что у обучаемого должны формироваться действия учебно-поискового, учебно-исследовательского характера, основанные на "творчестве". Использование личностно-ориентированного подхода преподавателем еще не ориентирует его на студента как субъекта обучения, а применение субъектно-ориентированного подхода позволяет использовать механизмы фасилитации и задействовать личностную активность обучаемых. Магистрант, будучи субъектом образования, является готовым к формированию и трансляции интеркультурного знания. Целью транскультурного образования на уровне магистратуры выступает создание условий для самореализации субъектности студента-магистранта. На основе этого формируется новая – транскультурная субъектность. Именно она поможет магистранту как субъекту научно-профессиональной деятельности адаптироваться к инновационным потокам информации. В контекстах транскультурной модели образования методическая основа – интерактивное обучение, технологии развития критического

мышления. Тогда основной метод обучения – проектный, ориентированный на претворение в практику транскультурных, транснациональных когнитивных проектов на основе диалога культур. Роль преподавателя в контекстах транскультурного образования видится в функции фасилитатора, субъекта, формирующего условия для стимулирования процесса самообразования, самовоспитания, саморазвития, то есть процесса становления и развития субъектности студентов. Таким образом, нацеленность магистерского образования на соответствие транскультурной образовательной модели видится ориентиром в перспективе. Если бакалавриат более практичен, ориентирован на национальную экономику, то магистратура – тот ресурс, который призван формировать прорывные технологии и экономику знаний в глобальном масштабе.

Итак, магистрант становится полноценным субъектом образовательно-профессиональной, вернее, научно-профессиональной деятельности только в том случае, если у него развивается субъектность как преобразовательно-рефлексивная компетентность. В этом случае, вполне правомерно говорить о формировании новой компетенции – субъектной, которая является “сквозной” для всех остальных компетенций обучаемого. Осознание смысла учения выступает ключевым звеном в данном процессе. Магистрант на начальном этапе своего обучения в вузе должен сформировать осознанное отношение к обучению, и здесь ведущая роль принадлежит фасилитирующим практикам преподавателя. Вторым по логике звеном в данном процессе выступает формирование образовательного маршрута магистранта. В этом случае также ключевой является роль преподавателя-фасилитатора, поскольку только в таком случае образовательный маршрут будет сформирован адекватно, с учетом всех возможностей, как самих обучаемых, так и образовательной среды. В свете изложенного мы полагаем, что меняется и роль преподавателя у студентов уровня магистратуры: он выступает *фасилитатором* процесса становления и развития субъектности магистранта.

Образовательный маршрут магистранта должен отражать логику и траекторию его участия в научных и научно-исследовательских мероприятиях по профилю подготовки. Среди индикаторов субъектности магистранта основное внимание следует уделить именно активности участия студента магистерского уровня обучения в научно-ориентированных мероприятиях. Данные мероприятия должны выстраиваться по определенной схеме. Подобный алгоритм выстроен в Институте международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета. Он представляет собой некую модель активизации наукотворческого потенциала магистрантов и состоит в последовательной реализации системы мероприятий, направленных на достижение целей субъектно-ориентированного обучения магистрантов. Исходный пункт алгоритма – диагностика уровня субъектности магистрантов. Уровень субъектности позволяет дифференцировать дальнейшую работу с обучаемыми, разделив их на группы. Магистранты с высоким уровнем субъектности могут выступать фасилитаторами для других групп магистрантов и быть наставниками для них. Цикл мероприятий представляет собой взаимосвязанную систему, на различных этапах которой происходит дальнейшее развитие субъектности магистрантов. Среди звеньев алгоритмированного процесса развития субъектности можно выделить *школу молодых ученых-исследователей, конференцию для молодых ученых, конкурс научных работ молодых ученых,*

форум молодых ученых, публикации в журнале молодых ученых (в нашем случае это "Казанский вестник молодых ученых") и различных сборниках. Каждое из выделенных мероприятий имеет свою целевую направленность и является подготовительной площадкой для последующего мероприятия.

Следует отметить, что указанный алгоритм реализуется в условиях субъектно-ориентированной образовательной среды, поскольку только она способна создавать полноценные условия для фасилитации.

Список литературы:

1. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. – 2011. – № 1. – С. 22–32.
2. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество / под ред. Б.Г. Ананьева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – Вып. 2. – С. 235–250.
3. Личность и бытие: субъектный подход: материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения чл.-корр. РАН А.В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 года / отв. ред. А.В. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – 608 с.
4. Мухаметзянова Ф.Г. Фасилитация как механизм развития субъектно-ориентированного образовательного пространства / Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко // Вестник факультета управления СПбГЭУ. – 2017. – Вып. 1. Ч. 2. – С. 594–597.
5. Мухаметзянова Ф.Г. Метод фасилитации в поддержке субъектности и одаренности студентов магистерского уровня подготовки / Ф.Г. Мухаметзянова, Р.Р. Хайрутдинов, О.Л. Панченко // Управление устойчивым развитием. – 2017. – № 2 (09). – С. 81–85.
6. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах / Ф.Г. Мухаметзянова и [др.]. – Казань: Издат. центр Университета управления ТИСБИ, 2016. – 252 с.
7. Панченко О.Л. Социальная ценность субъектных практик как фактор статусного позиционирования индивидов в контекстах современного российского общества // Сорокинские чтения: отечественная социология: обретение будущего через прошлое: тезисы докладов IV Всероссийской научной конференции. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. – Т. 2. – С. 239–242.
8. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.
9. Brushlinskiy A.V. On the trend of modern psychology of thinking (an unpublished article from the scientific archive of O. K. Tikhomirov) / A.V. Brushlinskiy, O.K. Tikhomirov // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 2 (10). – Р. 10–16.

УДК 37.014.5

Панфилов А.Н.

к.пед.н., доцент

E-mail: panfiloval@mail.ru

Панфилова В.М.

к.пед.н., доцент

ФГАОУ ВО "Казанский федеральный университет",

г. Елабуга, Россия

E-mail: v.panfilova2010@yandex.ru

**УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ "ВУЗ-ШКОЛА"**

Аннотация. Реализация новых основных профессиональных образовательных программ педагогического образования по уровням невозможна без использования новых технологий их реализации, в том числе в форме сетевого взаимодействия вуза и школ. Организационные и отдельные управленческие аспекты формирования сетевого взаимодействия вуза и школ уже в какой-то степени разработаны на практике, но технология коммуникации сетевых партнеров (реализация образовательного процесса, очного или дистанционного, совместных проектов, повышение профессионального роста педагогов и др.), требующая осмысления нормативно-методических и финансовых условий, остается пока открытой.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, нормативно-методическое условие, финансовое условие.

Panfilov A.N.

Ph. D, assistant professor

E-mail: panfiloval@mail.ru

Panfilova V.M.

Ph. D, assistant professor

E-mail: v.panfilova2010@yandex.ru

Kazan Federal University,

Elabuga, Russia

CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION PROGRAMS IN THE NETWORK INTERACTION OF HIGH SCHOOL-SCHOOL

Abstract. Realization of new basic professional educational programs of pedagogical education on the levels of education is impossible without the use of new technologies of their implementation, including in the form of network interaction of the University and schools. If organizational and separate administrative aspects of the formation of network interaction between the University and schools have already been developed to some extent in practice, then communication technology of network partners (implementation of the educational process (internal or remote), the implementation of joint projects, improving the professional teachers' growth, etc., requiring understanding of the regulatory, methodological and financial conditions remains open.

Keywords: network interaction, regulatory and methodological condition, financial condition.

Одной из важнейших задач государственной политики в сфере образования на современном этапе является организация всестороннего партнерства, в том числе и развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях системы образования.

Для системы педагогического образования потребность в сетевом взаимодействии определяется возможностями, которые предоставляет новая форма организации образовательной деятельности. Сетевое взаимодействие позволяет решать задачи, которые ранее были не под силу отдельной образовательной организации, а также генерирует новые формы работы и форматы взаимодействия (сетевые проекты и программы, условия обмена образовательными результатами, средства для личностного и профессионального роста).

Под сетевым взаимодействием нами понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, откры-

тость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных технологий.

Развитие интегрированного образовательного пространства вуза и школы является одной из важных функциональных основ сетевого взаимодействия [6].

При этом сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования, профессиональных образовательных организаций, промышленных предприятий и бизнес-структур, в том числе в сфере научно-технического творчества, робототехники, можно представить как способ совместной деятельности организаций и учреждений, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления ими, в результате которой формируются совместные группы учащихся для освоения образовательных программ определенного уровня и направленности с использованием общих ресурсов.

Основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) бакалавриата могут реализовываться образовательной организацией самостоятельно и на основе взаимодействия с организациями-партнерами и иными организациями, обладающими необходимыми ресурсами, через сетевую форму ее реализации.

Необходимыми условиями реализации ОПОП при использовании сетевого взаимодействия образовательных организаций являются:

- наличие нормативно-правовой базы регулирования правоотношений участников сети;
- договорные формы правоотношений между участниками сети;
- наличие в сети различных организаций, предоставляющих обучающимся действительную возможность выбора;
- возможность осуществления перемещений обучающихся и учителей образовательных организаций, входящих в сеть;
- возможность организации зачета результатов по учебным курсам, дисциплинам, модулям и образовательным программам.

Выбор вариантов построения сетевого взаимодействия образовательных организаций осуществляют те, кто выступает в качестве инициаторов сетевого взаимодействия: обучающиеся, их родители или законные представители, администрация и педагогические коллективы образовательных организаций, представители Учредителя.

В соответствии со статьей 15 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 –ФЗ “Об образовании в Российской Федерации” (далее – Закон об образовании) реализация образовательных программ с использованием сетевой формы может осуществляться: с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных; с использованием ресурсов иных организаций [5]. Законодательством не ограничен перечень организаций, привлекаемых к реализации образовательных программ в сетевой форме. Образовательная организация на этапе разработки образовательной программы самостоятельно оценивает степень достаточности собственного ресурса, целесообразность и возможность его создания или необходимость привлечения ресурса организации-партнера и несет ответственность за реализацию образовательных программ, включая ту часть (части), которую реализует организация-партнер.

Главной целью практической подготовки будущего учителя является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т.е. развитию своей профессиональной деятельности в условиях конкретной образовательной организации (ОО). Для реализации такого практико-ориентированного подхода в реализации ОПОП потребуется сконструировать новую систему школьно-вузовского партнерства, функционирующую на основе сетевого взаимодействия.

Практико-ориентированное педагогическое образование не может обойтись без сетевого взаимодействия по двум причинам.

Первая причина – правовая. О сетевом взаимодействии при реализации образовательных программ говорится в Законе “Об образовании в РФ”. Статья 15 посвящена непосредственно сетевым формам обучения: “Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций”. Действующий “Закон об образовании в РФ” разрешает использовать образовательный потенциал школ, колледжей, вузов и ориентирует образовательные организации на более широкий круг партнеров. По сути, это нормативная основа межведомственного подхода к реализации образовательных программ разного уровня [5].

Вторая причина – содержательная. Применительно к профессиональной подготовке педагога для школы это можно изложить так: в центре сетевого взаимодействия находится студент, который выстраивает и реализует свой индивидуальный образовательный план профессионального образования, а в качестве “сетевого события” – учебный модуль, производственная практика в ОО, консультации учителя-наставника, НИРС, учебные и исследовательские проекты и т.д.

Образовательную сеть образовательной организации высшего образования (ООВО) и образовательной организации общего образования (ОООО) можно определить как совокупность организаций, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования в отдельных единицах сети и системе образования в целом.

Сетевым взаимодействием называется устойчивое, организационно оформленное взаимодействие образовательных организаций между собой и с субъектами внешней среды с целью повысить эффективность использования совокупного потенциала системы высшего педагогического образования, оптимизации используемых ресурсов и достижения качества подготовки выпускников, соответствующего требованиям потребителей и заказчиков высшего педагогического образования.

Сетевое взаимодействие ООВО и ОООО может быть организовано в следующих форматах:

- посредством формирования единой поддерживающей инфраструктуры педагогического образования, в том числе информационных сервисов, используемых совместно сетевыми партнерами;
- путем реализации сетевых образовательных программ, в которых содержание образования осваивается обучающимися в нескольких образова-

тельных учреждениях (не менее двух) на основе единого (сетевого) учебного плана [2, 3].

Сетевые формы реализации ОПОП (на основе Методических рекомендаций по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ, приложение к письму Министерства образования и науки РФ от 28 августа 2015 г. N АК-2563/05) [1].

Федеральный закон № 273-ФЗ не устанавливает особых требований по нормативному правовому регулированию разработки и реализации образовательных программ в сетевой форме и установлению особенностей подобных программ в зависимости от области профессиональной деятельности. Исходя из статьи 15, статьи 30 и иных статей Федерального закона, содержащих нормы, регулирующие образовательные отношения, возможность разработки и реализации ОПОП в сетевой форме обеспечивается внесением соответствующих позиций в локальные акты вуза, регламентирующие: правила приема на обучение по соответствующей образовательной программе; ... порядок отчисления и восстановления для продолжения освоения образовательной программы; порядок и основания перевода; порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения отношений между образовательной организацией и обучающимся; ... порядок организации и проведения практики; образцы и порядок выдачи справок об обучении, периоде обучения; ... а также в иные локальные акты, затрагивающие вопросы образовательной деятельности. В случае реализации образовательной программы в сетевой форме совместно с образовательной организацией-партнером, образовательными организациями должен быть также установлен порядок совместной разработки и утверждения образовательной программы. Утверждение совместных образовательных программ осуществляется уполномоченным должностным лицом либо коллегиальным органом управления каждой организации, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с их уставами [5].

Реализация ОПОП в сетевой форме осуществляется на основании договора между организациями, в котором закрепляются принципы взаимодействия, включающие в себя требования к образовательному процессу, материально-техническому обеспечению, способу реализации сетевого взаимодействия. Договор может быть оформлен уже на стадии разработки сетевой образовательной программы, что позволит более полно учесть ресурсный вклад каждой из партнерских организаций.

Наиболее простым в реализации является модуль, в соответствии с которым две образовательные организации отвечают за планируемый образовательный результат. Модульная структура построения ОПОП требует от его разработчиков освоения общих подходов:

1. Формулирование результатов освоения образовательной программы с учетом установленных образовательной организацией (образовательными организациями) дополнительных компетенций вариативной части и с описания компетентностной модели будущего выпускника. В описании модели должны участвовать обе образовательные организации с привлечением потенциальных работодателей и учетом требований имеющихся профессиональных стандартов.

2. Далее – декомпозиция результатов освоения образовательной программы до результатов обучения: формируется структура образовательной

программы (по составляющим программу модулям и их содержательному наполнению), выбираются необходимые образовательные технологии, и разрабатывается инструментарий оценки достижения заявленных результатов обучения, а также распределяется между образовательными организациями-партнерами ответственность за ресурс.

3. Объективная оценка требуемых от студента трудозатрат на освоение модуля, включающих не только контактную, но и самостоятельную работу. При реализации ОПОП в сетевом взаимодействии "вуз-школа": ОООО предоставляет свою материально-техническую базу и иные ресурсы, прежде всего, для проведения учебной и производственной практики. Школа-партнер при реализации сетевой формы образовательной программы предлагает ресурс: вид деятельности, соответствующий профилю образовательной программы, при участии в которой обучающийся может получить необходимый профессиональный опыт. При этом предоставляемые школой-партнером условия формирования практического опыта (кадровые, производственно-технологические, организационно-управленческие, информационные и иные) не могут быть воспроизведены ООВО [2, 3].

Сетевая форма реализации образовательных программ применяется в целях повышения качества образования, расширения доступа обучающихся к современным образовательным технологиям и средствам обучения, предоставления обучающимся возможности выбора различных профилей подготовки и специализаций, углубленного изучения учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, формирования актуальных компетенций, совершенствования профессиональных компетенций за счет изучения и освоения опыта ведущих образовательных организаций, более эффективного использования имеющихся образовательных ресурсов, повышения конкурентоспособности выпускников образовательной организации на российском и международном рынках образовательных услуг.

Сетевое взаимодействие между ООВО и ОООО осуществляется на основе договора участвующими в реализации данной образовательной программы и другими документами по организации сетевого взаимодействия, которые составляют комплект документов.

Содержание комплекта документов, составляемого для организации сетевого взаимодействия, зависит от вида организаций, участвующих в сетевом взаимодействии, и источника финансирования сторон договора.

Организационное обеспечение сетевого взаимодействия. Общее руководство работой по организации и информационной поддержке сетевого взаимодействия осуществляют уполномоченные лица направляющей и принимающей образовательной организации.

Организационное обеспечение сетевого взаимодействия включает следующие процессы: информирование обучающихся о программах, которые могут быть реализованы в сетевой форме реализации образовательных программ; подготовительные мероприятия по созданию и (или) оформлению комплекта документов для организации сетевого взаимодействия; направление обучающихся в принимающую организацию; выполнение условий договора о сетевом взаимодействии и (или) договора о сотрудничестве в части организации необходимых мероприятий по организации сетевой формы реализации образовательных программ; возвращение в учебный процесс обучающихся,

направленных в принимающую организацию; организационно-техническое сопровождение; финансовое обеспечение; анализ результативности.

Финансовое обеспечение организации сетевого взаимодействия. Вопрос о финансировании оказания образовательных услуг в рамках сетевого взаимодействия решается в условиях нормативно-бюджетного финансирования таким образом. Норматив – стоимость стандартной образовательной программы и количество обучающихся по этой программе в образовательной сети, что обеспечивает возможность передачи финансирования из организации в организацию (“деньги следуют за учеником”).

Вклады участников сетевого взаимодействия в совместную деятельность: материально-технические ресурсы участников; учебно-методические ресурсы и, что очень важно, результаты интеллектуальной деятельности участников сетевого взаимодействия, применяемые образовательные технологии; деловая репутация, деловые связи, опыт в образовательной, научной и инновационной деятельности.

Условия финансирования сетевого взаимодействия определяются договором о сотрудничестве и (или) договором о сетевом взаимодействии между ООВО и ОООВО.

Финансирование сетевого взаимодействия может осуществляться за счет средств субсидий, получаемых направляющей образовательной организацией; собственных средств направляющей образовательной организации; средств принимающей стороны; средств, полученных за обучение, на условиях, определенных участниками; иных источников в соответствии с действующим законодательством [4].

При составлении проекта Договора на сетевую форму реализации ОПОП ОООВО подтверждает наличие ресурсов, необходимых для обеспечения качества оказываемой образовательной услуги и достижения необходимых результатов, соответствующих требованиям, перечисленным в образовательной программе, в части, относящейся к реализации образовательной услуги в сетевой форме реализации.

ОООВО, участвующие в сетевом взаимодействии по реализации ОПОП, несут ответственность за реализацию отдельной части образовательной программы (чаще всего это учебный модуль или практика).

Список литературы:

1 О методических рекомендациях” (вместе с “Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ”): письмо Минобрнауки России от 28.08.2015 N АК-2563/05 // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты РФ. – URL: <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-28082015-n-ak-256305/> (дата обращения 2.03.2018).

2 Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты РФ. – URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-30082013-n-1015/> (дата обращения 2.03.2018).

3 Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Мино-

брнауки России от 5 апреля 2017 г. № 301 // Министерство образования и науки РФ. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/B/10620> (дата обращения 2.03.2018).

4 О некоммерческих организациях: Федеральный закон от 12.01.1996 N 7-ФЗ (ред. от 31.12.2017) // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты РФ. – URL: <http://legalacts.ru/doc/FZ-o-nekommercheskih-organizacijah/> (дата обращения 2.03.2018).

5 Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты РФ. – URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения 2.03.2018).

6 Vinogradov V.L. Integrated Educational Environment of the University and the School as a Basis for Practice Oriented Teachers Training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* / V.L. Vinogradov, A.N. Panfilov, V.M. Panfilova, A.R. Rakhmanova // *Psychological Science and Education*. – 2015. – Vol. 20, №. 5. – P. 142–152.

УДК 811.111`373.2

Поспелова Н.В.

к.филол.н., доцент

кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации

E-mail: nad_posp@mail.ru

Согорина В.П.

студент факультета психологии и педагогики

ФГАОУ ВО “Казанский (Приволжский) федеральный университет”,

г. Елабуга, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ШОТЛАНДСКИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматривается проблема лексикографического описания антропонимов Шотландии: личных имен, фамилий, прозвищ. Результаты лингвокультуроведческого, этимологического анализа, ономастической интерпретации выявляют структурно-семантические и культурно-специфические особенности исследуемой лексики. Подчеркивается роль изучения ономастического материала в процессе формирования социокультурной компетенции изучающих иностранный язык.

Ключевые слова: ономастика, антропоним, антропонимикон, этимологический анализ, лингвокультуроведческая интерпретация, ономастическая интерпретация, верификация, социокультурная компетенция.

Pospelova N.V.

Associate Professor

E-mail: nad_posp@mail.ru

Sogorina V.P.

student of psychological department

Department of English Philology and Intercultural Communication

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

STUDY OF SCOTCH PROPER NAMES AS A LINGUOCULTURAL PROBLEM

Abstract. The article deals with the problem of lexicographic description of the anthroponyms of Scotland: personal names, surnames, nicknames. The results of lin-

guocultural, etymological analysis, onomastic interpretation reveal the structurally-semantic and culturally-specific features of the studied vocabulary.

The role of studying onomastic material in the process of formation of the sociocultural competence of students of a foreign language is underlined.

Key words: onomastics, anthroponym, anthroponimicon, etymological analysis, linguo-cultural interpretation, onomastic interpretation, verification, sociocultural competence.

Специфика имен собственных давно привлекала внимание географов, лингвострановедов, лингвистов, историков и др. Они формируют огромную часть лексики такого высокоразвитого языка, каким является английский язык, и заслуживают того, чтобы их тщательно изучали. Поэтому специальная подготовка по ономастике бакалавров педагогического направления, изучающий английский язык как специальность, просто необходима. Несмотря на существование бесчисленного количества работ по ономастике Великобритании, США, существует проблема более тщательного исследования отдельных регионов, в частности Шотландии.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что формирование коммуникативной компетенции напрямую зависит от владения социокультурными и страноведческими знаниями. Даже в ограниченных пределах невозможно сформировать коммуникативную компетенцию обучающихся без знаний социокультурного фона.

Целью данной статьи является лингвокультуроведческий анализ шотландского антропонимикона.

Материалом исследования являются личные имена, прозвища, фамилии шотландского происхождения. Исследуемая лексика верифицирована по ряду таких авторитетных лексикографических справочников, как "Словарь английского языка и культуры" издательства "Лонгман", "Словарь английских личных имен" А.И. Рыбакина, "Словарь английских фамилий" А.И. Рыбакина и т.д.

Интересным является факт, что по статистике все английские дети получают при рождении два имени (first + middle names): личное и среднее. О.А. Леонович отмечает, что в Шотландии сильна традиция давать средние имена ребенку по девичьей фамилии матери [2, с.11]. Например, Ewan Gordon McGregor.

В современной антропонимии Шотландии прослеживаются следы скандинавского влияния. Скандинавы владели большей частью западной Шотландии. О.А. Леонович приводит несколько примеров наиболее древних шотландских фамилий и их норвежские прототипы: McIver от Ivor; McManus от Magnus; Godfrey от Guthroo; Auley, McAuley от Olaf, Ola; McColl, McCall от Kol [2, с.31].

Фамилии шотландцев в современном понимании представляют собой в большей степени прозвища. Например, фамилии образовывались по роду занятий: Кук, Райт, Демпстер (Dempster – origin for a judge from the old English "dem(e)stre", to judge), Стюарт – (Stuarts derived from the word "stigweard", a compound of "stig" meaning house(hold), plus "weard", a guardian, it was the title used by an officer who controlled the domestic affairs of a royal or noble household) a Scottish family that ruled England from the early seventeenth century to the early eighteenth century, except for the eleven years of the Commonwealth. The last Stuart, Queen Anne, died without any surviving children. The crown then passed to

the House of Hanover [6, с. 243]; по внешности или характеру (Литл, Кэмбэлл – Campbell has its origins in a Gaelic nickname “Caimbeul”, meaning “wry (or crooked) mouth”, from “dam”, bent or crooked, and “beul”, mouth.). В основу некоторых шотландских фамилий положены географические названия: Chrisholm, Murray – it denotes the district on the south shore of the Moray Firth, in Scotland; Gordon – is from Gordon, in Berwickshire; Ramsay – that place was in the former county of Wigtown, Scotland; Forbes – the lands of Forbes in Aberdeenshire и т.д.

Самые распространенные фамилии жителей Шотландии начинаются с приставки “Mac” (MacDonald, MacDowell, MacGregor). Первоначально, фамилии с данной частицей являлись патронимами. Этот префикс (Mac) означает “сын”, то есть фамилия MacDonald означает “сын Дональда”. Это указывает на принадлежность к какой-либо семье, клану. (MacBraune – гаэльск. Mac Breithean – сын судьи; MacGlory – сын оратора; MacLoud – гаэльск. MacLeoid – сын некрасивого человека [4]).

Далее рассмотрим типичные прозвища шотландцев, т.е. неофициальное экспрессивно-образное или эмоционально-оценочное имя, употребляемое в дополнение к антропониму или вместо него [1, с. 89]. Jock, Jocks – прозвища шотландцев, в особенности солдат. Jock является шотландской формой имени Jack Jock – (British English) someone from Scotland – sometimes used in an insulting way [6, 7].

В Шотландии популярным именем считается Alexander, уменьшительная форма от него – Sandy – также является прозвищем шотландцев. Здесь мы имеем дело с так называемыми этническими кличками, обозначающими (часто пренебрежительно или шутливо) “типичного” представителя какой-либо национальности (Mack – шотландец) [1, с. 61].

Путь некоторых имен извилист и не прост. На основе этимологического анализа были выделены имена библейского происхождения и связанные с мифологией. Caleb – Кейлеб, Калев – в Библии Халев – сын Иефоннин из колена Иудина, один из людей, посланных Моисеем в землю Ханаанскую [3, с. 53]; Edna – Эдна, в Библии Една – жена Рагуила, мать Сарры [3, с.75]; Eve – в Библии Ева – жена Адама; Aeneas – Иниас, Инеас, Эней. Эней – в античной мифологии сын Афродиты и Анхиса, один из защитников Трои, упоминаемый в “Илиаде” Гомера, легендарный родоначальник римлян [3, с. 28]; Susanna, Susannah – Сузанна, Сюзанна – в Библии Сусанна является богобоязненной красивой женой Иоакима из Вавилона, которую старейшины обвинили в супружеской неверности, но обвинение оказалось ложным. Ее невиновность была доказана пророком Даниилом [3, с.182]; Samuel – Самьюэл, Самьюл, Самуил – в Библии Самуил предстает знаменитым пророком и судьей Израиля [3, с.174].

Кроме того, результаты этимологического анализа указывают на имена, происхождение которых связано с воинской славой, доблестью и мужеством: Bruce – Брус, традиционно Брюс. В Шотландии это имя стало употребляться в конце XIX в. как личное в честь Роберта Брюса (1274–1329), освободителя и короля Шотландии [3, с. 52]; Finlay – Финлей, Финли – в переводе с гаэльского – прекрасный герой [3, с. 88]; Fergus – Фергус – имя в переводе с кельтского

означает "мужественный выбор, наиболее важный выбор" [3, с.88]; Murdoch – Мердок – в переводе с древнеирландского – морской предводитель [3, с.149].

Многие шотландские имена стали популярны благодаря всемирно известным литературным произведениям: Angus – Ангус. Персонаж с таким именем является шотландским вельможей в трагедии Шекспира "Макбет" (1606), Ангюс Мак-Олей – действующее лицо в романе В. Скотта "Легенда о Монтрозе" (1819) [3, с. 37]; Douglas – Даглас, Дуглас – знаменитая шотландская семья, известная из истории и по легендам; многие члены ее являются персонажами поэм и романов В. Скотта [3, с. 73]; Elspeth – Элспет, возможен шотландский вариант Elizabeth – Элепет Маклбекит – персонаж в романе В. Скотта "Антикварий" (1816) [2, с.79]; Scott, Sir Walter – A Scottish author of the late eighteenth and early nineteenth centuries. Scott wrote immensely popular historical novels, such as Ivanho [5, с.138]. Dugald – Дугалд – военачальник, персонаж в романе В. Скотта "Легенда о Монтрозе" (1819) [3, с. 73]; Duncan – Дункан, Данкан. Дункан – король Шотландии в трагедии В. Шекспира "Макбет" (1606). Дункан Хейуорд – главный персонаж в романе Ф. Купера "Последний из могикан" (1826) [3, с.73]; Georgina – Джорджина. Джорджина Чикерелл – персонаж в романе Т. Харди "Рука Этельберты" (1876) [3, с.94]; Kenneth – Кеннет – герой романа В. Скотта "Талисман" (1825) [3, с. 123]; Mungo – Манго, Мунго – Сэр Манго – персонаж в романе В. Скотта "Приключения Найджела" (1822) [3, с. 149].

Итак, материалом исследования послужили ономастические единицы, имена, фамилии и прозвища шотландского происхождения. Данные онимы представляют собой безусловный интерес для тех, кто изучает язык, так как знание имен собственных является важным для представления о повседневной жизни народа, его истории, обычаях, традиций.

Представленный в работе анализ требует особого внимания, поскольку способствует формированию культуры страны изучаемого языка, формированию коммуникативной, социокультурной компетенции бакалавров педагогического направления.

Список литературы:

1. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языковых культур. – М.: Р.Валент, 2001. – 200 с.
2. Леонович О.А. В мире английских имен: учеб. пособие по лексикологии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ, 2002. – 160 с.
3. Рыбакин А.И. Словарь английских личных имен: 4000 имен. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1989. – 224 с.
4. Рыбакин А.И. Словарь английских фамилий: 22 700 фамилий. – М.: Астрель, 2000. – 576 с.
5. Hirsch E. The New Dictionary of Cultural Literacy / E. Hirsch, J. Joseph, F. Kett, J. Trefil. – Houghton Mifflin Company, 2002. – 648 p.
6. Longman Dictionary of Contemporary English Online. – URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 7.03.2018).
7. Longman A.W. Dictionary of English Language and Culture / A. W. Longman, Inc., Pearson Education Limited, 2001. – 1568 p.

УДК 378: 37.018.43

Рыбакова Е.В.

учитель-дефектолог, Белорецкая ПМПК,
г. Белорецк, Россия

E-mail: evrybakova19@mail.ru

Султанова Р.М.

к.пед.н., преподаватель

ФГБОУ ВО "Башкирский государственный университет"
г. Уфа, Россия

Гаязова Г.А.

к. мед. н., преподаватель

ФГБОУ ВО "Башкирский государственный университет",
г. Уфа, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СОЦИАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
В СИСТЕМЕ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация. Исследовательская группа из Республики Башкортостан, развивая научную базу подготовки будущих педагогов и опираясь на наследие М.И. Махмутова в области методологии проблемно-развивающего обучения, раскрывает особенности совершенствования системы подготовки будущих педагогов средствами активного взаимодействия преподавателей и студентов.

Ключевые слова: проблемно-развивающее обучение, проектная ориентированность, бинарный подход, педагогический ресурс.

Rybakova E.V.

teacher-defectologist, Beloretskaya PMPK,
Beloretsk, Russia

E-mail: evrybakova19@mail.ru

Sultanova R.M.

Ph.D., teacher, Bashkir State University
Ufa, Russia

Gayazova G.A.

Ph.D., teacher, Bashkir State University,
Ufa, Russia

**FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES
OF SOCIAL-ACTIVITY DIRECTION IN THE SYSTEM OF CORRESPONDING**

Abstract. The research group from the Bashkir State University, developing the scientific basis for the preparation of future teachers, relying on the heritage of MI Makhmutov in the field of the methodology of problem-development training, reveals the features of improving the system of training future teachers through means of active interaction between teachers and students.

Key words: problem-developing training, project orientation, binary approach, pedagogical resource.

Современные запросы общества и родителей учеников, воспитанников ориентируют теорию и практику системы образования на системное соответствие, социальную направленность, личностную и культурологическую отне-

сенность, высокую наукоемкость и жизненную достоверность, эффективную адресность, проективную, креативную актуализацию и индивидуализацию социально-образовательного маршрута, позитивирование и актуализацию личного педагогического ресурса специалистов, руководителей, родителей.

Основанный М.И. Махмутовым интегрирующий подход в дидактике, названный видным татарским ученым "бинарным", обеспечивает методологическую базу развития современных тенденций в образовании, что вполне приложимо к более широкому применению разработанных им принципов, – в отношении проектных, развивающих компонентов собственно педагогических компетенций, передаваемых детям актуально, посредством развернутой деятельностной среды.

Соматические и образовательные особенности значительной части детского населения усугубляют требования к организации и содержанию адресной среды.

К тому же существует потребность современной системы подготовки педагогических кадров в углублении изучения предметных основ будущей профессии и становлении метадисциплинарного, понятийно-философского базиса саморазвития, в целях повышения компетентностного уровня, обеспечения необходимого уровня эффективности образовательной деятельности в столь сложном формате занятости, необходимости осмысления сложных многофакторных систем знаний, проблем, противоречивых ситуаций, взаимодействий.

По характеру деятельности факультета психологии Башкирского государственного университета, опыту коллег, было определено, что сейчас наблюдается высокая плотность и сложная структура занятости студентов, значительная доля высоковозрастных групп, разноплановость интеллектуального компонента, вербальной компетентности, культурологической и этнопедагогической отнесенности, что в равной степени может рассматриваться и в проблемном, и в ресурсном аспектах.

При построении стратегии актуализации интеллектуально-личностных, операциональных ресурсов и жизненного опыта студентов необходимо учитывать и накапливающиеся инновации сознания, профессионального и особенного, иногда не обобщаемого, опыта, личностной направленности молодых студентов, которые могут проявляться постепенно и лишь при благоприятных для развития, позиционирования, условиях. Следует ожидать определенных разночтений в этой области у представителей разных возрастных, социальных групп.

В силу высокой информационной плотности учебного процесса в университете, тем более при заочной форме организации, уже имеющийся жизненный и профессиональный опыт, убеждения, личностная зрелость, культурная включенность недостаточно актуализируются вне проективной деятельности.

Эта высокоресурсная сфера сотрудничества субъектов разного уровня компетентности и в дисциплинарном аспекте, и применительно к общему образовательному статусу для будущих педагогических кадров, тем насущнее, что формирует понимание, задает деятельностные стандарты для организации адресной среды уже в самостоятельной учительской, воспитательской практике, тем более в области коррекционного образования.

И на операциональном уровне на всех этапах становления, развития молодого педагога: структурировать, акцентировать, не выключая уже сформи-

рованных позитивных и перспективных компонентов позволяет проектная вовлеченность будущих педагогов, которая в дальнейшем станет органичной базой для социально-деятельностного развития детей.

Вместе с тем, усовершенствования формата обучения студентов требует и современная информационная среда, не ограниченная традиционным классно-урочным взаимодействием. Хотя о степени традиционности вопрос дискуссионный – древнегреческие философы, как известно, проводили симпозиумы и дискуссии в садах античных просторов, где риторика и философия выступали в сложном единстве.

Поддержание психоэмоционального благополучия студентов и преподавателей в адресном проектном взаимодействии способствует качеству освоения учебных дисциплин, становлению высокоэффективной общности в образовательной организации. Для общества такие тенденции сотрудничества трудно переоценить, они высоко востребованы в управлении, антикризисном моделировании, перспективном позиционировании.

Сама культура проективной ориентированности когнитивной деятельности также подлежит оптимальной организации сотрудничества применительно категориальных, индивидуальных, синергирующих особенностей [24, 29], преимущественной для подрастающих поколений, прилежащих сфер жизнедеятельности, сопутствующей рефлексии.

В таком контексте проективно благоприятными становятся методы и приемы вовлечения студентов в активное осмысление сущности и проблематики [17] научных дисциплин, сфер и областей применения получаемых компетенций с самого начала образовательного процесса. Иными словами, все, что студент, коллектив могут определить, сформулировать, позиционировать, проанализировать, смоделировать, подвергнуть критике или переосмыслению делегируется их доступным возможностям, в режиме темпорального приоритета. Конечно, затруднительно бывает выделить время для того, чтобы студент или проектная группа представили свое видение предмета, разработку, модель развития на основе предварительного ознакомления с предметом, особенно на первых этапах освоения данной технологии, однако со временем формируются предпосылки для опережающих темп и качество обучения студентов проектной направленности. Существенно важно здесь адресно разработать информационную систему для самостоятельной или частично самостоятельной работы будущих педагогов. Непросто, но желательно также обеспечить практическую актуализацию полученного продукта самостоятельной деятельности студентов.

Постепенно, но активно в операционале студентов моделируются системообразующие контенты, модели организации, сотрудничества субъектов образования, руководителей, общественности, родителей, детей, проблемные области и ситуации [11, 13, 14, 18], перспективы развития процессов, отношений, сфер, структур [19, 20].

Например, имея самые элементарные, начальные представления о структуре системы адресного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в формате образовательной организации, реабилитационного центра, учреждений здравоохранения, студенты могут строить предположения об их особенностях, границах компетенций их специалистов, межведомственных связях, интегрирующих процессах [15].

Либо студенты, уже имеющие опыт работы в школе, детском саду, могут обобщить проблематику развития сферы, перспективные варианты, наметившиеся тенденции, ресурсные области [6, 10, 12].

Конечно, столь сложное взаимодействие преподавателей и студентов востребует и метасистемный операционал: понятийно-предметный, коммуникативный, организационно-методический [25, 26, 27].

В формате философско-филологического практикума [28] на опыте факультета психологии Башкирского государственного университета изучается высокий потенциал специально организованной понятийно-философской деятельности, позволяющей будущим педагогам сформировать более глубокий, системный, продуктивный компетентностный ресурс для анализа и моделирования многофакторных, противоречивых либо противонаправленных процессов, систем, направлений [3, 4, 7, 8, 9]. Так, известная сущностная диалектичность организации коррекционного образования, с одной стороны, как правило, требующей щадящего, бережно дозирующего подхода, с другой, учитывающая заинтересованность участников образовательного процесса в компенсации недостающих, дефицитных компонентов функций, достижений, компетенций ребенка, легче принимается в абстракции, нежели в условиях непосредственного сотрудничества, сопровождения – оперативно [16, 22, 23].

Диалектический принцип и опыт философского осмысления сложных вопросов бытия, проблемных областей образования, межличностных обстоятельств и формирует метасистемные ресурсы для рационального разрешения многофакторных задач оптимальными, малозатратными, субъективно приемлемыми средствами [1, 2, 5, 21, 30].

Список литературы:

1. Абуталипова Э.Н. Подари вперед. Подарок для сердца и руки / Э.Н. Абуталипова, Е.В. Рыбакова // Речевое развитие детей: отечественный и зарубежный опыт: сборник статей. 2016. – С.13. – URL: ridero.ru (дата обращения: 17.01.2018).
2. Акубекова Г.Д. Полиmodalная интеграция развивающихся представлений детей с ограниченными возможностями здоровья при овладении базовыми движениями восточного танца по авторской методике Е.В. Рыбаковой "Будур и Жади" / Г.Д. Акубекова, В.Н. Грызлин // Речевое развитие детей: отечественный и зарубежный опыт: сборник статей. – С.16. – URL: ridero.ru (дата обращения: 17.01.2018).
3. Рыбаков Д.Г. Опережающее развитие словаря детей в современном информационном обществе // Современные проблемы социально-гуманитарных и юридических дисциплин: вклад молодых ученых в развитие науки: сборник материалов конференции. – Краснодар, 2012.
4. Рыбаков Д.Г. Культурологические синергии в медиаэтнической образовательной интеграции – сущностный компонент развития российского общества // Особенности философского мировоззрения: сборник статей Всероссийской студенческой научно-теоретической конференции. – Магнитогорск, 2013.
5. Рыбаков Д.Г. Школьная логистика как развивающий ресурс личности в процессе формирования социального капитала // Социальный капитал современного общества: материалы всероссийской научной конференции. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012.
6. Рыбаков Д.Г. Информационные технологии и новая философия общения. Организация интернет-гостиной в формате межведомственного межрегионального сотрудничества социально ориентированных служб и общественных организаций / Д.Г. Рыбаков, Е.В. Рыбакова, Д.М. Мустафина // Россия и Европа: связь культуры и

экономики: материалы IX международной научно-практической конференции. – Прага: World Press, 2014.

7. Рыбаков Д.Г. Синхронизация глобальных ИТ-процессов и современных социально-образовательных вызовов // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире: материалы X Международной конференции. – СПб.: 2015.

8. Рыбакова Е.В. Изучение особенностей социальной зрелости учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы 8 вида с использованием фотоматериалов газет и журналов социальной направленности // Актуальные вопросы специального образования: материалы международной виртуальной научно-практической конференции. – Мурманск, 2009, 2010.

9. Рыбакова Е.В. Применение несовершенных и незавершенных эталонов в адресном сопровождении детей с дефицитным вариантом развития // Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2012.

10. Рыбакова Е.В. Коррелирующие позиции информационного развития социума и нейропсихического состояния подрастающих поколений / Е.В. Рыбакова, Д.Г. Рыбаков, Р.М. Султанова и др. // Образование: традиции и инновации: материалы VIII международной научно-практической конференции. – Прага, World Press, 2015.

11. Inheritance discompetention / Д.Г. Рыбаков, Е.В. Рыбакова, Р.М. Султанова и др. // Science Time. – 2016. – May.

12. Особенности мышления младших школьников и выбор текстов для их самостоятельного чтения / Е.В. Рыбакова, Д.Г. Рыбаков, Р.М. Султанова Р.М. и др. // Психология и литература в диалоге о человеке: материалы Международной научной конференции, посвященной Году литературы в России (2015). – М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2016.

13. Rybakova E.V. Tiphlotolerance in inclusive education // Science and Education. – 2013. – October 30–31.

14. Entropy component microsocial environment of children with internet addiction / D. Rybakov, Y. Rybakova, R. Sultanova and other // Science Time. – 2016. – September.

15. Рыбакова Е.В. Демотивация разума. Компонентный анализ трендового мышления / Е.В. Рыбакова, Р.М. Султанова, Г.А. Гаязова // LAP Lambert Academic Publishing. – Саарбрюккен, 2016.

16. Рыбаков Д.Г. Территория PAC. Защищенные от суетности / Д.Г. Рыбаков, Е.В. Рыбакова. – URL: ridero.ru, 2016 (дата обращения: 23.02.2018).

17. Рыбаков Д.Г. Неотолерантность как новая реальность общественной жизни и антикризисный ресурс / Д.Г. Рыбаков, Е.В. Рыбакова // Стратегическое антикризисное управление: глобальные вызовы и роль государства: международная научно-практическая конференция. – М.: Изд-во МГУ, 2016.

18. Рыбаков Д.Г. Опыт изучения лингвистических особенностей социального привлечения граждан в секты и иные депрессивные сообщества / Д.Г. Рыбаков, Е.В. Рыбакова, Р.М. Султанова и др. // PEM. Psichology. Educology. Medicine. – 2016. – № 3. – С. 267–287.

19. Рыбакова Е.В. Применение динамических стимульных образов в работе по формированию артикуляционных позиций у детей с тяжелыми нарушениями речи // Современное дошкольное образование и коррекционная педагогика: материалы конференции (Казань, 29 мая 2013). – Казань: Изд-во КФУ, 2013.

20. Рыбакова Е.В. Речь как результат и инструмент социализации детей дошкольного возраста // Материалы научно-практической конференции ИРО РБ. – Уфа, Изд-во ИРО РБ, 2011.

21. Рыбакова Е.В. Социальная значимость гендер-ориентированных стимульных материалов в диагностике и коррекции // Социализация детей с нарушениями в

развитии: опыт, проблемы, инновации: материалы общероссийской научно-практической конференции. – Тамбов, 2011.

22. Рыбакова Е.В. Геронтологический договор как темпоральная форма регуляции отношений между поколениями // Материалы Национального конкурса психологических проектов “Золотая Психея”, 2009. –

URL: <https://psy.su/psyche/projects/270/> (дата обращения: 23.01.2018).

23. Рыбакова Е.В. Тифломоделирующие очки // Обруч. – 2004. – № 3.

24. Рыбакова Е.В. Дидактический бренд // Обруч. – 2009. – № 1. – С.40–41.

25. Рыбакова Е.В. Аналитические предложения по разработке профессионального стандарта педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога) / Е.В. Рыбакова, Н.Ю. Дмитриева // Interregional Interagency Internet Lounge “Belaja Rjeh”. – 2017. – URL: <https://belajarjeh.nethouse.ru/articles/349193> (дата обращения: 28.05.2017).

26. Рыбакова Е.В. MODULING OF CONTACT WITH OF CHILDREN WITH ASD AND MANIFESTATIONS OF NEGATIVISM DIDACTIC / Е.В. Рыбакова, Р.М. Султанова, Г.А. Гаязова // Образование: традиции и инновации: материалы VII международной научно-практической конференции. – Прага, World Press, 2015. – С. 446–448.

27. Клиника одиночества. Доктор Джекилл и мистер Хаус? / Р.М. Султанова, Г.А. Гаязова, Д.Г. Рыбаков и др. // PSYCHOLOGY OF THE 21ST CENTURY: THEORY, PRACTICE, PROSPECT: materials of the VII international scientific conference on February 15. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum, Sociosféra, 2017. – С.33–34.

28. Султанова Р.М. Организация философско-филологического компонента в образовании как условие формирования профессиональных компетенций педагога / Р.М. Султанова, Г.А. Гаязова, Е.В. Рыбакова // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе: ежегодная международная научно-практическая конференция. – Уфа: Изд-во БашГУ, 2017. – С.119–123.

29. Султанова Р.М. Vertical effect / Р.М. Султанова, Г.А. Гаязова, Е.В. Рыбакова // Современная наука: перспективы развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (Самара, 30 марта 2017 г.). – Самара, 2017. – С. 65–68.

30. Султанова Р.М. Конкурсные разработки игр и методик за 2015–2017 гг. / Р.М. Султанова, Г.А. Гаязова, Е.В. Рыбакова – Беларусь: Новое знание. – URL: www.1-4.by (дата обращения: 02.02.2018).

УДК 378:747.012

Рябов О.

PhD, главный эксперт III Institut fuer intellektuelle Integration,

Вена, Австрия

эксперт IAPS, профессиональный дизайнер

доцент

Казанский государственный строительно-архитектурный университет,

Казань, Россия

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ БЕНЧМАРКИНГ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИЗАЙНА: МИРОВОЙ ОПЫТ

Аннотация. Автор анализирует образовательный бенчмаркинг преподавания дизайна в Австрии, США и Германии, целевые ориентиры образовательного бенчмаркинга в преподавании дизайна, проблемы внедрения технологии образовательного бенчмаркинга.

Ключевые слова: образовательный бенчмаркинг, преподавание дизайна, лучшая образовательная практика, мировой тренд, преподавание дизайна, США, Австрия, Германия.

Riabov O.

PhD, General expert, III Institute for intellectual integrations,
Vienna, Austria IAPS expert, professional designer
Kazan state University of construction and architecture
Kazan, Russia

EDUCATIONAL BENCHMARKING IN THE TEACHING OF DESIGN: WORLD EXPERIENCE

Abstract. The author analyzes the educational benchmarking in the teaching of design in Austria, USA and Germany, targets of educational benchmarking in the teaching of design, challenges of introducing the technology of educational benchmarking.

Key words: educational benchmarking, teaching of design, best educational practices, global trends in the teaching of design in the USA, Austria and Germany.

Образовательный бенчмаркинг в области преподавания дизайна – это лучшие проекты, практики и программы в сфере инноваций архитектурно-строительного и художественного образования. Согласимся с тем, что термин “бенчмаркинг”, употребляемый в контексте эталонного сопоставления, уже довольно прочно вошел в деловой оборот организаций высшего профессионального образования. В некоторой степени – это инновационный элемент маркетингового инструментария управления в образовании, способствующий повышению конкурентоспособности организации, брендирования образовательной организации, например, университета в регионе [4, 8, 12, 13].

Целевые ориентиры университетского бенчмаркинга в области преподавания дизайна на сегодняшний день многоплановы, но в целом представляют понятный комплекс анализа и поиска: анализ системы работы и выявление недостатков, поиск лучших образовательных практик на основании выявления ключевых факторов успеха у университетов-конкурентов, анализ превосходства партнеров и конкурентов, создание мотивационных механизмов у преподавателей дизайна своего университета для постоянного улучшения и устранение слабых мест в деятельности своих технологий преподавания дизайнерских дисциплин, мониторинг улучшений и корректировка деятельности преподавателей дизайна в своем университете [8].

Одной из ключевых проблем является нежелание отдельных управленцев профильных университетов признавать слабость конкурентной позиции их образовательной организации и необходимость изменений их управленческой системы или/и даже всего образовательного процесса в направлении подготовки дизайнеров архитектурной среды.

Отметим, что при внедрении технологии бенчмаркинга необходимо учитывать ряд важных аргументов. Бенчмаркинг – наукоемкий и ресурсоемкий процесс, который требует больших затрат времени и финансирования [13]. Не каждый ректор или декан согласен на получение отсроченных результатов при условии вложения определенного количества финансовых ресурсов на исследования и внедрение инноваций в области эффективности преподавания дизайна. Кроме того, ограниченность мотивационных и финансовых ресурсов

приводит к отказу от привлечения специалистов-профессионалов со стороны и использования услуг консультационных дизайн-фирм [6, 7].

Часто управленческие решения принимаются только на основе научно-популярных бизнес-изданий, что может повлечь за собой следующую проблему – это разрыв между теорией и практикой. Знание о сущности инструмента преподавания дизайна – не обеспечивает возможность владения им. Именно поэтому для успешного внедрения адаптированного “заимствованного” опыта необходимы специалисты с опытом применения современного инструментария менеджмента в рамках специфики и профиля образовательных организаций, направлений образовательных программ, релевантных специальностям в области подготовки дизайнеров [12].

Следующим существенным аргументом является непонимание границ проекта. Образовательная организация – реципиент, который желает улучшить сразу все области своей образовательной деятельности, улучшить до максимума качество образовательных услуг, что, в принципе, в одночасье невозможно. Или, имея позитивный опыт использования бенчмаркинга, например, для улучшения одного из процессов, вуз переносит свои действия для совершенствования процесса другого порядка.

Проблемы также могут возникнуть и при нечеткой постановке цели бенчмаркинга. Главная проблема – выбор компании-эталона для практики (мастерской) дизайнеров также может стать серьезной проблемой, поскольку риск ошибки здесь очень велик. Именно поэтому в команду по внедрению бенчмаркинга желательно включать экспертов, имеющих опыт работы с данной технологией в условиях стратегий развития архитектурно-строительных университетов.

Но не менее важной является и проблема так называемых неосязаемых показателей. Как правило, используются легкоизмеряемые показатели (финансовые показатели, количество выданных дипломов, количество образовательных программ и т.п.), коррелирующие с ключевыми факторами успеха в конкурентной борьбе на рынке подготовки дизайнеров [12]. Вследствие отсутствия в образовательных организациях сбалансированных систем сбора, оценки, внедрения и анализа успешных бизнес-решений и технологий управления талантами редко измеряются и сопоставляются показатели, не имеющие строгих методик определения, например, командный дух студентов-дизайнеров, уровень стрессов у самых успешных студентов и магистров, степень внимания университета к потребителям образовательных услуг и даже уровень их физического и психологического комфорта [12, 13].

В подготовке дизайнеров есть еще один неоспоримый факт важности – это понимание всеми сотрудниками факультета или института дизайна необходимости внедрения бенчмаркинга и роли каждого в процессе осуществления улучшений. Но и злоупотребление бенчмаркингом ни к чему хорошему не приведет. Информационная проблема тоже нарушает ровный позитивный взгляд на применение технологии к преподаванию дизайна. Комплекс “засекреченности” методов и инструментов является большой преградой для инициирования бенчмаркинг-исследования качества и форм преподавания дизайна. В целом же решение выявленных проблем позволяет реализовать потенциал и создавать инфраструктуру для технологии бенчмаркинга, способствует более широкому и эффективному использованию чужого опыта

в качестве ориентира совершенствования деятельности для образовательных организаций [6, 9].

Отметим, что современная система высшего образования в Российской Федерации всегда интегрировалась эффективным мировым опытом преподавания. Особый интерес представляет интеграция опыта подготовки специалистов творческих специальностей, в том числе дизайнеров. В этом смысле пример преподавания дизайна в США, Австрии и Германии является нагляднее в своем применении на месте, в рамках границ собственной системы высшего образования, но не исключает "приоткрывание ворот" для бечмаркинга в российских вузах схожего профиля. Полезным данное знание является и потому, что в целом отражает историю преподавания дисциплин дизайна в мировой практике подготовки дизайнеров.

В США дизайн как самостоятельная область профессиональной деятельности имеет длительную историю. И традиции образования в области дизайна также насчитывают не один десяток лет. Проблема подготовки дизайнеров-профессионалов в вузах стала актуальной уже к концу 1930-х годов. Возможности американской индустрии возрастали, а специалистов в области проектирования промышленной продукции не хватало [1, 3].

Одним из первых учебных заведений, готовящих промышленных дизайнеров в США, стала открытая в Чикаго в 1937 году Школа дизайна. Ее возглавил один из педагогов Баухауза Л. Мохой-Надь. В чикагской школе, как и в Баухаузе, существовал пропедевтический курс. Затем студенты могли выбрать специализацию. Практическая работа по специальностям велась в многочисленных мастерских. Кроме того, студентам читался довольно обширный круг теоретических дисциплин: от истории искусства и философии до физики и биологии. Таким образом, в рамках Школы дизайна успешно сочетались наука, искусство и ремесло, что, несомненно, соответствовало идеалам Баухауза. Однако в чикагской школе гораздо больше внимания уделялось сотрудничеству с промышленными фирмами, которые пользовались ее услугами, с готовностью предоставляя ей необходимые материалы и оборудование [1, 3].

В эпоху экономического бума 1950-60-х годов промышленный дизайн в Америке вступил в пору своего расцвета. Независимые дизайнерские фирмы после войны активно расширялись, а область их профессиональной деятельности вышла далеко за рамки оформления промышленных товаров широкого потребления. Независимые дизайнеры изучали спрос на промышленную продукцию, психологию покупателя, обрабатывали информацию обо всех интересных изделиях, о которых сообщала тогдашняя печать. Задача дизайнеров не ограничивалась разработкой проекта, им надлежало дать убедительное техническое и экономическое обоснование.

Число учебных заведений, готовящих дизайнеров, с этого времени начало стремительно расти. В тот же период в Америке была предпринята попытка сформировать единую систему дизайнерского образования. Созданная в середине 1950-х годов Ассоциация по подготовке дизайнеров, в частности, подготовила проект рекомендаций, предполагающих унификацию программ обучения студентов-дизайнеров. В проекте особое внимание уделялось техническим дисциплинам – они в программе заняли чуть ли не половину объе-

ма. В целом дисциплины делились на следующие группы: технические и точные науки; искусство; экономика (маркетинг) [1, 9, 10].

Правительство США выделяет значительные средства для включения дизайна в национальные программы. Главной, центральной и наиболее развитой специальностью является коммуникационный (медиа) дизайн, рассматривающий все аспекты взаимодействия "среда-машина-человек", с технологической точки зрения, т.е. эргономический.

Американские фирмы имеют в своем штате несколько десятков дизайнеров, а в крупных корпорациях их количество исчисляется сотнями. Это объясняется тем, что чем сложнее структура фирмы, работающей на массового потребителя, больше объем и разнообразнее ее продукция, тем более сложные формы приобретает организация ее дизайнерской службы.

Рассматривая содержание профессиональной подготовки дизайнеров в США, всегда следует учитывать ту роль, которую дизайн играет в американской экономике. Содержание профессиональной подготовки дизайнеров в США принципиально иное, чем в России и даже в европейских странах. Большое место в учебных курсах американских вузов, готовящих дизайнеров, занимает изучение маркетинга (в нашей стране такая дисциплина студентам-дизайнерам не преподается) [2].

Одной из сильных сторон дизайнерского образования в США всегда была прочная связь профильных вузов с промышленностью. В профессиональном образовании делается акцент на подготовку студентов к практической деятельности, а не абстрактному теоретизированию. Многие из проектов, выполняемых в университетах, спонсируются промышленными компаниями.

Важной составляющей в университетах США является "обучение через опыт", поэтому большое значение уделяется практике студентов. Студентов обязательно направляют на годовичную производственную практику, после которой, имея опыт работы в промышленности, студенты способны намного легче и целенаправленнее учиться, разрабатывать практически значимые проекты. Многие крупные американские фирмы заказывают проекты студентам дизайнерских вузов. Менеджеры этих фирм инструктируют студентов, определяя им задачу. В ходе выполнения работы студенты устанавливают контакты с потенциальными работодателями, а компании выигрывают от творческого энтузиазма студентов, что является очевидным преимуществом.

Основу образовательной политики составляют национальные программы, кредитная система и на ее основе сертификация выпускников учебных заведений. Основанием сертификации является выдача кредитов студентам за освоение любого одного курса. В большинстве случаев студент не ограничен в их количестве и выборе. К ним добавляется блок обязательных дисциплин. Подобный подход обеспечивает высокие креативные способности, но не дает фундаментальных знаний.

Основные тенденции высшего образования в США: интернационализация, акцент на социальном и гражданском аспектах обучения, необходимость формирования у студентов навыка критического мышления. Задача преподавателей американских вузов – превратить студентов из потребителей знаний в производителей знаний.

Другой принцип, активно использующейся в системе высшего образования США, – принцип множественных способов обучения. Он заключается в

поиске индивидуального подхода к студенту на основе преобладания у каждого человека определенного способа восприятия информации: визуального, аудиального, вербального и т. д.

Кроме того, в США существует система экзаменов, которые необходимо сдать, чтобы получить квалификацию, зарегистрироваться в списке дизайнеров или архитекторов [5]. Экзамен дополняет полученное образование. Получение лицензии или официальная регистрация как специалиста необходимы в США. Только после сертифицирования образования и опыта работы можно осуществлять профессиональную деятельность [9, 10].

Германия относится к числу лидирующих стран в области дизайна. Здесь существуют свои дизайнерские традиции, развита предпринимательская культура, система содействия развитию и обучению дизайна. В конце 60-х годов в связи с усилением влияния государства произошли значительные изменения организационной структуры дизайнерской деятельности в общенациональном масштабе [11], был организован Международный информационный центр ИКСИД, главной задачей которого стало накопление международной информации по актуальным проблемам современного дизайна. Был создан целый ряд государственных институтов, предоставляющих дизайну необходимую информацию, в том числе Институт рынка и рекламы, Институт домашнего хозяйства, Институт контроля качества товаров, Институт психологии цвета и т. д. В 1970 году были созданы научные институты по проектированию среды во Франкфурте-на-Майне и в Дармштадте.

Характерной национальной особенностью в образовании Австрии и Германии [11] являются развитые связи с социальными партнерами. Сотрудничество правительства на федеральном и земельном уровне с промышленностью, с одной стороны, и такими организациями социальных партнеров, как объединения работодателей и профсоюзы, с другой, обеспечивает баланс интересов и ответственности сторон. Социальные партнеры активно участвуют в разработке стандартов профессионального обучения, которые в Германии называются "положения об обучении". Социальные партнеры инициируют обновление существующих стандартов и разработку новых, которые в дальнейшем разрабатываются Министерствами образования земель.

Это позволяет обеспечить комплексное дизайн-образование и организацию разноплановых дизайнерских услуг, начиная на местном земельном уровне и заканчивая на федеральном, обеспечивая тесное взаимодействие между местными (земельными) компаниями, социальным заказом и крупными корпорациями.

Кроме того, вопросами исследований изменений в профессиях и умениях занимаются два института: Федеральный институт профессионального образования и обучения и Институт исследований по вопросам рынка труда и профессий при Федеральном институте занятости. Для усиления позиций на рынке образовательных услуг в 1998 году по инициативе Федерального министерства образования и науки была принята "Система раннего обнаружения тенденций в развитии умений". Стержнем ее является анализ потребностей рынка труда и соответствие ему учебных программ. В Германии сильны местные земельные традиции в образовании, особенно сильно они сказываются в дизайн-образовании земельный дизайнерский институт, существующий за счет тесной интеграции с экономикой приютившей его области Германии, ока-

зывает сильное влияние на все стороны жизнедеятельности страны и ее населения [11].

Обучение в Австрии и Германии по дизайнерским направлениям на первом этапе подразумевает шесть семестров. Студентам преподается большое количество предметов, и некоторые из них будут присутствовать на протяжении всего времени получения

образования. Например, курс дизайн-мышления (DesignThinking), на котором студенты обучаются тому, чтобы мыслить как дизайнеры [6, 7, 8].

Одним из ключевых мировоззренческих принципов дизайн-мышления является эмпатия – умение взглянуть на мир глазами других людей, понять их потребности, желания, стоящие перед ними задачи. Цель – выяснение проблем человека и компании, о которых еще не говорят вслух. С методологической точки зрения подходы дизайн-мышления относятся к эвристическим приемам решения проблем в условиях неопределенности – так называемых нестандартных задач, которым обычно противопоставляются задачи, не связанные с творческим поиском. Курс дизайн-мышления студенты обычно имеют на протяжении всех лет обучения.

Другой аспект – это моделирование потенциальных продуктов, процессов и услуг. Традиционно компании выясняли реакцию потребителей на разрабатываемые продукты через фокус-группы. Но моделирование позволяет быстро протестировать придуманный продукт на потребителе и, получив отклик, немедленно внести в него изменения.

Важным также является разработка дизайнерских концепций для корпораций. Практическая часть занятий подразумевает продумывание стиля мебели, предметов интерьера и аксессуаров. Поскольку современный рынок требует некоторых изменений и нововведений, то важную роль играют компьютерные технологии. Австрийские и немецкие студенты должны активно осваивать специализированные программы, чтобы быть востребованными специалистами.

Студенты также должны осваивать навыки практического дизайна – этому аспекту уделяется основное внимание преподавателей, старающихся обучать студентов в формате проектов. Студентов университета учат не только рисовать и делать наброски, но они учатся работать с дрелями, токарными станками и газорезательными машинами, управляемыми компьютерами. Также им предоставляют время и свободу действий для экспериментов с определенными материалами и ресурсами, чтобы развивать глубокое понимание того, что они могут делать с имеющимися в их распоряжении материалами. В течение этого периода основное внимание заостряется на создании и производстве.

Профессиональная подготовка дизайнеров в Австрии и Германии нередко включает практическую часть, когда целый семестр отводится для прохождения практики на предприятиях и фирмах [6, 11].

Таким образом, после получения диплома бакалавра хорошо зарекомендовавший себя студент может стать полноценным сотрудником организации. В любом случае, он будет обладать некоторым опытом работы, что увеличивает его шансы на рынке труда.

В основе педагогических положений, определяющих задачи, цели, основное содержание, теорию и методику профессиональной подготовки дизайне-

ров лежит педагогическая система Баухауза. Прежде всего, это изучение и работа с различного рода материалами, стремление использовать новые технологии изготовления промышленной продукции, активно-творческий подход к процессу обучения, поиск новых конструкторских решений, изобретательство, умение найти соответствие формы предмета его функции.

Минималистичный принцип германской педагогической традиции заключается в том, что дизайнеры должны разрабатывать только то, что необходимо. Это также традиции Баухауза. В технологических продуктах из Германии влияние этой культуры очевидно, и признаками ее является высокое качество, высокий уровень развития технологии и минимализм.

Немецкий дизайн всегда считался олицетворением эффективности и функциональности. Сегодня к этим национальным особенностям немецкого дизайна присоединилась еще одна – эмоциональность. Эмоциональный дизайн является именно тем уровнем удовлетворения, который может подняться над функциональностью, надежностью и полезностью дизайн-решений.

В то время как система образования США стремилась научить студентов тому, как быть успешными сотрудниками, европейские школы дизайна воспитывали в учащих увлеченность и стремление создать команду для успешной работы.

Выводы.

1. Большое внимание уделяется техническим дисциплинам. Эта часть преподается специалистами из различных технических областей (например, механики, электроники, программисты и т. д.). Основное внимание уделяется предметно-ориентированной методологии проектирования. Лучшие программы составляют международный образовательный бенчмаркинг.

2. Организационные дисциплины. Они включают в себя проект-менеджмент, управление качеством, основные методы расчета затрат, презентационные навыки, тайминг. Лучшие проекты составляют бенчмаркинг-банк входящих в консорциум вузов.

3. Отрабатываются навыки командной работы. На первоначальном этапе происходит распределение работы в команде студентов одного университета. Далее – в рамках сотрудничества с другими университетами через проекты "Сетевой университет" и/или "Международный бенчмаркинг UNI".

4. Человеческий фактор. Кроме технических и бизнес-аспектов, важно сформировать навыки межличностного общения, такие как гибкость, доверие, общение, обмен знаниями. Навыки модерации во время презентации, методы ведения переговоров и др. Это отрабатывается на программах бенчмаркингов.

5. Важное понимание идентификации подходов. Идти от внешнего облика предмета проектирования, его оригинальности внутрь к его конструктивному решению. Или начинать изнутри, с начинки, и затем выстраивать внешний облик объекта.

Кроме того, в технологии сравнительного опыта должно преобладать особое отношение к человеческому масштабу, основанное на бережном отношении к человеческому достоинству и собственно к человеку. Такие проек-

ты отличаются сомасштабностью человеку и проработанностью, рассчитанной на комфорт человека.

Список литературы:

1. Американские школы дизайна // Дизайн США. Каталог выставки. – ЮСИА Риджинал суппорт сентер, 1989. – 68 с.
2. Аронов В.Р. ВНИИТЭ: Библиотека дизайнера: Теоретические концепции зарубежного дизайна. – М.: ВНИИТЭ, 1992. – 122 с.
3. Дизайнерское образование в США // Дизайн в высшей школе. – М.: ВНИИТЭ, 1994. – 328 с.
4. Князев Е.А. Бенчмаркинг для вузов: учебно-методическое пособие / Е.А. Князев, Я.Ш. Евдокимова. – М.: Университетская книга, Логос, 2006. – 208 с.
5. Ковешникова Н.А. Из опыта профессиональной подготовки дизайнеров в США // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 4. – С. 16–18. – № 6. – С. 12–14.
6. Рябов О.Р. Многовекторность европейских интеграционных процессов информального образования одаренных в информационную эпоху / О.Р. Рябов, И.Ф. Сибгатуллина // Управление талантами: стратегия и технологии развития человеческого капитала и инновационного потенциала территорий: сборник материалов научно-практической конференции, г. Иннополис, 24–25 ноября 2017 г. – Казань, 2017. – С. 22–25.
7. Сибгатуллина И.Ф. Транскультурная миссия художественного образования (новые концептуальные идеи художественного образования в процессе профессиональной подготовки и переподготовки) // Совершенствование системы образования как фактор обеспечения безопасности и развития страны: сборник материалов Международной научной конференции 20–21 апреля 2012 г., Москва, РАО. – М., 2012.
8. Хадыкин А.М. Бенчмаркинг в управлении качеством образовательного процесса / А.М. Хадыкин, Н.В. Рубан // Омский научный вестник. – 2007. – № 5 (59). – С. 9–11.
9. Catherine McDermott Design: the key concepts. – Taylor & Francis, 2007. – 264 p.
10. Henseler K. Methodik des Technikunterrichts / K. Henseler, G. Höpken. – Bad Heilbrunn, 1996. – 139 p.
11. Thoring K. Müller Understanding design thinking / K. Thoring, M. Roland // International conference on engineering and product design education. 8, 9 September, 2011. – City University, London, UK. – London, 2011.
12. Образовательный бенчмаркинг. – URL: <https://prodod.moscom/obrazovatelnyj-benchmarking> (дата обращения: 3.03.2018).

УДК 378 159.947.5

Салимуллина Е.В.

ассистент кафедры педагогики

ФГАОУ ВО “Казанский (Приволжский) федеральный университет”,

г. Елабуга, Россия

E-mail: salimyl@mail.ru

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования мотивации к профессиональной деятельности студентов педагогического вуза. Представлены этапы формирования данной мотивации на примере учебного модуля.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, трудовое действие, профессиональное самопознание.

Salimullina E.V.

Assistant of the Pedagogy Department
Kazan Federal University,
Elabuga, Russia

MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES AS CONDITIONS OF EFFICIENCY OF THE GENERAL TRAINING OF A TEACHER

Abstract. In the article the problem of formation of motivation to professional activity of students of pedagogical high school is considered. Stages of the formation of this motivation are given on the example of the training module.

Key words: professional motivation, labor actions, professional self-knowledge.

Современные требования рыночной экономики к выпускникам высших учебных заведений вносят существенные коррективы в учебный процесс: обучающиеся не только усваивают определенный объем знаний, но и развивают личностные качества, познавательные интересы, созидательные способности и активизируют самостоятельную деятельность.

Поступая учиться в вуз, молодые люди сталкиваются с рядом проблем, которые могут быть обусловлены противоречиями между индивидуальными склонностями и выбранной специальностью, когда из-за неопределенности интересов либо в результате того, что выбор сделан не самостоятельно, а по настоянию родителей, учеба не приносит удовлетворения. Могут сказаться и противоречия между требованиями, предъявляемыми в процессе обучения, и способностями студента. За последние годы преподаватели все чаще высказывают неудовлетворенность уровнем подготовки студентов в связи с тем, что современные студенты не всегда могут логически мыслить, воспринимать абстракции, анализировать прочитанное, обладают общей низкой подготовленностью.

Вся работа преподавателей может оказаться напрасной, если студенты не захотят учиться с полной самоотдачей. Желание успешно учиться и получить хорошее образование является ключевым фактором повышения качества образования для учебного заведения. Возникают следующие вопросы: что побуждает студентов хорошо учиться; почему студенты, имеющие одинаковые результаты вступительных испытаний, учатся с различной продуктивностью; почему один и тот же студент в разных ситуациях, по разным дисциплинам учится по-разному; что надо сделать, чтобы повысить эффективность обучения.

Все эти вопросы связаны с проблемой мотивации. Мотивация – сложная система мотивов, которая стимулирует, регулирует и поддерживает любую деятельность человека, в том числе учебную. Учебная мотивация – это мотивация, которая побуждает к получению новых знаний, умений, собственному развитию и совершенствованию. Мотивация профессиональной деятельности – совокупность внутренних и внешних факторов, побуждающих и направляющих личность к будущей профессиональной деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей.

В современных условиях предъявляются особые требования к системе высшего образования: необходимо формировать у студентов способности выполнять конкретные действия профессиональной деятельности. При этом сами знания и умения рассматриваются как очевидные условия эффективности этих действий. Такое изменение парадигмы образования автоматически вызывают изменения требований к формированию у студентов мотивации. Собственно, мотивация учебной деятельности должна быть заменена мотивацией к профессиональной деятельности. Очевидность этого вывода в реальных условиях требует реструктуризации всего образовательного процесса в высшей школе. При этом ключевым становится “не что я знаю”, а “что я должен знать для того чтобы сделать...”.

Сегодня назрела необходимость использования новых подходов, которые способствовали бы формированию устойчивой профессиональной мотивации студентов.

Формирование профессиональной мотивации определяется рядом факторов: образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; содержанием обучения; подготовленностью преподавателей к внедрению инновационных методов учебной деятельности; системой отношений педагога к студентам, предмету, особенностями обучающегося (интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний и т.д.).

Все выше перечисленное способствует формированию у студентов положительной мотивации к обучению, развитию реальных представлений о будущей профессии и способах овладения ею. Современный образовательный процесс в Елабужском институте Казанского федерального университета строится на основе внедрения современных образовательных технологий (модульное обучение, проблемное обучение, использование электронно-образовательных ресурсов, применение активных и интерактивных методов обучения и т.д.). Большое значение в формировании профессиональной мотивации имеет практико-ориентированное обучение, где студенты, будущие учителя, моделируют свою будущую профессиональную деятельность, становятся активными субъектами учебно-познавательной деятельности, проходят через этапы рефлексии и самоанализа, формируют мотивацию к самостоятельной деятельности, учатся выполнять конкретные трудовые действия и, самое главное, выстраивают собственную образовательную траекторию.

В Елабужском институте Казанского федерального университета комплексная программа развития профессиональной мотивации студентов реализуется через модули педагогических дисциплин и систему педагогических практик студентов направления подготовки: 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). На первом курсе студенты изучают модуль “Феномен образовательной деятельности”, который открывает весь цикл психолого-педагогических дисциплин и логически связывает с основными теоретическими курсами педагогики, психологии, а также с педагогической практикой. Содержание дисциплины направлено на осознание студентами социальной значимости будущей профессии в современном обществе, на формирование у будущих учителей профессионального самосознания, потребности в самосовершенствовании и саморазвитии, педагогической культуры, этики, такта, педагогической компетентности и педагогического мастерства. Свободное оперирование

знаниями и умениями, полученными студентами в рамках данного модуля, – необходимое условие успешного освоения впоследствии дисциплин всего педагогического цикла. И, как следствие, получение удовлетворенности от учебной деятельности и выбора получаемой профессии.

Таким образом, учебное наполнение модуля направлено на поэтапное формирование у студентов мотивации профессиональной деятельности:

Таблица 1.

Этапы формирования профессиональной мотивации студентов

Этапы	Деятельность студента	Деятельность педагога
Формирование первичной профессиональной мотивации	приобретают первые эмоционально окрашенные знания о работе учителя	проводит первичную диагностику мотивации студентов при выборе профессии, диагностику личностных качеств
Актуализация формирования профессиональной мотивации	приходят к осознанию профессиональной мотивации	организует различные виды учебной деятельности в контексте будущей профессиональной деятельности
Прогностический этап формирования профессиональной мотивации	у будущего учителя появляется стремление сделать карьеру	развивает перспективную профессиональную мотивацию

На основании данной модели был разработан учебный план модуля, включающий в себя такие разделы, как

1.	Учебно-ознакомительная практика
2.	Особенности педагогической деятельности
3.	История становления педагогических идей
4.	Развитие и саморазвития будущего учителя
5.	Практикум-тренинг по формированию личностных и профессиональных способностей.

Первый раздел модуля организуется в квазиусловиях и реализуется посредством организации практико-ориентированных занятий в аудитории с моделированием педагогических ситуаций таким образом, чтобы студенты проанализировали собственную учебную деятельность, будучи школьниками.

Последующие два раздела модуля “Феном образовательной деятельности”, лекционные и практические занятия направлены на формирование у студентов – будущих учителей – интереса к содержанию педагогической деятельности, осмысление ее целей и задач, адекватного образа педагога, а также осознанного отношения к выполнению трудовых действий в будущем.

С целью повышения мотивации обучающимся предлагаются различные виды деятельности.

Преподаватель на занятиях создает проблемные ситуации, связанные с учебным содержанием и его местом в структуре будущей профессиональной деятельности студентов. Использует диалогическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса, при этом обсуждаются мотивы выбора педагогической профессии, с ответами на вопросы: “Почему люди выбирают профессию учителя?”, “Что бы было, если бы никто не захотел быть учителем?”, “Можно ли, на ваш взгляд, работать педагогом без желания?”, “Чем вам нравится будущая профессия?”, “Какие трудности вы в ней видите?”.

Предлагается написать эссе на тему "Учитель, который мне запомнился". Эссе предусматривает изложение таких аспектов, как: "Идеалом учителя для меня является...", "Настоящий учитель...", "Его достоинства (качества, способности) в профессиональной деятельности...", "Вклад учителя в мое развитие...", "Имидж учителя, его манеры, поведение...", "От того, кем является учитель, зависит, кем станут его ученики...". Анализируя профессиональную деятельность любимившегося им учителя, студенты формируют ценностно-смысловое мышление будущего педагога.

Эвристическая беседа, дискуссия, диспут, круглый стол, "мозговой штурм" – все эти формы работы помогают студентам обсуждать проблемы реальной практики школьного обучения и воспитания, погружаться в образовательную среду школы посредством учебных событий, различных видов практик и заданий к ним, находить ответы на важные профессионально-смысловые вопросы, тем самым формировать способности к выполнению конкретных действий.

Проблемно-ролевые игры, конструктивно-ролевые игры способствуют развитию творческих способностей студентов, глубокому осмыслению различных социально-психологических и профессиональных аспектов педагогической деятельности. Например, дидактические игры "Образ успешного учителя", "Самопрезентация" способствуют формированию у студентов профессионально-смысловых позиций. Обучающиеся моделируют образовательную среду школы проигрывая роли участников образовательного процесса.

Все выше перечисленное способствует формированию у студентов внутренней положительной мотивации профессиональной деятельности.

В последних разделах модуля в рамках семинарских и практических занятий организуется целая серия деловых игр и заданий, направленных на организацию и стимулирование осмысления, рефлексии студентами собственных профессионально важных личностных качеств, психологических установок. К ним, в частности, относится выполнение рефлексии по проблеме: "Кто Я? Какой Я?". Раздел направлен на формирование у студентов способности к саморазвитию, самосовершенствованию, принятию системы ценностей педагогической профессии. Используются такие формы, как упражнения, тренинги ("Тренинг личностного роста для педагогов", авторы Н.А. Аврамова, Н.В. Павлова, "Тренинг профессионально-личностного самоопределения и самосовершенствования учителя", авторы Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская). Основной целью раздела "Развитие и саморазвитие будущего учителя" является формирование у студентов знаний о способах самопознания и значимости их использования для профессионально-личностного самосовершенствования, благодаря чему студенты способны формировать способности проектирования траектории своего профессионального роста и личностного развития.

В рамках модуля студенты получают не только представления о будущей профессии, но приходят к осознанию, что они являются частью этой профессиональной деятельности. Содержание модуля позволяет студентам освоить трудовые действия (определяемые профессиональным стандартом педагога), сформировать у них осознанное отношение к выполняемым трудовым действиям и соответственно сформировать положительное отношение и устойчивую мотивацию к выбранной профессии.

Список литературы:

1. Практическая направленность подготовки будущих педагогов как условие повышения их профессиональной мотивации / Г.М. Лыдова, Н.И. Исмаилова, Н.Г. Гайфуллина и [др.] // Фундаментальные исследования. – Пенза: Издательский Дом "Академия Естествознания", 2015. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23308165> (дата обращения: 25.01.2018).

2. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV международной научной конференции (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160–163. – URL: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1167 (дата обращения: 28.01.2018).

УДК 378.1

Сафаргалиев Э.Р.

к.пед.н., доцент кафедры производственного менеджмента
ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Набережные Челны, Россия
E-mail: 927242@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
ПОСРЕДСТВОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. В фокусе авторского научного интереса находится результативность учебно-воспитательного события в общеобразовательной школе через реализацию деятельностного подхода. На первом месте стоит не накопление учащимися знаний в узкой предметной области, а становление личности в процессе деятельности ребенка в предметном мире. Поэтому получение обратной информации о результативности воспитательных действий имеет важнейшее значение для осуществления дальнейшей обучающей деятельности. С целью оценки эффективности воспитательного мероприятия с учащимися автор предлагает воспользоваться формой, в которой отражены мероприятия по направлениям воспитательной работы в образовательной организации. Результаты эффективности предложенной методики были представлены в данной работе в ходе апробации: первое тестирование предшествовало началу мероприятия, второе тестирование завершало воспитательное мероприятие.

Ключевые слова: оценка эффективности, контрольно-измерительный материал, воспитательное мероприятие, эффективность воспитательной работы.

Safargaliev E.R.

Ph. D, assistant professor
Kazan Federal University,
Naberezhnye Chelny, Russia

**ORGANIZATION of EDUCATIONAL PROCESS
THROUGH MENTORING ACTIVITIES**

Abstract. The author's scientific interests are focussed on the methods for assessing the pedagogical event in the general education school. Obtaining feedback about the effectiveness of educational activities is of paramount importance for the continuation of educational activities. To assess the effectiveness of educational activities, the author pro-

poses to use, which reflects activities in the areas of educational work in the educational organization. The results of the effective methodology were presented in this work during the approbation: the first testing preceded the beginning of the event, the second testing completed the educational event.

Key words: assessment of the effectiveness, control and measuring material, educational event, effectiveness of educational work.

Содержанием образования должны стать не столько постулаты и аксиомы, сколько открытие способов постижения закономерностей постоянно текущего мира. Это становится возможным при реализации деятельностного подхода, который позволяет учащимся увидеть развитие способов изменения материалов, энергий, способов получения, применения, трансформации научных знаний. Современному обществу требуются специалисты, способные к действию в постоянно меняющейся среде. Это предопределяет развитие новой системы способностей у школьников.

Деятельностный подход – это подход к организации процесса обучения, в котором на первый план выходит проблема самоопределения ученика в учебном процессе. Человек становится не просто носителем определенной суммы знаний, но прежде всего гармоничной личностью, компетентным специалистом, человеком с гражданской позицией и моралью. Такой подход предполагает единство всех видов обучения и воспитания, он призван обеспечить формирование целостной, целеустремленной личности.

Процесс воспитания представляет собой совокупность действий воспитателя и воспитанника, направленных на достижение конкретных образовательных результатов, формирование у учащихся ключевых компетенций. Обучение неразрывно связано с воспитанием и является средством воспитания учащегося. Воспитание в процессе обучения – это только часть целостной воспитательной системы школы. Все учебные предметы, наряду с передачей школьникам основ наук, своими специфическими средствами решают задачи воспитания.

При этом эффективность воспитательного мероприятия – это соотношение результата и поставленной цели, что, в свою очередь, требует разработки оценочно-критериальных комплексов и проведение на их основе педагогического мониторинга самого воспитательного процесса [4]. Получение обратной информации о результативности воспитательных действий имеет важнейшее значение для осуществления дальнейшей воспитательной деятельности. Эти действия считаются факторами достижения воспитательной цели – становления и развития общей или частной позиции личности.

В ходе обучения школьник получает определенные знания, но это еще не означает, что он что-то умеет делать. На первом месте стоит не накопление учащимися знаний в узкой предметной области, а становление личности в процессе деятельности ребенка в предметном мире. Этот принцип деятельности хорошо раскрывается в китайской мудрости: “Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю”. Предлагаем идти от обратного: умеет – значит что-то знает. Важно установить достигнутый воспитательный результат.

Как показывает практика при планировании и конструировании деятельности учителя, не всегда представляется возможным определить ожидаемый результат воспитательного мероприятия. Сложность объясняется тем, что на личность учащегося как прямо, так и косвенно влияет множество факторов,

учесть которые вряд ли возможно. Можно говорить об отсутствии однозначного понимания предмета оценивания. К примеру, Е.Т. Новикова в качестве характеристик сформированности нравственных ценностей определяет знания морально-нравственных норм, способность к оценке событий с точки зрения моральных норм и эмоциональной отзывчивости, мотивацию нравственного поведения [1, с.110].

Множественность подходов к пониманию воспитания осложняет выявление его результативности, затрудняет определение его эффективности. В итоге в теории воспитания важным и значимым является разработка критериев и признаков результативности процесса воспитания, методики ее изучения, анализа и самоанализа, не только в экспериментальных целях, но и для практического использования.

Изучению вопросов форм и методов воспитательной работы посвящены труды В.В. Андреевой, В.И. Загвязинского, И.Д. Демаковой, А.М. Иванова, В.А. Сластенина и др. Проблемы совершенствования воспитательной деятельности, оценка эффективности воспитательной деятельности раскрываются в работах Н.Б. Авалуевой, Т.П. Дроновой, Ф.З. Мустафиной, А.И. Пушкаревой. В последние годы был внесен существенный вклад в разработку теории и технологии воспитания. Изучены и проанализированы различные подходы в современной отечественной науке, прежде всего в педагогике, социологии и психологии, а также результаты научно-экспериментальной деятельности. Однако проведенный анализ научных трудов позволяет сделать вывод, что широкий спектр вопросов остается недостаточно изученным. Остаются неисследованными аспекты, которые позволяют однозначно определить эффективность и результативность воспитательной деятельности учителя.

Автор работы предлагает рассматривать методику оценки эффективности воспитательного мероприятия через понимание личности. Личность находится в сфере влияния различных отношений, становление личности – это длительный и сложный процесс. В процессе накопления определенного опыта у личности формируется свой собственный взгляд на окружающий мир, осознанное отображение действительности.

Классический подход к пониманию личности через такие понятия, как сознание, душа, способности, личное бессознательное, темперамент, характер, опять приводит к высшим духовным ценностям. Сформированность духовно-нравственных понятий очень сложно проверить, не всегда возможно применение психологических методик, что говорить об обычных тестовых заданиях. Однако личность – это устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида. Исходя из такого понимания личности, результатом ее деятельности становятся внешние характеристики человека, его поведение, действия.

В итоге, выделяя две составляющие личности человека, его поведение и разум, оставляем изучение бессознательного проявления на школьных психологов. Ответы на вопрос: “Что думает учащийся?”, через различные методики тестирования, эта наука позволяет получить. При этом следует учитывать, что не каждый педагог может исполнять роль психолога. В этих условиях большое значение приобретает работа психолога в определении оценки воспитания ученика. Поэтому рассмотрим вторую составляющую личности, отвечающую на вопрос: “Что делает учащийся?”, т.е. действие. Такой подход позволяет исследовать внешние характеристики деятельности человека, его поведение.

Апробация оценки эффективности воспитательной деятельности проходила на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа №1" Менделеевского муниципального района Республики Татарстан с 21 октября 2017 г. по 8 февраля 2018 г. В качестве метода оценки эффективности воспитательной деятельности применялись разработанные контрольно-измерительные материалы – письменные тестовые задания по 15 вопросов. Методы оценки эффективности образовательного процесса были применены для воспитательного процесса, которые также направлены на становление сознания человека, его личности в целом. На одно воспитательное мероприятие было разработано три теста, учитывающих возрастные возможности и ограничения школьников: от 7 до 10 лет, от 11 до 15 лет, от 16 до 17 лет. На выполнение теста отводилось 10 минут.

При применении тестового задания принимались во внимание следующие показатели:

- 1) если учащийся ответил на 11 и более вопросов, то цель воспитательного мероприятия достигнута;
- 2) если учащийся ответил на 6–10 вопросов, то цель воспитательного мероприятия достигнута частично;
- 3) если учащийся ответил на 5 или менее вопросов, то цель воспитательного мероприятия не достигнута.

В МБОУ "СОШ №1" Менделеевского муниципального района Республики Татарстан была проведена оценка эффективности пяти воспитательных мероприятий, представленных в таблице 1. Каждое мероприятие было представлено в соответствии с формой, в которой отражены цель и задачи мероприятия в зависимости от возраста учащегося, направление воспитания, место проведения и дата проведения мероприятия [3, с. 496]. Все проведенные мероприятия представлены на официальном сайте школы в разделе "Новости" [2].

Таблица 1.

Реализованные мероприятия по направлениям воспитательной работы в МБОУ "СОШ №1" Менделеевского муниципального района Республики Татарстан

№	Название мероприятия	Цель	Задачи мероприятия	Направление воспитания	Место проведения	Дата проведения
1	День милосердия и доброты	Формирование умения проявлять доброту и милосердие в типичных жизненных ситуациях	Для 1-4 классов. Понятие доброты, милосердия, вежливости, символ доброты – открытое сердце	Воспитание нравственных чувств	Образовательные организации	09.12.2017
2	"Зеленый десант"	Расширение опыта общения с природой	Для 5-9 классов – посадка деревьев	Экологическое воспитание	Пришкольный участок	21.10.2017

		дой	ревью			
3	Парламентский час	Получение элементарных представлений о политическом устройстве России, его институтах, их роли в жизни общества	Для 10-11 классов – знать развитие парламентаризма в России	Воспитание гражданственности	Образовательные организации	27.10.2017
4	День Конституции	Получение первоначальных представлений о Конституции РФ, о символах государства	Для 5-9 классов – знать Конституцию как основную закон государства, ее содержание	Воспитание гражданственности	Образовательные организации	16.11.2017
5	Интеллектуальный марафон "Мы помним!"	Знание событий, которые способствовали Победе в ВОВ	Для 5-9 классов – раскрытие "страницы нашей Победы в ВОВ", воспитание чувства гордости за свою Родину – победительницу	Воспитание гражданственности	Образовательные организации	08.02.2018

С целью апробации методики оценки воспитательной деятельности в образовательной организации, учащиеся проходили письменное тестирование два раза. Первое тестирование предшествовало началу мероприятия, второе тестирование завершало воспитательное мероприятие. В итоге было опрошено 253 учащихся.

Перед началом воспитательного мероприятия в среднем только 7,9 % учащихся могли ответить на 11 и более вопрос письменного задания (см. рис. 1).

По завершении воспитательного события в среднем уже 90,1% учащихся отвечали на 11 и более вопросов, что говорит о достижении цели воспитательного мероприятия (см.рис. 2).

Применяемая нами методика естественно встраивалась в контекст общей работы с учащимися, школьники не чувствовали себя объектом изучения и анализа. При этом методика проста в применении, не требует специальных психолого-педагогических знаний. Поэтому ее могут применять заместители директоров школ по воспитательной работе, педагоги-организаторы, педагоги дополнительного образования направления "детское движение", кураторы детского движения, координаторы отрядов военно-патриотического направления в процессе проектирования и разработки внеурочной деятельности.

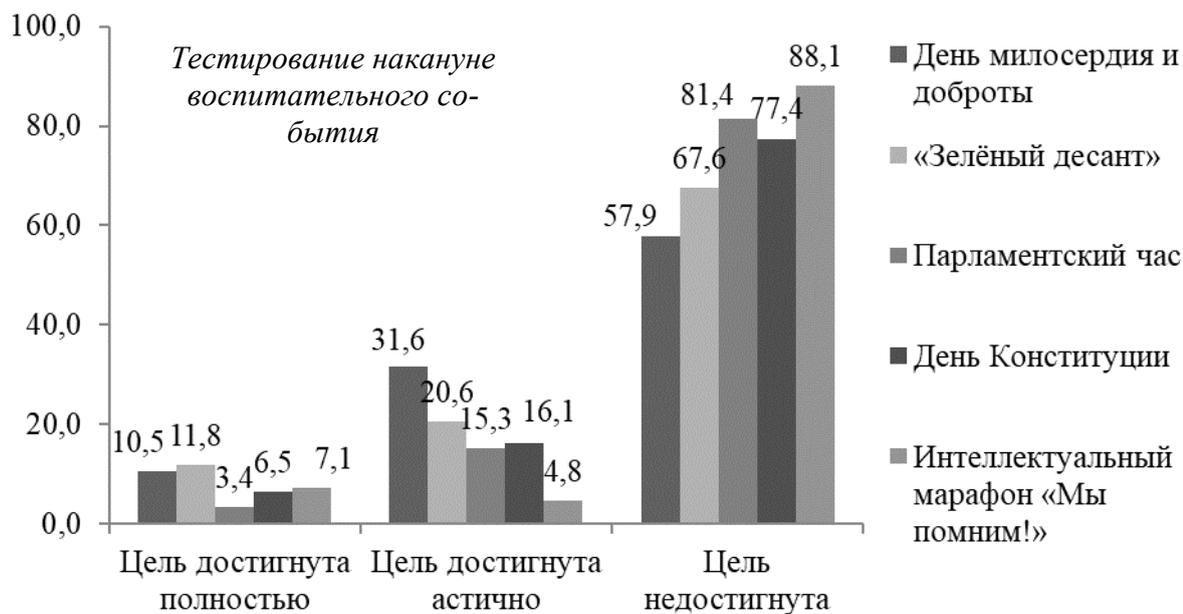


Рис. 1. Оценка эффективности воспитательной деятельности в МБОУ "СОШ №1" Менделеевского муниципального района Республики Татарстан, %

Тестирование после проведения воспитательного события

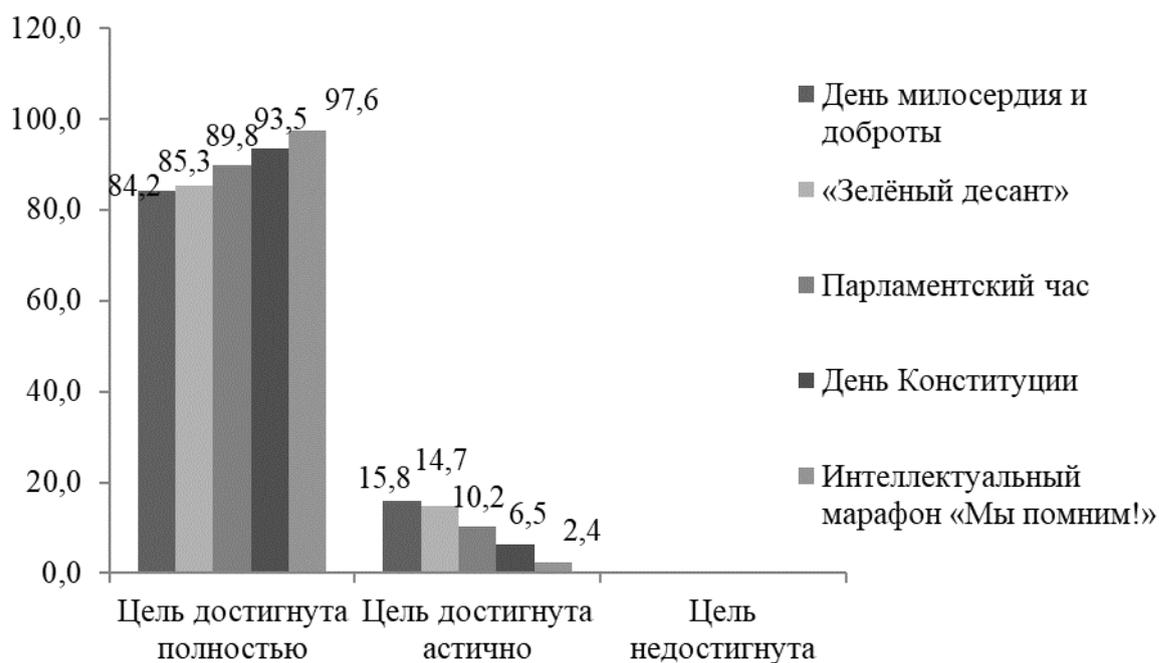


Рис. 2. Оценка эффективности воспитательной деятельности в МБОУ "СОШ №1" Менделеевского муниципального района Республики Татарстан, %

Методы оценки эффективности образовательного процесса были применены для воспитательного процесса, направленного на существенное преобразование предметной и социальной действительности, окружающей школь-

ника. Одним из основных признаков эффективности как воспитательной работы и всего процесса воспитания является поведение воспитанников, их действия. В нем аккумулируются и проявляются внешние воздействия и внутренняя духовная деятельность по формированию определенной направленности личности. Поэтому разработка критериев и признаков результативности процесса воспитания, методики ее изучения важна в теории воспитания. Для оценки эффективности воспитательного мероприятия автор предлагает воспользоваться формой, в которой отражены мероприятия по направлениям воспитательной работы в образовательной организации. Далее по итогам проведения воспитательного мероприятия применяется контрольно-измерительный материал в виде письменного тестирования.

Автор выражает признательность за помощь и поддержку в процессе разработки проблемы исследования В.Л. Виноградову, доценту кафедры педагогики Елабужского института КФУ, коллегам МБОУ "СОШ №1" Менделеевского муниципального района Республики Татарстан, оказавшим содействие в осуществлении полевых работ.

Список литературы:

1. Новикова Е.Т. Формирование нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – № 32 (4). – С. 105–111.
2. Официальный сайт муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа №1" Менделеевского муниципального района Республики Татарстан. – URL: <https://edu.tatar.ru/mendeleevsk/nadezhda/mendelsch1/> (дата обращения: 12.02.2018).
3. Сафаргалиев Э.Р. Методика оценки воспитательной деятельности учителей // Проблемное обучение в современном мире: сборник статей VI Международных Махмутовских чтений. – Елабуга, 2016. – С. 494–498.
4. Разработка рабочей программы дисциплины (модуля): методические рекомендации / Э.Р. Сафаргалиев, В.Л. Виноградов, И.А. Талышева и [др.]. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 216 с.

УДК 37.014.256

Сибгатуллина И.Ф.

д.п.н., профессор

директор международных программ образования и науки

III Institut fuer intellektuelle Integration,

Вена, Австрия

профессор кафедры психологии, педагогики и андрагогики

Институт развития образования РТ, Казань, Россия

E-mail: office@rbs-ifie.at www.rbs-ifie.at

Низамбиева И.И.

магистрант 1-го года обучения факультета экономики и управления

ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет",

г. Елабуга, Россия

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРТНЁРСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проведен анализ стратегии формирования партнерских отношений в международной деятельности организации высшего образования.

Ключевые слова: партнерские отношения, международная деятельность, высшее образование, стандарт, профессиональный кадр.

Sibgatullina I.F.

Director of international education and science programs
III Institut fuer intellektuelle Integration, Vienna, Austria
Professor of the Department of psychology, pedagogy and andragogy
Institute of education development of RT,
Kazan, Russia

Nizambieva I.I.

Magister, Economics and Management Department
Kazan Federal University,
Elabuga, Russia

THE STRATEGY OF FORMING PARTNER RELATIONS IN THE INTERNATIONAL ACTIVITY OF THE HIGHER EDUCATION ORGANIZATION

Abstract. The article analyzes the strategy of forming partner relations in the international activity of the higher education organization.

Key words: partner relations, international activity, higher education, standards, professional staff.

Национальные культуры мира становятся все более открытыми. Вместе с трансформацией международных хозяйственных связей и увеличением потребности в профессиональных кадрах вносятся изменения в систему высшего образования. Поэтому многие национальные системы образования стремятся к международным стандартам качества и профессиональной подготовки специалистов. В вопросе построения партнерских отношений следует рассматривать знание как международное благо. Конкуренция в области образования и техники вынуждает многие вузы выстраивать партнерские отношения как с образовательными организациями, так и с крупными компаниями, заинтересованными в подготовке специалистов.

Процессы глобализации требуют от образовательных учреждений выбора четких стратегий, которыми предусматриваются международные партнерские отношения и унификация стандартов подготовки профессиональных кадров. Следует помнить об автономности каждого образовательного учреждения, которая сохраняется даже при внедрении качественных преобразований в систему подготовки специалистов. Перед тем, как принять решение о партнерских отношениях, организация высшего образования должна определить для себя достоинства и недостатки такого вида сотрудничества [1, с. 23].

Как правило, среди преимуществ интеграционных процессов принято рассматривать увеличение финансирования, спонсорскую помощь, помощь в организации практической подготовки специалистов, выпускающихся из стен

учебного заведения. Таким образом, основным преимуществом партнерских отношений стоит считать введение качественных преобразований в программу подготовки и востребованность подготовленных кадров определенными компаниями и организациями.

Есть у интеграционных процессов и свои недостатки. В частности, это запреты на финансирование автономных учреждений извне. Следовательно, при формировании стратегии стоит учитывать ограничивающие нормы законодательства.

Между тем, набирает популярность именно сотрудничество образовательных организаций между собой. С одной стороны, это позволяет обмениваться опытом, с другой стороны, это позволяет определиться с общей концепцией развития и совместно укрепить свои конкурентные преимущества в сфере образовательных услуг. Если рассматривать интеграционную политику на примере ЕС, то необходимо отметить несколько специфических черт. Во-первых, это введение преобразований по результатам принятия и реализации общей политики высшего образования [4, с. 709].

На базе многих институтов создаются наднациональные организации, которыми определяется направление для дальнейшего развития системы образования. Во-вторых, в рамках уже проведенной работы приняты концепции о признании дипломов от вузов, полученных на территории ЕС. Помимо этого, в странах ЕС признаются сертификаты о переподготовке и присвоенные научные степени. Таким образом, образовательную систему ЕС необходимо рассматривать в качестве единой системы, построенной на международных стандартах и интересах. В этом свете интересно рассмотреть вопрос, как строят международные партнерские программы вузы, которые не входят в программу высшего образования, принятой на территории ЕС [5, с. 200].

Во-первых, это двустороннее и многостороннее сотрудничество образовательных организаций в области науки и педагогики. Это позволяет организовывать конференции и съезды для преподавательского состава, где можно обменяться опытом, почерпнуть необходимые знания для укрепления конкурентных преимуществ образовательной организации. Во-вторых, это обмен преподавателями и студентами.

Такие программы подразумевают прохождение практики на базе другого вуза, переподготовку преподавателей на базе другого учебного заведения, что позволяет приобрести новый опыт, улучшить знания и освоить новые технологии преподавания предмета. В-третьих, это совместная разработка образовательных программ, при их разработке объединяются усилия и опыт нескольких учреждений высшего образования. Поэтому перед образовательным учреждением, нацеленным на выстраивание партнерских отношений, стоит несколько задач [3, с. 21].

Первая и самая главная – это определение списка потенциальных партнеров, которые могут сами выступать в качестве инициаторов партнерских отношений, организация деловых поездок в другие учебные заведения для обсуждения деталей сотрудничества. Эта работа ведется при тесном сотрудничестве администраций учебных заведений и представителей педагогического состава. Второй момент – это определение направлений для сотрудничества, определение слабых и сильных сторон организаций высшего учебного заведения. Выбранная концепция сотрудничества должна предусматривать усиление конку-

рентных преимуществ, гарантировать практическую пользу для обоих образовательных учреждений. Следующий момент – это определение источников финансирования для планируемых мероприятий. Это могут быть частные инвесторы, выделение части собственного бюджета на планируемые мероприятия. На основе проведенной работы выстраивается долгосрочная концепция сотрудничества, которая сама по себе является программой действий.

Стратегия партнерских отношений между организациями высшего образования подразумевает выполнение определенных шагов. Следовательно, требуется приложить совместных усилий для получения обозначенного результата. С целью упрощения модели сотрудничества может быть предусмотрено совместное использование или объединение материально-технической базы для подготовки профессиональных кадров. Для снижения издержек на переподготовку педагогов могут организовываться конференции и съезды для двух и более привлеченных в проект организаций высшего образования.

На примере России можно рассмотреть, как выстраиваются партнерские отношения между вузами различного уровня. Для отечественной модели сотрудничества характерно наличие филиальной сети у многих вузов, сконцентрированных в разных регионах. Таким образом, подразумевается наличие нескольких головных вузов, их филиалы принято рассматривать в качестве вузов-координаторов. Поэтому сотрудничество может вестись как между головными вузами разной направленности, так и между вузами-координаторами. При этом допускается сотрудничество головного вуза с вузами-координаторами от другой образовательной организации. Эта работа ведется в рамках единого информационного пространства [2, с.156].

Для того чтобы партнерские отношения между вузами были более эффективными, к настоящему времени необходимо провести работу по унификации методов для совместного участия в информационных процессах. Сюда относится сбор и анализ информации по рынку образовательных услуг, обмен информацией между партнерскими вузами с целью определения стратегии развития.

Сюда же относится оказание консультационной помощи для всех заинтересованных лиц. С одной стороны, развитие единого информационного пространства позволяет повысить мобильность студентов и преподавателей. С другой стороны, это открывает возможности для безграничного сотрудничества с применением современных средств передачи данных. Поэтому наиболее часто в партнерских отношениях организаций высшего образования рассматривается модель сетевого взаимодействия.

Сетью считаются несколько вузов и единое информационное пространство, а также современные средства коммуникации. Какие преимущества обретают вузы, вступая в партнерские отношения с другими организациями высшего образования? Во-первых, это расширение доступа к образовательным услугам. Во-вторых, это повышение мобильности студентов и преподавательского состава. В-третьих, это повышение качества образования за счет совместной разработки и принятия программ образования в соответствии с результатами проведенной тщательной исследовательской работы.

Таким образом, доказана популярность и эффективность партнерских отношений между организациями высшего образования, определены основные

шаги по утверждению совместной стратегии развития и партнерства с целью повышения качества и доступности образовательных услуг.

Список литературы:

1. Исследовательский университет и его партнеры: альянс заинтересованных сторон / Н.Д. Гуськова, Т.А. Салимова, И.Н. Краковская И.Н. и [др.] // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 11. – С. 23–27.
2. Казакова Н.В. Университеты и экономика, основанная на знаниях. – Саратов: Изд-во Сарат. гос. техн. ун-та, 2012. – 272 с.
3. Михеев А.Н. Многосторонние партнерства: определение, принципы, типология, процесс осуществления // Информационное общество. – 2015. – Вып. 3. – С. 18–25.
4. Мохначев С.А. Интеграция образования, науки и бизнеса: тенденции на мезоуровне / С.А. Мохначев, К.С. Мохначев, Н.П. Шамаева // Фундаментальные исследования. Экономические науки. – 2012. – № 3. – С. 707–711.
5. Перфильева О.В. Формируя партнерство с бизнесом: достижения и проблемы федеральных университетов на современном этапе // Вестник международных организаций. – 2012. – № 1 (36). – С. 189–202.

УДК 159.99

Сибгатуллина И.Ф.

д.п.н., профессор

директор международных программ образования и науки

III Institut fuer intellektuelle Integration,

Вена, Австрия

профессор кафедры психологии, педагогики и андрагогики

Института развития образования РТ,

Казань, Россия

E-mail: office@rbs-ifie.at www.rbs-ifie.at

ВДОХНОВЕННА ЛИ МИССИЯ УПРАВЛЕНИЯ ТАЛАНТОМ?

Аннотация. В рассуждениях автора статьи больше вопросов, чем ответов на дилеммы управления талантами. Насколько вдохновляющая миссия наставника способна помочь “устроить” или переустроить жизненное целеполагание талантливого человека? А культурно-образовательная среда развития помогает определить смыслы и векторы интеллектуального созидания как жизненного творчества?

Ключевые слова: одаренность, талант, культурно-историческая форма развития, вдохновляющая миссия, управление талантом, диссинхрония, развитие одаренного, диссинхронизация, риск, бизнес, человек, модель переустройства.

Sibgatullina I.F.

Dr, Dr., Professor

Director of international education and science programs

III Institut fuer intellektuelle Integration, Vienna, Austria

Professor of the Department of psychology, pedagogy and andragogy

Institute of education development of RT, Kazan, Russia

E-mail: office@rbs-ifie.at www.rbs-ifie.at

IS THE TALENT MANAGEMENT MISSION INSPIRED?

Abstract. In the author's reasoning, there are more questions than answers to the talent management dilemmas. How much is the inspiring mission of the mentor able to help "arrange" or re-arrange the life goal-setting of a talented person? And how much is the cultural and educational environment of development able to determine the meanings and vectors of intellectual creation as a life creativity?

Key words: giftedness and talent, cultural and historical forms of development, inspiring mission, talent management, dyssynchrony of the development of gifted people, dyssynchrony of the management process, business risks, human risks, the model of re-organization.

"Сторонники традиционной модели преемственности могут заявить в ее защиту, что несовершенный план лучше, чем отсутствие плана. Увы, этот аргумент не работает: у каждого плана есть своя цена"

(Из книги "Талант по требованию" П.Каппелли)

"Создайте вдохновляющую миссию..."

(Из книги "Война за таланты" Э. Майклз и др.)

Преамбула. Двадцать лет назад нам в руки попали "Философские трактаты о человеке" Александра Меня [2], в которых описываются критерии культурно-исторических форм развития людей, наделенных талантами. Позднее, в теоретических обоснованиях концепции диссинхронии психического развития одаренных [4, 6, 7], нами было предложено описание уровней развития одаренной личности, воспитанной в реалиях тех фактов времени, которые меняли мир на заре XXI столетия. Во главу угла нами было поставлено понимание творчества как духовной потребности одаренных и талантливых в интеллектуальном созидании ради интеллектуального созидания. Тогда мы и предположить не могли, как скоро и кардинально изменится мир и как в измененном мире потребуются находить новые смыслы созидания, чтобы вдохновиться на управление талантами и осознать собственную миссию как вдохновенную и осмысленную.

В концепции диссинхронии психического развития мы выделили четыре уровня развития личности одаренного и талантливого человека: эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный (или гуманистический) и, наконец, духовный, вдохновенный [14].

Эгоцентрический уровень развития определяется преимущественным стремлением талантливого человека к собственной карьере, социальной выгоде, в том числе и материальной, амбициозному престижу и признанию его интеллектуальной и творческой активности. В этом случае отношение к себе развивается как к единице значимой настолько, насколько высока самооценка представленного в человеке таланта, его осознанной неповторимости. Отношение к другим, в том числе и к тем, кто управляет его талантом – потребительское. Оно зависит от степени оценки: помогает другой (группа людей или организация) личному успеху первого или нет. Ведущий смысл – смысл "собственной исключительности".

Группоцентрический уровень развития определен нами как уровень, на котором человек в жизненных стратегиях следует идентификации себя с определенной группой таких же талантливых людей. Отношение к "другим" тесно связано и зависит от того, входят ли "другие" в представленную талантом группу или не входят. Я креативен и умен, и ты не менее, я способный директор, и ты способный директор, я изобрел нечто новое, и ты имеешь ноу-хау. Таким образом, если тот "другой" входит в такую же группу талантов, то он обладает свойством самооценности, а вернее сказать, группоценности, ибо ценен не сам по себе, а своей принадлежностью к группе. Ведущий смысл – смысл исключительности группы одинаково талантливых.

Третий уровень – просоциальный или гуманистический. В одаренной личности, как и в талантливом человеке, развивается признание за каждым истинной самооценности, равенства его в отношении прав реализации собственных интеллектуальных способностей и жизненных возможностей, ресурса творчества, креативности и полноценного раскрытия потенциала "быть талантом". Смысловая направленность личности не может быть ограничена только пользой и/или укреплением позиций замкнутой группы. Этот уровень характеризуется внутренней смысловой устремленностью на создание уникального продукта труда в интеллектуальном и/или художественном созидании как творчестве. И главное – вектор стабильности и укрепления таланта направлен на равное благо себе и другим. Себе как субъекту прогресса и другим как субъектам потребления прогрессивного продукта. На этом уровне развитие одаренности, на наш взгляд, обычно проявляется в разносторонних способностях к деятельности и граничит с талантом. Талант – это способность к определенной деятельности, проявляющаяся как созидательное творчество. А высокий уровень созидательного творчества при выполнении деятельности – особенность таланта. Те свойства личности человека, которые определяют талант, одновременно являются и чертами характера талантливого человека. В этом смысле талант сближает способности с характером [9] и даже с философией жизни. Ведущий смысл – интеллектуальное созидание как жизненное творчество. Современное решение эта мысль нашла в научных трудах В.Д. Шадрикова: "Одаренность выступает как интегральное проявление способностей и таланта в деятельности" [13].

Четвертый уровень – духовный. Уровень, на котором проявляется и талант, и мужество быть талантливым, способным осознавать себя как человека, соотносимого с духовным миром, природой одаренности в целом. Духовный путь такого человека – это путь вдохновляющего наставничества, развивающего у воспитанников – носителей таланта – новую способность "вести за собой", преодолевая барьеры непонимания и разобщенности на духовном уровне смыслов жизни. Автор статьи склонен считать, что это путь камерный, и даже, в определенном смысле, путь одиночества уникальности, одиночества таланта. Ведущий смысл – осознанное мужество быть наставником, осознание принятия испытаний на пути одухотворенности "быть одаренным", осознать одиночество своей индивидуальности [10] и нести за это ответственность перед самим собой и обществом. В книге "Оптимистическая трагедия одиночества" казанский философ О. Порошенко анализирует одиночество в системе взаимодействия личности и общества, рассматривает одиночество индивидуальности как "точку пересечения" философии и психологии [11].

Любое понятие отражает степень развития самой теории. В случае с понятием управления талантами, мы понимаем определенно, что речь идет далеко не о философских и не психологических понятиях, а о “жесткой” совокупности управленческих понятий в структуре конкретной управленческой технологии. В то время как понятие “одаренность” – это центральное понятие “одаренноведения”, которое рассматривается как системное и развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, необычных, незаурядных по сравнению с другими людьми результатов в одном или нескольких видах деятельности. Так не это ли нужно hr-директорам? И нужно ли вообще системе управления талантами?

Размышления как данность. Если принять во внимание нашу классификацию, то вопросом номер один становится вопрос: каковы же механизмы управления талантом на каждом из этих уровней? Ведь понятно, что каждая группа одаренных и талантливых имеет свою выраженность жизненной формулы бытия, своего благополучия и даже своего одиночества как индивидуальности. Это происходит на каждом возрастном этапе и на каждом этапе созревания личности. Возможно ли вообще, с точки зрения культурно-исторического подхода, говорить об управлении талантом? Или это прерогатива только talent management в hr-технологиях, развитие корпоративной культуры, инструментария управления персоналом, в котором заинтересована компания, в том числе в evr-трансформации процесса подбора персонала, и ценностное предложение работодателя развития top-команд, т.е. технологий исключения рисков бизнеса? Может быть, имеет смысл говорить о модели “переустройства” системы управления талантом, в которой главной возможностью станет возможность истинного, а не номинального сохранения человеческого капитала, развития гуманистической личности, способной рефлексировать условия собственного перехода с уровня на уровень развития, описанные выше, и реализации себя на поприще минимизации диссинхронизаций в процессах управления? Можно предположить, что в этом случае идея сохранения человеческого капитала заполучит технологический инструмент формального и, главное, информального порядка [5], который будет направлен на превенцию и преодоление различных психологических феноменов развития одаренности и таланта, препятствующих их продвижению к высшим достижениям развития, но обеспечивающим впоследствии “массовый” выход “одаренных” в CEO (Chief Executive Officer). Но что же имеет реально на сегодняшний день компания, организация или предприятие в качестве инструмента управления талантами? Насколько же вдохновенна миссия hr-директора услышать мнение науки об одаренных и талантливых?

В современных условиях hr-менеджменту как никогда необходимо умение говорить на языке одаренноведения для лучшей коммуникации между руководством и талантливыми сотрудниками, ведь самой актуальной темой hr-менеджмента в мире сейчас является управление талантами, выявление и развитие эффективных одаренных лидеров. Одной из тенденций является использование различных метрик. Например, анализ кросс-функционального развития сотрудников – их продвижений между различными бизнесами или функциями в компании. Кадровый менеджмент стал более персонифицированным, ориентированным на талантливые личности. “Война за таланты” да-

же стала стратегией и представлена в учебниках по эффективному менеджменту [16]. Правда, тема “война за таланты” так и не дала ответ на такие простые вопросы, как, например, вопрос: почему CEO во всем мире – это “мужской клуб”, а не “женский”? Почему, говоря о технологиях удержания ключевых сотрудников, используют термин “талант”, не используя все остальные научные понятия, связанные с его природой? Диссинхронизация процессов управления талантами, с точки зрения динамической теории одаренности, налицо. По крайней мере, с теоретических позиций исследователя одаренности и таланта, впрочем, как и гениальности. Подчеркнем, с точки зрения диссинхронизации процесса управления талантами, а не с точки зрения минимизации рисков взаимодействия между одаренными и талантливыми и структурами бизнеса, которые за ними охотятся. В этом смысле ведущую роль могут сыграть университеты талантов, выпускники которых смогут пополнить рейтинги корпоративной иерархии.

Однако до сих пор существуют регионы мира, в которых управление талантами не востребовано, а вопросы управления человеческим капиталом уходят на дальний план или существуют только теоретически. В этом случае человеческий капитал остается разрозненным, неорганизованным, дискредитированным десятилетиями фактического отказа от его использования и пренебрежения в условиях так называемого первоначального накопления капитала с возникновением “дикого” капитализма. Но справедливо отметим и то, что свои возможности человеческий капитал не исчерпал. Против позиции “минимизации рисков бизнеса” преемники теории человеческого капитала ставят позицию “минимизации асинхронных процессов развития”. Против позиции “удержания ключевых сотрудников” в управлении талантами ставят позицию “удержания смыслов интеллектуального созидания жизненного творчества”, в котором найдется место и успехам компании. Допускаю, что некоторые читатели “от бизнеса” назовут это романтизмом профессора-психолога. Однако уверена, что подобный романтизм будет способен сохранить множество смыслов жизни взрослых одаренных людей, пришедших работать в бизнес.

Книга “Война за таланты” [16], изданная в 2001 году, безусловно, стала знаковым событием. Придуманый в McKinsey в 1997 году термин “война за таланты” не сходил с уст менеджеров и эйчаров в 2000-х. Авторам книги “Война за таланты” удалось обобщить результаты и дать ряд конкретных рекомендаций для компаний. Согласимся с тем, что текст заряжен энергией и содержит множество конкретных примеров. Чаще всего авторы обращаются к опыту GE и Enron и, по сути, предлагают всем использовать их модель. Но книге немного не повезло. Ровно через два месяца после ее выхода в свет Enron объявляет о банкротстве (книга вышла 1 октября 2001 года). И этот факт не могли обойти вниманием журналисты. Через полгода выходит колкая статья Малкольма Гладуэлла “Миф о таланте”, в которой автор ставит под сомнение правильность культа молодых, амбициозных и агрессивных менеджеров [17].

Размышления без условности. Слово “талант” происходит от меры веса “талант”. В Новом Завете есть притча о трех рабах, которым хозяин подарил монету под названием “талант”. Один закопал свой талант в землю, второй разменял его, а третий приумножил. Отсюда и три выражения: закопал, разменял и умножил. Из Библии слово “талант” распространилось в перенос-

ном смысле как дар Божий, возможность творить и творить нечто новое, не пренебрегая им.

Степень сложности рассуждений для автора не случайна. В его сугубо научной жизни появилась необходимость осознать механизмы управления талантами и необходимость стать вдохновляющим наставником для тех, кто принимает информальную, т.е свободную от радикалов жесткого менеджмента, "формулу". Необходимость эта вызвана и тем, что многие годы автор стремился прикладным образом применить концепцию диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных людей [3, 6, 7] к вопросам управления, но не находил мотивации и технологического инструмента.

Но прошло время, мир изменился и продиктовал свои требования. Первой попыткой автора стал предложенный для реализации в "Открытом университете талантов" (<https://utalents.ru>) проект на тему "Технология преодоления диссинхронии одаренных в системе управления и развития человеческого капитала". С точки зрения методического подхода к реализации проекта такого рода сетевая коммуникационная платформа подобного открытого университета нового формата способна укрепляться и обогащаться программами информального образования, направленными на развитие личности талантливой молодежи любого региона и способного повлиять на его экономику. Решается управленческая задача развития сетевой коммуникационной платформы. Пул (автор использует этот термин, но не приветствует его) формального и неформального технологического инструментария интеграции одаренных и талантливых в жизнедеятельность инновационных компаний, предприятий и организаций расширяется информальной составляющей. Эта составляющая требует подготовки или переподготовки экспертов управления талантами нового профиля и технологического инструментария. Подготовленные эксперты могли бы ориентироваться в работе с кадрами на дифференциацию четырехуровневого развития личностной составляющей талантов, представленную в начале статьи, а также и коэффициента диссинхронии их психического развития, который становится "отражением" условий, в которых происходит жизнедеятельность и жизнотворчество ценного сотрудника. Решается задача "наращивания" направлений экспертизы. Методическая составляющая векторно направлена на освоение методов резонансного сотворчества, симфонического взаимодействия "руководство-талант-эксперт-наставник" в практике реализации стратегий управления талантами. Решается задача методического снабжения инновационных стратегий управления.

Снова возникает вопрос – а кто главный вдохновитель? Чья личная мотивация и жизненная миссия работы с талантами соотносится с миссией управления талантом? Насколько она вдохновенна и, главное, управленчески надежна? Ведь риски внедрения любых управленческих стратегий существуют теоретически и практически. Двойной риск представляет и трансфер "наука и не только управленческая – практика управления". В качестве управленческого баланса критериев эффективности автор статьи называет объективность, критичность, интегральность и превентивность.

Еще в 2005 году в нашей коллективной монографии "Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии" под редакцией легендарного академика М.И. Махмутова мы предложили свой взгляд на проблему интеллектуального потенциала и поддержку одаренных и талантливых в структуре

управления человеческим капиталом. Наш подход, "...в отличие от так называемого аристократического, при котором к одаренным относятся как к избранным, представляет из себя меритократическую линию – отношение к одаренным как к надежным, постоянным и достойным партнерам по интеллектуальному сотворчеству" [14, с. 157–158]. Тогда акценты смещаются от рефлексии таланта к рефлексии востребованности таланта и развития личности талантливое человека в сторону позитивного общественного поведения [1], способного влиять на качество жизни целого общества.

Размышления в заключение. В стратегиях управления талантами как управленческой технологии есть понятие Founder Index – "индекс основателя", который ввели в исследования специалисты известной германской компании.

HR-аналитика любит употреблять это понятие в связи с обсуждением результатов сравнительных исследований основателей компаний, ориентированных на технологический прорыв, и управляющих директоров, не предрасположенных к вдохновенной миссии основателя новой интеллектуальной идеи и впоследствии своей компании. Чаще всего на кон исследований "выставляются" интеллектуальные и личностные качества основателей компаний и наемных управленцев. Суммарный набор качеств, собственно, и отражает "индекс основателя" – Founder Index и меняется в диапазоне от 0 до 1. Высший балл получает человек, обладающий талантом к созданию технологического стартапа, а низший – люди, вообще не предрасположенные к созданию инноваций. "Уже известные результаты исследований в восточноевропейских регионах выявили, что 87,5% имеют Founder Index примерно 0,3 и лишь менее 1% – "индекс основателя" 0,7. Напротив, более чем у 60% стартаперов этот индекс превышает 0,7" [12]. Теоретическая и практическая задачи исследования с точки зрения психологической науки понятна и не слишком сложна. Однако не все так просто, как может показаться на первый взгляд. Даже если во внимание принять сложную статистическую модель расчетов, способную дифференцировать личностные, профессиональные качества обладателей высокого "индекса основателя", индекса креативности, и направленность их личности "на себя, на группу, на дело или на созидание", то можно увидеть, что "индекс основателя" никак не связан с таким вектором исследований, как индивидуальная ресурсность к интеллектуальному созиданию как жизненному творчеству в подгруппе директоров-основателей и исполнительных директоров. Но можно ли, определяя потенциальный круг управленцев из числа одаренных, обойтись без этого? Уже нельзя. Скажем больше. Если в расчетах учитывать коэффициенты когнитивной и социальной диссинхронии их развития, то можно предположить, что каждый испытуемый – потенциальный представитель одной из четырех групп, описанных выше (по нашей терминологии: группа эгоцентриков, группоцентриков, просоциалов и духовных наставников). Конечно, требуется конкретное независимое исследование по предложенной схеме. Если к этой схеме добавить еще и оценки проявленного феномена одаренности в CEO-группе, определить их "индекс одиночества", разделить CEO-группу по гендерному критерию, по нацеленности на независимость (впрочем, как и/или демонстрацию успеха), возможность решать сложные задачи (в том числе и философско-психологического характера) и организационную эффективность (единение и уединение со смыслом), то можно предположить, что технология управления талантами в бизнесе

“заполучит” предметно “человеческое лицо” и, главное, вскроет скрытые формы одаренности к интеллектуальной деятельности, интеллектуальной интеграции (www.rbs-ifie.at).

Вместо заключения. “Как все сложно”, – скажет читатель. “Где найти инвестора на исследование подобного типа?” – скажет hr-директор. “Что-то новое в синтезе бизнеса и науки?” – скажет инноватор. “Требуется продолжение...”, скажет основатель.

“Вдохновенна ли миссия управления талантами?” – вновь скажет автор. “Но... возможно ли управлять одиночеством таланта?”, – спросит нас всех философ и введет в тупик.

Список литературы:

1. Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т. Т.2: Интеллектуальный потенциал общества: менталитет, образование и воспитание / сост. Д.М. Шакирова. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. – 303 с.
2. Мень А. Философские трактаты о человеке. – М., 1999. – 15 с.
3. Сибгатуллина И.Ф. Жизнеспереживающая образовательная среда для одаренных, или что такое феномен диссинхронии? // Всероссийский семинар-совещание организаторов сезонных физико-математических школ для учащихся: сб. статей (Казань, 8–10 июня 2016 года). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – С. 36–47.
4. Образование, устремленное в будущее. Социально-когнитивные исследования молодежной среды и компьютерные технологии обучения / Д.Ш. Сулейманов, Д.М. Шакирова, М.А. Чошанов и [др.]: монография; под ред. Д.М. Шакировой. – Казань: Фэн, Академии наук РТ, 2016. – 260 с.
5. Сибгатуллина И.Ф. Информальные методы в международном последипломном образовании // *Azərbaycanda təhsil siyasətinin Prioritetləri: Mueasir yanasmalar*: сборник науч. статей Международной педагогической конференции *Moevzusunda beynəlxalq ELMI, Konfransın materialları 326 set.*, 25 noyabr. 2016. – Bakı: ARTPI –nin Tehsil Texnologiyaları Merkezin, 2016. – С. 53–60.
6. Сибгатуллина И.Ф. Современный анализ формирования концепции диссинхронии психического развития одаренных // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. – 2015. – Вып. 4. – С. 20–30.
7. Сибгатуллина И.Ф. Факты времени в педагогике одаренных. Исследования феномена диссинхронии // Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски / *Continuous pedagogical education: problems and search*. – 2016. – № 2(2). – С. 87–94.
8. Сибгатуллина И.Ф. Одаренный ребенок в развитии, общении, учении, или что можно сказать об одаренности сегодня?: монография / И.Ф. Сибгатуллина, Р.Х. Гильмеева. – Казань: Медицина, 1998. – 286 с.
9. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 129–134.
10. Порошенко О.Ю. Оптимистическая трагедия одиночества. – СПб.: Алетейя, 2015. – 216 с.
11. Порошенко О.Ю. Трагическая и мелодраматическая формы человеческого бытия и культуры // Вопросы культурологии. – 2009. – №12. – С. 35–40.
12. Финкельштейн Г. У наемных менеджеров низкий “индекс основателя” // *HRTimes*. – 2017. – № 32. // Экопси. Консалтинг. – URL: <http://www.ecopsy.ru/publikatsii/ru-u-naemnyih-menedzherov-nizkiy-indeks-osnovatelya.html> (дата обращения: 12.02.2018).
13. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. – М., 1991. – С.7–21.

14. Шакирова Д.М. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии: монография / Д.М. Шакирова, И.Ф. Сибгатуллина, Д.Ш. Сулейманов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 312 с.

15. Cappelli P. Talent on demand. – Boston: Harvard Business Press, 2008. – 280 p.

16. Michaels E., Handfiels-Jones H., Axelrod B. The War for Talent. – Boston, MA: Harvard Business Review Press, 2001. – P. 90-120 // TalentCode . – URL: <http://www.talentcode.ru/services> (дата обращения: 12.11.2017).

УДК 159.99

Теряева С.А.

Шеф Web-администратор международных программ и проектов

III Institut fuer intellektuelle Integration,

Вена, Австрия

E-mail: office@rbs-ifie.at www.rbs-ifie.at

ИНФОРМАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье раскрываются понятия педагогической одаренности, неформального образования. Неформальные методы рассматриваются как фактор развития педагогической одаренности и профессионализма педагога на этапе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая одаренность, неформальное образование, детерминант развития, профессионализм, учитель, неформальный метод.

Teriaeva-Maerz S.

Chief Web-administrator of International Programs and Projects

III Institute for intellectual integration,

Vienna, Austria

INFORMAL METHODS AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL GIFTEDNESS AND TEACHER PROFESSIONALISM

Abstract. The article reveals the concepts of pedagogical giftedness, informal education. Informal methods are considered as a factor of development of pedagogical giftedness and teacher professionalism at the stage of professional activity.

Key words: pedagogical giftedness, informal education, determinants of pedagogical giftedness, teacher professionalism, informal methods.

Любое государство мира, как и мировое сообщество в целом, глубоко заинтересовано в работе с одаренными. Поиск, обучение и развитие одаренных необходимы для развития общественного интеллектуального потенциала как мощного фактора совершенствования социальной системы, разрешения задач обеспечения опережающего развития интеллектуального уровня человека, социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса.

В настоящее время в мире и в каждой стране ведется достаточно много исследований в области обучения и развития одаренных детей и студентов. Предлагаются различные подходы к определению одаренности и одаренных детей, выделены критерии идентификации одаренных детей и студентов,

разработаны рекомендации по обучению одаренных, а также стратегии управления талантами.

В российской науке наиболее разработанной и с теоретической, и с практической точки зрения является Рабочая концепция одаренности, авторы которой рассматривают одаренность как системное развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Также авторами концепции предлагается целостный, психодинамический подход к работе с одаренными детьми [5].

Очевидно, что ключевой фигурой, способствующей развитию творческой природы одаренного ребенка, является педагог, наставник, который должен знать, жить и осознавать на себе, что такое одаренность, каковы ее проявления, и уметь вовремя оказать психологическую помощь и педагогическую поддержку. Решение этих задач требует от педагога высокого уровня профессионализма и развития педагогической одаренности.

В нашей работе мы опираемся на психологические и акмеологические исследования профессионализма педагога и педагогической одаренности российских исследователей.

Так, под профессионализмом мы понимаем свойство развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностные стороны явления [1] и в котором отражается степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, соответствующей существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, мотивы, воспитание характера, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Хотим обратить внимание, что понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда и предполагает особое мировоззрение человека, определенную философию образа жизни [2, 3].

Теоретический анализ исследований педагогической одаренности (Ф.Н. Гоноболин, Н.Д. Левитов, Н.И. Щербаков, А.К. Маркова, К.К. Платонов, В.А. Сухомлинский, В.Д. Шадриков, В.И. Страхов, Н.В. Кузьмина, Б.Б. Косов и др.) и наблюдения позволили авторам определить явление педагогической одаренности как системное развивающееся качество личности в единстве собственно педагогических способностей (с опорой на общую одаренность) и гуманистической позиции, обеспечивающей духовное наполнение профессии, которое может рассматриваться не только как исключительное явление, но и как потенциал, имеющийся у каждого [8].

Была выделена структура педагогической одаренности, включающая мотивационный, креативный и рефлексивный компоненты. Мотивационный компонент: способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми, активная профессиональная направленность личности учителя на развитие сущностных сил ученика; интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности; потребность в самовыражении и саморазвитии. Креативный компонент включает в себя: творчество, связанное с содействием развитию другого человека; способность к обнаружению и постановке проблем; способность к нестандартным

оригинальным решениям учебно-профессиональных задач; инициативность, самостоятельность. Рефлексивный компонент определяется направленностью личности на осознание своего "Я", выходом за его пределы; активным поиском путей профессионального и творческого саморазвития [9].

Данные компоненты составляют общую одаренность педагога. Однако необходимо отметить, что в структуре педагогической одаренности системообразующим компонентом является гуманистическая направленность личности учителя, которую составляют: восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребенка; стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах становления ребенка как личности. А основанием для осмысления сущности педагогической одаренности рассматривается непосредственно личность учителя, его духовность, гуманность, творческий потенциал.

Анализ соотношения рассмотренных понятий позволяет говорить о том, что педагогическая одаренность является индивидуальным ресурсом человека, внутренней предпосылкой достижения им успехов в профессиональной деятельности, основой для развития профессиональной компетентности. Акмеологическое понимание профессионализма позволяет предположить, что уровень педагогической одаренности будет влиять на развитие профессионализма, а достигнутый уровень профессионализма личности и деятельности будет, в свою очередь, воздействовать на уровень развития педагогической одаренности. И так будет продолжаться до тех пор, пока не наступит их возможное уровневое равновесие, содержательная соразмерность.

В качестве важной прикладной задачи исследовании мы выделили определение способов решения проблемы профессиональной, личностной подготовки педагога, разработки системы качественного психолого-акмеологического сопровождения развития педагогической одаренности в течение жизни, способствующих достижению педагогом высокого уровня профессионализма и конструктивного развития его педагогической одаренности. Причем особого внимания требует акмеологический аспект процесса развития педагогической одаренности, а именно выявление факторов и условий ее развития, как в процессе получения профессионального образования, так и в процессе профессиональной деятельности.

Опора на акмеологические принципы детерминизма, развития, взаимосвязи личностного развития с развитием культуры, необходимости изучения человека в его прогрессивном развитии как индивида, личности, субъекта труда и индивидуальности, изучения развития профессионализма в многообразии личностных проявлений, а также общий анализ результатов, полученных в ходе исследования педагогически одаренных студентов средних и высших педагогических учебных заведений и педагогически одаренных учителей, позволили выделить внешние и внутренние детерминанты развития педагогической одаренности.

К внутренним детерминантам развития педагогической одаренности можно отнести:

1) наличие у испытуемых уровня интеллекта 100 и выше баллов (по результатам культурно-свободного теста интеллекта по Р. Кеттеллу), показателей по шкале нейротизма в пределах от 0 до 18 баллов (по результатам ме-

тодики методики ЕРІ Г. Айзенка), средней шкальной оценки коммуникативных склонностей от 3 до 5 и организаторских склонностей в пределах от 2 до 5 (по результатам теста оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)), которые одновременно являются акмеологическими инвариантами педагогической одаренности и могут служить основанием для выявления педагогически одаренных студентов / педагогов;

2) высокую мотивацию к педагогической деятельности (способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми, активная профессиональная направленность личности учителя на развитие сущностных сил ученика; интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности; потребность в самовыражении и саморазвитии);

3) наличие таких личностных качеств, как духовность, гуманистическая направленность личности (восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребенка; стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах становления ребенка как личности), творческий потенциал (проявляющийся в творчестве, связанном с содействием развитию другого человека; способности к обнаружению и постановке проблем; способности к нестандартным оригинальным решениям учебно-профессиональных задач; инициативности, самостоятельности); интегральная удовлетворенность трудом, субъектность, волевой потенциал, толерантность;

4) преобладание таких ценностных ориентаций, как помощь и милосердие к другим людям, любовь к окружающим, ценности познания нового в мире, природе, человеке, признания и уважения людей и влияния на окружающих, ценности здоровья;

5) преобладание направленности личности учителя на дело, характеризующейся заинтересованностью в решении деловых проблем, выполнением работы как можно лучше, ориентацией на деловое сотрудничество, способностью отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели;

6) наличие у педагогов навыков совладающего поведения как целенаправленного социального поведения, позволяющего справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий; эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, тем самым способствуя сохранению психического и физического здоровья собственной личности и личности обучаемых [8].

К внешним детерминантам развития педагогической одаренности на этапе получения профессионального педагогического образования можно отнести:

1) организацию учебно-профессиональной деятельности студентов с максимально возможной активизацией их интеллектуальной деятельности, например, путем вовлечения их в научно-исследовательскую работу, использования современных педагогических технологий (личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве и др.);

2) организацию и проведение специалистами (практическими психологами, осуществляющими выявление и психологическое сопровождение педаго-

гически одаренных студентов) специальных психологических занятий по интеллектуальному развитию студентов;

3) активное вовлечение студентов в работу тренингов и практикумов по развитию коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивости и саморегуляции, личностных качеств [8].

На этапе выполнения профессиональной педагогической деятельности детерминантами развития педагогической одаренности являются характеристики образовательной среды и условия труда педагога (уровень и структура управления школы, обеспечение рабочего места и т.п.). Однако исследователи отмечают, что детерминируют развитие не столько сами внешние условия и факторы, сколько удовлетворенность или неудовлетворенность индивида данными условиями, и выбранная и осуществляемая педагогом модель – модель развития или адаптивная модель. В этом случае выбор стратегии может быть обусловлен наличием диссинхронии психического развития у педагогически одаренных учителей, которая проявляется в рассогласованном состоянии взаимосвязанных психических явлений, в несбалансированности когнитивного, эмоционального и физического развития. Диссинхрония оказывает существенное влияние на формирование целостного личностного облика одаренного педагога, играет важную роль в структуре его целостной индивидуальности, определяет выбор им рационального (созидательного) или иррационального (разрушительного) поведения в жизнедеятельности [7, 10].

Учет выявленных факторов и условий развития педагогической одаренности дает основания для разработки модели комплексного сопровождения развития педагогической одаренности в системе профессионального и дополнительного профессионального педагогического образования.

Размышления над полученными результатами и практика работы в системе последипломного образования позволили автору предположить, что важным компонентом такой модели может являться активное использование неформальных методов образования.

Международная стандартная классификация образования (МСКО), принятая ЮНЕСКО в 2011 году, выделяет следующие формы образования, доступные индивидууму на протяжении жизни:

формальное образование – это институционализированное, целенаправленное, спланированное при участии государственных организаций и признанных государством частных организаций образование, что в целом составляет систему формального образования страны; имеет систему последовательных переходов с одной ступени на другую и подтверждается соответствующим документом (аттестат, диплом);

неформальное образование – это образование, которое институционализировано, целенаправленно и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг и является дополнением и/или альтернативой формальному образованию в обучении в течение всей жизни индивидуума; может быть коротким по продолжительности и/или низким по интенсивности и, как правило, также организуется в форме краткосрочных курсов, мастер-классов или семинаров;

информальное образование определяется как формы обучения, которые являются целенаправленными или тщательно спланированными, но не институционализированными; оно менее организовано и менее структурировано,

чем формальное или неформальное образование; может включать учебную деятельность в семье, на рабочем месте, по месту жительства и в повседневной жизни, и направленность его определяется самостоятельно человеком, семьей или социумом [4, с. 11–12].

Формальное образование можно обозначить как “образование по вертикали”, неформальное – “образование по горизонтали”. Информальное образование предполагает “образование вглубь” и рассматривается в контексте жизненного пути человека, где университетами становятся не только учебные аудитории и библиотеки, а множественность источников, имеющих непосредственное отношение к познанию себя, поиску смыслов и рефлексии. Информальное образование как олицетворение самопознания, лишенного строгой регламентации, пространственных и временных границ [6].

Современные андрагоги и акмеологи всего мира, шаг за шагом, приходят к пониманию информального образования как единственно верного, относительно улучшения собственного качества личностного и профессионального развития и достижений человека. Почему? Ответ ясен. Потому что мотивационная и деятельностная основа такого обучения имеет высокие значения. Нельзя не отметить и факт того, что те, кто делает выбор информального смыслового подхода “в обучении себя” в определенной степени, решают философско-терапевтическую (логопедагогическую по В. Франклу [11]) задачу развития профессионализма личности” [6, с. 37].

III Institut fuer intellektuelle Integration / III Институт Интеллектуальных Интеграций (Вена, Австрия) предлагает курс международного повышения профессиональной квалификации работников образования “Информальные методы интеграционного образования. Новое в качестве профессиональной жизни педагога / Management and economics of integration education of formal and informal types”, выстроенный в формате зарубежной стажировки, бенчмаркинг-тура в Австрии.

Программа курса предлагает образовательные модули “Качество жизни как интегральная характеристика: информальный подход”, “Педагогика со смыслом в управлении качеством. Валеологическая эстетика как информальный метод интеграционного образования”, “Информальные параметры резонансного сотворчества в профессии. Сила профессии. Ревитализация карьеры”, “Креативные методы как информальный метод самопознания индивидуальной ресурсности управления”, “Педагогика без границ. Что такое интеллектуальные интеграции в образовании. Информальные методы как движение вперед вместе”, а также участие в дискуссиях “Мужество быть педагогом”, “Психология одиночества педагога”, “Управление и экономика качества жизни профессионала”. В программе курса активно используется глубинный потенциал информальных методов для развития педагогической одаренности и профессионализма личности педагога. С детальным содержанием программы курса можно ознакомиться на сайте www.rbs-ifie.at.

Апробирование данного курса в работе со школьными учителями и сотрудниками университетов (<https://www.facebook.com/intellektuelleintegration>) показало его универсальность и возможность достижения таких результатов, как: развитие профессиональных и личных компетенций в использовании информальных методов интеграционного образования, персональных форм улучшения качества жизни педагогических работников; освоение креативных

механизмов использования профессионального и личного времени педагогов, элементарных психологических и физиотерапевтических приемов самопомощи для восстановления ресурсов и оздоровления; развитие межкультурной коммуникации, навыка милосердия и позитивных перспектив в новой коллегиальной лингвистической и социальной среде; овладение педагогами навыками "симфонического" взаимодействия, персональной рекреации (жизненной и профессиональной парковки); рефлексия чувства справедливости по отношению к собственному эмоциональному и физическому здоровью и индивидуальной ресурсности в профессиональной жизни; овладение педагогами информальными методами ритрита и резонансного сотворчества. Данный курс также может быть предложен студентам и магистрантам, обучающимся по педагогическим специальностям.

Таким образом, овладение педагогом информальными методами образования и их активное применение обеспечивают педагогу возможность всегда иметь продуктивную мотивацию и смысл профессиональной деятельности, способствуют развитию педагогической одаренности на всех уровнях ее трехкомпонентной структуры и на каждом этапе профессионального пути, а также содействуют осмыслению целей карьерного развития молодых педагогов и ревитализации профессиональной карьеры опытных учителей.

Список литературы:

1. Деркач А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публиц. альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
4. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011. – Монреаль: Институт Статистики ЮНЕСКО, 2013. – 89 с.
5. Рабочая концепция одаренности / под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Магистр, 2003. – 95 с.
6. Сибгатуллина И.Ф. Информальные методы в структуре международного последипломного образования // *Azerbaijanda tehsil siyasetinin prioritetleri: mueasir yanasmalar moevzusunda beynelxalg konfransin materiallari: monografie, Naxcivan seheri, 25 noyabr 2016-c1 il.* – Baki: ARTPI-nin Tehsil Texnologiyarlari Merkezin, 2016. – С.30–37.
7. Сибгатуллина И.Ф. Концепция диссинхронии психического развития одаренных. Ретроспективное эхо // *Образование, устремленное в будущее. Социально-когнитивные исследования молодежной среды и компьютерные технологии обучения: монография / Д.Ш. Сулейманов, Д.М. Шакирова, М.А. Чошанов и [др.]; под ред. Д.М. Шакировой.* – Казань, 2016. – С. 103–118.
8. *Образование, устремленное в будущее. Социально-когнитивные исследования молодежной среды и компьютерные технологии обучения: монография / Д.Ш. Сулейманов, Д.М. Шакирова, М.А. Чошанов и [др.]; под ред. Д.М. Шакировой.* – Казань: Изд-во "Фэн" Академии наук РТ, 2016. – 260 с.
9. Теряева С.А. Психолого-акмеологические факторы и условия развития педагогической одаренности // *Проблемное обучение в современном мире: сборник статей VI Махмутовских чтений.* – Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2016. – С. 544–553.
10. Теряева С.А. Развитие педагогической одаренности в современных условиях профессиональной деятельности // *Образование на разных возрастных этапах: новые задачи и горизонты: материалы XI межвузовской научно-практической кон-*

ференции (Москва, 18 апреля 2017 г.); под ред. Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2017. – С. 37–44.

11. Шакирова Д.М. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии / Д.М. Шакирова, И.Ф. Сибгатуллина, Д.Ш. Сулейманов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – С. 148–225.

12. Schnecher J. Krisen bewaeltigen. Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis / J. Schnecher, H. Zuerner. – Wien: Braumueller Verlag, 2013. – 344 p.

УДК 378.048.2

Федорова Ж.В.

к. филос. н., доцент кафедры философии и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО "Казанский государственный энергетический университет",
г. Казань, Россия

E-mail: fedorova_zhanna_v@mail.ru

СТАТУС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ

Аннотация. Статья посвящена анализу содержания дополнительного профессионального образования, его проблем и перспектив, для чего приводятся характеристики различных видов ДПО – повышения квалификации, профессиональной переподготовки, стажировки, дистанционного обучения. Автор обосновывает положение о том, что современное дополнительное профессиональное образование является перспективной формой получения новых компетенций и квалификаций. В статье отмечается, что информационно-образовательная среда и проблемный характер – это факторы, повышающие статус ДПО в системе высшей школы, что предполагает востребованность и актуальность данного типа образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, стажировка, сокращенное обучение, дистанционное образование, информационно-образовательная среда, Moodle, проблемное обучение.

Fedorova Zh.V.

PhD, associate professor
Kazan State Energy University,
Kazan, Russia

STATUS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF HIGHER SCHOOL OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. The article is devoted to the analysis of the content of additional vocational education, its problems and perspectives, for which the characteristics of various types of additional vocational education – advanced training, professional retraining, internships, distance learning. The author justifies the proposition that modern additional vocational education is a promising form of obtaining new competencies and qualifications. The article shows that the information and educational environment and the problematic nature are factors that increase the status of additional vocational education in the system of higher education, which requires the relevance of this type of education.

Key words: additional vocational education, advanced training, professional retraining, training, short training, distance education, information and educational environment, Moodle, problem training.

Обучение в течение всей жизни становится необходимым и все более значимым элементом современных образовательных систем, возрастающую роль в которых играет дополнительное профессиональное образование (ДПО).

Согласно п.1. ст.76 "Дополнительное профессиональное образование" Федерального закона "Об образовании" (№273-ФЗ от 1.09.2016), дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, а также на обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

История ДПО в России берет свое начало в первой половине XX века. Вплоть до конца 1990-х годов оно в основном функционировало в рамках межотраслевых институтов повышения квалификации специалистов народного хозяйства [2]. В 1994-95 гг. началось активное развитие дополнительного образования в учреждениях СПО, ДПО и ВПО. Сегодня в систему ДПО, курируемую только Министерством образования Российской Федерации, входят свыше 1350 образовательных учреждений и структурных подразделений высших и средних специальных учебных заведений, реализующих дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов [1]. Однако ключевая роль в развитии ДПО сегодня принадлежит высшим учебным заведениям, на базе которых созданы внутривузовские системы такого типа образования.

Дополнительное профессиональное образование – один из элементов системного подхода в современной подготовке инженерно-технических кадров. В него включены следующие формы.

Во-первых, *повышение квалификации*. Оно представляет собой обновление знаний и навыков и предназначено для лиц, уже имеющих профессиональное образование; вызвано повышенными требованиями к уровню квалификации, а также необходимостью освоения новых способов решения профессиональных задач.

Традиционно целью повышения квалификации считается повышение компетентности по определенному кругу проблем – по своей сути это профессиональное развитие специалиста. Задачами повышения квалификации является расширение и углубление имеющихся знаний, практических умений и навыков для адаптации к постоянно изменяющимся социальным и профессиональным условиям, а также совершенствование профессиональных, деловых, личностных, нравственных качеств.

Распространенной формой ДПО является *стажировка* – закрепление на практике знаний и навыков, накопленных в процессе получения дополнительного образования, приобретение профессиональных и организаторских качеств для выполнения профессиональных обязанностей. Стажировка по своей сути – это дополнительная профессиональная подготовка, связанная с совершенствованием навыков лиц, уже получивших профессиональную подготовку.

Профессиональная переподготовка представляет собой приобретение новых знаний и навыков в соответствии с профессиональными образователь-

ными программами, предусматривающими изучение научных и учебных дисциплин, необходимых для осуществления нового вида профессиональной деятельности и получения новых компетенций.

Профессиональная переподготовка – это получение высшего образования на базе среднего профессионального образования, получение второго высшего образования либо обучение в магистратуре (при наличии диплома специалиста или бакалавра).

Программы профессиональной переподготовки направлены на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, на приобретение новой квалификации.

Формирование современного рынка кадров в России, как и во всем мире, происходит на основе взаимодействия спроса и предложения. Наиболее актуальной является проблема несоответствия предложения спросу по конкретным специальностям. В этой связи во многих случаях приходится менять специальность и квалификацию, что вынуждает получать высшее образование на базе среднего профессионального или уже имеющегося высшего либо обучаться в магистратуре.

Важным фактором в получении новой квалификации является возможность осуществить обучение по сокращенным образовательным программам. Сокращенными называются такие программы, которые реализуются в сокращенные, по сравнению с нормативными, сроки на основе имеющихся знаний, приобретенных в ходе ранее полученного профессионального образования. Так, срок освоения сокращенных программ подготовки специалистов по очной форме обучения с направленностью, не соответствующей ранее полученному ВО, устанавливается не менее 3 лет, а с направленностью, соответствующей ранее полученному ВО – не менее 2 лет.

В целом профессиональная переподготовка обеспечивает совершенствование знаний для выполнения нового вида профессиональной деятельности и на сегодняшний день востребована специалистами, имеющими как среднее, так и высшее образование. Переподготовка может осуществляться по дополнительным профессиональным программам двух типов, один из которых обеспечивает совершенствование знаний специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности, другой – для получения дополнительной квалификации.

Наиболее перспективным, с нашей точки зрения, является второй путь профессиональной переподготовки специалистов. Это обучение дополнительным образовательным программам для получения дополнительной компетенции. Такие программы могут быть реализованы как для специалистов, освоивших одну из основных образовательных программ высшего или среднего профессионального образования, так и для лиц, которые желают получить дополнительную квалификацию параллельно с освоением основных образовательных программ по специальностям, определенным лицензией. Отметим, что такая переподготовка является наиболее желательной, поскольку она эргономична и направлена на мобилизацию внутренних ресурсов человека, что позволяет получить не только еще одну профессию, но и дисциплинирует, формирует волю и силу характера, а это, несомненно, пригодится в реалиях жизненных обстоятельств. Тем самым учебный процесс ДПО предполагает

ет не только образовательные функции, но и элементы воспитательной работы.

В современном вузе целесообразно активное функционирование отделений и факультетов дополнительного образования, дающих возможность получить, параллельно с основным, второе высшее образование или пройти профессиональную переподготовку и даже получить рабочую специальность. В современных общественно-экономических условиях жесткой кадровой конкуренции дополнительные знания дают фору в получении привлекательных предложений от работодателя.

Одной из форм дополнительного образования считается дистанционное образование – это форма обучения, базирующаяся на использовании информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств, которые создают условия для свободного выбора образовательных дисциплин, непосредственного диалога с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от места нахождения студента. Информационно-образовательная среда дистанционного образования представляет собой совокупность информационных ресурсов, программного и организационно-методического обеспечения и ориентируется на удовлетворение информационных, научных и образовательных потребностей студентов. Здесь очень важную роль играет система Moodle. У данной системы – поистине неисчерпаемые возможности именно для ДПО. Во-первых, на данной электронной платформе все учебные ресурсы собраны в единое целое, что особенно удобно для студентов заочных или кратковременных форм обучения, так как позволяет использовать в качестве “учебника” не только текст, но и интерактивные ресурсы любого формата, от статьи в Википедии до видеоролика на YouTube. При этом все материалы курса хранятся в системе, что значительно экономит время.

Во-вторых, Moodle ориентирована на совместную работу. Для этого предусмотрены вики, глоссарии, блоги, форумы, практикумы. При этом обучение можно осуществлять как асинхронно, когда каждый студент изучает материал в собственном темпе, так и в режиме реального времени, организовывая онлайн-лекции и семинары. Таким образом, можно успешно реализовывать индивидуальный подход.

Широкие возможности для коммуникации – это, с нашей точки зрения, одна из самых сильных сторон Moodle именно для ДПО. В форуме можно проводить обсуждение по группам, оценивать сообщения, прикреплять к ним файлы любых форматов. В личных сообщениях и комментариях – обсудить конкретную проблему с преподавателем лично.

Таким образом, студенты учатся в любое время, в любом месте, в удобном темпе, тратят больше времени на глубокое изучение интересных для них разделов и тем, знания лучше усваиваются. При этом преподаватель поддерживает курс в актуальном состоянии, меняет порядок и способ подачи материала в зависимости от работы группы, поддерживает обратную связь со студентами [4].

Весь спектр форм дополнительного образования должен, с нашей точки зрения, иметь проблемный характер. Проблемное обучение – это технология развивающего обучения, основные функции которого заключаются в том, чтобы стимулировать самостоятельность в обучении, исследовательский стиль мышления, использование логических приемов [3]. Проблемное обучение

предполагает четкую организацию самостоятельной учебной работы и учебно-познавательную деятельность, направленную на решение эвристических заданий и задач.

Благодаря проблемному обучению можно сформировать исследовательский подход к решению учебных проблем и профессиональных задач, сформировать умения и навыки самообразования. Как отмечает М.М. Левина, *проблемность* – это общедидактическая характеристика процесса обучения: проблемными могут быть и лекция, и рассказ, и задание, и вопрос. Проблемность может быть свойственна изложению нового учебного материала, контролю за усвоением знаний и умений, системе заданий для самостоятельной работы. Проблемно могут проводиться лабораторные занятия, коллоквиумы, семинары, практические занятия [3]. И это, с нашей точки зрения, – важные элементы именно для системы ДПО: нужно учитывать, что дополнительное образование получают люди, которые уже учились в системе ВО или СПО, то есть однажды уже были вовлечены в образовательный процесс. Чтобы избежать учебной рутины и актуализировать познавательный интерес, необходимо развивающее обучение, основанное на использовании эвристических приемов. Такие приемы и технологии, кроме познавательной направленности, имеют еще и функцию выработки психологической установки на преодоление познавательных трудностей.

Таким образом, проблемное обучение в ДПО нацелено на развитие, в первую очередь, познавательной самостоятельности и самообразования. В ходе образовательного процесса, учитывающего принцип проблемности, воспитываются важнейшие характеристики – активность и самостоятельность, которые являются, в том числе, залогом успешного профессионального роста.

Список литературы:

1. Валентинов В.В. Роль дополнительного профессионального образования в решении проблемы трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования // Роль и место центров содействия занятости и трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования в федеральной системе занятости: материалы семинара. – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2002. – С. 94–103.
2. Волкова Н.С. Анализ системы дополнительного профессионального образования России и его роль в современных условиях // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 412– 415.
3. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
4. Открытые технологии // URL: <https://opentechnology.ru/products/moodle> (дата обращения: 11.03.2018).

УДК 37.037

Харисов Ф.Ф.

член-корр. РАО, д. пед. н., профессор
гл.н.с. ФГБНУ “Федеральный институт развития образования”,
г. Москва, Россия

E-mail: sun227@yandex.ru

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ
У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

Аннотация. В статье актуализируются проблемы формирования культуры здоровья у подрастающего поколения, обосновываются причины низкой эффективности усилий образовательных организаций, раскрываются направления управления индивидуальным здоровьем человека.

Ключевые слова: культура здоровья, образование, национальная безопасность, образовательная организация, аддиктивное поведение.

Kharisov F.F.

Dr in Pedagogy, Professor, Corresp-member
Russian Academy of Education
Federal Institute of education development,
Moscow, Russia

PROBLEMS OF FORMATION OF HEALTH CULTURE OF THE YOUNGER GENERATION

Abstract. The article updates the problems of health culture formation in the younger generation, substantiates the reasons for the low efficiency of educational organizations' efforts, reveals the directions of individual health management.

Key words: health culture, education, national security, educational organizations, addictive behavior.

Глобализация процессов мирового развития, политических и экономических отношений влечет за собой, кроме положительных моментов, новые угрозы и риски государству, обществу и личности. В этих условиях обостряется комплекс проблем, связанных с обеспечением национальной безопасности страны.

Обеспечение национальной безопасности и благополучия общества включает обширный комплекс вопросов.

В первую очередь, это касается повышения качества жизни граждан, включая обеспечение гарантий личной безопасности, повышение профессиональной компетентности, сохранение и развитие духовного и физического здоровья граждан, обеспечение стабильного демографического развития страны.

Следует назвать основные угрозы национальной безопасности, стабильности страны и благополучия общества. Это:

- тенденция к разрушению устоев семьи и традиционного уклада жизни людей, основанных на духовных и народных традициях многих поколений;
- снижение духовного и физического здоровья обучающихся и взрослого населения страны;
- аддиктивное поведение молодежи, повышение доступности психоактивных и психотропных веществ, жестокости, насилия в обществе;
- ухудшение экологической обстановки в крупных мегаполисах и городах;
- снижение качества производимых продуктов питания;
- снижение детородной функции у подрастающего поколения и др. [1].

Все эти негативные явления отражаются также и на интеллектуальном здоровье наших детей. Увеличивается число обучающихся, которые не в состоянии осваивать программу обучения, рассчитанную на абсолютно здорового человека.

Для повышения уровня здоровья населения реализуются различные программы, проекты, стратегии. Позитивные тенденции наметились в решении

задач укрепления здоровья граждан. Отмечается естественный прирост населения, увеличение средней продолжительности жизни. Однако их реализация не всегда дает ожидаемый положительный результат.

Обозначу некоторые причины низкой эффективности:

- отсутствие четкой системы реализации и контроля над исполнением имеющихся программ, проектов, федеральных законов, нормативных документов;
- снижена роль самого человека в формировании духовного и физического здоровья;
- недостаточная профессиональная готовность специалистов различных отраслей, отвечающих за здоровье населения;
- несформированность у большинства граждан ответственности за свое индивидуальное здоровье, здоровье семьи и общества;
- дефицит у обучающихся и населения необходимых знаний, навыков по сохранению здоровья;
- неосознание межведомственного (межсекторального) характера ответственности за здоровье человека в самом широком смысле;
- недостаточно разработан механизм интеграции, взаимодействия и координации деятельности различных ведомств и организаций по сохранению здоровья населения [2].

Возникают вопросы: что делать? Есть ли выход из создавшегося положения?

Безусловно, есть.

Еще в начале XX века академик В.И. Вернадский дал ответ на этот вопрос: "Где искать опору? Искать в бесконечном творческом, в бесконечном силе духа народа. Надо, чтобы в народе имелись значительные группы людей, которые не ломаются бурей, но творят и создают".

Главное – осознание ценности здоровья каждым гражданином как главной цели личностного развития, духовного и физического совершенства.

Здоровье – понятие многогранное, оно не ограничивается физическим состоянием. Здоровье сегодня целесообразно понимать в широком смысле как интегральную характеристику человека и общества, состоящую из базисных составляющих: духовное, физическое, психическое, социальное.

Такой целостный подход потребует межведомственного, междисциплинарного диалога и взаимодействия, предполагающего объединение усилий органов законодательной и исполнительной власти, различных ведомств, общественных организаций и специалистов: педагогов, врачей, психологов и других.

Образовательные организации обеспечены необходимыми нормативно-правовыми документами. За последнее годы в системе образования накоплен значительный методический, управленческий опыт, созданы школы содействия укреплению здоровья обучающихся, развивается сотрудничество с представителями других ведомств, повышается квалификация работников образования в области сохранения здоровья обучающихся [3].

В процессе воспитания человека происходит постоянная борьба между моралью и желанием получить удовольствие. Корни курения, пьянства, наркомании находятся в этом противоречии и остановить их можно запретом

и, особенно, целенаправленной работой с подростками по законам возрастной физиологии.

Аддиктивное поведение – одна из форм деструктивного (разрушительного) поведения, стремление уйти от реальности путем изменения своего психического состояния.

Формы аддиктивного поведения: алкоголизм, курение, наркомания, прием психически активных веществ (ПАВ);

- гэмблинг (поведение, связанное с азартными играми, включая компьютерные игры), интернет-зависимость, игровая зависимость;
- религиозное деструктивное поведение (фанатизм, вовлеченность в секту и т.д.)

Среди школьников ежедневно курят около 30% мальчиков и девочек. Курение является фактором, повышающим риск начала употребления алкоголя и наркотиков. Курение не только сокращает жизнь, но всегда усугубляет или приносит болезнь.

Вызывает тревогу увеличение потребления среди молодежи слабоалкогольных, газированных и энергетических напитков, увлечение компьютерными играми.

Новым вызовом современности является КИТ. Специалисты разрабатывают программы, влияющие на сознание человека, проводят “акции” с массовыми самоубийствами до 5000 человек. Раньше от начала игры до самоубийства давалось 40 дней, а сейчас 5–6 дней. За это время родители даже не могут заподозрить что-либо. Создаются “группы смерти” в социальных сетях, за которым стоят внешние силы. Только за прошлый год более 800 детей стали жертвами “групп смерти”, а 1389 человек пострадали от них. С помощью групп, призывающих к суициду, идет отработка внешних механизмов массового воздействия на достаточно большую группу несовершеннолетних россиян. Человек, который по сигналу “куратора” готов совершить самоубийство, по заданию может убить какого-либо конкретного человека или совершить террористический акт. Они манипулируют детьми, подростками, дают абсурдные задания и требуют их выполнения. Например, ты должен прыгнуть с моста, выпить клей ПВА и т. д. Эти задания заставляют рисковать жизнью. Ради чего? Ради того, чтобы получить признание в интернете. Дети начинают жить в виртуальной реальности, утрачивают контроль над своими действиями. А что потом? Например, блокируют один сайт, открываются новые сайты. Поймать и распутать клубок сложно. Поэтому очень важно и родителям, и учителям, и общественности вести активную работу с детьми, чтоб они были заняты интересным, творческим делом, а не “зависали” сутками в интернете.

Остановимся на проблеме алкоголизма.

Показатель среднедушевого потребления алкогольной продукции в 2015 году в России составил 11,5 л.

В 1863–1866 годах чистого спирта на душу населения ежегодно приходилось в среднем по 4,55 литра, а в 1893 году, благодаря влиянию на умы людей лучшей части интеллигенции, потребление алкогольных напитков уменьшилось и составило 2,46 литра. В стране к 1913 году под влиянием пропаганды казенного вина потребление его повысилось до 4,7 литра на душу населения. Этой пропаганде была противопоставлена мощная пропаганда трезвости. Почти самый низкий показатель в то время в Европе и Америке. В 1914 году в

стране вступил в силу и долго действовал "сухой" закон. В 1906-1910 годах душевое потребление абсолютного алкоголя в год составляло во Франции – 22,9, Италии – 17,3, Швейцарии – 13,7, Бельгии – 10,6, Венгрии – 7,6 литра. Эти сравнительные данные изобличают тех западных исследователей, которые клеветнически утверждают, что пьянство – "русская болезнь", изначально присущая русскому народу.

В 1874 году официально учреждено Российское общество трезвости.

Отрезвление жизни народа привело к резкому снижению преступности, хулиганства и уменьшению числа насильственных смертей [с.48].

В 1925 году до отмены "сухого" закона и введения государственной монополии на продажу водки их душевое потребление составляло 0,88 литра [с. 55].

В 1932 году, спустя 7 лет после введения винной монополии, уровень душевого потребления алкогольных напитков равнялся в стране 1,04 литра, а в 1950 году, через 25 лет после отмены "сухого" закона, он составлял до 1,85 литра, то есть в 2,5 раза ниже, чем в 1913 году.

Ориентация на здоровый трезвый образ жизни, конечно, оказало огромное положительное влияние на формирование поколения, которому пришлось вынести на своих плечах все тяготы и лишения Великой Отечественной войны, победить страшного и сильного врага – гитлеровский фашизм [с. 65].

Уровень потребления алкогольных напитков у американских индейцев был в среднем около 4 л эталона на душу населения. Понадобилась 240 лет, чтобы 100 млн коренного населения Америки практически исчезли с лица земли. Алкоголь, как оружие уничтожения американских индейцев, был пущен в ход колонизаторами сознательно.

Самая страшная угроза для детей пьющих родителей – это появление на свет с дефектами и различными уродствами, а главное, неполноценным мозгом. Кто будет создавать семьи, растить и воспитывать детей? Нужно раз и навсегда отказаться от иллюзии "безвредной" дозы спиртного. Для наркотиков нет таких доз. Особенно это касается девушек и женщин.

Очень важно научить ученика самоопределяться по отношению к своему здоровью, делать правильный выбор: быть здоровым – это выбор, который обнаруживает, формирует и закрепляет ценностное отношение личности к здоровью.

В настоящее время для всего общества встает проблема научить человека управлять своим здоровьем. И эта проблема должна начинаться в системе образования совместно с заинтересованными ведомствами. Необходимо формировать анатомические, физиологические, психологические знания о человеке.

Под управлением здоровья следует понимать сознательное регулирование человека на выполняемую им деятельность, собственное поведение, питание, отдых, труд, общение и переживания с целью сохранения физического и духовного здоровья.

Осознанность – это базовое качество человека. В системе образования необходимо формировать целостную систему осознанного управления здоровьем. Система осознанного управления здоровьем – это необходимая база знаний, отношений, умений, которую каждый обучающийся должен знать и применять в жизни.

Следует назвать следующие правила управления собственным здоровьем:

- персональная ответственность за свое здоровье;
- полнота знаний в области проблем сохранения и укрепления здоровья;
- здоровый образ жизни;
- единство духовного и физического здоровья.

Процесс управления здоровьем состоит из определенных компонентов.

Это:

- знание о здоровье, о факторах, влияющих на здоровье, о механизмах сохранения и развития здоровья;
- мотивация к сохранению и развитию собственного здоровья;
- организация здорового образа жизни [4].

Главным инструментом управления здоровьем является ум человека, его интеллект. Интеллект в развитии как физического, так и духовного здоровья оказывается наиболее мощным и эффективным инструментом осознанного саморазвития.

Конечно, каждый человек должен сам организовать свою жизнь так, чтобы его организм оставался здоровым. Но если человек сам не способен это понять и что-то делать для себя, необходимо в организациях, учреждениях, предприятиях создавать такие условия, которые, во-первых, не вредили здоровью, а, во-вторых, способствовали формированию культуры здоровья.

Таким образом, управление индивидуальным здоровьем возможно при целенаправленной здоровьесформирующей деятельности.

Формирование здоровья есть деятельность как образовательных организаций, педагогов, родителей, так и самого обучающегося, направленная на сохранение и укрепления здоровья, развитие физических, психических, интеллектуальных способностей обучающихся.

Что нужно сделать для повышения результативности деятельности образовательных организаций по улучшению здоровья обучающихся?

Это, прежде всего, организовать деятельность образовательных организаций по следующим направлениям.

Формирование у участников образовательных отношений (обучающиеся, педагоги, родители) понимания и принятия личной ответственности и взаимных обязательств по сохранению и укреплению здоровья со стороны у участников образовательных отношений и государства.

Регулярное проведение проблемно-ориентированного анализа деятельности образовательных организаций, в результате которого будут выявляться: потребности у обучающихся, родителей, учителей в культуре здоровья и развития физической активности; ресурсы и возможности образовательных организаций по формированию духовного и физического здоровья.

Инвестиции в укреплении здоровья подрастающего поколения – это лучшие инвестиции в человеческий капитал образовательными организациями.

Список литературы:

1. Маджуга А.Г. Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, опыту перспективы развития / А.Г. Маджуга, И.А. Синицына. – М., Логос, 2014. – 508 с.
2. Пожарская Е.Н. Здоровьесберегающая педагогика: учебное пособие для вузов. – Ростов н/Д.: Издательский центр ДГПУ, 2012. – 479 с.

3. Харисов Ф.Ф. Оценка здоровьесберегательных образовательных технологий в системе общего образования / Ф.Ф. Харисов, Л.А. Харисова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2012. – №1. – С. 18–23.

4. Харисов Ф.Ф. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика. – М.: Омега – Л, 2013. – 443 с.

УДК 37

Харисова Л.А.

д. пед.н., профессор

в.н.с. ФГБНУ "Институт стратегии развития образования",

г. Москва, Россия

E-mail: sun227@yandex.ru

**ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ПО ПОВЫШЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСАХ**

Аннотация. В статье актуализируется проблема повышения качества деятельности общеобразовательных комплексов как инновационных образовательных организаций, обосновываются критерии оценки деятельности и показывается алгоритм анализа.

Ключевые слова: общеобразовательный комплекс, преемственность, развитие, оценка деятельности, критерий оценки.

Kharisova L.A.

Dr in Pedagogy, Professor,

leading researcher of the Institute of the education development strategy,

Moscow, Russia

E-mail: sun227@yandex.ru

**EVALUATION OF TEACHERS TO INCREASE CONTINUITY
IN THE EDUCATIONAL COMPLEXES**

Abstract. The article actualizarea the problem of improving the quality of activities of educational centers as innovative educational institutions, substantiates the quality criteria for activities and shows the analysis algorithm

Key words: educational complex, continuity, development, quality of activities, evaluation criteria of quality.

Изменения, происходящие в мире и стране, требуют масштабного обновления системы общего образования, повышения ее качества и обеспечения равного доступа к обучению, воспитанию и развитию всех обучающихся за счет эффективного использования имеющихся в общеобразовательных организациях возможностей и ресурсов, а также за счет внедрения в образовательную систему педагогических новшеств. За последние годы в систему общего образования внедряются такие масштабные новшества, такие как ФГОС, новое нормативно-правовое обеспечение, образовательные технологии, формы оценки результатов образования и другие. Создаются новые субъекты образовательного процесса – общеобразовательные комплексы на основе

объединения организаций всех уровней общего образования и создания единого непрерывного воспитательно-образовательного пространства с широким спектром предоставляемых образовательных услуг. Значимость создания и развития таких общеобразовательных комплексов обоснована необходимостью создания благоприятных условий для развития, адаптации обучающихся к изменяющимся социально-экономическим условиям, формирования готовности к постоянному приобретению и пополнению знаний, мотивации к образованию и самообразованию в течение всей жизни.

Однако, чтобы решить данную задачу, необходимо выстроить целостный непрерывный образовательный процесс и выявить существующие трудности:

- разрывы в качестве образования на разных ступенях. Так, например, в первом классе тратится до 60% учебного времени на то, что могли бы сделать дошкольные организации, и на коррекцию того, что ими было сделано некомпетентно;

- непонимание того, что преемственность необходимо осуществлять не только на уровне содержания общего образования, но и на дидактическом, психологическом и методическом уровне;

- работа строится в основном по формированию определенных знаний, умений и навыков, недостаточна работа педагогов по формированию и развитию общеучебных умений, самостоятельности и информационной культуры;

- непонимание того, что необходимо интегрировать все ступени общего образования, создавать единую образовательную среду, единую образовательную систему и работать на общих методологических принципах и методических основаниях. Анализ деятельности общеобразовательных комплексов позволил выявить основные проблемные зоны: разрывы в преемственности целей, содержания, образовательных технологий между ступенями общего образования и компонентами образовательного процесса структурных подразделений комплекса; неразработанность культуры преемственности в управлении комплексом; слабая организационная преемственность; недостаточная мотивация педагогов к работе в новых условиях укрупненного комплекса; потеря положительных образовательных традиций, накопленных в образовательных организациях; различия в профессиональной компетентности педагогов; недостаточная мотивационная, психологическая, организационная и когнитивная готовность обучающихся при переходе с одной ступени образования на другую; отсутствие разработанных действенных механизмов по осуществлению преемственности в общеобразовательных комплексах.

Из выше сказанного следует вывод, что действенным механизмом минимизации рисков становится необходимость в обеспечении общеобразовательных комплексов инвариантными образцами структурно-функциональных изменений в образовательном процессе, которые способствовали бы осуществлению преемственности. Следует отметить, что не разработаны механизмы анализа качества преемственности и методики, как проводить оценку. В этом и заключается практическая проблема исследования.

Данная проблема носит объективный характер и обусловлена наличием ряда существующих противоречий. В числе таковых можно выделить противоречия между:

- ориентированностью общеобразовательных комплексов на повышение качества образования и неготовностью педагогических коллективов работать в режиме развития, т.е. активно модернизировать образовательную систему на основе осуществления связей в целях, содержании, образовательных технологиях, культуре управления, организационной культуре с целью развития обучающихся;

- существующей практикой осуществления вертикальной и горизонтальной преемственности в содержании предметных областей, организации управления общеобразовательных организаций и отсутствием инвариантных образцов и способов осуществления эффективной преемственности в укрупненных общеобразовательных комплексах;

- наличием теоретически обоснованной концепции преемственности развития обучающихся (В.В. Давыдов) и недостаточно разработанными механизмами ее осуществления в общеобразовательных комплексах [2, с. 59–68].

Одной из острейших проблем на начальном этапе развития общеобразовательного комплекса является проблема преемственности, как между уровнями образования (дошкольное, начальное, основное и среднее общее), так и между образовательными организациями, вошедшими в комплекс [1].

Создание и развитие общеобразовательных комплексов в практике актуализировало необходимость разработки научно-теоретического обоснования значимости таких образовательных организаций, их функций, выявления проблем и рисков, перспектив развития, способов совершенствования образовательного процесса и повышения его качества. Научное обоснование процесса формирования крупных образовательных комплексов как многофункциональных, многоуровневых образовательных организаций, анализ конкурентных преимуществ комплексов представлены в работах Н.В. Бочкиной, Д.А. Новикова, Н.П. Готовой, Т.Ю. Ломакиной, О.В. Покосовской и др. [6, 7]. Отечественные исследователи (А.А. Леонтьев, А.К. Орешкина, В.Н. Просвикин, Д.В. Легенчук, Ю.А. Кустов и др.) трактуют преемственность в разных значениях, как: часть принципа систематичности и последовательности; составную часть принципов научности и прочности усвоения знаний как дидактическое условие; процесс и результат, средство или способ; систему; метод. Причину этого мы видим в объективно существующем многообразии, многофункциональном характере самих преемственных связей. Все эти подходы к определению преемственности подчеркивают ее универсальность и полифункциональность [3, 5, 8, 9].

Теоретические основы развития преемственности, оценка качества деятельности педагогов общеобразовательных комплексов остаются востребованными и недостаточно разработанными. В этом заключается научная проблема исследования.

Наличие существующих проблем обозначили цель исследования – выявить критерии оценки деятельности педагогов образовательных комплексов по осуществлению преемственности и разработать методику оценки. Объектом исследования является горизонтальная преемственность между структурными подразделениями комплекса. Предмет исследования – критерии и механизмы оценки деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности. Мы полагаем, что при изменении структуры образовательной организации происходят изменения в образовательной системе объединенного образовательного комплекса, меняется сам образова-

тельный процесс, его цели, задачи, содержание, образовательные технологии, способы оценки результатов, условия и возможности, правовая и финансовая система, система управления и организационная культура. Следовательно, общеобразовательные комплексы вступают в фазу инновационных преобразований, т.е. в режим развития. Под инновационным общеобразовательным комплексом в русле нашего исследования понимается такая общеобразовательная организация, которая осуществляет инновационную деятельность, направленную на выявление проблем в образовательной системе, поиск и выбор определенных новшеств и их внедрение. Инновационную деятельность комплекса можно рассматривать, как целенаправленное преобразование ее педагогическим коллективом образовательной системы с целью улучшения ее способности достигать качественно более высоких результатов образования.

Методологическим основанием оценки деятельности педагогов общеобразовательного комплекса выступает теория развития образовательных систем В.С. Лазарева и концепция организационного развития [4].

Для того чтобы провести анализ и оценить, как осуществляется преемственность, следует выполнить следующие действия:

- определить, что следует понимать под качеством деятельности;
- выявить критерии оценки качества деятельности общеобразовательного комплекса по осуществлению преемственности;
- обосновать уровни развития преемственности (содержательный и имитационный) в общеобразовательных комплексах;
- разработать структуру деятельности по оценке уровня преемственности;
- разработать методику анализа и оценки деятельности общеобразовательного комплекса по осуществлению преемственности.

Когда говорят об оценке деятельности, то имеют в виду то, как выполняется ее назначение, насколько результаты деятельности соответствуют предъявляемым к ним объективным требованиям. Качество деятельности – это понятие, отражающее соотношение между объективно необходимыми результатами деятельности и фактически достигаемыми результатами.

Качество деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности определяется тем, насколько соответствуют имеющиеся в комплексе потребности и существующие возможности произведенным изменениям по сопряжению элементов образовательной системы:

- в целях, содержании образования и образовательных технологиях;
- в управлении и организации образовательного процесса;
- в мотивации педагогов;
- в психологической адаптации обучающихся.

Деятельность по осуществлению преемственности очень трудная. Эта проблема всегда стояла и стоит в образовательных организациях любого уровня и решается с большими затруднениями. Так, например, реализация ФГОС общего образования также требует соблюдения преемственности при формировании универсальных учебных действий, проектировании целей и содержания образования, формировании метапредметных результатов [10]. Чаще всего исследования такого плана направлены на выявление и решение проблем "вертикальной преемственности", между уровнями общего образова-

ния и преемственности в развитии обучающихся. В нашем же случае преемственность будет рассматриваться в горизонтальной плоскости между образовательными организациями, вошедшими в образовательный комплекс. Можно выделить следующие проблемные блоки, где наблюдаются разрывы в преемственности: дидактический, организационно-ресурсный, мотивационный и психологический.

Мы полагаем, что основными критериями оценки качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности могут служить:

1. Качество деятельности по сопряжению образовательных целей, содержания учебных программ, образовательных технологий и способов оценивания результатов.

Оно определяется:

- способностью педагогов понимать потребности в преемственности целей, содержания учебных программ, образовательных технологий;
- способностью педагогов использовать имеющиеся возможности по сопряжению целей, содержания, образовательных технологий;
- способностью педагогов понимать трудности в сопряжении целей, содержания, образовательных технологий.

2. Качество деятельности по сопряжению механизмов, ресурсов в организации образовательного процесса.

Оно определяется:

- способностью педагогов понимать потребности в преемственности форм, методик организации образовательного процесса, стилей управления;
- способностью педагогов использовать возможности для осуществления преемственности при организации образовательного процесса;
- способностью педагогов понимать трудности в осуществлении преемственности при организации образовательного процесса.

3. Качество деятельности по созданию мотивационной среды для педагогов для осуществления преемственности.

Оно определяется:

- способностью педагогов понимать проблемы в преемственности;
- способностью педагогов оценивать имеющиеся механизмы повышения мотивации педагогов при осуществлении преемственности;
- способностью педагогов понимать трудности в осуществлении преемственности.

4. Качество деятельности по созданию условий, механизмов по повышению уровня психологической адаптации обучающихся.

Оно определяется:

- способностью педагогов понимать проблемы в психологической адаптации обучающихся;
- способностью педагогов оценивать имеющиеся механизмы в осуществлении психологической адаптации обучающихся;
- способностью педагогов понимать трудности в осуществлении психологической адаптации обучающихся.

В зависимости от того, как педагогами понимались проблемы (качество проблематизации), как оценивались возможности для осуществления преемственности (качество понимания возможностей) и какие трудности педагоги

испытывали при решении проблем (качество реализации), мы будем различать содержательное осуществление преемственности и имитационное.

Деятельность по осуществлению преемственности в комплексах осуществлялась качественно, если она обеспечивала развитие образовательной системы комплекса, т.е. выявлялись проблемы в преемственности, определялись возможности для решения проблем и внедрялись в образовательную систему комплекса.

Субъектами оценки качества преемственности являются педагоги общеобразовательных комплексов (администрация комплекса, учителя начальных классов, учителя-предметники, воспитатели дошкольного уровня общего образования, педагоги дополнительного образования).

Для оценки деятельности педагогов по повышению качества преемственности были определены содержательные признаки уровней преемственности.

Содержательный уровень преемственности характеризуется высокой способностью педагогов понимать проблемы преемственности, выделять имеющиеся возможности, их ранжировать по степени значимости в решении проблем с преемственностью и определять трудности при осуществлении преемственности:

- в целях, содержании образовательных программ, в образовательных технологиях и способах оценки результатов образования;
- в структуре, формах, способах организации образовательного процесса, ресурсной базе, стиле управления;
- в мотивации педагогов работать в единой команде комплекса;
- в психологической адаптации обучающихся в общеобразовательном комплексе.

Образовательные комплексы, осуществляющие преемственность на высоком уровне, называют множество проблем, ранжируют имеющиеся возможности, называют трудности, которые возникли при осуществлении преемственности.

Имитационный уровень осуществления преемственности характеризуется низкой способностью или неспособностью педагогов понимать проблемы с преемственностью в общеобразовательном комплексе, выделять имеющиеся возможности, ранжировать их по степени значимости в решении проблем с преемственностью и определять трудности при осуществлении преемственности:

- в целях, содержании образовательных программ, в образовательных технологиях и способах оценки результатов образования;
- в структуре, формах, способах организации образовательного процесса, ресурсной базе, стиле управления;
- в мотивации педагогов работать в единой команде комплекса;
- в психологической адаптации обучающихся в общеобразовательном комплексе.

Образовательные комплексы, осуществляющие преемственность на имитационном уровне, не понимают проблем, т.е. качество проблематизации очень низкое. Педагоги не знают возможностей, как эти проблемы решать, где их находить. Если администрация, педагоги не осуществляют преемственность при организации образовательного процесса, не создают единую образовательную ресурсную базу, не мотивируют педагогов, не контролируют

осуществление преемственности, то никаких трудностей не возникает. Только в качественной деятельности по осуществлению преемственности возникают дидактические, организационные, психологические, ресурсные трудности.

Для оценки качества деятельности общеобразовательного комплекса по осуществлению преемственности задается порядковая бальная шкала, где выделяются числовые значения качества деятельности.

На порядковой шкале мы выделяем пять значений качества проблематизации, понимания возможностей и реализации возможностей: высокое, выше среднего, среднее, ниже среднего, низкое. Каждому значению соответствует числовое значение.

Балльная оценка показателей качества проблематизации, понимания возможностей и реализации возможностей определяется как сумма оценок показателей. Однако, интегральная оценка качества деятельности комплекса по осуществлению преемственности не есть сумма оценок всех показателей, т.к. показатели имеют разную весовую категорию. Главными показателями являются – качество проблематизации и реализации имеющихся возможностей. Если данные показатели имеют высокую оценку, даже если качество понимания возможностей среднее или низкое, то общий уровень будет высоким.

Таким образом, мы показали, как проводить оценку деятельности педагогов по повышению преемственности.

Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ в ИСРО РАО №27.8472.2017/ БЧ.

Список литературы:

1. Бочкина Н.В. Образовательный комплекс как форма интеграции в сфере образования. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 123 с.
2. Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 59–68.
3. Кустов Ю.А. Дидактический принцип преемственности и методика его реализации: метод. рекомендации для студентов-практикантов и учителей-стажеров. – Куйбышев: Куйбышев. пед. ин-т, 1987. – 20 с.
4. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
5. Леонтьев А.А. Непрерывность и преемственность образования // Начальная школа. Плюс – Минус. – 1994. – № 4. – С. 3–8.
6. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. – М.: Наука, 2006. – 224 с.
7. Новиков Д.А. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами / Д.А. Новиков, Н.П. Глотова. – М.: Институт управления РАО, 2004. – 142 с.
8. Орешкина А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 45 с.
9. Просвиркин В.Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 43 с.
10. Харисова Л.А. Инновационная деятельность в общеобразовательных организациях: проблемы и пути решения / Л.А. Харисова, Т.М. Шукаева // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 5. – С.14–16.

УДК 331.1+334.02

Хусаинова С.В.

к.э.н., доцент кафедры экономики и менеджмента

Низамиева А.Р.

студент

E-mail: aygul.samatova.1995@mail.ru

ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Елабуга, Россия**ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕНЕДЖМЕНТА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению формирования и развития организационной культуры в образовательных учреждениях. Рассмотрены определения организационной культуры, определено место и значение организационной культуры в менеджменте образовательного учреждения.

Ключевые слова: организационная культура, корпоративная культура, образовательное учреждение, руководитель, педагогический коллектив, формирование организационной культуры

Khusainova S.V.

Ph. D., associate Professor

Nizamieva A.R.

Student

E-mail: aygul.samatova.1995@mail.ru

Kazan Federal University,
Elabuga, Russia**ORGANIZATIONAL CULTURE AS THE FACTOR OF INCREASE
OF EFFICIENCY OF MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Abstract. The article deals with the formation and development of organizational culture in educational institutions. Consider the definition of organizational culture, defined the place and importance of organizational culture in the management of educational institutions.

Key words: organizational culture, corporate culture, educational institutions, the head, the teaching staff, the formation of the organizational culture.

Изменения всех сфер жизни человека в настоящее время подтолкнули к совершенствованию российского образования. Процессы развития новой экономики и производства привели к увеличению потребности общества в специалистах среднего профессионального образования и вызвали изменение требований, предъявляемых обществом к качеству профессионального обучения. На сегодняшний день среднее профессиональное образование России очень быстро изменяется, ставятся новые цели и ценностные ориентации. В данных условиях по-другому ставятся вопросы управления учреждением среднего профессионального образования. Становится своевременной проблема разработки действенных технологий управления и их оценки, нормативно-правового аспекта деятельности, создания усовершенствованных моделей управления развитием системы среднего профессионального образования и каждого отдельного учебного заведения.

Выпускник среднего профессионального учебного заведения должен обладать профессиональной культурой, мыслить наперед, быть компетентным в проблемах становления общества и окружающего мира. Данные качества выпускника позволяют ему адаптироваться на рынке труда. Стало необходимым найти новый подход к обеспечению качества работы учреждения СПО за счет эффективного управления, интенсивных педагогических технологий.

Организационная культура – это совокупность материальных, духовных, социальных ценностей, созданных и создаваемых сотрудниками компании в процессе трудовой деятельности и отражающих неповторимость, индивидуальность данной организации.

Сегодня понятие “организационная культура” широко используется в учебных заведениях. Это связано с тем, что в условиях рынка, когда большая часть социальных и профессиональных объединений, и организаций выстраивает свою деятельность, основываясь на организационных (корпоративных) отношениях, система образования также должна сформировать у специалистов готовность к деятельности, которая будет направлена на достижение общих организационных (корпоративных) целей и интересов. Помимо этого, образовательные учреждения, которые получили большие права и имеют относительную экономическую самостоятельность, являются субъектами конкуренции, которые вынуждены отстаивать свои “частные” интересы на рынке образовательных услуг.

Сотрудники воспринимают корпоративную культуру через различные знаки, символы, историю компании, структуру организации, способы вознаграждений, принятых в организации, а также язык, использующийся как средство делового общения. В большинстве организаций корпоративная культура рассматривается в качестве одного из самых эффективных и продуктивных методов корпоративного контроля. Это связано с тем, что сотрудники в организации через ее культуру начинают разделять наиболее важные цели и установки организации, что наилучшим образом сказывается на выполнении заданий [2, с. 95].

Проблемы развития организационной культуры и ее роль в системе управления высшим учебным заведением излагаются в работах А.Б. Бритова, И.Л. Васюкова, А.Н. Волкова, В.В. Волковой, Л.Н. Захаровой, Н.П. Макаркина, О.Б. Томилина, К.М. Ушакова, О.В. Шефер [7].

Роль организационной культуры в эффективном менеджменте образовательного учреждения рассматривается Н.П. Макаркиным, А.В. Бритовым, О.Б. Томилиным. Они пришли к выводу, что повышение эффективности деятельности учебного заведения строится на изменениях организационной культуры и что направление изменений организационной культуры каждого учебного заведения должно строиться на объективном изучении собственных отношений внутри коллектива [7].

Проанализировав литературу по изучаемой проблематике, были сделаны выводы, что организационная культура в образовательном учреждении имеет значительный образовательный и воспитательный потенциал, потому что обладает некой системой ценностей. Для того чтобы организационная культура образовательного учреждения была стабильно направлена на результативность и эффективность, нужно, чтобы между руководителем и сотрудниками было активное взаимодействие, которое будет направлено на принятие орга-

низационных (корпоративных) решений, а также на достижение общей цели. Сплоченный, творческий, активный педагогический коллектив является источником соблюдения и развития традиций, установления норм поведения, передачи духовных и материальных ценностей своим воспитанникам и молодым педагогам образовательного учреждения.

Организационная культура в образовательном учреждении представляет собой инструмент управления поведением сотрудников образовательного учреждения и вместе с этим педагогическим коллективом в целом. Применяя такой управленческий инструмент, руководитель образовательного учреждения создает определенную модель поведения педагогов, поддерживает какой-то определенный тип культуры, который доминирует в организации, а также повышает и использует его позитивный потенциал. Формирование и развитие организационной культуры образовательного учреждения представляет собой определяющий фактор эффективного учебного процесса, а также позволяет достичь высоких результатов. Особенностью организационной культуры образовательного учреждения является то, что ее носителями должны являться не только педагоги и сотрудники, но и обучающиеся. Это создает особый пласт воспитательной работы в учебном заведении.

Следует отметить, что важным стимулом к работе и сплочению коллектива является совместный досуг. Личность руководителя, стиль руководства при управлении коллективом, мотивация коллектива, индивидуальные особенности каждого из сотрудников, процедуры распространения информации и обмена ею, характер контактов между сотрудниками – все это влияет на процесс формирования организационной культуры образовательного учреждения.

Таким образом, формирование организационной культуры образовательного учреждения и дальнейшее ее развитие будет направлено на эффективную работу образовательного учреждения, а именно на повышение качества образования и конкурентоспособности выпускников образовательного учреждения, педагогического мастерства преподавательского состава и совершенствование всего образовательного процесса в соответствии с потребностями работодателей, на разработку новых направлений образовательного процесса.

Список литературы:

1. Ахметшин Э.М. Поведенческие факторы при организации контроля в системе менеджмента // Малые и средние города России: прошлое, настоящее и будущее: материалы VI Международных Стахеевских чтений. – Елабуга, 2013. – С. 186–189.
2. Ахметшин Э.М. Взаимосвязь корпоративного контроля и корпоративной культуры / Э.М. Ахметшин, И.И. Идиятуллина // Риск-менеджмент в экономике устойчивого развития: материалы III Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых с международным участием. – Елабуга, 2015. – С. 94–96. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25530635> (дата обращения: 26.11.2017).
3. Ахметшин Э.М. Управленческий контроль в высших учебных заведениях как функция менеджмента / Э.М. Ахметшин, Л.А. Каримова // Экономика и социум. – 2014. – № 2–5 (11). – С. 503–506. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22970733> (дата обращения: 16.10.2017).
5. Дырин С.П. Корпоративная культура: как ее формировать // Управление корпоративной культурой. – 2010. – № 3. – С. 158–161.
6. Дырин С.П. Типология организационной культуры российских предприятий // Философия, наука, культура: сборник научных статей, посвященных 60-летию про-

фессора А.А. Шестакова. – Самара: Самарский государственный архитектурно-строительный университет, 2015. – С. 243–256. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24937148> (дата обращения: 06.02.2018).

7. Роль организационной культуры в эффективном менеджменте вуза // Библиофонд. – URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=829553> (дата обращения: 06.03.2017).

УДК 811.161.1(07):377.1

Шувалова З.Г.

преподаватель русского языка и литературы
ГАПОУ “Альметьевский политехнический техникум”,
г. Альметьевск, Россия

E-mail: romashkazulya@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН
“РУССКИЙ ЯЗЫК” И “РИТОРИКА” В СПО**

Аннотация. В статье рассматриваются пути формирования коммуникативной и профессиональной компетенций в процессе изучения дисциплин “Русский язык” и “Риторика”. Автор утверждает, что в работе необходимо ориентироваться на личностные качества студентов и предлагает формы работы, апробированные на практике.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, мотивация, стереотип речевого общения, дебаты, социально-бытовая сфера, социально-культурная сфера, методическая парадигма.

Shuvalova Z.G.

Teacher of the Russian language and Literature
Almetyevsk Polytechnical School,
Almetyevsk, Russia

**FORMATION OF COMMUNICATIVE
AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE PROCESS
OF STUDYING THE DISCIPLINES
“THE RUSSIAN LANGUAGE” AND “RHETORIC”**

Abstract. The article deals with the process of the formation of communicative and professional competences while studying Russian and Rhetoric. The author claims that students’ personal qualities should be the key points to be oriented to during the process of education and suggests some practical methods and teaching techniques.

Key words: communicative and professional competences, motivation, stereotypes of oral communication in the industrial sphere, debates, social and household sphere of life, social-cultural sphere of communication, methodological paradigm.

Преподавание русского языка в учебных заведениях СПО существенно отличается от преподавания в средних общеобразовательных школах. Это связано с целями, которые ставятся перед подготовкой выпускников. В связи с этим меняется как методическая парадигма, так и с техническое и технологи-

ческое обновление процесса обучения, что выражается в более активном использовании новых средств обучения.

Основной целью в преподавании русского языка является ориентация на формирование коммуникативной и профессиональной компетенций. Коммуникативная доминанта в преподавании языка предъявляет серьезные требования к содержанию и формам организации учебного процесса. Процесс коммуникации опирается прежде всего на диалог в производственной сфере.

Улучшение преподавания русского языка зависит от реализации таких принципов оптимизации учебного процесса, как отказ от авторитарного стиля преподавания; ориентация на личностные качества студентов; совершенствование технологий обучения учебным дисциплинам и специальным дисциплинам; организация учебного процесса в междисциплинарном контексте.

Новые педагогические технологии предполагают высокий уровень мотивации, осознанную потребность в усвоении знаний и умений, результативность и соответствие социальным нормам. Это является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий и организации педагогической среды, т.е. применяемой педагогической технологии.

Дисциплины "Русский язык" и "Риторика" ориентированы на изучение студентами профессиональной лексики, терминологии, делового письма, формирование стереотипов речевого общения в производственной сфере. Она непосредственно связана со специальными дисциплинами. Политехнический техникум готовит студентов к профессиональной работе на производстве. Следовательно, выпускник должен быть подготовлен к решению тех задач, которые ставятся перед специалистами в различных областях на современном этапе. Они сформулированы в ФГОС. Модернизация системы СПО предполагает "ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей".

В процессе изучения русского языка и литературы и риторики происходит дальнейшее развитие перечисленных умений, формирование которых начинается с 1-го курса. К ним относятся:

1. Владение профессиональной лексикой. Умение писать заявление, резюме, вести диалоги в производственной сфере, планировать свою работу, составлять отчеты.
2. Коммуникативные умения.
3. Умение вести документацию.
4. Умение осуществлять связь с другими предприятиями.
5. Уметь рационально оборудовать рабочее место.
6. Умение обеспечить хранение документов.
7. Использование компьютера.

На уроках риторики, русского языка и литературы, помимо информационных технологий, целесообразно использование коммуникативных. Здесь эффективно проведение занятий в форме дебатов. Технология их проведения была основана в 1993 году институтом "Открытое общество" имени Карла Поппера. "Дебаты" учат мыслить логично и убедительно строить свое выступление. Отстаивать свою точку зрения по данной теме, ссылаясь на аргументы, факты, учат умению вести цивилизованную дискуссию. "Дебаты" являются не только увлекательной, интеллектуальной игрой, но и эффективным средством

развития студентов, учат быть толерантными, не придерживаться слепо одной точки зрения, а рассматривать проблему и с позиции соперника, что позволяет видеть ее и сильные и слабые стороны. И, что не менее важно, уметь строить сообщение и убедительно излагать материал. Образуют команды из трех спикеров каждая, распределяются задания, изучается литература по данной теме. При этом готовится сразу два пакета аргументов – утверждающие и отрицающие кейсы. За регламентом следит тайм-кипер. Из числа наиболее осведомленных студентов назначаются судьи, которые ведут протокол, оценивают ораторские способности выступающих. Затем они подводят итог, результаты аргументируют.

Темы для проведения дебатов

Социально-бытовая сфера

Возможно ли найти время для учебы, занятий спортом, самоусовершенствования, подготовки к будущей профессиональной деятельности и личной жизни?

Студенческая дружба – залог дальнейшей успешной самореализации и профессионального роста?

Требования, выдвигаемые преподавателем, всегда обоснованы?

Конструктивный разговор – это мост между людьми?

Любовь к профессии – это неперемное условие для счастья?

Как избежать конфликтов между сверстниками?

Красота фасада, прочность здания или удобство для персонала: что важнее при строительстве административных зданий?

Современная архитектура: что это?

Какой ты видишь идеальную архитектуру?

Что показывает квартира человека?

Как доставить радость жителям домов, которые мы строим?

Легко ли построить идеальное для проживания и работы здание?

Каким должен быть настоящий строитель?

Строительство максимально удобного здания при минимальных затратах – это проблема?

Нужно ли бороться с вредными привычками на работе?

Учебно-трудовая сфера общения

Везде ли одинаково проходит, начинается начало учебного года?

Спорт: помощь или помеха?

Поездки с группой по стране: это интересно?

Зачем человек учится?

Любимый учитель: какой он?

Не ошибся ли я в выборе профессии?

Сколько денег нужно человеку?

В чем смысл труда?

Может ли хобби стать профессией?

Собственный заработок – это хорошо?

Какая зарплата меня устроит?

Можно ли учиться или трудиться с удовольствием?

Считаешь ли ты профессию строителя престижной?

Легко ли в нашем регионе найти работу молодому человеку, выпускнику строительного вуза или ссуза?

Обязательно ли иметь высшее образование?

Какие полы должны быть в современном доме?

Лучше жить в квартире или собственном доме?

Реально ли построить дом самому?

Логистика нужна на предприятии или нет?

Можно ли решить основную проблему в России с дорогами?

Автомобильный транспорт – архаизм или незаменимый способ транспортировки грузов?

Свайный фундамент наиболее рациональный, чем монолитный.

Прессованные профили эффективны в строительстве.

Линолеум более практичен, чем ковролин?

Деревянные полы – классика, прошедшая испытание временем или архаизм?

Ламинат – новое слово в строительстве или модная однодневка?

Социально-культурная сфера общения

С чего начинается Родина?

Где лучше жить: в городе или в деревне?

Что значит быть другом природы?

Чтение – это потеря времени или приобретение?

Автомобиль: это прогресс или регресс?

Вносит ли архитектура вклад в развитие мировой культуры?

Может ли мечта изменить облик города, села?

В каких домах мы будем жить завтра?

О чем говорят памятники архитектуры?

Как влияет архитектурный облик населенного пункта на человека?

Нужен ли в архитектуре национальный колорит?

Что ты ждешь от архитектуры в будущем?

Какие здания нравятся людям?

Зачем людям памятники?

Как они вписываются в облик города?

Притчи о строителях. Случилось это в средние века. Монах, руководивший строительством собора, решил посмотреть, как работают каменщики. Он подошел к первому и попросил его рассказать о своей работе.

- Я сижу перед каменной глыбой и работаю резцом. Скучная и нудная работа, изнуряющая меня, – сказал тот со злобой.

Монах подошел ко второму каменщику и спросил его о том же.

- Я работаю по камню резцом и зарабатываю этим деньги. Теперь моя семья не будет голодать, – ответил мастер сдержанно.

Монах увидел третьего каменщика и спросил о его работе.

- Со стороны кажется, что я режу камень. Но на самом деле я строю Храм, который простоит тысячу лет. Я строю будущее, – улыбнувшись, ответил третий каменщик.

На следующий день монах предложил ему стать вместо себя руководителем работ.

Притча о строителях.

Прохожий заходит на огороженную территорию большой стройки и хочет устроиться на работу.

На вопрос: "Что вы тут делаете? – в группе обедающих землекопов один, более бойкий, работяга пьяно бормочет: "Гробим свои жизни, ковыряясь в земле".

Опасливо оглянувшись, предлагает: "Тебе, кстати, не нужны ведра, лопаты или еще что? Отдадим по дешевке!".

Пробегающий с наполненной тачкой рабочий, остановившись и смахнув рукавом рубахи пот, тяжело дыша, отвечает:

"У меня большая семья, и я вынужден зарабатывать. Мне все равно, что здесь делать, лишь бы хорошо платили. Извините, чтобы нормально заработать я должен подвезти еще много тачек, поэтому мне некогда разговаривать".

И торопливо засеменяет прочь.

Следующий участник стройки методично и с песней копал яму. На вопрос прохожего, выскочив из ямы с лопатой, грязный, но веселый, он восторженно сказал, выдыхая: "О! Мы строим храм! Посмотри! Здесь будет основное здание. Здесь – пристройки.

- А я!?

- Копаю фундамент под часовню! Приходи к нам! Прохожему это понравилось".

Люди, подобные пьяненькому землекопу, представляют основную массу человечества, согласившуюся с участью частицы "броуновского движения". Они порой и не подозревают о своем потенциале и, оставаясь пребывающими в движении, по результату находятся практически на одном месте. Они ЗАВЕДОМО согласились быть просто винтиками во Вселенной, а не ЧАСТЬЮ мира, без которой этот мир был бы пуст. Если разложить их путь, то он может и получится длинным, но конечное смещение равно "нулю"

Можно вспомнить по этому поводу слова: "Я видел лошадь, что по кругу шла.

Незрячими глазами поводила. Она давно уже ходила. Но что она на нем нашла?".

И потому им всегда скучно и мир скучен. Они делают вид, что живут по закону Мира, но используют свои понятия. "Человек с тачкой" представляет тип людей, которые "поставили себе цель", но такая цель ведет к теряющейся минусовой бесконечности, где результат вечно исчезает и чаще всего засасывает всего человека вместе с окружающими его нахлебниками. И оттого подобные цели так часто и ядовито высмеивают, и оттого такие "целивики" постоянно стенают, обвиняя свою жизнь и окружение, т.к. они постоянно в действии, но очень уж их роль блеклая и малозначимая.

Их положение довольно точно отражает несмешной анекдот. Звонок в телефон доверия: "Нашел цель жизни, подскажите, что делать дальше: застрелиться, утопиться или повеситься?"

И только жизнерадостный землекоп представляет символ Человека, нашедшего СВОЁ МЕСТО в гармоничном воплощении Замысла.

Переживание уникальности происходящего и ощущение себя, как удивительной части этой части мира, придает такому человеку то, что называется – вкус жизни.

Я прочитал притчу и на секунду взгрустнул.

Всю жизнь прожил в среде "работяг под хмельком".

И хотя благожелательные родственники частенько поучали меня быть таким, как "человек с тачкой".

И таких примеров вокруг было немало.

Но, к сожалению, на моем пути не встретился ни один, похожий на человека, понравившегося прохожему. А Вам?

Притча о прорабе "Как мы строим нашу жизнь". Жил-был прораб. Всю жизнь он строил дома, но стал стар и решил уйти на пенсию.

- Я увольняюсь, – сказал он работодателю. – Ухожу на пенсию. Буду со старушкой внуков нянчить.

Хозяину было жалко расставаться с этим человеком, и он попросил его:

- Слушай, а давай так – построй последний дом и проводим тебя на пенсию. С хорошей премией!

Прораб согласился. Согласно новому проекту ему надо было построить дом для маленькой семьи. И началось: согласования, поиски материалов, проверки...

Прораб торопился, потому что уже видел себя на пенсии. Чего-то не делывал, что-то упрощал, покупал дешевые материалы, так как их можно было быстрее доставить... Он чувствовал, что делает не лучшую свою работу, но оправдывал себя тем, что это конец его карьеры. По завершении стройки он вызвал хозяина.

Тот осмотрел дом и сказал:

– Знаешь, а ведь это твой дом! Вот возьми ключи и вселяйся. Все документы уже оформлены. Это тебе подарок от фирмы за долголетнюю работу.

Что испытал прораб, было известно только ему одному! Он стоял красный от стыда, а все вокруг хлопали в ладоши, поздравляли его с новосельем и думали, что он краснеет от застенчивости, а он краснел от стыда за собственную небрежность. Он сознавал, что все ошибки и недочеты стали теперь его проблемами, а все вокруг думали, что он смущен дорогим подарком. И теперь он должен был жить в том единственном доме, который построил плохо...

Мораль: Мы все – прорабы. Мы строим наши жизни так же, как прораб перед уходом на пенсию. Мы не прилагаем особых усилий, считая, что результаты этой конкретной стройки не так уж важны. К чему излишние усилия? Но затем мы осознаем, что живем в доме, который сами построили. Ведь все, что мы делаем сегодня, имеет значение. Уже сегодня мы строим дом, в который вселимся завтра.

Список литературы:

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
3. Педагогические технологии: учебное пособие / авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Юрайт, 1999. – 464 с.
6. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 288 с.

7. Калмыкова И.Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности // Образование в современной школе. – 2005. – № 5. – С.23–27.
8. Рекомендации по построению различных моделей “портфолио” учащихся основной школы. Письмо ГУ ВШЭ от 28.04. 2012. № 31–17 // Системы дистанционного образования. – URL: edu.portal44.ru (дата обращения: 23.01.2018).
- 9 Современные проблемы формирования конкурентоспособного специалиста: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007.

УДК 37.04

Якубова Д.Д.

к. ф.н., доцент кафедры романской филологии
ФГАОУ ВО “Казанский (Приволжский) федеральный университет”
руководитель Центра образования и образовательных технологий

ТРМОФ “Сэлэт”,

г. Казань, Россия

E-mail: dilyara.yakubova@selet.biz

Сулейманов Т.Д.

исполнительный директор ТРМОФ “Сэлэт”,

г. Казань, Россия

E-mail: timur.suleymanov@selet.biz

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК СИСТЕМА
(НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА “СЭЛЭТ”)**

Аннотация. В статье раскрывается полнота содержания понятия “профессиональная ориентация” и описывается современное состояние дел в России по данному вопросу с отсылкой к опыту других стран. Констатируется необходимость системного подхода к планированию и проведению профориентации и иллюстрируется применение данного подхода к организации профориентационной деятельности в рамках социально-педагогического комплекса “Сэлэт”.

Ключевые слова: профориентация, планирование карьеры, социально-педагогический комплекс “Сэлэт”, одаренность.

Iakubova D.D.

PhD in Philology Associate Professor
of the Romance Department
of the Kazan Federal University

Head of the Centre for Education and Educational Technologies
of the Tatarstan Republic Youth Social Fund –SeletII,

Kazan, Russia

E-mail: dilyara.yakubova@selet.biz

Suleymanov T.D.

Executive Director of the Tatarstan Republic Youth Social Fund –SeletII,
Kazan, Russia

E-mail: timur.suleymanov@selet.biz

PROFESSIONAL ORIENTATION AS A SYSTEM (ON THE EXAMPLE OF THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL COMPLEX “SELET”)

Abstract. This article gives an overall definition to the concept of — professional orientation and describes the current situation in Russia on this issue making reference to the experience of other countries. It states the urgency of a systematic approach to the planning and conducting of career guidance and shows how this approach is implemented for the career guidance in the social and educational complex Selet.

Key words: professional orientation, career guidance, career development, social and pedagogical complex – Selet, giftedness.

Развитие человеческого потенциала является первостепенной задачей любого общества, стремящегося к укреплению своих позиций и процветанию. В частности, это одна из задач, сформулированных в “Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года” [8]. Нет сомнений в том, что важную роль в содействии реализации и развития потенциала личности играет профессиональная ориентация, однако это понятие имеет разные трактовки.

Для выявления всей полноты содержания понятия “профессиональная ориентация” может быть использован подход, позволяющий установить зависимость содержания исследуемой категории от уровня познания: “мнение – явление – форма – процесс – сущность” [10]. Так, на уровне мнения профессиональная ориентация понимается прежде всего как выбор профессии, который индивид может осуществлять сам или с помощью специализированных организаций. Именно такое понимание отразилось в общегосударственной системе профессиональной ориентации Советского Союза, зарождавшейся в 70-е годы XX века, включающей введение в школах курса “Основы производства, выбор профессии” и создание базовых предприятий при учебных заведениях, где профессиональный труд соединялся с обучением.

На уровне явления профессиональная ориентация понимается как деятельность, направленная на поиск профессии в соответствии со способностями и мотивами человека, а также потребностями рынка. При этом задействован ряд процессов: экономический, направленный на содействие укомплектованности рабочих мест [2]; правовой, способствующий реализации права человека на труд [11]; психологический, направленный на выбор рабочего места исходя из способностей и склонностей человека [3]; социальный, отражающийся в удовлетворенности работника выбранной профессией и раскрытии его потенциала [1]; воспитательный, направленный на развитие интереса к труду [4]; управленческий, выражающийся в применении управленческих воздействий на работника с целью поиска и приобретения ему подходящей профессии [13].

На уровне форм выявляются внешние признаки исследуемого понятия, определяющие структуру профориентации и, соответственно, направления работы. Принято выделять профессиональную информацию, профессиональную консультацию, профессиональный отбор и профессиональную адаптацию

[9, с. 27]. По мнению некоторых исследователей, профориентация входит в состав профпросвещения вместе с профпропагандой и профагитацией [18]. При этом следует понимать, что даже одноименные процессы могут пониматься исследователями – а затем и практиками – по-разному. Так, профинформация может трактоваться как “процесс формирования у молодежи общих представлений о содержании различных профессий, формах и условиях подготовки кадров, о требованиях, предъявляемых человеку различными профессиями и (или) специальностями” [16], как профессиональное информирование о современном состоянии рынка труда либо как процедура вероятностной оценки профессиональной пригодности человека.

Профессиональная ориентация на уровне процесса понимается как последовательное, планомерное формирование готовности к выбору профессии, направленное на становление профориентированности. В зависимости от способа активизации конкурентных преимуществ работника выделяются два основных подхода к профориентации: диагностический, ориентированный на выявление уже существующих способностей человека и дальнейший поиск работы в соответствии с ними, и воспитательный, основывающийся на формировании внутренней мотивации к карьере. Воспитательный подход предусматривает реализацию нескольких этапов: когнитивного, ставящего целью формирование наиболее полного представления о мире труда и профессий, стимулирующего, направленного на активизацию устойчивого познавательного и профессионального интереса, и оценочного, способствующего выбору наиболее подходящего варианта карьеры [12, с. 16].

Сущность профессиональной ориентации раскрывается в ее функциях. Профориентация способствует социализации индивида, усвоению определенной системы знаний, норм, ценностей, правил поведения в трудовом коллективе (социальная функция), оптимальному использованию трудового потенциала работников, удовлетворению потребностей индивида в труде и достойной оплате труда (экономическая функция), реализации требований к здоровью и отдельным физиологическим качествам, необходимым для выполнения той или иной профессиональной деятельности (медико-физиологическая функция), выявлению и формированию интересов, склонностей, способностей, помощи в поиске призвания, выбору профессии, соответствующей индивидуальным особенностям личности, ее потенциальным возможностям (психолого-педагогическая функция) [14]. В зависимости от сочетания функций, которые выполняет профориентация, и от меры включения и освоения индивидуумом профессиональной деятельности следует различать первичную профессиональную ориентацию, направленную на индивидов, в первый раз определяющихся с выбором профессии, и вторичную, которая понимается как помощь при повторном выборе профессии, адаптация трудоспособных индивидов к профессии, ориентация в процессе профессиональной деятельности [17, с. 117].

Правовую основу профессиональной ориентации и психолого-педагогической поддержки молодежи в нашей стране составляют международные правовые акты по вопросам профессиональной ориентации (Всеобщая декларация прав человека, Европейская социальная хартия, документы Международной организации труда, Конвенция о правах ребенка), Российские

законы (Конституция РФ, Трудовой кодекс РФ, нормативно-правовые акты федерального уровня), нормативно-правовые акты регионального уровня и на уровне конкретного учреждения, постановления, распоряжения Правительства РФ, нормативные акты министерств и ведомств и пр. В некоторых из них:

- констатируется право человека на труд, на свободный выбор работы, на справедливые и благоприятные условия труда и на защиту от безработицы (Всеобщая декларация прав человека) [5];

- гарантируется право на образование, развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка (Конвенция о правах ребенка) [7];

- профессиональная ориентация трактуется как способ реализации права человека на труд; центральную роль в этом процессе закрепляется за службой занятости (Закон "О занятости населения в РФ") [6].

Из содержания документов следует, что в них констатируется важность профориентационной работы и задаются общие ориентиры в работе; однако нет указания на систему профориентационной работы, отсутствует четкое определение направлений работы и критерии оценки эффективности [11].

В настоящее время профессиональная ориентация частично осуществляется в рамках общеобразовательных учреждений, образовательных организаций высшего образования, учреждений дополнительного образования, центров профессиональной ориентации. В силу отсутствия общегосударственной системы профориентации и регламентированности этой сферы в нормативно-правовых актах, каждая организация самостоятельно определяет приоритеты и направления профориентационной работы.

В средних школах не существует ни обязательного, ни факультативного предмета, на котором школьников обучали бы выбору профессии. Профориентационная работа, как правило, проходит в форме бесед классного руководителя с учащимися либо тестирования. В отдельных школах имеются центры профориентационной работы, что предполагает наличие более системной деятельности в области профориентации учащихся. Некоторые общеобразовательные учреждения организации высшего образования в России также имеют в своей структуре специализированные центры планирования и развития карьеры; в других случаях соответствующие задачи делятся между разными структурами либо реализуются в режиме проектов. Логично, что в вузах акцент делается на информировании студентов и выпускников о вакансиях, стажировках, взаимодействии с компаниями-партнерами. Также на российском рынке существует большое количество коммерческих организаций, предоставляющих на платной основе такие услуги, как диагностика профориентации для детей и взрослых, карьерное консультирование, тренинги, обучающие семинары и конференции, в том числе в онлайн-режиме.

В реальности для многих детей профессиональная ориентация проходит несколько стихийно: родители при выборе секций, кружков или даже школы для своего ребенка, как правило, руководствуются своим пониманием того, что ему или ей подходит. Это понимание может строиться на разных факторах: родительской интуиции, наблюдении за проявлением способностей и интересов ребенка, прогнозировании успешных направлений будущего, но, к сожалению, в некоторых случаях и на стремлении через ребенка реализовать собственные задачи. Далее при выборе профиля обучения в средней или в

старшей школе школьник опирается на мнение родителей, рекомендации учителей или, что особенно актуально в подростковом возрасте, следует за ровесниками. Выбор высшего учебного заведения еще более ограничен – набором предметов, по которым сданы ЕГЭ, и полученными результатами. В итоге после окончания вуза многие уже взрослые люди пытаются вновь решить для себя вопрос “кем быть?” (вторичная профориентация), вместо того чтобы планомерно развиваться в рамках выбранного или выбранных направлений.

Для сравнения – в некоторых странах существует многоступенчатая система, позволяющая ребенку выбрать специальность. В сегодняшнюю американскую школьную программу включен курс Career Development (развитие карьеры), который преподают детям с 5 до 14 лет, а в 1994-м была утверждена федеральная программа “От школы к работе” [19]. В Германии профориентационная работа с учащимися ведется путем проведения опросов, тестов, консультаций, совместных мероприятий с организациями родителей и частным сектором. Регулярно организуются поездки на предприятия, где дети знакомятся с принципами их работы и разными профессиями [20]. В Японии профориентационная работа почти полностью сосредоточена в средних школах, где под контролем взрослого специалиста дети обязаны опробовать себя в разных профессиях из разных областей и где составляется индивидуальная программа по профессиональной самореализации каждого ученика [21]. При этом следует отметить, что во многих зарубежных странах вместо термина “профориентирование” используется “карьерное развитие” (career development).

Изучение опыта других стран является полезным, при этом лучшие зарубежные практики должны переосмысливаться в соответствии с российскими реалиями, так как специфика профориентации обусловлена особенностями экономической, политической и социальной реальности страны. В рассмотренных примерах профориентация основывается на разных принципах, но их объединяет то, что они реализуются системно.

Системность подхода необходима не только при планировании профориентации на общегосударственном уровне, но и на уровне отдельных организаций, что предполагает наличие нескольких взаимосвязанных этапов [11]: 1) формулирование цели системы управления человеческими ресурсами; 2) формулирование цели профориентации (на основе 1); 3) определение направлений работы (на основе 2); 4) формулирование задач по каждому направлению (на основе 3); 5) определение параметров и показателей выполнения для каждой задачи (на основе 4). После определения содержания этапов 1–5 следует приступать к формулированию критериев эффективности и далее – к формулированию средств оценки эффективности и методов практической работы по улучшению этих параметров.

Проиллюстрируем возможность реализации пунктов данного подхода в рамках профориентационной составляющей социально-педагогического комплекса (СПК)

“Сэлэт”. СПК “Сэлэт” направлен на создание и поддержание среды, в которой имеются необходимые условия для поддержки и гармоничного развития

одаренной личности и для ее психологической адаптации. Зародившийся в 1994 году по инициативе энтузиастов-преподавателей Казанского государственного университета, он прошел двадцатичетырехлетний путь становления и развития, начиная с первого учебно-оздоровительного лагеря в поселке городского типа Арск (Республика Татарстан) с участием 65 детей до социально-педагогического комплекса, вовлекающего в свои проекты в течение года более 12 000 одаренных детей и молодежи Республики Татарстан, десятка регионов Российской Федерации, а также зарубежья [15].

В настоящее время "Сэлэт" находится в процессе структурных изменений, обусловленных естественными процессами развития внутренней экосистемы под воздействием внутренних и внешних факторов. В частности, ведется работа над систематизацией профориентационной деятельности, которую можно представить в виде сформулированных выше этапов:

1. Формулирование цели системы управления человеческими ресурсами.

Целью системы управления человеческими ресурсами является участие в формировании интеллектуально-духовной элиты, обладающей прогрессивным мышлением, способной поддерживать гармонию общечеловеческих ценностей и этнической индивидуальности.

2. Формулирование цели профориентации.

Планирование и сопровождение профориентационной деятельности "Сэлэт" осуществляется в рамках Центра планирования карьеры, являющегося структурным подразделением Татарстанского республиканского молодежного общественного фонда "Сэлэт". Его целью является организация процесса профессиональной ориентации школьников и студентов, участников проектов и учебно-образовательных лагерей "Сэлэт" путем создания системы социальной, психологической, интеллектуальной и нравственной поддержки через научно-обоснованный выбор профессионального развития и непрерывное планирование карьеры.

3. Определение направлений работы.

В соответствии с указанной целью центр планирования карьеры осуществляет свою деятельность по следующим направлениям:

- профвоспитание;
- профдиагностика;
- профпросвещение;
- профконсультация;
- профотбор.

4. Формулирование задач по каждому направлению.

В рамках указанных направлений решаются следующие задачи:

1) содействие формированию индивидуальности участников сообщества на всех этапах многоуровневого образования, развитию их способностей, созданию позитивной мотивации к обучению;

2) диагностика индивидуальных особенностей участников сообщества;

3) формирование у участников сообщества способности к самоопределению и саморазвитию;

4) консультирование участников сообщества по вопросам планирования профессиональных и жизненных перспектив;

5) выявление профессиональной пригодности людей для эффективного выполнения определенного типа задач.

5. Определение параметров и показателей выполнения для каждой задачи:

1) развитие способностей участников, рост позитивной мотивации к обучению;

2) профориентационная характеристика, индивидуальный социально-психологический портрет, лист компетенций, паспорт карьеры, аналитический доклад специалиста и пр.;

3) количество проведенных лекций, семинаров, мастер-классов, тренингов, встреч;

4) количество проведенных консультаций;

5) количество выполненных запросов по подбору людей с определенными характеристиками.

В настоящее время ведется работа по уточнению содержания основных этапов работы с последующим определением критериев эффективности, средств оценки эффективности и способов улучшения этих параметров. При этом профессиональная ориентация рассматривается на всех пяти уровнях познания: как мнение участников сообщества о подходящей для них профессии; как деятельность, направленная на помощь в поиске профессии в соответствии со способностями и мотивами человека и потребностями рынка; как структура с очерченным кругом направлений работы; как сочетание диагностического и воспитательного процессов; как комплекс функций с акцентом на первичную профориентацию.

Профориентационная деятельность является неотъемлемой частью большинства проектов, реализуемых в сообществе "Сэлэт". Так, диагностика индивидуальных особенностей проводится у участников Школы-конкурса мастерства вожатых "Эйдаманнар мэктебе", которая готовит главные кадры для работы с одаренными детьми, очно-заочной школы "Фэнсар – интеллектуальный родник" имени академика М.И. Махмутова, направленной на сопровождение интеллектуально одаренных детей в течение года, и многих летних учебно-образовательных профильных смен "Сэлэт". Особенно следует подчеркнуть роль профильных смен и фестивалей в формировании условий для осознанного выбора ребятами профессии: например, в рамках профильной смены "Осталар бистэсе" (город ремесленников) дети знакомятся с техниками декоративно-прикладного искусства; "Сэлэт-Санак" (компьютер) знакомит участников с работой специалистов в области компьютерных технологий; "Сэлэт-Эшмэкэр" является уникальной площадкой для развития предпринимательских способностей, навыков построения бизнеса; в рамках Ежегодного фестиваля профессионального мастерства и ремесленничества "Иске Казан" дети имеют возможность прикоснуться к старинным ремеслам.

Таким образом, профориентация играет важную роль в развитии человеческого потенциала и должна осуществляться системно в соответствии с поставленной целью по управлению человеческим капиталом и в рамках

направлений, выбранных для достижения поставленной цели. СПК "Сэлэт" рассматривает профессиональную ориентацию как неотъемлемую часть своей деятельности, направленную глобально на накопление интеллектуального потенциала республики и духовное оздоровление общества.

Список литературы:

1. Апостолов О. Профорентация: опыт, проблемы, поиск // Социалистический труд. – 1985. – № 5. – С. 88–96.
2. Батышев С.Я. Трудовая подготовка школьников // Вопросы теории и методики. – М.: Педагогика, 1984. – 156 с.
– Брайцева Е.В. Психологические аспекты профессионального становления / Е.В. Брайцева, В.П. Михайлова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2008. – № 1. – С.51–59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskie-aspektu-professionalnogo-stanovleniya> (дата обращения: 05.03.18).
3. Васенкина С.Н. Концепция профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных учреждений в современных условиях // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 11. – С.305–312. – URL: <http://human.snauka.ru/2015/11/13082> (дата обращения: 01.03.2018).
4. Всеобщая декларация прав человека // ООН. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения: 05.03.18).
5. Закон о занятости населения в РФ // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/ (дата обращения: 01.03.2018).
6. Конвенция о правах ребенка // ООН. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 05.03.18).
7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 05.03.18).
8. Мильнер Е.З. Системный подход к организации управления. – М.: Экономика, 1983. – 224 с.
9. Прокудина О.А. Социально-экономическая сущность профессиональной ориентации // Креативная экономика. – 2015. – Т. 9. – № 6. – с. 683–696.
10. Пряжников Н.С. Нормативно-правовая основа профорientации // Федеральный институт развития образования. – URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/3_Prajnikov.pdf (дата обращения: 05.03.18).
11. Сотникова С.И. Профессиональная ориентация молодежи как инструмент обеспечения конкурентоспособности промышленных предприятий // Вестник НГУЭУ. – Т.2. – № 4. – 2012. – С. 14–22.
12. Сотникова С.И. Управление профорientацией кадров в инновационной экономике: монография / С.И. Сотникова, Ю.В. Немцева, О.П. Козлова. – Новосибирск: Изд-во НГУЭУ, 2011. – 380 с.
13. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2000. – 672 с.
14. Сулейманов Т.Д. Социально-педагогический комплекс "Сэлэт", сообщество интеллектуально, творчески и социально способных и одаренных: основные идеи и приоритеты // Вестник Университета Талантов. – 2016. – № 3. – С. 85–95.
15. Терминологический ювенологический словарь // Вокабула. – URL: <http://www.voкабула.рф/словари/терминологический-ювенологический-словарь/профинформация> (дата обращения: 05.03.18).
16. Управление персоналом предприятия: Учебное пособие / под ред А.А. Крылова, Ю.В. Прушинского. – М.: ЮНИТИ-Дана, 2002. – 495 с.

17. Французова Л.Я. Профориентация и профподбор – проблема рационального использования трудовых ресурсов: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – М., 1982. – 23 с.
18. Hughes K. and Mechur Karp M. School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498580.pdf> (дата обращения: 05.03.18).
19. Liu A. Importing the German Approach to Career Building. – URL: <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2014/12/01/importing-the-german-approach-to-career-building/> (дата обращения: 05.03.18).
20. Watanabe-Muraoka A.M. A Perspective on Career Counselling in Japan // Asian Journal of Counselling. – 2009. – Vol. 16. – No.2. – P.171–191.

РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

УДК 371.3:372.8

Воронина Ю.В.

к.пед.н., доцент

кафедры дошкольного, дополнительного,
коррекционного образования и проблем воспитания
ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный педагогический университет"
г. Оренбург, Россия

E-mail: voronina_yuliya@list.ru

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
В КУРСЕ "ОСНОВЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ
НАРОДОВ РОССИИ"**

Аннотация. В статье представлен опыт использования проблемного обучения в курсе "Основы духовно-нравственной культуры народов России"; описаны основные способы проектирования проблемных ситуаций на уроках курса, показаны возможности использования современного учебника и ресурсов информационно-образовательной среды; представлен вариант структуры урока-проекта.

Ключевые слова: проблемное обучение, предметная область, "Основы духовно-нравственной культуры народов России", урок-проект.

Voronina Y.V.

assistant professor Orenburg state pedagogical university,
Orenburg, Russia

E-mail: voronina_yuliya@list.ru

**PROBLEM TRAINING IS AWARE OF "THE BASIS OF SPIRITUAL
AND MORAL CULTURE OF THE PEOPLE OF RUSSIA"**

Abstract. Experience of use of problem training is presented in article it is aware of "A basis of spiritual and moral culture of the people of Russia"; the main ways of design of problem situations at course lessons are described, possibilities of use of the modern textbook and resources of the information and education environment are shown; the option of structure of a lesson project is presented.

Key words: problem training, subject domain of "Basis of spiritual and moral culture of the people of Russia", lesson project.

Предметная область "Основы духовно-нравственной культуры народов России" (далее "ОДНКНР") обязательна для изучения с 1 сентября 2015 года в соответствии с введенным федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) основного общего образования предусматривает знание обучающимися основных норм морали, культурных традиций народов России, формирование представлений об исторической роли традиционных религий и гражданского общества в становлении российской государственности. Реализация учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), направленных на получение обучающимися знаний о духовно-нравственной культуре народов России, способствует формированию у школьников поликультурной компетентности, которая понимается как интегративное качество личности ребенка,

приобретаемое в результате освоения детьми поликультурных знаний, развития интеллектуально-нравственных интересов, потребностей, мотивов, ценностей, приобретения опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в современном обществе [6].

Предметная область "ОДНКНР" может быть реализована через:

- уроки по предметной области, учитывающие региональные, национальные и этнокультурные особенности региона России, включенные в часть учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений;
- включение в рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) других предметных областей, тем, содержащих вопросы духовно-нравственного воспитания;
- включение занятий по предметной области во внеурочную деятельность в рамках реализации Программы воспитания и социализации обучающихся.

Согласно нормам части 2 статьи 28 Федерального закона "Об образовании" [9], образовательные организации свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам. Принятие решения о реализации предметной области ОДНКНР через урочную и (или) внеурочную деятельность, а также решения о выборе учебно-методического обеспечения предметной области "ОДНКНР", включение учебных модулей, содержащих вопросы духовно-нравственного воспитания, в учебные предметы других предметных областей относится к компетенции конкретной образовательной организации.

Преподавание предметной области "ОДНКНР" связано с профессиональными затруднениями педагогов:

- в разработке рабочих программ учебных курсов и курсов внеурочной деятельности (ситуация усложнена еще и тем, что в настоящее время отсутствует примерная программа курса "ОДНКНР");
- в выборе методики преподавания уроков и внеурочных занятий "ОДНКНР";
- в разработке системы оценивания планируемых результатов освоения предметной области "ОДНКНР".

Традиционное изложение содержания курса "ОДНКНР", при котором учитель просто рассказывает учащимся материал учебника (пусть и очень интересно и эмоционально, с использованием дополнительных фактов) не позволит достичь планируемых результатов в данной предметной области [7]:

- воспитание способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию; воспитание веротерпимости, уважительного отношения к религиозным чувствам, взглядам людей или их отсутствию;
- знание основных норм морали, нравственных, духовных идеалов, хранимых в культурных традициях народов России, готовность на их основе к сознательному самоограничению в поступках, поведении, расточительном потребительстве;
- формирование представлений об основах светской этики, культуры традиционных религий, их роли в развитии культуры и истории России и человечества, в становлении гражданского общества и российской государственности;

- понимание значения нравственности, веры и религии в жизни человека, семьи и общества;

- формирование представлений об исторической роли традиционных религий и гражданского общества в становлении российской государственности.

На наш взгляд, при разработке методики преподавания уроков и внеурочных занятий предметной области "ОДНКНР" учитель может использовать потенциал проблемного обучения, которое может повысить эффективность преподавания данных курсов в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования.

М.И. Махмутов под проблемным обучением понимал такой тип развивающего обучения, в котором сочетаются "систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций" [2, с. 63].

В.А. Ситаров считает [8], что проблемное обучение имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным, так как:

- 1) учит мыслить логично, научно, диалектически, творчески;
- 2) делает учебный материал более доказательным, способствуя тем самым превращению знаний в убеждения;
- 3) как правило, оно более эмоционально, вызывает глубокие интеллектуальные чувства, в том числе чувство радостного удовлетворения, чувство уверенности в своих возможностях и силах, поэтому увлекает школьников, формирует серьезный интерес учащихся к научному знанию;
- 4) установлено, что самостоятельно "открытые" истины, закономерности не так легко забываются, а в случае забывания самостоятельно добытые знания быстрее можно восстановить.

Основными характеристиками проблемного обучения, по мнению В. Оконя [4], являются:

1. Новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических проблем.
2. В ходе решения проблемы учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигают здесь высокого уровня.
3. Темп передачи сведений зависит от учащегося или группы учащихся.
4. Повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов.
5. Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые. Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности.

Приведем примеры создания проблемных ситуаций на уроках "ОДНКНР" [5] в 5 классе, основанные на характере противоречия, возникающего в процессе учения (классификация М.И. Махмутова [3, с. 172–176]).

1. Столкновение учащихся с явлениями и фактами, требующими теоретического объяснения. Такой способ создания проблемных ситуаций следует считать наиболее общим и распространенным: проблемная ситуация возни-

кает при условии, если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, т.е. в случае осознания ими недостаточности знаний для объяснения нового факта.

При создании таких проблемных ситуаций учитель может использовать потенциал учебника. Например, при изучении нового раздела на развороте учебника [5] есть рубрика "На какие вопросы ты ответишь". Учитель может использовать данные вопросы, отдельно или комбинируя их с другими приемами (например, с приемом "Дерево предсказаний"). Пример такого сочетания при изучении темы "Величие многонациональной российской культуры" показан на рисунке 1.



Рис. 1. Прием "Дерево предсказаний"

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и чтобы столкнулись с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний (повышенный уровень изучения курса *"Выпускник получит возможность научиться"*).

Пример: "Приведите примеры ценностей российской культуры: в архитектуре, в литературе, в музыке, в живописи, в скульптуре...". Или учитель демонстрирует учащимся ряд изображений, связанных с вандализмом и субкультурой, и задает вопрос: "Можно ли сказать, что эти люди создают культуру?".

3. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения. В учебнике перед началом новой темы есть задания "Обсудим вместе" [5]. Учитель может использовать данные задания для создания проблемных ситуаций. Например, при изучении темы

“Человек – творец и носитель культуры” учитель предлагает обсудить ситуацию: “Когда выдающегося английского ученого Исаака Ньютона поздравляли с великим научным открытием, он скромно заметил: “Я подобен карлику, который встал на плечи гигантов-предшественников и только потому смог заглянуть чуть дальше, чем они”. Оценим слова Ньютона. Какое условие, по его мнению, определяет успешность творчества человека? Сверим свои суждения с текстом”. После прочтения текста учитель задает вопрос: “Как мы можем стать участниками процесса познания культуры собственного народа?”.

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, сталкивающих их с противоречиями между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах. Некоторые темы курса содержат непонятные для учащихся слова. Например, “Жизнь ратными подвигами полна”: слово “ратный” – житейское представление детей связано с пониманием данного слова, как “радостный”. “Рубить повсюду церкви...”: слово “рубить” – житейское представление детей связано с пониманием данного слова, как “разрушать”. Работа с текстом учебника позволяет учащимся определить правильное значение слов.

5. Выдвижение гипотез, формулировка выводов и их опытная проверка. Многие темы курса достаточно объемны, и их изучение в традиционном формате может вызывать снижение интереса обучающихся к материалу. Перед изучением подобных “информационно-насыщенных” тем учащимся можно предложить проблемные вопросы, при обсуждении которых они предлагают свои версии, которые в ходе урока проверяются. Например, в теме “Иудейская история в произведениях живописи” представлен достаточно объемный материал. Учащимся предлагается изучить его, работая в группах. Но сначала учитель демонстрирует серию вопросов (рис. 2), на которые ученики предлагают разные гипотезы. Каждая группа изучает свою картину и свою библейскую историю. В дальнейшем учащиеся презентуют результаты своей работы в ходе экскурсии “Библейские истории”.

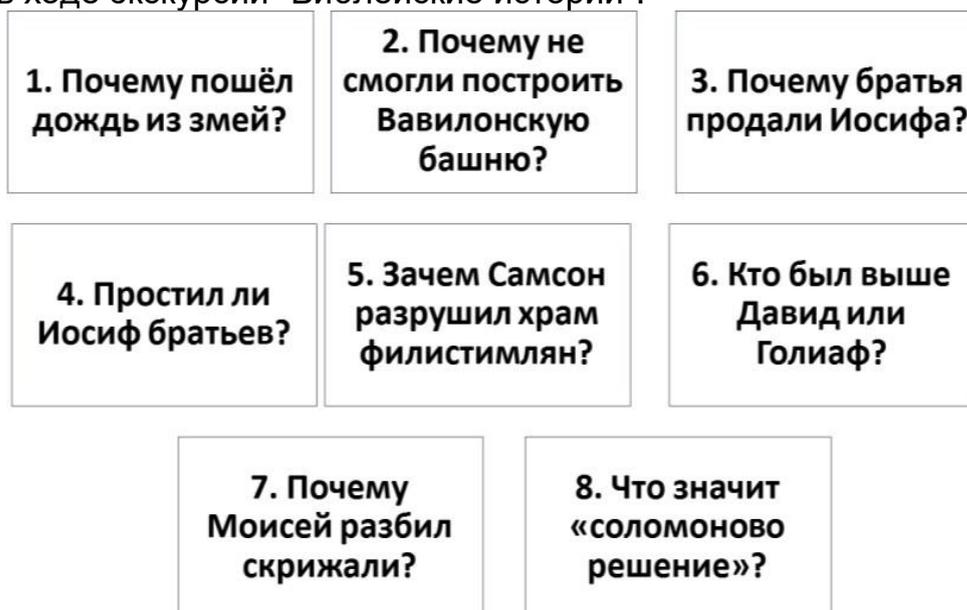


Рис. 2. Проблемные вопросы, предлагаемые учащимся для групповой работы

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает познавательное затруднение. Такой способ создания проблемной ситуации

может включать задания по заполнению карт ("процесс-фолио ученика") – таблица 1. Ключевые слова и задания в процесс-фолио учитель предлагает учащимся. Остальные колонки они заполняют самостоятельно.

Таблица 1

Пример "процесс-фолио ученика"

Ключевые слова	Мы думаем, что	На самом деле... (учебник)
✓		
✓		
✓		
✓		
	Задание 1	Задание 2
		Задание 3* (по желанию)
Я сегодня узнал.../ Лучше всего у меня сегодня получилось ...	Оцени свои знания: на все ли вопросы тебе удалось ответить самостоятельно?	Вопросы, которые я хочу задать учителю / Что тебе осталось непонятным при изучении этой темы?

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. Эффективными приемами могут являться приемы технологии развития критического мышления: кластер, прием "Верите ли вы?" – табл. 2. Например, при изучении темы "Культурные традиции буддизма" учитель предлагает учащимся отметить те факты, которые, по их мнению, являются верными, знаком "+", неверные – знаком "-". Чтобы проверить правильность своих догадок, учащиеся самостоятельно работают с текстом учебника. При этом не вся информация дана в материале параграфа (факты 10, 11, 12). Чтобы выяснить правильность данных утверждений, учащиеся (по желанию) должны использовать дополнительные источники информации (зона актуального развития – уровень "Выпускник получит возможность научиться").

Таблица 2

Прием "Верите ли вы?" (тема "Культурные традиции буддизма")

№ п/п	Факт	Верю (отмечаем знаком "+")	Не верю (отмечаем знаком "-")
1.	Буддийские монастыри – это место, где живут паломники.		–
2.	Буддизм возник в Индии.	+	
3.	Танка – традиционное боевое искусство буддийских отшельников.		–
4.	В буддийском календаре нет названий месяцев, а только порядковые номера.	+	
5.	Буддизм – религия бурятов (Республика Бурятия, Забайкальский край, Иркутская область).	+	
6.	Пещерный храм воздвигался там, где проходили шумные народные празднества с музыкой, танцами, процессиями.		–
7.	Ступа – одно из главных сооружений буддизма, оно является символом мироздания.	+	

8.	Крыша пагоды имеет своеобразную форму – с выгнутыми краями. Считалось, что такие крыши препятствуют проникновению летучих мышей.		–
9.	Первый в Европе буддийский храм открылся в Петрограде (Санкт-Петербурге) в 1915 году.	+	
10.	Статуи Будды нельзя выбрасывать. В храме прикоснуться к статуям не рекомендуется, поворачиваться к Будде спиной тоже не принято.	+	
11.	Самая главная часть человеческого тела в буддизме – голова. Прикоснуться к ней запрещено.	+	
12.	Женщинам запрещено дотрагиваться до служителя буддийского храма, это касается и его одежды.	+	

8. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы. Обычно эти факты и явления как бы противоречат сложившимся у учеников представлениям и понятиям, что объясняется неполнотой, недостаточностью их прежних знаний.

Например, при изучении темы “Всякий мужественный человек приносит честь своей Родине” учитель задает вопрос учащимся: “Как вы думаете, за какой подвиг один из самых известных летчиков нашей страны Алексей Петрович Маресьев получил звание Героя Советского Союза?”. Учащиеся предлагают самые очевидные версии – “сбил много самолетов”, “придумал новый военный маневр” и др.

9. Организация межпредметных связей. Практически все темы курса позволяют организовать межпредметные связи с историей, литературой, окружающим миром, географией, биологией, экологией, иностранным языком, ИЗО и др.

Тема “Бережное отношение к природе”. Как древние люди относились к природе? Группа выбирает любой текст и анализирует его: как относились к природе разные народы? Чем объяснить такое отношение?

Тема “Зачем нужны заповедники”. Что такое Красная книга? Какие объекты попадают в Черную книгу? Посоветуйтесь и предложите ответ на вопрос: “Как мы можем участвовать в охране природы?”

Тема “Сказки бабушки моей...”. Найди в стихотворении строки, которые говорят об отношении детей к бабушкиным сказкам. Вспомни свое детство. Кто тебе рассказывал сказки, пел песни, играл с тобой? Какие потешки, прибаутки, игры ты помнишь с детства? Рассмотрите репродукцию картины А.Л. Ржевской “Веселая минутка”. Ответь на вопросы: Кто ее герои? Какие у них отношения? Где происходит действие? Сделай вывод: какие семейные ценности объединяют героев картины?

Прочитаем народные сказки. Определим их главную мысль. Какую народную мудрость они заключают? Приведем примеры русских народных сказок на такую же тему.

Эффективными при изучении курса "ОДНКНР" являются уроки-проекты. Такие уроки способствуют развитию у обучающихся первоначальных навыков проектной деятельности, стимулируют познавательный интерес к теме урока с помощью проектного задания. Работа в группах формирует у учеников разнообразные компетенции, направленные на развитие творческой личности. Структура урока обусловлена спецификой метода проектов (табл. 3).

Таблица 3.

**Примерная структура урока-проекта
(шаблон для технологической карты урока)**

Название этапа	Задачи этапа	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Организационный момент	Создание эмоционального настроения на урок.		
2. Проблематизация ("запуск" проекта)	<p>Данный этап процесса обучения предполагает создание учителем проблемной ситуации (ученики "примеряют" роль, которую им нужно будет выполнять в проекте: журналиста, эколога, историка, путешественника и др.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Хотели бы вы стать? - Интересно было бы вам.... (ЛУУД). 		
3. Организационный этап проекта <i>Постановка учебной задачи (через проектную задачу). Целеполагание</i>	<p>На данном этапе обучающиеся распределяются по группам. Каждая группа получает проектное задание (детальный пошаговый алгоритм действий, где указан продукт проекта и определены критерии его оценивания: "Вам необходимо подготовить репортаж о лесной зоне, для этого:</p> <ul style="list-style-type: none"> – (перечисляются действия). Помните, что репортаж должен получиться интересным для зрителей! (критерий оценивания – интерес зрителей)". <p><i>Обучающиеся читают проектное задание, распределяют обязанности в группе (учитель, если это необходимо, им помогает), планируют свою деятельность (РУУД)</i></p> <p>До начала следующего этапа учитель оговаривает время выполнения проектных</p>		

	заданий!		
4. Деятельност- ный этап проекта (выполнение про- ектных заданий в малых группах)	<p>На данном этапе обучающи- еся выполняют проектное за- дание и создают продукт про- екта:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выполняют шаги, опи- санные в проектном задании; - оформляют продукт проекта; <p>определяют ответственно- го за презентацию созданного продукта (РУУД, КУУД)</p> <p>Учитель исполняет роль консультанта, помогает от- стающим группам.</p>		
5. Презентация продуктов проект- ной деятельности	<p>Учитель заранее оговари- вает регламент презентации (2 мин.) и следит за соблюде- нием регламента.</p> <p>Обучающиеся презентуют свои продукты (КУУД). Опре- деляются лучшие продукты (например, рейтинг зритель- ских симпатий, подсчет голо- сов и пр.).</p>		
6. Результатив- ный этап проект (рефлексия обу- чающихся соб- ственной проект- ной деятельности, педагогическое оценивание).	<p>На данном этапе организу- ется рефлексия и самооценка учениками собственной про- ектной деятельности на уро- ке. При завершении соотно- сятся цель и результаты про- ектной деятельности, фикси- руется степень их соответ- ствия и намечаются даль- нейшие цели деятельности (РУУД, ЛУУД, КУУД).</p> <p>Учитель оценивает не сам продукт проекта, а проектные умения обучающихся!</p> <p>Возможна постановка новых проектных задач (например, во внеурочной деятельности).</p>		

Примеры проектных заданий.

Создание редакции газеты "Люди труда".

1. Главный редактор – отвечает за все.
2. Первый помощник редактора – ответственный секретарь. На нем ле-
жит ответственность за выпуск номеров газеты. Кроме того, он придает окон-
чательную форму тому, что придумали журналисты.
3. Ответственному секретарю помогают: а) журналисты,
б) фотографы, в) корректоры, г) дизайнеры,

д) операторы верстки,

е) специалисты по программному обеспечению и компьютерной технике.

Создать мотиватор для поднятия настроения осенью.

1. Выбрать идею (посмотреть варианты в блоге, интернете).

2. Продумать дизайн рисунка, основную композицию.

3. Придумать слоган.

4. Нарисовать рисунок (не забыть подписать работу). Снимаем передачу "Исторические хроники".

1. Распределяем роли в команде: руководитель проекта, корреспондент, оператор, журналисты.

2. Критерии оценивания (документальность, эмоциональность повествования, активная роль автора).

3. Готовим текст своего репортажа.

4. Снимаем и монтируем сюжет.

Помимо уроков-проектов, учитель может спроектировать уроки-исследования, урок "Мастерская знаний", урок с использованием кейсов. Шаблоны таких уроков можно посмотреть в блоге "Блог Ворониной Юлии Владимировны "Научно-методическая помощь учителю" [10].

Для информационной поддержки учитель может разработать свою персональную страничку по курсу "ОДНКР" (на основе сервиса "Blogger.com" или "Google Сайты – google.com"). Пример блога для учащихся 5 классов можно посмотреть здесь [1].

По мнению М.И. Махмутова, проблемное обучение не может заменить всего обучения, но без принципа проблемности обучение не сможет быть развивающим.

"Проблемный тип обучения не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы обучения, включающей разные типы, способы и формы организации учебно-воспитательного процесса. Но также и общая система обучения не может быть подлинно развивающей без проблемного обучения, основой которого является система проблемных ситуаций" [3, с. 337].

Список литературы:

1. Блог Ворониной Юлии Владимировны "Основы духовно-нравственной культуры народов России". – URL: <https://odnknr.blogspot.ru/> (дата обращения: 05.03.2018).

2. Махмутов М.И. Современный урок: монография. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.

3. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

4. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с польск. Л.Г.Кашкуревича, Н.Г.Горина. – М.: Высшая школа, 1990. – 381 с.

5. Основы духовно-нравственной культуры народов России. ОРКСЭ. 5 класс: учебник / Н.Ф. Виноградова, В.И. Власенко, А.В. Поляков. – М.: Вентана-Граф, 2017. – 160 с.

6. О методических рекомендациях ОРКСЭ и ОДНКНР: письмо Минобрнауки России №08-96 от 19.01.2018 // Консорциум "Кодекс". – URL: <http://docs.cntd.ru/document/556581004> (дата обращения: 15.02.2018).

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015), зарегистрирован в Минюсте России 01.02.2011 N 19644 // Гарант. ру. – URL: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 24.03.2018).

8. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание, понимание, умение. – 2009. – N 1. – С. 148–157.

9. Статья 28. Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) "Об образовании в Российской Федерации" // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.03.2018).

10. Урок? Урок! Проектируем! // Блог Ворониной Юлии Владимировны "Научно-методическая помощь учителю". – URL: https://methodicalsupportnacalnaaskol.blogspot.ru/p/blog-page_64.html (дата обращения: 05.03.2018).

УДК 371.3

Габдулхаков В.Ф.

д.пед.н., профессор кафедры дошкольного и начального образования
ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ М.И. МАХМУТОВА
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ
РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. В статье доказывается, что проблемная ситуация лежит в основе механизмов деятельности: мотивации, анализа, упреждающего синтеза, перевода внутренних действий во внешние. Это необходимо учитывать учителям в условиях реализации системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: проблемное обучение, М.И. Махмутов, психологический механизм, деятельность, коммуникативное ядро.

Gabdulkhakov V.F.

Dr, Professor

Department of preschool and primary education
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

**PROBLEM-BASED LEARNING of M.MAKHMUTOV
AND PSYCHOLOGICAL MECHANISMS
OF EDUCATIONAL ACTIVITY DEVELOPMENT**

Abstract. The article proves that the problem situation lies at the heart of the mechanisms of activity: motivation, analysis, proactive synthesis, translation of internal actions into external ones. This should be taken into account in the conditions of implementation of the system-activity approach in education.

Key words: problem-based learning, M.I. Makhmutov, psychological mechanisms, activities.

Теория проблемного обучения, развитая (вслед за А.М. Матюшкиным [4] и И.Я. Лернером [3]) в исследованиях М.И. Махмутова [5], без сомнения,

должна изучаться в разных аспектах: не только дидактическом, но и психологическом, психолингвистическом, нейрофизиологическом и т.д.

К сожалению, в последние годы появляются не только статьи, книги, но и диссертации, в которых нет даже упоминания работ Мирзы Исмаиловича Махмутова и его последователей (О.С. Гребенюка, Г.И. Ибрагимова, Л.А. Казанцевой, И.Я. Курамшина, Ю.С. Тюнникова, М.А. Чошанова и др.).

Многие молодые ученые не знают, что в 70–80-х годах прошлого века Татария была всесоюзной экспериментальной площадкой теории и практики проблемного обучения. Учителя и ученые всей страны (от Белоруссии и Украины, Латвии и Литвы, Грузии и Азербайджана до Средней Азии, Сибири, Алтая и Дальнего Востока) приезжали в Казань, как в научно-методический центр страны, и к М.И. Махмутову, как к главному идеологу и теоретику передовых методов обучения в школе.

В условиях многочисленных экспериментов М.И. Махмутовым было доказано, что проблемное обучение – это развивающее обучение. В 80-е годы Мирза Исмаилович стал называть проблемное обучение проблемно-развивающим. Именно в эти годы были конкретизированы многие методические аспекты реализации проблемно-развивающего обучения в школе.

С точки зрения психолингвистики (теории деятельности), наследие М.И. Махмутова интересно для интерпретации механизмов учебной деятельности. Сейчас, когда в основе программ лежит системно-деятельностный подход, необходимо хорошо понимать, что такое деятельность, какие механизмы лежат в ее основе.

Дело в том, что деятельность (учебную, интеллектуальную, мыслительную, коммуникативную и др.) описывают по-разному. Однако большинство этих описаний содержит четыре механизма:

- 1) механизм мотивации;
- 2) механизм анализа;
- 3) механизм упреждающего синтеза;
- 4) механизм перевода внутренних действий (мыслей) во внешние (в слова).

При этом, конечно, надо помнить, что даже самая первая фаза деятельности начинается не с принуждения к деятельности (как это часто бывает на практике), а с побуждения к деятельности – с мотивации деятельности. Мотивация возможна, учил М.И. Махмутов, только тогда, когда педагог умеет ставить проблему (т.е. находить противоречие между фактами, явлениями и т.д.), проблему, которая затрагивает личные интересы обучаемых, и когда она осознается всеми.

Если это осознание получилось, тогда работает механизм анализа (расчленения) того содержания, которое знает ученик и которое может помочь ему разрешить противоречие.

Дальше на уровне подсознания работает механизм упреждающего синтеза (по Н.И. Жинкину [2]) – предвосхищения возможного разрешения проблемной ситуации. На уровне подсознания уже готов правильный ответ! Но он только в подсознании.

На последней фазе – механизм перевода внутренних действий во внешние (т.е. процесс говорения). Этот механизм не всегда срабатывает так, как хотелось бы.

Дело в том, что последний механизм противоречив, так как в нем еще “сидит” механизм речевого контроля, который иногда может сдерживать (и

даже блокировать) процесс говорения. Не случайно методисты говорят, что почти 80% ошибок, которые делает ученик, следует относить к ошибкам речевого контроля. Их могло бы и не быть, если бы учитель умел выдерживать условия проблемного обучения до конца и не прерывать или поправлять ученика, если он говорит неправильно.

Для снижения этого противодействия мы предлагаем учителям использовать на последней фазе учебной деятельности ситуацию коммуникативного ядра [1], т.е. "подогревать" ту проблему, которую пытается разрешить ученик, поддерживающими репликами, или дополнять главную проблему подпроблемой, более понятной школьникам.

В результате системно-деятельностный подход приобретает не декларативный характер, а содержательный: проблемная ситуация становится стержнем и движущей силой деятельности (учебной, мыслительной, коммуникативной и т.д.).

Список литературы:

1. Габдулхаков В.Ф. Технология рассказывания в условиях поликультурного языкового развития детей // Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 63–68.
2. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

УДК 371.3

Гайфуллина Ф.К.

к.пед.н., преподаватель
политехнического колледжа имени Е.Н. Королева
г. Нижнекамск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описаны основные направления применения сочетаний форм учебной деятельности в проблемном обучении при формировании профессиональных компетенций специалистов.

Ключевые слова: компетенция, модель обучения, концепция проблемного обучения, метод, форма урока.

Gaifyllina F.K.

PhD, teacher
Polytechnic college named E.N.Koroluva,
Nizhnekamsk, Russia

APPLICATION FORMS AND METHODS IN THE PROBLEM OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL

Abstract. The article describes the main areas of application of combinations in forms of educational activity in problem in the formation of professional training of specialists competences.

Key words: competence, learning model, problem-based learning concept, method, lesson form.

Профессиональная деятельность педагога связана с подготовкой к учебным занятиям и их проведением. Подготовительный этап включает в себя элементы планирования учебного процесса, которые позволяют решать не только типичные дидактические задачи, но и учитывать перспективы развития общества и производства. Применение сочетаний форм учебной деятельности в проблемном обучении способствует формированию профессионально компетентных специалистов.

Развитию концепций профессионального образования, в которых внимание акцентируется на освоении социального опыта, включающего наряду со знаниями и умениями опыт творческой деятельности, посвящены исследования И.Я. Лернера, В.В. Краевского, В.С. Леднева [3, с. 173].

Существует множество педагогических концепций и теорий, в которых обоснована необходимость формирования у студентов наряду со знаниями и умениями таких свойств, как самостоятельность, толерантность, коммуникативность, ответственность, честность.

Мы провели исследование на базе процесса подготовки специалистов со средним профессиональным образованием технического профиля, требующей специалистов именно с вышеперечисленными качествами. К процессу формирования профессиональной компетентности специалиста мы подходим с позиции целостности процесса обучения.

Целостность объекта характеризуется, прежде всего, функциональным единством, что позволяет рассмотреть составляющие компоненты процесса обучения (цели, содержание, формы, методы, средства обучения и воспитания) и связи между ними. Следовательно, целостный подход дает возможность описать систему работы преподавателя по формированию профессионально значимых знаний и умений.

Применение методов проблемного обучения исходит из деятельностного подхода к педагогическому процессу, вопреки традиционному, проповедующему пассивное усвоение знаний без ясного представления учащимися возможностей их применения в практической деятельности.

Необходимость выйти из круга проблем, порожденных действием фронтальной педагогической модели, и оптимизировать процесс обучения, сегодня уже мало кем отвергается. Введение инноваций в образовательный процесс традиционно сопровождается построением модели реализации новшества в практической деятельности педагога, отражающей последовательность ее организации. Моделирование в общенаучном смысле – это исследование каких-либо явлений, процессов или систем путем построения и изучения их моделей, используемых для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструированных систем.

Одним из ключевых понятий, употребляемых для характеристики современных поисков в обучении, является "модель обучения".

Модель разработана нами на основе системы методов проблемного обучения М.И. Махмутова: монологического, диалогического, показательного, эвристического, программированного, алгоритмического и исследовательского, с учетом типичных сочетаний форм обучения, встречающихся в практике работы преподавателей среднего профессионального образования [4, с. 240]. Модель в сочетании форм и методов проблемного обучения дает возможность выбора более экономичных по форме и времени и емких по содержанию методов преподавания, так как на изучение дисциплин выделяется относительно малое количество часов [1, с. 120].

Традиционная модель обучения характеризуется тем, что: в центре учебного процесса находится преподаватель; в учебном процессе взаимодействует ограниченное число участников; между студентами идет негласное соревнование; большинство студентов имеют возможность играть пассивную роль на занятиях, а преобладающая форма обучения – передача знаний в ходе объяснений преподавателя. В проблемном обучении в центре учебного процесса находится обучаемый; суть обучения – самостоятельная работа, развивающая способности к самообучению; в основе учебной деятельности лежит сотрудничество, а роль студентов в обучении активная. В проблемном обучении доминирующими являются задачи организации самостоятельной познавательной деятельности обучаемого, вооружения его навыками самостоятельной работы по получению новых знаний и их критическому применению [4, с. 240].

Модель выступает как объект познания и теоретического преобразования, а данные, полученные в результате ее исследования, переносятся на объект-оригинал, а в нашем случае – на содержание и способы выбора форм и методов проблемного обучения.

На своих уроках мы учитываем структуру проблемного урока и выбор форм обучения, исходя из диагностики уровней обученности студентов и сложности учебного материала (легкий, средней степени сложности, трудный), выбираем форму обучения на каждом этапе урока (при актуализации знаний, формировании новых понятий и способов действия, применении умений и навыков). Покажем это на примере проведения уроков в среднепрофессиональных учебных заведениях.

Как мы знаем, *монологический метод применяется при изучении* материала любой сложности. Его особенностью является включение студентов в активную учебную деятельность: направить их мысль на восприятие цели урока, сконцентрировать внимание на учебной ситуации. То есть необходимо реализовать все возможности мотивационного обеспечения учебного процесса, и на любом этапе урока можно применить сочетание фронтальной и индивидуальной формы обучения. Возможно спорадическое возникновение проблемных ситуаций.

Применение групповой формы работы при изучении материала любой сложности и на любом этапе урока неэффективно, так же, как и применение парной формы работы. Применение *диалогического метода* возможно в том случае, когда преподаватель обладает педагогическим мастерством и проводит лекции с элементами активизации учебной деятельности, создает проблемные ситуации и находит их разрешение, рассуждая вместе со студентами. Применяет развивающую методику обучения с набором приемов, средств, активизирующих мышление студентов, заставляющих думать.

Психологи установили, что спад внимания студентов наступает уже через 20–25 минут, поэтому преподаватель для разрядки аудитории 1–2 раза в течение лекции проводит такую разновидность проективного теста, как тест “Закончите предложение...”. Он использует его для контроля степени усвоения знаний и закрепления материала. Следует сказать, что тест требует небольших затрат времени и вызывает живой интерес студентов.

Возможность применения диалогического метода выбирается исходя из диагностики уровней обученности студентов, на любом этапе урока применяется сочетание различных форм обучения, что можно было увидеть во время работы опытного преподавателя математики при посещении ее урока-семинара. Урок начался с проверки знаний в коллективно-групповой форме. Затем каждая группа по очереди отвечала на предложенные вопросы по теме. Обсуждение было коллективным, решение вывешивалось на магнитную доску. Ответы сопоставлялись с правильными результатами на интерактивной доске. На следующем этапе каждая группа достраивала график показательной функции, а свойства функции назывались устно. Далее проводился индивидуальный опрос. Каждый участник в течение 1 минуты отвечал на вопросы типа: Множество значений x , при которых функция определена $y=a^x$; Область определения $y=2x+3$; Чему равно значение функции в точках пересечения графика с осью Ox и т.д. [1, с. 127].

Преподавателем на данном занятии использовались различные методы активизации познавательной деятельности студентов: проблемные вопросы, ситуативные задачи, игровые моменты для того, чтобы заинтересовать студентов своей дисциплиной. Возможность применения методов стимулирования активности определялась содержанием материала и особенностями отношения студентов к учебе.

При показательном методе применяется сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной формы обучения, если материал относительно легкий или средней степени сложности.

На уроках истории, где нет привычных практических занятий, преподаватель с опытом работы создает проблемную ситуацию, формулирует проблему и показывает, как она решена учеными, обращая внимание студентов на логику познания. Учебное занятие начинается с фронтального опроса по изученной ранее теме. Студенты представляют результаты самостоятельной домашней работы в виде докладов, выставки работ художников и композиторов, т.е. идет этап проверки индивидуального домашнего задания и закрепления знаний.

Показательный метод используется преподавателем на подобных занятиях при изучении нового материала, обобщении и систематизации знаний, далее идет индивидуальное закрепление полученных знаний. Для активизации деятельности студентов применяются: постановка проблемных вопросов, которые вызывают удивление, создание познавательного затруднения, что удерживает внимание студенто на изучаемых понятиях, стимулирование уверенности студентов своих возможностях.

Показательный метод был выбран преподавателем на уроке по математике исходя из диагностики уровней обученности студентов, материал для работы может быть любой сложности. На 2 и 3 этапе учебного занятия при усвоении новых знаний и решении учебных проблем может применяться индивидуальная, парная, групповая и фронтальная форма обучения, при этом исклю-

чением является индивидуальная форма, для которой материал не должен быть трудным. Применение парной формы работы возможен при закреплении сложного материала [1, с. 129]. При изучении нового материала средней степени сложности, где в учебной группе работают студенты, наиболее подготовленные для самостоятельного поиска новых способов деятельности, преподаватель применила *эвристический метод*. Формирование новых знаний происходит на основе эвристической беседы, сочетающейся с самостоятельной работой студентов, решением проблемных задач. При использовании данного метода эффективным является сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной форм обучения.

Для актуализации знаний преподаватель начала занятия с разминки в групповой форме, после коллективного обсуждения вопросов ребята давали ответы в устном и письменном виде. Далее проводилась работа в парах. На следующем этапе урока студентам предлагалось индивидуальное задание, студенты доказывали у доски теоремы. Преподаватель в это время контролировала и анализировала ошибки. Далее каждой группе было предложено коллективное задание по решению задач. Итог групповой работы был подведен в коллективной форме.

Изучение нового материала проводилось во фронтальной форме при построении пирамиды по шаблону, определялись основные элементы пирамид: основание, боковые грани, вершины, ребра, высота и диагональное сечение. В ходе коллективного обсуждения были получены ответы на поставленные проблемные вопросы. Это среднеэффективное сочетание при индивидуальной форме, когда материал для изучения сложный.

При изучении определенных дисциплин в колледже предусмотрено учебным планом деление групп на подгруппы для выполнения лабораторно-практических и курсовых работ, так как фронтальная работа со всей группой нерезультативна. Преподаватель дисциплины "Проектно-сметное дело" применяет на своих занятиях при определении сметной стоимости объекта строительства *алгоритмический метод*.

Для составления смет, прежде всего, определяют объемы выполняемых работ, затем находят расценки для каждого вида работ, после этого вычисляются прямые затраты путем суммирования данных, далее подсчитываются накладные расходы и сметная прибыль в процентах от фонда оплаты труда, после чего получают общую сметную стоимость объекта. Таким образом, при использовании данного метода преподаватель формирует у студентов умение работать по определенным правилам и предписаниям, учит самостоятельно составлять новые алгоритмы деятельности, формирует умения и навыки практической исполнительской деятельности.

При проведении учебного занятия по дисциплине "Экономика организации" преподавателем был использован *исследовательский* метод проблемного обучения. При изучении темы "Составление бизнес-плана фирмы" занятие проходило в форме деловой игры. При этом применялась коллективно-групповая форма работы. Студенты учебной группы были поделены на три самостоятельно работающие группы и вели исследовательскую работу по разработке бизнес-плана данной фирмы (задание было дано заранее). Для более эффективной работы каждому студенту внутри группы было выдано индивидуальное задание, например, по составлению одного из разделов биз-

нес-плана. Каждая группа защищала бизнес-план своей фирмы в виде ответов на вопросы экспертной комиссии, которая состояла из сильных студентов и преподавателя.

Применение исследовательского метода возможно при парной форме работы, но времени понадобится больше для проведения данного объема работ. При фронтальной форме работы – вся учебная группа получает одно учебное задание, при этом слабые студенты могут остаться в тени сильных, что дает определенно низкие результаты. Применение исследовательского метода возможно при изучении нового материала. Данная тема доступна для самостоятельного изучения студентами. При этом следует учитывать подготовленность студентов для самостоятельного добывания знаний в ходе разрешения проблемных ситуаций, и достаточность отведенного времени для проблемных рассуждений при изучении данной темы. Малоэффективно применение исследовательского метода в том случае, если материал для изучения легкий или очень трудный и студенты не имеют достаточной базы знаний для решения проблемных ситуаций. При данном методе возможна индивидуальная самостоятельная работа каждого студента по составлению бизнес-плана или часть студентов работает по индивидуальному заданию, а наиболее подготовленные студенты выступают оппонентами по оценке представленных бизнес-планов. Разная мера самостоятельности студентов в разрешении познавательных проблем вызывается уровнем их предшествующей подготовки.

Применение игровых форм обучения позволяет сочетать различные формы обучения, что дает возможность повторить многократно изучаемый материал и усвоить его. Сочетание форм обучения совершенствует учебный процесс с целью создания условий для успешного обучения. При замене исследовательского метода диалогическим методом, который применяется при повторении и закреплении пройденного материала, следует, прежде всего, подготовить студентов к предстоящей деятельности, направить их мысль на восприятие цели, сконцентрировать внимание на учебной ситуации. Преподаватель же сам непосредственно проблемно излагает учебный материал, при этом меняются и формы обучения. Например, после письменного тестирования на первом этапе занятия, для более детального изучения материала применяется парная форма работы, которая является разновидностью групповой работы. Это наиболее распространенная форма взаимопомощи студентов друг другу и взаимоконтроля, которая создает благоприятные условия для развития личностных качеств и коллективистских отношений. Далее осуществляется фронтальная работа со всей учебной группой, без деления, как в первом случае, на три основные группы, затем проводится индивидуальная работа по определению достоинств и недостатков в работе фирмы. Преподаватели колледжа используют парную форму работы при проверке выполнения заданий, закреплении, совершенствовании знаний, умений и навыков.

Как видим, для изучения одной и той же темы могут быть применены различные методы обучения. В первом случае было предусмотрено самостоятельное решение ряда проблемных заданий, поставленных преподавателем. Во втором случае – проблемная беседа преподавателя и студентов. В треть-

ем случае – проблемное изложение материала с постановкой перед студентами отдельных познавательных задач.

Трудности преподавателей при проведении учебных занятий заключаются в том, что на первых и вторых курсах приходится обучать в одной учебной группе до 30 студентов. В связи с этим дойти до каждого студента практически невозможно, тем более что все они привыкли работать в личном темпе. Именно в данной ситуации следует применить сочетание форм обучения. После фронтальной работы с учебной группой, для более тщательной переработки и усвоения материала, применяются групповые формы работы с выдачей заданий по вариантам или парная форма работы (в микрогруппах по 4 человека), при этом преподаватель заранее должен позаботиться о дидактическом материале. Учитывая личностный подход в обучении, возможно применение индивидуальной формы работы, но материал не должен быть очень сложным для работы.

На старших курсах при проведении курсового проектирования и выполнения практических работ предусмотрено обучение студентов делением учебной группы на подгруппы, что позволяет дифференцированно обучать и слабоуспевающих, и успешно обучающихся. При этом каждый студент получает индивидуальное задание, при выполнении практических работ также предусмотрено выполнение заданий, как по вариантам, так и индивидуально.

В системе учебных занятий по каждому разделу предусмотрены теоретические занятия, которые проводятся при сочетании различных форм обучения, практические занятия проводятся в основном в дифференцированно-групповой форме, что дает преподавателю возможность работы с каждым студентом. Защита практических работ проводится в индивидуальной форме или применяется парная форма обучения. Проведение таких учебных занятий требует от преподавателя очень много личного времени, много времени отводится и студентам для самостоятельной подготовки. В основном подобные занятия проводятся в виде зачетов в конце изучения раздела.

Таким образом, анализ теории и практики обучения в средней профессиональной школе показывает стремление преподавателей к методическому творчеству, поиску наиболее эффективных вариантов построения учебного занятия.

Список литературы:

1. Гайфуллина Ф.К. Продуктивное сопряжение форм и методов проблемного обучения в политехническом колледже: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2007. – 199 с.
2. Гайфуллина Ф.К. Продуктивное сопряжение форм и методов проблемного обучения в политехническом колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2007. – 18 с.
3. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактической позиции // Педагогика. – 1996. – № 2. – С.7–10.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 240 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

УДК 372.851:004.9

Галимянов А.Ф.

к.ф.-м.н., доцент кафедры информационных систем
ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет",
Казань, Россия

E-mail: anis_59@mail.ru

Исмагилова Г.Д.

учитель математики МБОУ "Татарская гимназия № 2 при К(П)ФУ"
г. Казань, Россия

E-mail: ismagilova0808@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА
ПРИ ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ
СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Аннотация. В работе рассматривается проектный вид проблемного обучения. Показана его конкретная реализация при преподавании математики с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: проблемное обучение, проектный метод, информационная технология

Galimyanov A. F.

PhD, associate professor of information systems
The Kazan Federal university,
Kazan, Russia

E-mail: anis_59@mail.ru

Ismagilova G. D.

mathematics teacher of gymnasium № 2,
Kazan, Russia

E-mail: ismagilova0808@mail.ru

**APPLICATION OF THE PROJECT METHOD FOR PROBLEM TRAINING
OF THE SOLUTION FOR THE MATHEMATICS OF MATHEMATICS
OF INFORMATIVE TECHNOLOGIES**

Abstract. The paper considers the project type of problem training. A concrete implementation of this method is shown in the teaching of mathematics using information technology.

Keywords: problem training, project method, information technology.

Современный мир предъявляет высокие требования к выпускникам школы. Молодые люди должны помимо знаний обладать такими качествами, как мобильность, самостоятельность, умение оперативно решать проблемы, делать выбор и нести за него ответственность, самостоятельно овладевать новыми знаниями.

Целью обучения становится развитие способностей и творческих возможностей ученика, а процесс приобретения знаний, формирования умений и навыков превращается в средство этого развития. Для успешного осуществления подобного обучения необходимы новые технологии, при которых ученик

для учителя должен быть не управляемым объектом, а полноправным субъектом учения.

Можно сказать, что в таком случае инновационной технологией становится проблемное обучение, при которой учебная деятельность организуется как процесс решения проблем разного уровня и важным становится самостоятельный поиск ученика.

Существует три формы проблемного обучения: проблемное изложение, когда учитель сам ставит проблему и решает ее; совместное обучение, при котором учитель ставит проблему, а решение достигается совместно с учащимися; творческое обучение, при котором учащиеся и формулируют проблему, и находят ее решение.

Поэтому логично использовать технологию проблемного обучения для организации проектной деятельности учащихся.

Метод проектов как вид обучения очень близок к проблемному, но с определенным уклоном не в алгоритмическую, а в информационно-технологическую составляющую. Ведь метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, неслучайно в западной педагогике его называли также методом проблем.

В рамках школьного обучения метод проектов можно определить как образовательную технологию, нацеленную на приобретение учащимися новых знаний в тесной связи с реальной жизненной практикой, формирование у них специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного учебного поиска. Метод проектов – это способ обучения, при котором учащийся самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс; он самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя новое знание и приобретая новый учебный и жизненный опыт. Это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленной на достижение общего результата [1].

Использование метода проектов в школьной программе решает следующие задачи: активизация познавательной деятельности; педагогическая поддержка интеллектуального развития учащихся; формирование навыка самостоятельного планирования своей деятельности; формирование навыков работы в команде; привитие навыков работы с большими объемами информации, выделение главного; расширение кругозора учащихся при подборе материалов.

Одним из таких достижений экспериментальной педагогики прошлого века было выявление принципа саморазвития личности. Педагоги осознали, что жесткое регламентирование интеллектуальной деятельности, абсолютная заданность развития, грозят стать тормозящим фактором, ограничивающим инициативу и творческие возможности обучающегося. Поэтому потребовалось разработать новые методы обучения, основанные на активности личности, так зародились идеи "свободного воспитания". При всем их разнообразии объединяющей для всех подходов была убежденность в необходимости развивать творческие задатки учащегося, предоставляя ему возможность на собственном опыте активно познавать мир.

В последнее время все больше внимания уделяется применению метода проектов в процессе преподавания различных предметов. Можно высказать предположение, что данный метод просто незаменим на занятиях информатики и информационных технологий. Проблема применения метода проектов в таком аспекте еще не до конца изучена, и постоянно возникает множество вопросов и споров. Этим и продиктован выбор данной темы. На предмете "Информатика" проектный метод помогает реализовать проблемное обучение как активизирующее и углубляющее познание, позволяет обучать самостоятельному мышлению и деятельности, системному подходу в самоорганизации, дает возможность обучать групповому взаимодействию. Данный метод привлекателен еще и тем, что позволяет применять информационные технологии при обучении математике.

Современное обучение должно ориентироваться на интересы и потребности учеников и основываться на личном опыте. Основной задачей образования становится актуальное исследование окружающей действительности. Учитель и ученик идут этим путем вместе, от проекта к проекту.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учеников, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Учебная программа, которая последовательно применяет метод, строится как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из учебной программы. Для выполнения каждого нового проекта необходимо решить несколько задач. От ученика требуется умение координировать свои усилия с усилиями других. Чтобы добиться успеха, ему приходится добывать необходимые знания и с их помощью проделывать конкретную работу. Идеальный проект тот, для исполнения которого необходимы знания из различных областей, позволяющие разрешить целый комплекс проблем.

Метод проектов и проблемное обучение хорошо согласуются. Целью проблемного обучения является организация под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у учеников формируются новые знания, умения, навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно-значимые качества. То есть проектный метод является одним из методов, реализующих проблемное обучение [2].

Метод может применяться в изучении всех предметов. Примеры использования метода в работе различных учебных заведений позволили выделить значимые для педагогики положительные стороны метода проектов:

- направленность на индивидуализацию обучения;
- активизация учения;
- стимулирование инициативы и роста творческих возможностей.

Конечно же, современный аналитический взгляд на педагогику метода проектов выявляет и слабые его стороны:

- недостаточность формирования теоретического мышления учеников;
- сведение роли учителя только к консультационной;
- невозможность выработать общие подходы к решению задач.

Однако эти недостатки можно рассматривать как и достоинства, которые воспитывают у учеников способность учиться самостоятельно и использовать

необходимый учебный материал. Проектное обучение продиктовано временем. Научно-технический прогресс требует развития эффективных средств самостоятельной учебной деятельности, доступных любому человеку. Проектное мышление включает в себя и фундаментальные методы познания, необходимые во всякой созидательной деятельности, и развитие его видится специалистам необходимой составной частью системы общего образования. Но при этом для формирования проектного мышления необходимы:

- непрерывность в формировании проектной культуры;
- достаточность "критической" массы носителей проектной культуры, обучение и образование которых подготавливает и обеспечивает определенное понимание интеграции различных знаний;
- наличие налаженной системы коммуникаций для свободного распространения проектной культуры.

Принципиальными положениями, существенными для использования метода проектов в учебно-воспитательном процессе, являются:

- самостоятельная индивидуальная или совместная деятельность учеников в группах, работающих над проектом;
- умение пользоваться исследовательскими, проблемными, поисковыми методами, методами совместной творческой деятельности;
- владение культурой общения в разных малых коллективах (умение спокойно выслушивать партнера, аргументированно высказывать свою точку зрения, помогать партнерам в возникающих по ходу работы трудностях, ориентируясь на общий, совместный результат);
- умение распределить роли (обязанности) для выполнения общего задания, полностью осознавая ответственность за совместный результат и успехи каждого партнера.

В мировой практике ведутся поиски способов организации самостоятельной деятельности учеников, предусматривающие вовлечение каждого ученика в активную познавательную деятельность. Одним из способов организации такой самостоятельной работы учеников является обучение в сотрудничестве.

Обучение в сотрудничестве – это модель использования малых групп учеников в классе. Достаточно большие учебные задания (а задания по базам данных именно такие) структурируются таким образом, что все члены команды оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми и при этом достаточно самостоятельными в овладении материалом и решении задач. Учитель оказывается свободным и способным к маневру на занятии. Он может больше внимания уделять отдельным ученикам или группе учеников. Вместе с тем, в нужный момент он может объединить всех учеников в аудитории, дать необходимые пояснения, прочитать лекцию, если это необходимо и т.д.

При разработке проектов, их структуры, координации деятельности учеников в группах необходимо знание типологии проектов. Таковыми могут быть:

1. Доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий, практико-ориентированный.
2. Доминирующий в проекте содержательный аспект – изучение конкретной темы на основе проекта.
3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

4. Характер контактов – в малой и большой группах.

5. Количество участников проектов (индивидуальные, парные, групповые) – все они могут применяться (особенно при нехватке компьютеров).

6. По продолжительности проведения: краткосрочные или на 3–4 занятия.

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учеников на разнообразные виды самостоятельной деятельности, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

В связи с появлением возможности использования телекоммуникаций, появляется и возможность разработки телекоммуникационных проектов.

Работа над проектом включает определенные этапы его выполнения, которые стоит четко спланировать для достижения максимальной эффективности проектной работы.

I этап – организационный. Включает в себя знакомство участников и создание группы для работы над проектом.

II этап – выбор и обсуждение главной идеи будущего проекта – базы данных. Включает определение целей и задач (зачем этот проект, что ученики узнают и чему научатся по завершении работы над этим проектом); обсуждение стратегии достижения поставленных целей и уточнение проектов (т.е. какие темы будущих проектов помогут ученикам узнать то-то и научиться тому-то, и каков общий план работы над конкретным проектом, обеспечивающий достижение поставленной задачи).

III этап – обсуждение методических аспектов и организация работы учеников на занятиях.

IV этап – структурирование проекта с выделением подзадач для определенных групп учащихся, подбор необходимых материалов. Общий простой план на этом этапе становится развернутым, выделяются этапы и их задачи (подзадачи) и распределяются между группами учащихся с учетом их интересов, определяются планируемые результаты и способы их решения, оформления.

V этап – собственно работа над проектом. Тщательно разработанные задания для каждой группы учащихся и подобранный (если это необходимо) материал позволяют учителю не вмешиваться в работу группы, выполняя роль консультанта. Предполагается интенсивный обмен информацией, мнениями, полученными результатами.

VI этап – подведение итогов. На данном этапе группы рассказывают о проделанной работе, результаты обобщаются и оформляются в виде отчета, web-сайта.

Можно добавить, что проектное обучение – это область научного знания, позволяющего перейти от всеобщей грамотности к всеобщей образованности, отражающей в себе процессы интеллектуализации, информатизации и гуманизации образования, как взаимообусловленные процессы становления нового стереотипа жизни.

В качестве примера приведем решение одной задачи и применение для нее метода проектов.

Пример. Сколько корней имеет уравнение? $(K \& L \& M) \vee (\neg L \& \neg M \& N) = 1$

Здесь K, L, M, N – логические переменные. В ответе указать только число наборов, для которых выполняется равенство (т.е. все наборы не нужно указывать).

Решение. Этот пример удобно решать на EXCEL, для ручного решения потребуется много времени. Составим проект:

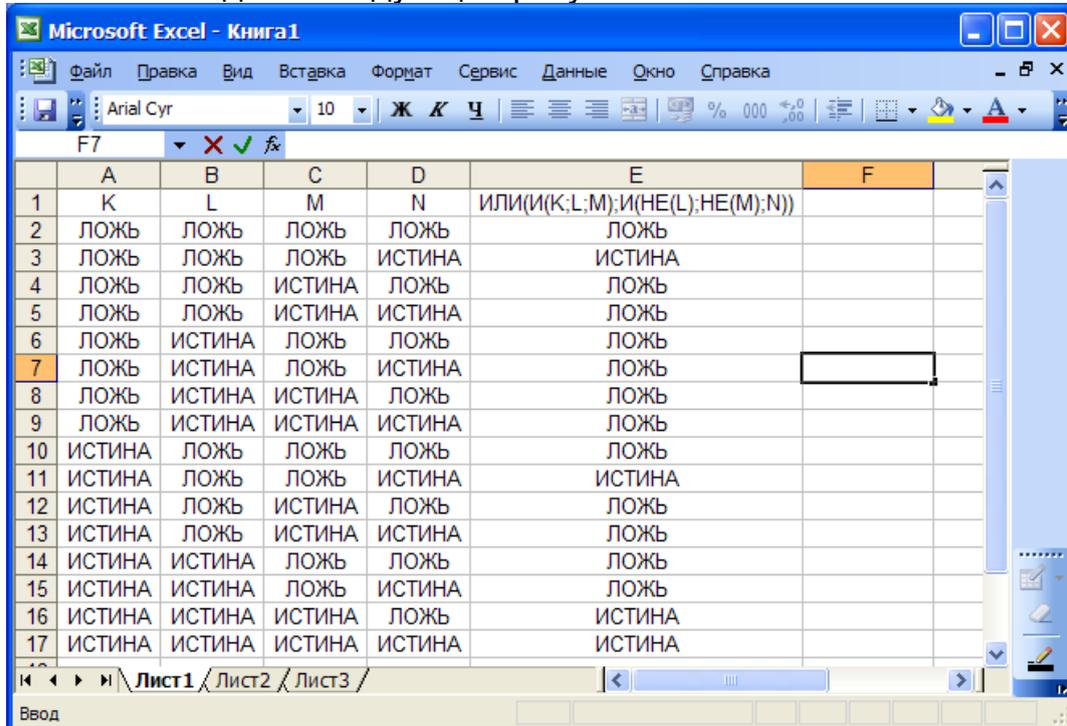
- 1) написать выражение, применяя функции EXCEL;
- 2) ввести в компьютер;
- 3) произвести вычисления;
- 4) подсчитать количество решений, удовлетворяющих условию.

Реализация:

1) =ИЛИ(И(K;L;M);И(НЕ(L);НЕ(M);N)).

2) в заголовки столбцов A,B,C,D введем символы K,L,M,N, в заголовке столбца E введем =ИЛИ(И(A2;B2;C2);И(НЕ(B2);НЕ(C2);D2)). Ячейки A2-A17,B2-B17,C2-C17,D2-D17 заполняем всевозможными значениями переменных.

3) Вычисления дают следующий результат:



	A	B	C	D	E
1	K	L	M	N	=ИЛИ(И(K;L;M);И(НЕ(L);НЕ(M);N))
2	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ
3	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ИСТИНА
4	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ
5	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ИСТИНА	ЛОЖЬ
6	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ
7	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ЛОЖЬ
8	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ
9	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ИСТИНА	ИСТИНА	ЛОЖЬ
10	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ
11	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ИСТИНА
12	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ
13	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ИСТИНА	ЛОЖЬ
14	ИСТИНА	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ	ЛОЖЬ
15	ИСТИНА	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ИСТИНА	ЛОЖЬ
16	ИСТИНА	ИСТИНА	ИСТИНА	ЛОЖЬ	ИСТИНА
17	ИСТИНА	ИСТИНА	ИСТИНА	ИСТИНА	ИСТИНА

4) Выражение принимает значение ИСТИНА только в 4-х местах.

Ответ: 4.

Таким образом, приведенный короткий пример демонстрирует, что используемый метод при решении задач данного типа универсален, стоит только менять формулу. Любую задачу с элементами программирования можно рассматривать как задачу, достойную для решения проектным методом. Здесь не является важным количество участников в группе, может быть от одного и более.

Список литературы:

1. Исмагилова К.К. Применение проектного метода обучения при интегративном обучении математике и информатике // Радиофизические исследования природных сред и информационные системы: сб. трудов Волжской региональной молодежной конференции, Казань – Зеленодольск, 25–26 июня 2008 г. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2008. – С. 102–106.

2. Прусакова О.А. Учебно-методическое обеспечение проблемного обучения информационным технологиям в основной школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 22 с.

3. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 210 с.

УДК 372.851:371.3

Гареева Н.Н.

аспирант кафедры математики и методики преподавания
ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный
педагогический университет"
г. Набережные Челны, Россия
E-mail: Nataly721@mail.ru

**МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАЧИ
В СИСТЕМЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация. В статье рассмотрено понятие проблемного обучения. Представлены задачи из учебного пособия, необходимые для подготовки к PISA. Сделаны выводы и предложены направления дальнейшего развития данного вида обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, метод, метапредметность, личность.

Gareeva N.N.

post-graduate student of the chair mathematics and methods of teaching
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
Naberezhnye Chelny, Russia
E-mail: Nataly721@mail.ru

**INTERDISCIPLINARY TASKS IN THE SYSTEM
OF PROBLEM-BASED LEARNING**

Abstract. The article describes the concept of problem-based learning. Provides the objectives of the study material needed to prepare for PISA. Conclusions are drawn and the direction of further development of this type of training is offered.

Key words: problem-based learning, method, meta-subject, a person.

В настоящее время абсолютной ценностью личностно-ориентированного образования является ребенок. В современном образовании ученикам уже неинтересно только воспроизводить образцы, с введением проблемного обучения школа, по сути, отошла от традиционного подхода к обучению.

Наблюдения за современными школьниками позволяют сделать вывод, что если их заинтересовала какая-либо информация, то они готовы потратить большое количество времени на работу с ней. Если подростки занимаются с интересом, они не нуждаются в каких-либо напоминаниях со стороны родителей и педагогов. Они получают удовольствие от достигнутого результата и готовы действовать дальше.

В свете новых стандартов перед системой образования стоит цель научить учеников добывать знания самостоятельно. Учитель не должен пере-

давать ученикам знания в готовом виде, которые еще не были “открыты” детьми самостоятельно. Важнейшей задачей деятельности учителя становится обучение способам деятельности, которые позволят учащимся находить новую информацию, ориентироваться в большом потоке данных, сформируют навыки критического отбора информации.

Новые стандарты ставят перед школой задачу: специальными педагогическими средствами целенаправленно развивать познавательные способности учащихся, их учебную самостоятельность. Проблемное обучение и является одним из таких средств. Оно позволяет “формировать умения и навыки целесообразного наблюдения, воспитывает способность к обобщениям и выводу основных закономерностей с их обоснованием, прививает вкус к доступной исследовательской работе” [2, с. 22].

По мнению М.И. Махмутова, развитие творческих способностей и интеллектуальных умений учащихся невозможно без проблемного обучения [5]. Ряд ученых считают, что проблемное обучение – это один из актуальных методов, направленных на развитие активного мышления обучающихся. С введением новых стандартов применение проблемного обучения в процессе обучения математике становится вновь актуальным.

Цель нашего исследования – анализ причин актуальности метода проблемного обучения на современном этапе развития образования.

Исходя из цели, сформулированы следующие задачи:

- изучить литературу по проблемному обучению;
- ознакомиться с основными методами проблемного обучения;
- провести анализ современных учебников математики с целью выявления задач проблемного характера;
- разработать проблемные задания по математике, обеспечивающие достижение требований нового стандарта основного общего образования.

Анализ исследований проблемного обучения позволяет сделать вывод, что оно особенно эффективно при изучении фундаментальных вопросов курса, носящих характер обобщений, которые раскрывают суть важнейших идей и понятий математики. В этих случаях дополнительная трата времени, которая неизбежна при проблемном изучении материала, впоследствии окупается. Во-первых, глубокое неформальное усвоение таких вопросов необходимо для формирования правильных представлений, научного мировоззрения. Во-вторых, оно ведет в дальнейшем к существенной экономии времени при изучении отдельных вопросов и развязывании задач [4, с. 11].

В процессе проектирования учебного процесса учителя предполагают развитие у учеников таких когнитивных процессов, как мышление, воображение, память, внимание и речь. В процессе анализа современной научно-методической литературы нами было установлено, что большинство исследователей и методистов-практиков рекомендуют для достижения высоких результатов в развитии обучающихся использовать проблемное обучение. Авторы подчеркивают, что проблема – это сложный вопрос, который требует решения, при этом имеющихся знаний обучающихся не хватает для ответа на него.

Технология проблемного обучения реализуется на основе следующих факторов:

- оптимальный подбор проблемных ситуаций и средств их создания;
- отбор ситуаций тесно связан с применением их в повседневной жизни;

– учет особенностей проблемных ситуаций в различных видах учебной работы и в различных классах;

– личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка [1].

Педагогическая проблемная ситуация создается учителем. Его задача показать ученикам “область их незнания”, которая не позволяет им получить легкое и красивое решение. Создание проблемной ситуации с методической точки зрения является весьма не простым процессом. Задача основывается на уже имеющихся у учеников знаниях, но позволяет открыть новый факт. Она не должна быть слишком легкой или трудной, чтобы обучающиеся сохранили интерес к достижению результата. Сложность заключается в том, что педагог должен подобрать задачу, ориентированную на достижение результата всеми учениками класса.

Итак, проблемное обучение – это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их решению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками, а также развитие умственных способностей.

Основными методами проблемного обучения, согласно точке зрения М.И. Махмутова, являются:

- метод целенаправленных задач,
- вопросительно-ответный метод,
- метод поисковой беседы,
- метод проблемного изложения.

Данные методы способствуют организации учебных занятий, предполагающих создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся [5, с. 7].

Суть метода целенаправленных задач заключается в том, что с целью того, чтобы учащиеся лучше поняли новый материал, им предлагаются предварительные задачи которые помогут подготовить учеников к усвоению новых понятий, пониманию смысла решаемого блока заданий, ходу их решений и самостоятельной деятельности при встрече с задачами данного типа.

Вопросительно-ответный метод предполагает, что новая тема объясняется методом беседы. Учитель задает наводящие вопросы, отвечая на которые обучающиеся постепенно приходят к необходимым выводам.

Метод поисковой беседы связан с тем, что учитель готовит заранее вопросы, затем предлагает их ученикам. В некоторых случаях при проведении поисковой беседы можно привлекать учащихся к выполнению опытов. Это оживляет урок, активизирует даже самых инертных обучающихся.

Метод проблемного преподавания заключается в том, что проблему ставит и решает сам учитель. Но он не просто “излагает материал”, а размышляет вслух над проблемой, рассматривает возможные подходы к ее решению. Одни из них в процессе размышлений он отвергает, другие – принимает и развивает. Таким способом он приходит к правильному решению. На подобных примерах учащиеся учатся логически мыслить, глубже усваивают материал.

Теория проблемного обучения хорошо изучена М.И. Махмутовым, Р.И. Малафеевым, А.В. Усовой, И.Я. Лернером, Д.В. Вилькеевым, В. Оконом, но

обретает новый виток актуальности с введением деятельностного подхода к обучению.

Учебный предмет “Математика” уникален в деле формирования личности. Образовательный, развивающий потенциал универсального предмета математики огромен. Не случайно ведущей целью математического образования является интеллектуальное развитие учащихся младшей и средней школы, формирование практических навыков и универсальных умений, востребованных в практической жизни, раскрытие тесной взаимосвязи математики с жизнью, их личным опытом, развитие математического мышления. Математика выступает именно как инструмент общего образования, который позволяет наделять подрастающего человека способностями, необходимыми для адаптации его к условиям жизни в современном обществе.

Развивает и формирует ученика не столько само знание, сколько метод его приобретения. Если учебная деятельность протекает только в рамках воспроизведения усвоенных знаний, то это не способствует развитию человека [6, с. 41].

Таким образом, проблемное обучение является одним из важных инструментов, который позволяет научить обучающихся самостоятельной деятельности, но на сегодняшний день ученики не готовы решать отстраненные задачи по предмету, важным является введение заданий метапредметного характера, которые позволяют выявить универсальный способ деятельности в различных областях. Такой подход дает возможность соответствовать ФГОС и формировать личность, владеющую навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности, способной к критическому мышлению, построению индивидуальной образовательной траектории.

Рассмотрим понятие “проблемная задача”. Проблемная задача – это задание, ориентирующее учеников на решение какой-либо проблемы, связанной с содержанием текста или обусловленной речевым действием, которое необходимо выполнить или отреагировать на него [7].

Мы провели анализ учебников по математике для основной школы С.М. Никольского, Ю.Н. Макарычева с целью выявления задач проблемного типа. В результате пришли к выводу, что в школьной программе по предмету “Математика” большая часть задач являются стандартными, в них четко сформулированы данные и вопрос, для ответа на который достаточно использовать уже пройденные формулы и имеющиеся алгоритмы. В таких условиях педагог должен сам формировать системы заданий, которые позволяют реализовать проблемный подход. Приведем пример стандартного задания по алгебре для 8 класса.

Задание № 1. Найдите корни квадратного уравнения: $5x^2 - 9x - 2 = 0$.

Если учитель реализует проблемный подход в обучении, то он сможет переформулировать имеющееся задание и сделать его проблемным. Например: “В квадратном уравнении на доске кто-то во время перемены стер число. Восстановите пример”. Учитель может не восстанавливать исходное уравнение, а поставить на место стертого числа переменную и дать подсказки: число стерли натуральное, уравнение имеет два корня. Педагог может задать наводящие вопросы о коэффициентах, зависимости корней уравнения от дискриминанта.

Еще одним вариантом применения проблемного обучения может явиться ситуация, когда педагог вызывает к доске обучающихся для упрощения выражений. Они решают методом умножения многочленов, а педагог предсказывает ответы. Такая ситуация пробудит интерес обучающихся к теме, ведь знание формул значительно может упростить процесс вычисления.

Для методического сопровождения реализации проблемного обучения можно порекомендовать учебное пособие "Сборник метапредметных задач как инструментарий подготовки к международному исследованию PISA-2018". В нем рассмотрены задания для подготовки к исследованию PISA. PISA – крупнейшая международная программа по оценке учебных достижений (Programme for International Student Assessment), которая реализуется под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Задания, предложенные в данном сборнике, направлены на подготовку учеников находить новые пути решения, обобщать имеющуюся информацию на междисциплинарном уровне и применять ее в новых условиях [3].

Приведем несколько примеров заданий из сборника.

Задача 1. Выполняя домашнее задание по химии, ученик собрал информацию относительно температуры плавления некоторых веществ:

Вещество	Температура плавления, °C
Лед	0°C
Цезий	29°C
Калий	63°C
Вольфрам	3387°C
Графит	4000°C

Ученик решил изобразить полученные данные на столбчатой диаграмме. Приведите одну причину, по которой столбчатая диаграмма является неудачной формой для представления этих данных.

Задача 2. Александр поехал на автомобиле в соседний город. На панели информации отражаются данные о расстоянии и средней скорости.

Вопрос 1. Сперва Александр проехал 40 км за 30 минут, а затем еще 20 км за следующие 15 минут.

Какое из следующих утверждений верно?

А) Средняя скорость автомобиля была больше в первые 30 минут, чем в последующие 15 минут;

Б) Средняя скорость автомобиля была одинаковой в первые 40 минут и в последующие 15 минут;

В) Средняя скорость была в первые 30 минут меньше, чем в последующие 15 минут;

Г) Невозможно вычислить среднюю скорость.

Вопрос 2. Александр выехал из дома на совещание в офис. Весь путь составил 18 км. На панели он увидел информацию о средней скорости, она составила 54 км/ч.

Какое из утверждений верно?

А) У Александра ушло 3 часа на поездку до офиса;

Б) У Александра ушло 20 минут на поездку до офиса;

В) У Александра ушло 15 минут на поездку до офиса;

Г) Невозможно сказать, сколько времени ушло у Александра, чтоб доехать до офиса.

Вопрос 3. Александр поехал в аэропорт встречать коллег. Расстояние до аэропорта 30 км. У него ушло 30 минут. Обрато он поехал по более короткой дороге длиной в 24 км. На этот путь он затратил 20 минут. Какова была средняя скорость Александра в поездке туда и обратно?

Задача 3. В детском саду администрация покупает подарки воспитанникам на Новый год. В приведенной ниже таблице указаны сведения о четырех поставщиках, которых они нашли в интернете.

Поставщик	Вес подарка (г)	Цена подарка (в рублях)	Стоимость доставки (в рублях за 1 подарок)	Срок доставки
Мир сладостей	400	500	10	5 дней
Сластена	420	512	18	5 дней
Планета детства	480	539	21	3 дня
Вкусняшкин	450	510	12	8 дней

Какого поставщика выберет администрация детского сада, чтобы он отвечал следующим условиям:

- Вес подарка не менее 420 г;
- Доставка не более 5 дней;
- Общая стоимость подарка вместе с доставкой не более 550 рублей.

Ответ: Сластена.

Вопрос 2. У какого поставщика стоимость подарка вместе с доставкой минимальна?

Вопрос 3. Какую сумму заплатят за весь комплект подарков для 23 воспитанников поставщику "Сластена"?

На сегодняшний день разрабатываются задачи проблемного характера для формирования метапредметных результатов по конкретным темам.

Таким образом, проблемный метод в обучении позволяет учащимся освоить универсальные способы "открытия" знаний, научиться самостоятельно действовать при решении возникшей практической ситуации, использовать имеющиеся данные, получать удовлетворение от результата интеллектуальной деятельности и делать соответствующие выводы.

Список литературы:

1. Антипова Н.Г. Реализация технологии проблемного обучения на уроках математики в начальной школе // Инфоурок. ру. – URL: <https://infourok.ru/realizaciya-tehnologii-problemnogo-obucheniya-na-urokah-matematiki-v-nachalnoy-shkole-1096219.html> (дата обращения: 23.01.2018).
2. Гузев В.В. Методы обучения и организационные формы уроков. – М.: Народное образование, 2009. – 128 с.
3. Галямова Э.Х. Сборник метапредметных задач как инструментарий подготовки к международному исследованию PISA-2018 НГПУ "Центр математического образования" / Э.Х. Галямова, Н.Н. Гареева. – Набережные Челны, 2017. – 98 с.
4. Кульневич С.В. Современный урок: научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед.

учебных заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д.: Учитель, 2006. – Ч. 3.: Проблемные уроки. – 288 с.

5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

6. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Педагогика, 2007. – 240 с.

7. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

8. Общая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и [др.]; под ред. А.А. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 479 с.

УДК 004.9:378

Голицына И.Н.

к.ф.-м.н., доцент кафедры программной инженерии
ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет"
г. Казань, Россия

E-mail: golitsina@mail.ru

**ПРЕПОДАВАНИЕ И УЧЕНИЕ
В ТЕХНОЛОГИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье обсуждается гибкое обучение и мультимодальное обучение – технологии современного образования, которые развиваются на основе технологий электронного обучения, в контексте влияния на характер учебной деятельности, а также методы и средства обучения в рамках традиционного учебного процесса.

Ключевые слова: гибкое обучение, мультимодальное обучение, проблемное обучение, персонализация обучения.

Golitsyna I.N.

Ph. D, assistant professor
Kazan (Volga) Federal University,
Kazan, Russia

E-mail: golitsina@mail.ru

**TEACHING AND LEARNING
IN THE TECHNOLOGIES OF MODERN EDUCATION**

Abstract. The paper discusses flexible learning and multimodal learning – modern education technologies that are developed on the basis of E-learning technologies, in the context of the impact on the learning activity and the methods and means of teaching within the traditional educational process.

Key words: flexible learning, multimodal teaching and learning, problem-based learning, personalization.

Логика развития современных технологий образования полностью соответствует логике проблемного обучения, направленного на повышение творческой активности и познавательной самостоятельности обучаемых. Система методов проблемного обучения, основанная "на идее органической связи метода с со-

держанием, единства социальных целей образования, видов деятельности обучающего и закономерностей усвоения обучаемым знаний и способов деятельности” [3], отвечает тенденциям развития технологий современного образования [1]. Заложенные в рамках теории проблемного обучения подходы к активизации учебной деятельности на основе индивидуализации обучения находят свое развитие в современных условиях применения в обучении новых технологических и образовательных технологий.

Образовательные стратегии, сочетающие традиционные педагогические технологии с достижениями электронного и дистанционного обучения, положены в основу технологии “гибкого обучения” [2]. Под гибким обучением понимается использование онлайн-обучения в традиционном учебном процессе. Гибкое обучение представляет собой модель, в которой онлайн-обучение сочетается с социальным взаимодействием и сотрудничеством в классе.

Термин “гибкое обучение” подчеркивает создание условий, характеризующихся следующими особенностями:

- слияние методов открытого и дистанционного обучения, обучения с использованием медиа и классных занятий;
- учащийся ставится в центр процесса обучения;
- признание наличия разнообразия стилей обучения и потребностей учащихся;
- признание важности объективности при составлении программ обучения и в педагогике;
- использование большого разнообразия источников и средств обучения;
- формирование умений и стремления к “обучению через всю жизнь” у учащихся и преподавателей.

Среди педагогических идей, которые позволяют создать гибкую, ориентированную на будущее систему высшего образования, называются: активное вовлечение студентов в развитие обучения и процессы “сотворчества”, развитие компетенций, создание междисциплинарного, межпрофессионального и межотраслевого обучения, взаимодействие вне рамок официальной учебной программы, в частности, за счет использования новых технологий и совместной учебной деятельности [5].

Гибкие подходы обучения часто разрабатываются с использованием полного спектра теорий преподавания и обучения, использования различных методов доступа студентов к учебной информации. Это может происходить за счет использования таких интернет-инструментов, как виртуальные среды обучения или системы управления обучением (LMS), чаты, образовательные интернет-ресурсы, и может быть выполнено в виде “смешанного” подхода с использованием контента, доступного в электронном виде, как удаленно, так и с помощью учебников и лекции в классе.

В то время как большинство гибких программ обучения на сегодняшний день реализуются с помощью технологий электронного обучения, быстро увеличивается вычислительная мощность и популярность мобильных устройств, что приводит, в свою очередь, к быстрому распространению идей мобильного обучения.

Концепция “мульти-modalности” в преподавании и обучении рассматривается как совокупность режимов, которые все чаще используются как механизм связи для доставки информации и образовательного контента [4]. Сущность

мультимодальности заключается в том, чтобы предоставить студентам различные типы ресурсов для стимулирования обучения по образовательным траекториям внутри и между дисциплинами.

Исследователи в своем большинстве рассматривают не мультимодальные методы обучения, опосредуемые технологиями, которые используются в настоящее время преподавателями, а мероприятия, тематические исследования, концептуальные рамки и разработку учебных мероприятий с использованием мультимодальных технологий.

Мультимодальность предполагает повышение роли преподавателя в выборе способа организации образовательного контента, выборе средств хранения и предъявления этого контента, способах и средствах организации учебной деятельности. В частности, показано, что существуют различия не только в способах использования мультимодальных технологий, но и в понимании этой технологии среди преподавателей из различных стран (68 преподавателей из Германии, Финляндии и Дании) [4]. На диаграммах (см. рис. 1) показаны ответы на вопрос: "Как Вы думаете, что такое мультимодальность в преподавании и обучении?".

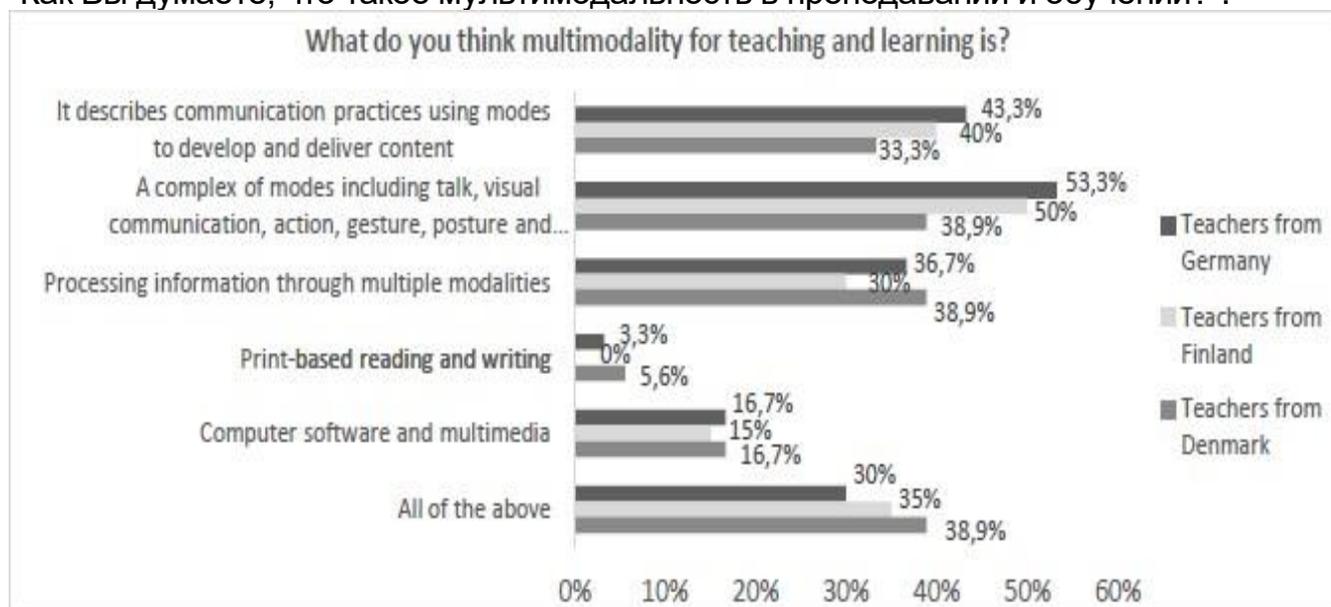


Рис. 1. Ответы на вопрос: "Как Вы думаете, что такое мультимодальность в преподавании и обучении?"

Варианты предложенных ответов (порядок соответствует рисунку):

1. Мультимодальность описывает методы коммуникации с использованием режимов разработки и доставки контента.
2. Комплекс режимов, включая разговор, визуальную коммуникацию, действие, жестикуляцию, позы и движение.
3. Обработка информации несколькими способами.
4. Печать и чтение.
5. Компьютерное программное обеспечение и мультимедиа.
6. Все вышеперечисленное.

Как видно из ответов, большинство преподавателей не рассматривают мультимодальность в технологическом контексте, концентрируясь в основном на различных способах передачи информации и подготовки образовательного контента.

Мультимодальность способствует переходу от ориентированных на учителя образовательных технологий к технологиям, ориентированным на учащегося, с

помощью соединения и комбинирования различных режимов: визуальные коммуникации, сотрудничество и исследование.

В таблице 1 показано сравнение стиля преподавания и характера учебной деятельности в рамках теории проблемного обучения, гибкого обучения и мультимодального обучения.

Таблица 1

Технология обучения	Стиль преподавания	Характер учебной деятельности
Проблемное обучение	Выбор метода обучения в зависимости от учебных целей и учебного содержания	Учебная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем анализа проблемных ситуаций.
Гибкое обучение	Слияние методов открытого и дистанционного обучения	Обучение в персонально-ориентированной образовательной среде
Мультимодальное обучение	Персональный выбор способов и средств организации учебной деятельности	Обучение в условиях персонально-ориентированного соединения и комбинирования образовательных методов и средств

Как видно из таблицы, каждая из технологий предоставляет преподавателям новые возможности для организации продуктивной учебной деятельности студентов в условиях персонально-ориентированной образовательной среды. Таким образом, новые технологии способствуют изменению характера учебной деятельности, а также вносят изменения в труд преподавателей, делая его творческим и личностно-ориентированным в соответствии с традициями и принципами проблемного обучения.

Список литературы:

1. Голицына И.Н. Проблемное обучение в электронной информационно-образовательной среде // Проблемное обучение в современном мире: VI международные Махмутовские чтения. – Казань, 2016. – С. 172–178.
2. Голицына И.Н. Гибкое обучение в традиционном учебном процессе // Высшее образование в России. – 2017. – № 5. – С. 113–117. – URL: <http://vovr.ru/upload/5-17.pdf> (дата обращения: 12.12.2017).
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
4. Papageorgiou V. Multimodal teaching and learning with the use of technology: meanings, practices and discourses / V. Papageorgiou, P. Lameris // Proceedings of the 14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA 2017). Vilamoura, Algarve, Portugal, October 18-20, 2017. Organised by IADIS (International Association for Development of the Information Society). – P.133–140.
5. Wanner T. Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course / T. Wanner, E. Palmer // Computers & Education. – 2015. – Vol. 88. – № 10. – P. 354–369.

УДК 378. 147

Знаенко Н.С.

доцент

E-mail: znaenns@mail.ru

Коноплева И.В.

к.ф.-м.н., доцент

E-mail: irinakonopleva2014@yandex.ru

ФГБОУ ВО "Ульяновский институт гражданской авиации

им. гл. маршала авиации Б.П. Бугаева",

г. Ульяновск, Россия

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ "РЯДЫ"**

Аннотация. Технологический подход нацелен на достижение прогнозируемого, диагностируемого результата. Технология проблемного обучения – это система приемов и методов, формирующих умения самостоятельно добывать и применять новые знания и способы деятельности.

Ключевые слова: технология, технологический подход, технология проблемного обучения, организация учебного процесса.

Znaenko N.S.

Assistant professor

E-mail: znaenns@mail.ru

Konopleva I.V.

PhD, assistant professor

E-mail: irinakonopleva2014@yandex.ru

Ulyanovsk Institute of Civil Aviation

after Chief Marshal of Aviation B.P. Bugaev,

Ulyanovsk, Russia

**TECHNOLOGY PROBLEM-BASED LEARNING
FOR THE EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION
AT STUDYING OF THE TOPIC "SERIES"**

Abstract. The technological approach is aimed at achieving a predictable, diagnosed result. The technology of problem training is a system of techniques and methods that form the skills to independently extract and apply new knowledge and methods of activity.

Key words: technology, technological approach, technology of problem-based training.

"Обучение начинается с педагогически целесообразного действия, с приема. Именно методические приемы являются наиболее конкретным способом работы учителя и ученика" [5, с. 124]. Переход на новые стандарты, изменение целей обучения вносит свои коррективы и в саму организацию учебного процесса, он должен стать проблемным. Только такое обучение позволит сформировать высококвалифицированного специалиста, умеющего самостоятельно искать, обрабатывать и применять в новых условиях нужную инфор-

мацию. Реализовать поставленную задачу возможно посредством применения технологического подхода. Именно он является связующим звеном между теорией (педагогикой) и практикой (методикой). “Гарантировать достаточную объективность и надежность может не любая методика, а лишь методика, доведенная до уровня технологии, позволяющая ее тиражировать и воспроизводить при минимальных затратах сил и средств, но так, чтобы она вызвала к себе необходимое доверие, чтобы она действительно работала на улучшение качества учебно-воспитательного процесса...” [1, с. 4]. Речь идет о методике, разработанной на основе технологии и в рамках конкретной учебной дисциплины и совпадающей с ней.

По мнению отечественных и зарубежных дидактов, педагогическая технология связана с системным подходом к образованию и обучению, охватывает все аспекты, элементы педагогической системы: от постановки целей до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности и является инструментарием достижения целей [9, с. 49]. Обобщая исследования ученых, Г.К. Селевко [7, с. 15] пишет, что понятие “педагогическая технология, являясь содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов, может быть представлено тремя аспектами:

1) *научным*: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2) *профессионально-описательным*: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) *процессуально-действенным*: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

То есть педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения”.

Таким образом, с одной стороны, педагогическая технология – это совокупность методов и средств обучения, с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. Технология, несмотря на свою “нормативность” в овладении некоторого материала, допускает и элементы творчества в каждой конкретной ситуации. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами.

“Технология обучения – это системная категория, ориентированная на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации учебного процесса, с учетом эмпирических инноваций преподавателей и направленности на достижение высоких результатов в профессиональной компетенции и развитии личности студентов. Структурными состав-

ляющими такой системы являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия, в том числе мотивация и средства; организация учебного процесса; студент; преподаватель; результат деятельности (в том числе уровень профессиональной подготовки) [9, с. 53–54].

Т.Е. Климова [4, с. 85] в своем диссертационном исследовании, рассматривая соотношение понятий “техника” – “технология” отмечает, что если “техника” есть умение, то “технология” – знания об умениях и навыках, а также способ их организации в последовательный ряд операций по достижению цели. И если техника выполняет лишь функцию средства для оптимального развития технологии, то на последнюю, в свою очередь, возложена функция организации процесса деятельности.

Если рассматривать “подход” как принцип общей стратегии деятельности, то технологический подход определяет основные этапы (положения) общей стратегии последовательного воплощения на практике заранее спроектированного процесса обучения, нацеленного на достижение прогнозируемого, диагностируемого результата, через содержание посредством системы форм, методов и средств обучения.

Для технологического подхода характерна следующая последовательность шагов:

- 1) выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
- 2) выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
- 3) разработка методов и средств обучения в соответствии с поставленными целями;
- 4) оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- 5) заключительная оценка результатов.

Технологический подход предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения. Ключом к пониманию технологического построения учебного процесса является последовательная ориентация на четко определенные цели. Для технологического подхода в построении учебного процесса характерен циклический алгоритм действий преподавателя (общая постановка цели обучения, конкретизация цели, совокупность учебных процедур, диагностическая проверка текущих результатов, оценка результатов), который может неоднократно применяться к различным разделам содержания. Отечественные и зарубежные педагоги на протяжении десятилетий ведут разработки, в которых заложена общая идея: преодолеть противоречие между заранее определенным и предписанным содержанием обучения и необходимостью свободы и гибкости в отборе видов деятельности ученика и их содержания в соответствии с изменяющимися обстоятельствами и ситуативными потребностями. Такой подход ставит целью активизировать обучение, придавать ему исследовательский характер, передавать учащемуся инициативу в организации своего учебного познания. Профессионально-технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок, отраженных в квалификационных характери-

как будущего специалиста (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения) [1, с. 83–87].

Что касается технологии проблемного обучения, то “это специально созданная система специфических приемов и методов, которые способствуют тому, чтобы обучающийся самостоятельно добывал знания и учился самостоятельно их применять в решении новых познавательных и практических задач, а не получал знания в готовом виде или решал задачи по образцу” [9, с. 211–212]. Проблемное обучение соединяет в себе научный поиск в рамках решения учебно-исследовательских задач и обучение, способствует развитию умственных способностей, самостоятельности, формированию нестандартного восприятия и решения поставленной задачи, роста мотивации учения. Как отмечает Д.В. Чернилевский [9, с. 211–212], это дидактическая система, основанная на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности, включающая сочетание приемов и методов преподавания и учения, которым присущи основные черты научного поиска, а поэтому она имеет особую технологию. Структурными элементами проблемного обучения выступают следующие методические приемы: актуализация изученного материала; создание проблемной ситуации; постановка учебной проблемы; решение проблемы и проверка правильности ее решения.

Реализация проблемного обучения в учебном процессе может осуществляться по-разному, но так или иначе изучение нового материала проходит поэтапно: первичное ознакомление; овладение (повторение, закрепление, тренировка); анализ и обобщение; контроль и оценка результатов.

Рассмотрим реализацию этих этапов на примере изучения темы “Числовые ряды”. Проблемная организация *первого этапа*, этапа ознакомления с новым материалом, должна начинаться с создания проблемной ситуации, выраженной в несоответствии между уже известными фактами и новыми знаниями. Начать можно с шуточной проблемы, предложив студентам математически обосновать известное высказывание “Все люди – братья” (Можно ли сосчитать число наших предков?). Затем можно перейти к вопросу: найти интеграл $\int \frac{dx}{1+x^4}$, который ранее был представлен как неберущийся. Или привести исторический пример возникновения проблемы, которую предстоит решить: в период основания анализа неосторожное обращение с бесконечными процессами приводило к парадоксам, в частности Гвидо Гранди, монах и профессор в Пизе, рассматривал формулу $1 - 1 + 1 - 1 + \dots = \{1 - (1 - 1) - (1 - 1) - \dots = 1\} \{ \} = \frac{1}{2}$, как символ творения из ничего. Для обоснования окончательного результата он применил такое истолкование: отец завещает драгоценный камень двум своим сыновьям с тем, что каждый может пользоваться драгоценностью поочередно один год, следовательно, камень принадлежит каждому сыну наполовину [8, с.168]. Проанализировав все перечисленные примеры, перед студентами ставится проблема: Что же может получиться, если возникнет необходимость сложить бесконечно много чисел? Данные примеры можно отнести к познавательному типу проблемной ситуации, когда требуется узнать, выяснить что-то. Для включения всех обучаемых в созданную проблемную ситуацию необходимо сформулировать учебную цель. В данном случае ставится цель – выяснить, как называются выражения, представляющие собой бесконечную последовательность

чисел, соединенных знаком плюс; что получится в результате их сложения? Сформулировав главную цель первого лекционного занятия, следует разбить ее на подцели, поставив перед студентами вопросы типа: что будем понимать под суммой в случае сложения бесконечного числа слагаемых? Какое условие должно выполняться, чтобы можно было найти конечный результат при сложении бесконечного числа слагаемых? Подводя итоги этого занятия, на котором вводится понятие ряда, n -ой частичной суммы, суммы ряда, рассматриваются "эталонные" ряды, доказываемый необходимый признак сходимости, следует предложить обучаемым подвести самостоятельно итог лекции и обосновать те факты, которые были приведены в начале занятия как проблемные ситуации. Второе лекционное занятие, имеющее целью сформулировать и доказать достаточные признаки сходимости, стоит начать с вопроса: всегда ли ряд, для которого выполняется необходимый признак, будет иметь сумму? После рассмотрения достаточных признаков сходимости числовых рядов, в конце лекции предложить студентам создать структурно-логическую схему по первым двум лекциям, увязать необходимый и достаточные признаки.

На *втором этапе*, этапе овладения новым учебным материалом, который предполагает такие действия, как повторение, закрепление, тренировка, следует мотивировать деятельность обучающихся тем, что они должны овладеть общими методами решения задач на исследование числовых рядов на сходимость, выработать умения и навыки, которые будут использованы при решении прикладных задач. При проведении практических занятий на этом этапе можно использовать работу в малых группах, разбив студентов на пары, каждая из которых получает одинаковый набор заданий.

Цель первого задания: научить записывать ряд и находить любой его член, зная формулу n -го (общего) члена ряда и, наоборот, составить формулу n -го члена ряда, заданного перечислением нескольких его первых членов. В завершении каждый обучающийся создает ряд, а напарник составляет формулу n -го члена. *Цель второго задания:* сформировать умение "узнавать" эталонные ряды и определять, как они ведут себя (сходятся или расходятся). После коллективной работы предложить всем записать ряды, относящиеся к каждому типу и обменяться с соседом, который должен определить вид ряда и ответить на вопрос о его сходимости. *Цель третьего задания:* научить использовать необходимый признак сходимости и его следствие для обоснования расходимости ряда, предложить студентам перечислить характерные признаки числовых рядов, к которым целесообразно применить необходимый признак и его следствие. После этого каждый придумывает два ряда и предлагает их для исследования партнеру. Все творческие задания обучающиеся выполняют на отдельных листах, сначала проверяют и оценивают результаты сами, а затем передают преподавателю для контроля корректности задания, правильности решения и проверки. *Цель четвертого задания:* привить навык использования достаточных признаков сходимости для исследования рядов на сходимость. Каждая группа получает одинаковое задание – исследовать определенное количество рядов на сходимость, используя признак Даламбера, интегральный и радикальный признаки Коши, теоремы сравнения. При этом в первой части задания указывается, какой признак следует использовать для каждого ряда, а во второй все типы задач представлены вперемешку, и студенты

должны выбрать нужный признак самостоятельно. В итоге работы происходит обобщение изученного материала, заполняется таблица, в которой необходимо указать признак, перечислить характерные особенности рядов, исследуемых с помощью этого признака и привести пример, отражающий каждую особенность.

Это реализация *третьего этапа* – анализ и обобщение учебного материала, на котором происходит выявление системы полученных знаний, их внутренних и межпредметных связей. *Четвертый этап* – контроль и оценка результатов учебной работы студентов – должен носить проблемный характер, и это означает участие самих обучаемых в процессе контроля и оценки, умения самостоятельно выявлять связи и отношения между понятиями, структурировать материал. В каждом задании присутствует часть, требующая проверки правильности рассуждений и решений обучаемых. Это можно осуществить с помощью использования электронно-вычислительной техники, показав студентам решение задач или сделав соответствующие записи на доске. Созданные обучаемыми структурно-логические схемы и таблицы обсуждаются уже не в малых, а в полных группах. В результате студенты приходят к общему соглашению, создают оптимальный вариант. Аналогично изучаются знакопеременные и функциональные ряды. В завершении темы можно провести викторину “Своя игра”, организованную в малых группах, в которой вопросы разбиты на категории: основные понятия, знакоположительные ряды, знакопередающиеся ряды, числовые последовательности, функциональные ряды, исторические хроники, применение теории рядов, теоретические обоснования [3].

“Начальным моментом мыслительного процесса, – указывал С.Л. Рубинштейн, – обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс: он всегда направлен на разрешение какой-то задачи” [6, с. 347]. Поэтому учебный процесс необходимо организовать таким образом, чтобы обучаемые испытывали потребность в преодолении посильных трудностей, желание получить новую информацию, овладеть какими-то новыми способами действия. Наличие проблемной ситуации, проблемного вопроса или задачи при изложении материала способствует пробуждению интеллектуальной, эмоциональной активности, которая лежит в основе успешной, результативной учебной деятельности.

При использовании данной технологии, формируя цель обучения, управляя потребностями и мотивами студентов, структурируя и дозируя материал, выбирая методы, преподаватель становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности обучаемых.

Список литературы:

1. Андреев А.В. Технология экспертной оценки качества работы учителей и руководителей школ, лицеев, гимназий. – Казань: Эвристика, 1994. – 24 с.

2. Знаенко Н.С. Информационные технологии как составляющая технологического подхода к формированию исследовательских умений // Информационные технологии в образовании: материалы Международной заочной научно-практической конференции (30 апреля 2013 г., Ульяновск). – Ульяновск: Изд-во УлГПУ, 2013.– С. 83–87.
3. Знаенко Н.С. Дидактическая игра как один из методов интерактивного обучения математике в вузе / Н.С. Знаенко, И.В. Коноплева // Н.И. Лобачевский и математическое образование в России: материалы Международного форума MATHEDU-2017 по математическому образованию, 18–22 октября 2017 г.- Казань, Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т.2.- С. 218–222.
4. Климова Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: дис. ... д-ра пед наук. – Оренбург, 2001. – 328 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – 2-е изд. – М., 1946. – 720 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Стойк Д.Я. Краткий очерк истории математики. – М.: Наука, 1984. – 283 с.
9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

УДК 371.3

Ибрагимов Г.И.

д.пед.н., член-корр. РАО, профессор
кафедры инженерной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО "Казанский национальный исследовательский
технологический университет",
г. Казань, Россия

Нафикова И.С.

соискатель
ФГБОУ ВО "Казанский национальный исследовательский
технологический университет",
г. Казань, Россия

E-mail: gyseinibragimov@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Выделены и обоснованы объективные факторы, актуализирующие интерес современных исследователей и практиков к проблемному обучению; выявлена степень разработанности проблемного обучения в современных диссертационных исследованиях в области педагогики и предложена их систематизация. Раскрыты современные формы, методы и приемы реализации проблемного обучения на примере подготовки учителя; выделены основные направления развития теории и практики проблемного обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, требование, современное образование, тенденция развития.

Ibragimov H.I.

Ph.D., Corresp-member, Professor,
Department of Engineering Pedagogy and Psychology

Nafikova I.S.

Post-graduate student

Kazan National Research University of Technology

Kazan, Russia

E-mail: gyseinibragimov@yandex.ru

MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF PROBLEM TRAINING IN MODERN SCHOOL

Abstract. Objective factors substantiating the interest of modern researchers and practitioners in problem-based learning are singled out and substantiated; the degree of elaboration of problem training in modern dissertation research in the field of pedagogy is revealed, and their systematization is proposed; The modern forms, methods and methods of implementing problem-based learning are exemplified by the example of teacher training; The main directions of development of the theory and practice of problem training are outlined.

Key words: problem training, requirements for modern education, trends in the development of problem training.

Постановка проблемы. По мнению многих специалистов, на современном этапе развития образования имеет место актуализация внимания теоретиков и практиков к проблемно-ориентированному обучению, теория и технология которого были разработаны в трудах М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, Д.В. Вилькеева и других исследователей в 70–80-е годы прошлого века. Какие факторы лежат в основе повышения интереса педагогов к проблемно-ориентированному обучению?

Первый фактор – переход мира в новую эпоху своего развития, которую называют информационной, постиндустриальной, обществом знаний и т.п. Независимо от того, как называют это новое время, многие едины в том, что оно вызвано революционными преобразованиями в сфере информационных технологий, появлением Интернета, приведшего к радикальным изменениям в жизни обществ, государств, каждого человека и, конечно, системы образования как важнейшего социального института. Сегодня уже говорят о наступлении биоцифровой эпохи, фундаментальной чертой которой является синтез новейших технологий (от расшифровки информации, записанной в человеческих генах до нанотехнологий, от возобновляемых энергоресурсов до квантовых вычислений) [15]. Прогнозируется, что цифровые приложения (скрипты) полностью адаптируются под потребности человека и окончательно вытеснят классические образовательные программы и линейный способ передачи информации. Студенты смогут обучаться в любом месте и в любое время [11]. Ключевыми категориями станут: “Творчество” (человек, выступающий в роли Творца, создателя и созидателя), “Экосистема” (развитие, а иногда и создание которой станет одной из ключевых образовательных целей) и “Бизнес” (как регулятор межинституциональных отношений) [12].

Второй фактор, связанный с первым, – резко выросла скорость перемен, неопределенность стала чертой времени. В результате в профессиональной и социальной деятельности человек все чаще сталкивается с ситуациями, вы-

ход из которых неоднозначен, неизвестен, то есть с проблемными ситуациями, требующими поиска новых решений. А для этого следует уметь видеть проблему, искать различные варианты ее решения, уметь осуществлять выбор и т.п.

Третье объективное обстоятельство – требования образовательного ведомства – Министерства образования и науки РФ, – выраженные во ФГОС по направлениям подготовки и уровням образования. Основной рефрен этих требований выражен в требованиях к результатам образования, сформулированных в формате компетенций (универсальных, общекультурных и профессиональных) для профессиональной школы и универсальных учебных действий (личностных, метапредметных, регулятивных) для общеобразовательной школы. Компетентностная парадигма во главу угла ставит деятельностные результаты образования, которые выражаются в способности и готовности выпускников системно и самостоятельно мыслить, генерировать и воспринимать инновационные идеи, работать в команде, обучаться в течение всей жизни [5, с. 21].

В соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога “трудовая функция “педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования” в числе необходимых умений содержит умение “разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности” [13].

Отвечает ли массовая практика образования этим требованиям и потребностям? Анализ показывает, что в реальной массовой практике продолжают доминировать технологии обучения, ориентирующие на исполнительскую и репродуктивную деятельность обучающихся. Содержание большинства учебников и учебных пособий также ориентировано на реализацию, главным образом, информационной функции обучения. Дидактические механизмы, направленные на реализацию развивающей функции обучения, отражены в них либо частично, либо вовсе отсутствуют.

Образование в этих условиях стоит перед необходимостью перехода к гибкой системе подготовки, позволяющей формировать человека и специалиста, восприимчивого к изменениям в сфере труда, способного определяться и действовать в ситуациях неопределенности и противоречивости, ориентированного на творческий подход к делу, обладающего высокой культурой гибкого мышления.

Степень разработанности проблемного обучения в современной педагогике. За последние годы (в период с 2000 года по настоящее время) выполнен целый ряд диссертационных исследований, посвященных вопросам проблемного обучения.

Так, на уровне докторских диссертаций исследованы проблемы генезиса и современного состояния проблемного обучения (Е.В. Ковалевская, М., 2000 г.), развития теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе (В.М. Гуляев, М., 2003), построения методической системы проблемно-развивающего обучения химии в средней школе (Ю.В. Сурин, М., 2003), проблемно-проектного подхода к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (В.Ф. Антов, СПб., 2006), проблем-

но-ориентированной системы обучения физике студентов в технических университетах (В.В. Ларионов, М., 2008).

Анализ тематики кандидатских диссертаций позволяет выделить в зависимости от содержания рассматриваемых вопросов несколько групп. Первая группа исследований посвящена разработке теоретических аспектов и моделей реализации проблемного обучения в высшей школе. К этой группе относятся работы И.А. Сафиуллиной (Концепция проблемного обучения М.И. Махмутова как дидактическая система, Казань, 2001), Е.А. Хохловой (Учебная проблема в проблемном обучении, М., 2005), Т.А. Шайхуллина (Реализация технологии проблемного обучения в высшей школе (на примере преподавания арабского языка и страноведения), Казань, 2006), А.А. Нестеренко (Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения, М., 2006), С.К. Закировой (Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения, М., 2007), Ф.К. Гайфуллиной (Продуктивное сопряжение форм и методов проблемного обучения в политехническом колледже, Казань, 2007) и др.

Вторая группа раскрывает вопросы развития профессиональной компетентности, творческого мышления, мотивации учебной деятельности и других качеств личности в процессе проблемного обучения. К ним относятся работы Н.А. Демченковой (Проблемно-поисковые задачи как средство формирования исследовательских умений будущего учителя в курсе методики преподавания математики в педвузе, Тольятти, 2000), И.П. Иванова (Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения, Ставрополь, 2002), Е.Г. Тихоновой (Развитие профессиональной компетентности студентов в процессе проблемно-деятельностного обучения в вузе, Санкт-Петербург, 2004), В.А. Тубальцевой (Формирование мотивации учебной деятельности курсантов ввуза в проблемном обучении, Казань, 2004), Е.Ю. Никитиной (Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения, Новокузнецк, 2007), Л.З. Кувандыковой (Проблемные ситуации как фактор развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики, Оренбург, 2012) и др.

Третья группа отражает вопросы реализации проблемного обучения в процессе изучения конкретных дисциплин. К этой группе относятся работы Г.И. Махутовой (Проблемные ситуации в обучении иноязычному общению студентов, Нижневартовск, 2013), И.П. Агафоновой (Методика проблемно-интегративного обучения химическим дисциплинам студентов – будущих фармацевтов, Казань, 2014), Н.Н. Осиповой (Проблематизация в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза, М., 2015) и др.

В четвертую группу входят исследования, затрагивающие вопросы интеграции проблемного обучения с другими технологиями. Они включают работы С.Д. Пивкина (Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессиональной подготовки менеджера в техническом вузе, Казань, 2000), Н.В. Шевченко (Проблемно-игровые ситуации как средство развития творческих способностей младших школьников, М., 2000), Н.С. Слепухиной (Развитие познавательной деятельности курсантов военных вузов на основе проблемно-деятельностного подхода к обучению, М., 2015) и др. [8].

Как видим, теория и технология проблемного обучения в новых условиях общественного развития активно востребована системой образования на раз-

ных его уровнях и направлениях подготовки специалистов. В научно-педагогической литературе и инновационной образовательной практике накоплен достаточно большой багаж дидактических средств реализации проблемного обучения, который, однако, применяется спорадически, а иногда и стихийно. Задача же заключается в том, чтобы реализация идеи проблемности в обучении носила систематический характер, была доминирующей установкой в деятельности преподавателя по организации образовательной деятельности обучающихся. Именно на это и направлены требования ФГОС ВО, согласно которым активные и интерактивные формы и методы обучения должны занимать не менее 20% учебного времени аудиторных занятий. На наш взгляд, в современном образовании (особенно высшем образовании) проблемность должна стать доминантой в организации всего образовательного процесса. Это означает необходимость придания исследовательского характера основным формам организации обучения в высшей школе лекциям, семинарам и практическим занятиям, разным типам практики, формам контроля и оценки результатов обучения и образования.

Следует отметить, что в инновационном опыте высшей школы находят применение современные формы, методы и приемы обучения, являющиеся дидактическими средствами реализации идеи проблемности: “перевернутый класс”, “мозговой штурм”, мини-исследования, игровые, проектные формы и методы, самостоятельная работа в малых группах, синергия учебного и внеучебного пространства и др. На наш взгляд, с учетом имеющихся реалий, необходимо идти по пути интеграции новых дидактических средств реализации проблемного обучения в структуру основных форм организации обучения – лекций, семинаров и практических занятий и практик.

В качестве примера сошлемся на наш опыт применения такой формы активизации деятельности студентов, как *семинар-исследование*. Эта форма семинара предполагает включение студентов в деятельность по решению проблем. Один из наиболее эффективных вариантов проведения такого семинара – использование в его рамках метода коллективного поиска оригинальных идей (метод “мозгового штурма”). В основе его применения лежит ряд закономерностей. Одна из них – сотворчество (сотрудничество) преподавателя и студентов. Использование этой закономерности предполагает, что преподаватель поощряет продуктивную деятельность обучающихся, связанную с выдвижением идей, гипотез, ассоциаций, фантастических предположений и т.п. И при этом использует демократический стиль общения, выступает фактически в роли соавтора студентов. Чем более развиты способности преподавателя к сотрудничеству и сотворчеству со студентами, тем эффективнее творческая деятельность студентов, тем больше они выдвигают идей, гипотез и т.д. Другая закономерность – вера в способности и творческий потенциал обучающихся. Это значит, что преподаватель обращает внимание и поддерживает (одобрительным взглядом, репликой, улыбкой, шуткой и т.п.) даже самые незначительные творческие инициативы обучающихся. Он как бы говорит обучающимся: “вот видишь, и у тебя есть заметный творческий потенциал; и ты можешь решать проблемы” и т.п.

Еще одна закономерность – использование оптимального сочетания интуитивного и логического способов решения проблем. Накопленный опыт реализации метода “мозгового штурма” показывает, что особенно на этапе

генерирования идей и выдвижения предположений о путях решения проблемы, имеет место снижение роли логического мышления и усиление – интуитивного мышления. Данная закономерность имеет под собой нейрофизиологические основы и, в частности, принцип нейрофизиологии, согласно которому “процессы сознания и подсознания в мозге обучаемого протекают одновременно” [цит. по: 14, с. 51]. Дело в том, что, согласно этому принципу периферийные сигналы (звуки, слова, образы и др.) поступают в наш мозг “без разрешения” нашего сознания, как бы минуя “контрольно-пропускной пункт” сознания и устремляясь в глубинные слои подсознания. Достигнув подсознания, эти сигналы могут всплыть на уровне сознания с определенной задержкой или же действовать опосредованно на сознание человека как бы изнутри, через внутренние мотивы, неосознанные желания, состояния и чувства. С точки зрения организации процесса обучения это означает, что на обучаемого оказывает влияние не только и не столько то, что сказал педагог, а весь комплекс внутренних (прежний опыт, эмоциональное состояние, уровень мотивации, индивидуальные характеристики обучаемого и т.п.) и внешних факторов (общая атмосфера в группе, звук, свет и т.п.) среды обучения.

Реализация метода “мозгового штурма” в структуре проблемного семинара предполагает следование определенным эвристическим правилам для преподавателя и для обучающихся. Эвристические правила для преподавателя включают: 1) деление группы на малые ролевые подгруппы по 5–7 человек: а) подгруппа генерирования идей; б) подгруппа критического анализа предложенных идей; в) подгруппа защиты критикуемых идей; г) подгруппа окончательной оценки предложенных идей; 2) обязательное соблюдение доброжелательного, демократического стиля общения; предоставление всем студентам равных прав высказывать любые идеи, рассуждать вслух, бросить реплику, шутку, остроту и т.п.; 3) постоянное поощрение и направление хода дискуссии, приобщая к решению творческой задачи всех участников дискуссии. Побуждение обучающихся к поиску аналогий, объединению или разъединению элементов, поиску новых функций объекта и т.п.; 4) категорический запрет критики на этапе генерирования идей.

Эвристические правила для обучающихся: 1) начинать обсуждение проблемы с дальних подходов, неоднократно ее переформулируя; 2) целесообразно фиксировать выдвигаемые идеи в той или иной форме (запись в тетради, на доске, компьютере и др.); 3) не подвергать критике любые предложения на этапе генерирования идей; 4) быть доброжелательным к другим, всегда помнить, что положительные эмоции, чувство юмора стимулируют воображение; 5) в процессе генерирования идей чаще использовать аналогии, объединение (или разъединение) элементов и др. [1].

Для обучения решению проблем, выдвижению гипотез мы включали в структуру семинара-исследования и игры. Например, “Архимед”. Преподаватель обращается к студентам со вступительным словом: “Как известно, Архимед воскликнул “Эврика”, когда ему в голову пришло решение сложной задачи. А как вам удастся решать сложные творческие задачи? Сейчас вам предлагается несколько творческих задач. От вас потребуются идеи, только идеи их решения. Вам дается 5 минут на раздумье. За временем следит ведущий. Чем больше количество идей – самых разных, самых фантастических тем – лучше. Идеи фиксируйте на своих листках”. И после этого ставится проблем-

ный вопрос; например: "Придумайте решения предложенных вам проблем, зафиксируйте их на бумаге как можно больше".

На доске (экране) дается следующая информация. Придумайте, как хранить универсальный растворитель? Как развести сад на Луне? Как сварить кашу из топора? Как сделать из мухи слона? Как использовать энергию вращения Земли? Как объективно зафиксировать биополе человека? Как распознать сигнал внеземной цивилизации? Далее предлагается обсудить идеи в группе и выяснить, кто является самым плодовитым генератором идей [4].

Периодическое включение таких игровых приемов, занимающих небольшое время, в структуру семинаров показало, что это заметно активизирует мыслительную деятельность студентов, повышает их интерес к занятиям, побуждает к творческой деятельности. Причем существенное значение имеет фактор времени: его ограничение (5 минут) максимально мобилизует студентов, так как срабатывает закон ограничительной цели, выявленный в психологических исследованиях Л.С. Славиной еще в 50-х годах прошлого века [3].

М.И. Махмутов подчеркивал, что реализация проблемного обучения в практике образования требует наличия и соблюдения двух групп условий: *социально-педагогических и психолого-дидактических*. К первой группе относятся: наличие творчески работающего педагога, обладающего современной дидактической и методической подготовкой, нацеленного на непрерывное саморазвитие; наличие добротного учебника, учебных и наглядных пособий, мультимедиа, оборудованного помещения; наличие благоприятного психологического климата, гуманных отношений между обучающимися и педагогом, основанных на взаимном уважении, на любви педагога к обучающимся. Психолого-дидактическими условиями являются: свободное и глубокое владение педагогом содержанием преподаваемого предмета; высокий уровень обученности учащихся, соответствующий данному моменту, этапу обучения; наличие должного уровня сформированности мотивов учебной деятельности, обеспечивающего интерес учащихся к самостоятельной учебно-познавательной деятельности под руководством данного педагога; борьба с косноязычием, шаблонным выражением мысли, борьба за то, чтобы каждый обучающийся в языковом отношении чувствовал себя поэтом; соблюдение дидактических принципов и правил организации учебно-воспитательного процесса; применение активных форм и методов обучения [10].

Обратим внимание на некоторые из данных групп условий. Основным условием, как видно, является наличие творчески работающего педагога, нацеленного на непрерывное саморазвитие, а также свободно и глубоко владеющего содержанием своего предмета. На наш взгляд, это условие является важнейшим, основополагающим для эффективного использования не только проблемного обучения, но и любой инновационной технологии обучения. К сожалению, многие трудности в реализации идей проблемного обучения в практику зачастую оказываются связанными именно с несоответствием педагогов данному условию.

Но даже творчески работающий педагог будет испытывать трудности, если нет соответствующего учебного и учебно-методического обеспечения. Прежде всего, речь идет о необходимости "добротного учебника" по предмету. Если в общеобразовательной школе этот вопрос в той или иной мере решается, то этого нельзя сказать о высшей школе, где качество учебников и учеб-

ных пособий оставляет желать лучшего. Особую остроту проблема добротного учебника приобрела в условиях реализации ФГОС ВО.

Акцентируем внимание еще на одном условии, которому М.И. Махмутов придавал большое значение. Речь идет о "борьбе с косноязычием, шаблонным выражением мысли, борьбе за то, чтобы каждый обучающийся в языковом отношении чувствовал себя поэтом". Почему это условие очень важно для реализации проблемного обучения? Дело в том, что в процессе (внутриречевой и громкоречевой) формулировки проблемы и ее переформулировки может возникнуть догадка – основа эвристического решения проблем и задач. Суть новой формулировки или переформулировки любой проблемной задачи состоит в том, что она подсказывает новый ход мысли, поскольку включает в процесс мышления все новые и новые факты, данные, которые вступают в новые связи и отношения, анализ и синтез которых приводит к новым знаниям об этих фактах. Отсюда следует, что для того, чтобы научить обучающихся самостоятельно решать проблемы, необходимо в первую очередь научить их правильно формулировать вопросы, не теряя логическую нить причинно-следственных связей между явлениями, фактами и т. д. Правильная формулировка и переформулировка вопроса основана на хорошем знании языка, его семантики и синтаксиса.

Основные направления развития проблемного обучения. На современном этапе развития образования одни элементы проблемного обучения получают развитие, другие существенно меняются, возникают и новые структурные элементы. Поскольку наиболее подвижными элементами процесса обучения являются средства и формы организации обучения, именно с их изменениями, прежде всего, связаны и основные направления развития проблемного обучения [5, 6, 7 и др.].

Первое направление обусловлено интенсивным развитием информационно-компьютерных средств и их интеграцией в систему образования. В последние годы в мировой педагогике в связи с широким внедрением информационных технологий появились новые понятия – информационно-образовательное пространство, электронная педагогика, электронная дидактика и др. Современные информационные технологии и электронные образовательные ресурсы нового поколения позволяют реализовать новый способ организации как учебного процесса, так и профессионального общения. Они определяют такие направления радикальных изменений в системе образования, как замена закрытой образовательной среды открытой информационно-образовательной средой; индивидуализации образования; утверждение самообразования и самообучения в качестве ведущих форм образования; ориентация на образование, создающее знание. Сегодня активно осваивается категория "персональная учебная среда", связанная с практическим применением идей электронного обучения. С возникновением электронной педагогики появились новые принципы: интерактивность, стартовые знания, идентификация, педагогическая целесообразность применения средств ИКТ и др.

Применительно к проблемному обучению это выражается в активном становлении проблемно-интерактивной технологии обучения, в основе которой лежит взаимодействие как минимум трех базовых технологий – проблемного, интерактивного и компьютерного обучения. Здесь имеет место изменение характера информационного взаимодействия между обучающим, обуча-

ющимся и интерактивным источником образовательного информационного ресурса благодаря тому, что информационно-образовательная среда превращается в полноправного "участника" обучения. Использование интерактивных источников информации меняет парадигму взаимодействия обучающего, обучаемого и интерактивного источника информации. Это взаимодействие создает новые возможности в повышении эффективности обучения за счет того, что: а) обратная связь становится мгновенной, незамедлительной; все участники процесса обучения имеют возможность получения неотсроченной информации о результатах своей деятельности; б) есть реальная возможность в предоставлении (получении) аудиовизуальной информации в любом объеме – информация не ограничена учебником или несколькими учебниками и пособиями; не ограничена в объемах и времени получения и т.д.; в) автоматизируются рутинные процессы, связанные с поиском, обработкой, формализацией, использованием информации в современных условиях; в результате резко уменьшается затрата времени на эти процессы и, соответственно, увеличивается время и возрастает роль творческого компонента, проектировочной деятельности и т.д.; г) существенную роль начинает играть фактор компьютерного моделирования объектов, процессов, явлений: в виртуальной форме можно моделировать любые процессы [5].

Второе направление прямо связано с одним из основных понятий проблемного обучения – проблемной ситуацией. Создание проблемных ситуаций в процессе обучения в целях формирования разного рода компетенций в современном образовании становится одним из основных дидактических средств. Причем обратим внимание на то, что это имеет место в обучении независимо от того, какая технология обучения реализуется в конкретном случае. Так, если реализуется как основная личностно-ориентированная технология обучения, то создаются проблемные ситуации, актуализирующие личностные аспекты в обучении; в технологии контекстного обучения создаются ситуации, задающие профессиональный и социальный контексты и требующие от обучающихся активной деятельности по освоению нового знания (познавательная деятельность), нового способа общения (коммуникативная деятельность) и др.

Третье направление обусловлено процессами интеграции в дидактике. Прежде всего, наблюдается процесс интеграции форм организации обучения: урок-исследование, урок-игра, слайд-лекция, компьютерный практикум, лекция-диспут, семинар-дискуссия и т.д. Кроме того, имеет место интеграция общего и профессионального знания, теории и практики, содержания и процесса обучения. В современной педагогике очень четко прослеживается тенденция интеграции проблемного обучения с другими технологиями. Она проявляется в развитии таких направлений, как проблемно-ситуативное, проблемно-деятельностное, проблемно-модульное, проблемно-проектное, проблемно-целевое, проблемно-игровое, проблемно-интегративное, проблемно-тренинговое, проблемно-модельное, проблемно-концентрированное обучение и др.

Исходя из вышеизложенного, а также учитывая, что проблемное обучение вобрало в себя многие идеи и достоинства других дидактических систем (контекстного, модульного, объяснительно-иллюстративного, проектного, концентрированного и др.), мы считаем, что в современной системе образования проблемно-ориентированное обучение следует рассматривать как основной

тренд развития теории и практики обучения, отвечающий общественным запросам. В этой связи отметим, что еще в 1975 году М.И. Махмутов, подчеркивая роль и место проблемного обучения в развитии общества, провидчески писал, что “в арсенале всех средств общества по воспитанию интеллектуально активной личности проблемное обучение должно играть ведущую роль” [10, с. 260].

Вместе с тем, это не означает, что проблемное обучение следует понимать как сплошную поисковую деятельность обучающегося. Исследованиями доказано, что нельзя противопоставлять мышление человека его памяти, ибо “пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более она способна рассуждать” [2, с. 470]. Необходимо рациональное сочетание приемов традиционного и проблемного обучения, органическая связь нового с прошлым опытом. Формирование творческих способностей обучающегося возможно лишь при неразрывном единстве обучения и воспитания, лишь посредством применения всей совокупности форм, методов и принципов организации учебной и внеучебной самостоятельной деятельности обучающихся.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 2. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. – 318 с.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения: в 2 т. / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1964. – Т.1. – 304 с.
3. Божович Л.И. Развитие мотивов учения у школьников / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина // Вопросы психологии школьника. – М.: АПН РСФСР, 1951. – Вып. 36. – С. 29–105.
4. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во Калининград. ун-та, 2000. – 572 с.
5. Ибрагимов Г.И. О роли и месте проблемного обучения в современном высшем образовании // Альма-матер (Вестник высшей школы). – 2016. – № 12. – С. 21–26.
6. Ибрагимов Г.И. Процесс обучения в высшей школе в условиях реализации ФГОС: болевые точки // Альма-матер (Вестник высшей школы). – 2013. – № 8. – С. 14–18.
7. Ибрагимов Г.И. Сущность и ведущие принципы концентрированного обучения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Инновации в образовании. – 2013. – № 5. – С. 14–26.
8. Идиятов И.Э. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2016. – 191 с.
9. Карпов А.О. Три модели обучения // Педагогика. – 2009. – № 8. – С. 14–26.
10. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
11. Мирошникова О.Х. Постсовременный университет: взгляд в будущее // Мир науки. Интернет-журнал. – 2015. – Вып. 3. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/02PDMN315.pdf> (дата обращения: 08.11. 2018).
12. Неборский Е.В. Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0 // Мир науки. Интернет-журнал. – 2017. – Т. 5. – № 4. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> (дата обращения: 23.12. 2017).
13. Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544 н // Консуль-

тантПлюс – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 25.12.2017).

14. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия. – М.: Бином, 2011. – 248 с.

15. Шваб К. Четвертая промышленная революция / пер. с англ. – М.: Эксмо, 2016. – 230 с.

УДК 371.3

Исламшина Г.Р.

к.пед.н., преподаватель английского языка
ГАПОУ "Казанский педагогический колледж",

г. Казань, Россия

E-mail: borka231098@mail.ru

М.И. МАХМУТОВ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. XXI век называют веком технологий. Ни одна конкурентоспособная сфера жизни человека сегодня не может обходиться без высоких технологий. Это касается и сферы образования, где технологии должны обеспечивать качество педагогического процесса, и на этом этапе проблемное обучение не потеряло свою актуальность и значимость. На основе трудов М.И. Махмутова разработана технология проблемного обучения и воспитания.

Ключевые слова: технология, проблемное обучение, реформа, методическая система, мотив учения.

Islamshina G.R.

Ph.D, the teacher of foreign languages

Kazan teacher training college,

Kazan, Russia

E-mail: borka231098@mail.ru

MAHMUTOV M.I. AND TECHNOLOGY OF PROBLEM BASED EDUCATION

Abstract. The 21st century is considered to be the century of technology. None of all the competitive spheres of peoples life can survive without high technologies. This also influences the educational quality of pedagogical process. And on this stage problematic education has not lost its up-to-date importance. The system of problematic education and unbringing is based on the works of Mahmutov.

Key words: technology, problematic education, reform, methological system, motive of education.

В 2016 году отметили 90-летие со дня рождения выдающегося деятеля отечественной педагогики Мирзы Исмаиловича Махмутова. Получив специальность переводчика по арабскому и английскому языкам в Московском военном институте иностранных языков, он работал преподавателем арабского языка в Казанском университете.

И далее, будучи министром просвещения в течение 18 лет, М.И. Махмутов очень много сделал для школ, учителей и учащихся республики. Не случайно первый президент Татарстана Минтимер Шарипович Шаймиев назвал Махмутова "министром на все времена".

М.И. Махмутов является автором более 500 научных трудов. Он разработал теорию и практику проблемного обучения в общеобразовательной школе, результатами его трудов мы пользуемся и в педагогическом колледже. Монография М.И. Махмутова "Современный урок" является настольной книгой учителей.

Я училась в Казанском педагогическом институте в 1992–1997 годах. Как нам говорил преподаватель по педагогике Гали Салихович Закиров институт жил идеями М.И. Махмутова, он реализовывал их в процессе подготовки будущих учителей. В каком направлении развивалась педагогическая наука в те годы? Гали Салихович говорил об опыте учителей Ростовской области, которые активизировали учебный процесс путем использования теоретических принципов дидактики, и об опыте учителей Липецкой области, внесших новое в отдельные части учебного процесса. Другое направление – это педагогика сотрудничества и учителя-новаторы в данной области. Эффективным направлением являлся опыт учителей Татарии по развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся в обучении, формирование нового типа развивающего обучения – проблемного обучения. Мы присутствовали на лекции М.И. Махмутова, на которой он рассказывал об этом направлении.

Первое и важнейшее условие организации проблемного обучения – это наличие высококвалифицированного специалиста, учителя-педагога. Каким должен быть учитель, какими должны быть его подготовка, уровень образованности, отношение к детям? Новые требования, как говорил Мирза Исмаилович, относятся, прежде всего, к личным качествам учителя, его характеру и воспитанности. Дети любят учителя, который доходчиво объясняет новый материал и в процессе объяснения приводит интересные примеры. Учитель должен быть готов вести обучение не только на основе педагогической интуиции, но и на основе знания законов психологии усвоения и закономерностей проблемного обучения.

Вторым условием организации проблемного обучения М.И. Махмутов назвал сочетание обучения определенным знаниям с обучением способам самостоятельной познавательной деятельности. Однако это условие выполняется только при новой методике проблемного обучения. Методика проблемного обучения подразумевает новую методическую систему для введения в практику обучения. В этом плане можно говорить об опыте преподавателей колледжа, прежде всего, о методике проблемного обучения. Методсовет колледжа (руководитель Л.Б. Минина) помог каждому преподавателю разработать свою методику проблемного обучения. Ведь содержанием научно-методической деятельности каждого преподавателя нашего колледжа является не только анализ профессиональной деятельности или разработка учебно-методического обеспечения, но и главное – это совершенствование форм и методов обучения

Методика проблемного обучения предполагает методику по каждому предмету.

Формирование у учащихся устойчивых мотивов учения является третьим условием организации проблемного обучения. Внутренним мотивом ученика становится желание самого ученика понять изучаемый материал. Проблемные ситуации в данном случае являются важнейшим средством развития мотивов учения.

Четвертым условием является обязательная дифференциация учебного материала в соответствии с различным уровнем готовности учащихся к учебе и индивидуализация обучения. Если учебную проблему систематически решает только небольшая группа “сильных” учащихся, то проблемное обучение будет просто нецелесообразным, поскольку “слабые” учащиеся не получат ни знаний, ни развития.

Лекция была так интересна и поучительна, что студенты нашли в библиотеке института книгу М.И. Махмутова “Теория и практика проблемного обучения”, прочли в аудитории (без преподавателя) все восемь условий организации учебного процесса (использование игрового метода; обучение не должно быть монотонным; необходимо чередование предметов, видов и форм учебных занятий; диагностика, более полная и объективная оценка результатов деятельности учащегося по усвоению знаний, умений, и продвижение ученика в своем развитии).

Когда М. Махмутов говорил о новых требованиях к учителю, нам казалось, что он рассказывает о себе, чувствовалось его огромное желание изменить практику обучения. Он знал, чему учить и как учить.

XXI век называют веком технологий. Ни одна конкурентоспособная сфера жизни человека сегодня не может обходиться без высоких технологий. Это касается и сферы образования, где технологии должны обеспечивать качество педагогического процесса.

Проблемное обучение не потеряло свою актуальность в наше время. На основе трудов М.И. Махмутова разработана технология проблемного обучения и воспитания.

Разработчики технологии пишут, что развивающая цель обучения достигается только через проблемные уроки и активное взаимодействие со всеми образовательными технологиями.

Как мы пользуемся технологией проблемного обучения и воспитания? Общее в деятельности всех преподавателей – стратегический характер (на учебный год).

Стратегия состоит из четырех этапов:

- 1) постановка стратегической цели;
- 2) создание проблемной ситуации;
- 3) формулирование проблемы;
- 4) решение проблемы.

Первый этап вытекает из концептуальной цели, т.е. для преподавателя иностранного (английского) языка концептуальная цель – научить учащихся говорить и читать на английском языке в объеме, предусмотренном программой. Стратегической целью урока иностранных языков становится развитие умений понимать содержание прочитанного и самостоятельно пользоваться устной речью. Стратегическая цель зависит от особенностей класса и обязательно согласуется с задачами деятельности. Особенности класса означают то, что проблема всегда имеет адресный характер. Не зря говорят, что “прежде чем решать проблему, подумай, твоя ли она”.

Второй, главный этап – формулирование проблемы. Проблема – это противоречие, разрешение которого приводит к достижению цели урока. На уроках иностранного языка проблема формулируется как знание о незнании.

Здесь идет речь о развивающей цели, что достигается только через проблемные уроки.

На третьем этапе выбирается преобразованный оптимальный вариант, определяется достоверность стратегии.

Концептуальное осмысление технологии проблемного обучения представит в следующем виде.

Технология проблемного обучения и воспитания

направлена на достижение цели:

обеспечение активной направленности педагогического процесса

Опирается на принципы:

научность; личностно-деятельностный; креативность; вариативность;	интегрированность; практическая ориентация; систематичность
--	---

Достигается средствами

алгоритм проблемной деятельности	мониторинг качества урока
----------------------------------	---------------------------

Приводит к результату

повышение мотивации познавательной деятельности;
 углубление понимания учебного материала;
 конструктивное отношение учащихся к такому явлению, как "проблема"

Обеспечивается ресурсами:

кадровыми	информационными	временными
-----------	-----------------	------------

Данная технология проблемного обучения и воспитания разработана Е.А. Юниной, доктором педагогических наук, профессором Пермского института педагогических информационных технологий, мы пользуемся ею в своей преподавательской работе.

УДК 378.147

Кагуй Н.В.

к. пед.н., доцент кафедры иностранных языков
 ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный
 педагогический университет",
 г. Набережные Челны, Россия
 E-mail: n.v.kaguy@yandex.ru

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ФОРМА МОДЕЛИРОВАНИЯ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы проблемного подхода в условиях высшего профессионального образования. Внед-

рение в процесс подготовки учителей иностранного языка в начальной школе проблемных ситуаций рассматривается в качестве потенциала эффективного профессионального развития.

Ключевые слова: проблемный подход, проблемная ситуация, бакалавр, профессиональная компетенция.

Kaguy N.V.

PhD, assistant professor

Pedagogics and psychology chair

Naberezhnye Chelny State Teachers' Training University,

Naberezhnye Chelny, Russia

E-mail: n.v.kaguy@yandex.ru

**THE PROBLEM SOLVING AS A FORM FOR MODELING
PROFESSIONAL DEVELOPMENTAL TRACK
IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

Abstract. The article deals with theoretical and practical issues of the problem-based approach in higher professional education. The introduction of problem situations into primary school foreign languages teachers' training is considered as a potential for effective professional development.

Key words: problem-based approach, problem situation, bachelor, professional competence.

В настоящее время достигнут значительный прогресс в доступности, качестве и способах подачи учебного материала в системе современного высшего профессионального образования. Эти достижения коррелируются с успехом реформ в системе отечественного образования, прежде всего, с введением профессиональных стандартов образования, которые направлены на достижение качества профессиональной подготовки и его соответствия требованиям демократического общества с рыночной экономикой.

Стратегическими ориентирами развития в условиях отечественного профессионального образования выступает компетентностный подход как индикатор готовности студентов образовательных организаций высшего образования к избранной профессиональной деятельности.

Образование в контексте компетентностного подхода – это более широкий концепт, чем овладение знаниями о формах и методах профессиональной подготовки. Акцент переносится с формирования знаний на развитие способности применять знания, умения и практический опыт для успешной практической деятельности в определенной профессиональной области. Это подразумевает необходимость в развитии способностей и умений овладения способами поиска, оценивания, переработки нужной информации, ее интерпретации с учетом сложившихся представлений и ситуаций, аргументации собственной точки зрения и т.д. в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, прогресс общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров неразрывно связан и с эволюцией способности жить и взаимодействовать в современном полилингвальном и поликультурном мире глобализации.

В матрице компетенций, соединяющей основную профессиональную образовательную программу, образовательный стандарт по направлению подго-

товки “Педагогическое образование”, профилю подготовки “Начальное образование” и “Иностранный язык”, квалификации подготовки “Бакалавр” можно увидеть, какие компетенции и их элементы формируются в процессе овладения образовательными дисциплинами образовательной программы. Формируемые компетенции: ОПК-1 – готовность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; ОПК-5 – владение основами профессиональной этики и речевой культуры; ПК-1 – готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов; ПК-4 – способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов.

Следует отметить, что на исследовательском уровне формирования данных компетенций осуществляется деятельность по образцу, на основе добываемой обучаемыми новой информации, и ее трансформация для выполнения творческого действия посредством конструирования новой ориентировочной основы для деятельности (знания-трансформации) (по В.П. Беспалько). Оценка уровней сформированности способности применять приобретенные знания, умения и навыки осуществляется посредством различных диагностических инструментов.

Таблица 1.

Средства для оценки уровней сформированности компетенций

Уровень сформированности компетенций	Результаты обучения	Оценочные средства
1	знания	Тестирование. Устный опрос. Письменный экзамен.
2	умения	Разноуровневые задачи и задания. Рабочая тетрадь. Контрольная работа. Эссе. Портфолио. Письменная работа и т.д.
3	навыки	Групповое и индивидуальное творческое задание. Реферат. Круглый стол (коллоквиум, полемика и др.). Доклад (сообщение). Проект. Проблемная ситуация (кейс-задача) и т.д.

Термин “проблемная ситуация” рассматривается исследователями как базовый концепт проблемного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, И.А. Зимняя, А.М. Матюшкин, И.С. Астафьева, А.В. Малев и др.). С.Л. Рубинштейн выделил основные компоненты проблемной ситуации: неизвестное [5, с. 53]; противоречие; потребность [5, с. 115]. М.И. Махмутов подчеркивал, что именно наличие противоречия в проблемной ситуации способствует ее распространению [1].

Внимательный анализ состояния современного профессионального образования позволяет выявить, что будущая профессиональная деятельность педагогов не соотнесена с действующей системой оценки образовательных результатов. В связи с изменением требований к содержанию и методам подготовки бакалавров, обучающихся по направлению подготовки “Педагогическое обра-

зование”, а также к подходам по оцениванию результатов сформированности компетенций обучаемых как результатов образования, требуется перестройка системы проектирования образовательных программ. Ее создание целесообразно начинать с определения образовательных результатов. В таком случае использование всего методического инструментария профессиональной подготовки будет направлено на активизацию познавательного интереса и познавательной деятельности обучающихся.

Л.И. Корнеева, Е.И. Белых предлагают следующую методику создания проблемной ситуации:

- подбор практического / теоретического задания для открытия нового знания и новых способов действий; преподаватель должен представлять цель проблемной ситуации [2, с. 89]; простота проблемного задания, пробуждающего познавательную потребность;
- степень трудности задания оценивается по степени новизны и обобщенности материала;
- до постановки проблемы сообщаются фактические сведения; общие закономерности, общие действия, общие условия для действий;
- создавшуюся проблемную ситуацию преподавателю необходимо зафиксировать в сознании обучающегося, зафиксировать проблему;
- главное – диалогическое общение;
- создание последовательной системы проблемных ситуаций [4, с. 81].

Для гарантированного обеспечения прогресса в усвоении знаний и овладении студентами действий по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль подготовки “Начальное образование и иностранный язык”, квалификация “Бакалавр”, была создана последовательная система проблемных ситуаций практического и теоретического характера по дисциплине “Методика организации речевого общения на иностранном языке” в рамках электронного образовательного ресурса “Фонд оценочных средств” [3]. Основу ее разработки составили теоретические положения проблемного обучения и методика Л.И. Корнеевой и Е.И. Белых.

Основная идея разработанных оценочных средств заключается в формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка (английского) в начальной школе для возможного использования в современной образовательной ситуации в условиях раннего обучения неродному (иностранному) языку как учебному предмету в образовательном пространстве современной начальной школы.

Приводим алгоритм работы по решению проблемной ситуации практической направленности “Студенты на практике в школе”:

1. *Представление проблемной педагогической ситуации.*

Описание проблемной педагогической ситуации: студентка 4 курса Рамиля Д., находясь на педагогической практике, не выполнила цели и задачи урока английского языка во 2 классе. Основная задача урока – научить младших школьников правильно писать буквы английского алфавита. Студентом-практикантом был выбран следующий метод обучения письму: после объяснения Рамиля Д. организовала индивидуальную работу, она работала с каждым учеником в груп-

пе (20 детей). Предлагала младшим школьникам тренироваться в написании английских букв с помощью движений пальцев в воздухе. Студент-практикант не рассчитала время на выполнение заданий школьниками.

Дети задержались после урока в классной комнате и опоздали на обед.

2. Выявление проблемы в сложившейся ситуации.

Примерные вопросы для определения проблемы в сложившейся ситуации: На Ваш взгляд, в чем заключается проблема в сложившейся ситуации? И т.д.

3. Обсуждение студентами путей преодоления проблемы.

4. Разработка последовательности необходимых действий для достижения цели урока.

5. Проектирование плана урока английского языка (по обучению графическим средствам общения на иностранном (английском) языке в начальной школе).

6. Реализация плана урока английского языка (по обучению графическим средствам общения на иностранном (английском) языке в начальной школе) во время педагогической практики.

7. Обсуждение результатов урока английского языка (по обучению графическим средствам общения на иностранном (английском) языке в начальной школе) в процессе педагогической практики.

8. Подведение итогов по решению проблемной ситуации.

9. Разработка памятки к проектированию плана урока английского языка (по обучению графическим средствам общения на иностранном (английском) языке в начальной школе).

Таблица 2.

Критерии и показатели оценки решений проблемных заданий (в баллах)

Критерии оценивания решения проблемной ситуации	Показатели оценивания решения проблемной ситуации	Максимальный балл
Полнота и аргументация ответа	отсутствие ответа и аргументации	0
	неполная аргументация и ответ	1
	полная аргументация и полный ответ	2
Соответствие ФГОС начального общего образования, Стандарту профессиональной деятельности педагога	отсутствие соответствия	0
	неполное соответствие	1
	полное соответствие	2
Наличие в ответе критического осмысления педагогического опыта	отсутствие критического осмысления педагогического опыта	0
	частичное наличие в ответе критического осмысления педагогического опыта	1
	наличие собственной точки зрения	2
С учетом набранной суммы баллов по всем показателям – max – 6 баллов		

В течение трех лет осуществлялось апробирование разработанной системы проблемных ситуаций по дисциплине “Методика организации речевого общения на иностранном языке” на практических и лекционных занятиях, а также во время педагогической практики. Результаты экзаменов, педагогиче-

ской практики студентов демонстрируют следующие показатели внедрения проблемных ситуаций в образовательный процесс подготовки бакалавров.

Таблица 3

Динамика качества успеваемости по учебной дисциплине
“Методика организации речевого общения на иностранном языке”

Учебный год	Количество студентов	Образовательные результаты	
		Качественная успеваемость (экзамен / педпрактика)	Количественная успеваемость (экзамен / педпрактика)
2015-2016	18	78 (“5” – 2 студ.; “4” – 12 студ.)	100
2016-2017	18	89 (“5” – 3 студ.; “4” – 13 студ.)	100
2017-2018	28	100 (“5” – 17 студ. “4” – 11 студ.)	100

Таким образом, использование проблемных ситуаций как оценочного средства сформированности результатов обучения бакалавров:

- является потенциалом развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций в условиях профессионального образования;

- способствует динамике качества подготовки будущих учителей иностранного языка в начальной школе.

- предоставляет обучаемым реальные возможности самостоятельной работы с необходимой информацией, включающей контроль, корректировку собственной учебно-познавательной деятельности при наличии организованной обратной связи между основными участниками образовательного процесса;

- является важнейшим фактором успешного моделирования траектории общепрофессионального и профессионального развития в условиях высшего профессионального образования.

Список литературы:

1. Махмутов М.И. Теория проблемного обучения // Сайт для учащихся. – URL: <http://topuch.ru/teoriya-problemnogo-obucheniya/index.html>. (дата обращения: 10.03.2018.)

2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1983. – 208 с.

3. Кагуй Н.В. Фонд оценочных средств основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Профиль подготовки “Начальное образование и иностранный язык” / Н.В. Кагуй, С.И. Грахова // Официальный сайт НГПУ. – URL: tatngpi.ru. (дата обращения 10.03.2018).

4. Корнеева Л.И. Проблемное обучение в рамках деятельностно-ориентированной концепции при преподавании иностранных языков / Л.И. Корнеева, Е.И. Белых // Вестник УрФУ. Серия: Экономика и управление. – Екатеринбург: Изд-во Урал. федерального ун-та, 2007. – С. 78–83.

5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 147 с.

УДК 378.147

Концевая Г.М.

к.ф.н., доцент, зав. кафедрой
 общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания
 УО "Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина",
 г. Брест, Республика Беларусь

Концевой М.П.

ст. преп. кафедры прикладной математики и информатики
 УО "Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина",
 г. Брест, Республика Беларусь

E-mail: kgm7@tut.by

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ФОРМАТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХАКАТОНА

Аннотация. В статье рассматривается феномен формата образовательного хакатона проблемного обучения, в котором учащиеся совместно решают сложные учебные и профессиональные проблемы. Хакатон, дополняя очными формами педагогического взаимодействия дистанционные образовательные технологии, открывает перспективы повышения эффективности общей и специальной подготовки учащихся в контексте информатизации образовательных систем.

Ключевые слова: информатизация образования, межличностное общение; проблемное обучение, социальная перцепция, образовательный хакатон.

Kontsevaya G.

Ph.D., associate professor, head of the department
 Brest State University named after A.S. Pushkin,
 Brest, Belarus

Kontsevov M.

senior teacher
 Brest State University named after A.S. Pushkin,
 Brest, Belarus

E-mail: kgm7@tut.by

PROBLEM-BASED LEARNING IN THE FORMAT OF THE EDUCATIONAL HACKATHON

Abstract. The article discusses the Hackathon – marathon brainstorming event where team members work together to solve complex problems. Hackaton proposed to use the format in the Problem-based learning (PBL). Many of the technologies making their way into mainstream education are digital, and much of the focus in schools has been to help people learn to use them. Alongside —high techll are new face-to-face technologies that are proving to enhance learning in a variety of settings. This paper illustrates hackathons at a structural level and suggests some academic contexts in which they can be used. Studying how hackathons work promises to validate their use in schools; their implementation will integrate student engagement more deeply than typically practiced using traditional classroom activities alone.

Key words: educational Hackathon, interactive technology; interpersonal communication; problem-based learning, social perception.

Актуализация проблемного обучения как педагогической модели активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения происходит сегодня в контексте новых образовательных задач и технологий. Вместе с тем, развитие современного образования невозможно без осмысления и научно-педагогических наработок предшествующего исторического опыта прогрессивных ученых и педагогов [3], их воплощения в современных формах и осмысления в новой терминологии, отражающей актуальные реалии. В полной мере это относится к педагогическому наследию М.И. Махмутова в области дидактической теории, выдвигающему на первый план учащегося как главного участника педагогического процесса. Современная образовательная система любого уровня (страны, учреждения образования, учебного курса) может и должна быть понята не только в качестве модели определенного инструментального и предметного опыта, но и в качестве моделей опыта педагогического и коммуникативного. В идеале она представляет собой гармоничное единство не только своих структурно-функциональных компонентов (цели, задачи, субъекты, предмет и содержание деятельности, используемый инструментарий и т.д.), но и образуемых ими взаимосвязей, реализующихся в различных коммуникативных формах. Эффективность современных педагогических моделей проблемного обучения определяется особенностями их компонентов и структурных связей в своей целостной совокупности. В существенной степени эти особенности фундируются современными информационными и коммуникационными технологиями. Именно на основе данных технологий сформировались современные образовательные среды как результат их культурного, личностного и педагогического освоения. Сама педагогическая система является ответом на вызовы со стороны информационно-коммуникационных технологий, которые, создавая новые проблемы, порождают и адекватные инструменты для их решения. Поэтому новые, максимально соответствующие вызовам современной информационной среды модели проблемного обучения для образовательных систем также могут быть найдены в сфере информационных технологий при рассмотрении форм самоорганизации программистских сообществ. Одной из таких форм являются хакатоны.

Хакатон (англ. hackathon, от hack (хакер) и marathon (марафон)) можно определить как командное мероприятие специалистов из разных областей по коллективному решению прикладной задачи в ограниченное время. Рожденный в программистской среде, термин "хакатон" имел первоначально более узкое значение, обозначая форум ИТ-специалистов разного профиля (программистов, дизайнеров, менеджеров проектов и т.п.) по созданию законченного программного продукта в короткий, четко установленный срок (обычно от одного до трех дней непрерывной работы над проектом). Первые хакатоны были проведены еще в 1999 году [6] как способ организации сетевой совместной работы физически удаленных друг от друга программистов. Популярность хакатоны обретают к середине первого десятилетия XXI века в частных инновационных компаниях, стоящих перед проблемами быстрого эффективного освоения нового программного инструментария и необходимостью опережающей генерации новых идей. В начале второго десятилетия XXI века хакатоны были впервые осмыслены как новая форма коллективного взаимодействия и подвергнуты всесторонней критике [5, 11], что только способствовало их

развитию и росту популярности. К сегодняшнему дню хакатоны доказали свою исключительную эффективность в качестве решений целого ряда проблем в условиях динамичной, быстро меняющейся среды. Они давно вышли за рамки хакерских и программистских марафонов, все более широко используются для разнообразных образовательных и социальных целей.

Наряду с популярными материалами о хакатонах уже достаточно широко представлены аналитические материалы, отражающие опыт проведения масштабных и успешных хакатонов в различных областях [7]. В качестве примера начальной научной рефлексии хакатонов можно указать на DeepHack – ресурс, посвященный серии хакатонов в проблемном поле искусственного интеллекта, предоставляющий в открытом доступе (при условии регистрации) лекционные программы по хакатону и исследованиям Facebook AI Research, Google DeepMind, Intel Laboratories [10]. Существует и более общее исследование хакатонов в качестве социального феномена (см. [8]). Данные материалы могут быть использованы в практике организации проблемного обучения в формате внутренних хакатонов в образовательных системах и средах. Выполнены и методические разработки основных вопросов (от мотивации его участников до работы с бюджетом) организации и проведения внутреннего хакатона [8].

Образовательные хакатоны могут проводиться среди сотрудников одного структурного подразделения образовательной системы (internal hakaton, внутренний хакатон) или объединять участников и команды из различных групп и организаций (внешний хакатон, external hakaton), могут быть очными (предполагая непосредственное межличностное взаимодействие участников и предоставляя им возможность проявить себя в тесном контакте с коллегами) и удаленными (посредством сетевых коммуникаций и взаимодействий).

Формат хакатонов, опыт их организации и проведения может быть особо ценным для реализации проблемного обучения, “в котором сочетаются самостоятельная систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций” [1]. Ценность хакатона для проблемного обучения обусловлена системной совокупностью их определяющих черт:

- целевая установка на создание прикладного законченного продукта;
- командность, достигаемая на основе самоорганизации;
- личный вклад каждого в достижение результата на основе соревновательности;
- интеграция различных подходов (из разных областей и парадигм для одного профиля);
- многопрофильность участников хакатона (привносящих в решение общей задачи свой профессиональный взгляд на проблему);
- разновозрастность участников хакатона (привносящих в решение общей задачи свой уникальный жизненный опыт и свое мировосприятие);
- строго установленное непродолжительное время решения задачи;
- фокусировка на конкретной предметной или проблемной задаче.

Хакатон предполагает одновременно, с одной стороны, высокий уровень свободы самоопределения участников и комфортную для них среду, а с другой стороны – проблемные ситуации, новизну решаемых задач в условиях жестких временных ограничений и тесную интенсивную коммуникацию. Совмещение этих параметров требует от организаторов хакатона серьезной и кропотливой подготовительной работы, в которой достаточное внимание должно быть уделено каждой детали, какой бы незначительной она ни казалась. Хакатон является, как правило, достаточно продолжительным мероприятием, которое не имеет перерывов. Поэтому для того чтобы его участники полностью реализовали свой потенциал в рамках данной формы взаимодействия, они должны чувствовать себя комфортно, а значит, необходимо предусмотреть условия эффективного удовлетворения их повседневных потребностей, и даже в мелочах.

В хакатонах всегда присутствует элемент соревнования. В формате хакатонов даже проводятся научно-ориентированные состязания, например, в области machine learning. Однако суть хакатонов не в соревновании, а в сотрудничестве его участников для решения конкретных прикладных задач. Здесь существенно важными являются не личные достижения каждого, а командные результаты, в том числе в виде благоприятного коммуникативного климата, образуемого в результате интенсивного доброжелательного общения в ходе работы над совместными проектами.

Хакатоны представляют собой современное и технологичное организационное решение, позволяющее в образовательных целях собрать вместе на площадке равноправного взаимодействия учащихся разных специальностей и специализаций, разного уровня подготовки, специалистов (в том числе преподавателей) из разных областей, разработчиков и программистов. Занятые решением важной и срочной проблемы, разнопрофильные и разновозрастные учащиеся и специалисты обретают на коммуникативной площадке хакатона уникальное место встречи, где они могут познакомиться с такими профессиональными и личными качествами друг друга, которые в иных коммуникативных практиках остались бы невостребованными и неиспользованными. Хакатон предоставляет своим участникам уникальные возможности проявить себя, свои профессиональные достижения и личные способности в свободных, удобных для них условиях, вместе со специалистами из тех областей, с которыми они никогда не пересеклись бы непосредственно в обычных организационных форматах.

Важно учитывать, что, открывая новые возможности, технологии дистанционного образования порождают и новые проблемы в отношении социальной перцепции (межличностного восприятия и понимания). Социальная перцепция признана важным фактором успеха учебной деятельности, обязательным условием формирования общего интеллекта, эмоционально-волевой и эстетической сферы личности. Психологической наукой доказано, что способность людей воспринимать друг друга исторически развивается и присваивается каждой личностью в социально обусловленных формах как общекультурная модель организации индивидуального опыта. Сегодня на основе компьютерных технологий происходит фактически становление новой сенсорной (в том числе и социально-перцептивной) культуры, которая мгновенно проникает и прочно закрепляется в системе образования, что ставит развитие социально-перцептивных способно-

стей учащихся в ряд важнейших специальных образовательных задач. Хакатон, будучи форматом непосредственного межличностного общения, порожденным самой современной информационной средой, предоставляет эффективный и аутентичный этой среде инструментарий для решения таких задач. Об этом свидетельствует успех как многочисленных предметных хакатонов на самые разные темы, которые проводятся в Республике Беларусь, так и проведенный в феврале 2018 года хакатон "Scratch-маст' 2018" по теме блокчейна и криптовалют для учителей информатики и начальных классов, работающих в разных уголках Беларуси [4]. Разобраться в новых технологических и социальных реалиях, чтобы в дальнейшем объяснить это коллегам с помощью одного из самых простых языков программирования Scratch, лучше всего в адекватных этим реалиям организационных формах, одной из которых и является хакатон. Актуальность тематики для учительского корпуса объясняется тем, что Республика Беларусь стала первой страной в мире, которая законодательно урегулировала технологию блокчейна и операции с криптовалютами. В хакатоне приняли участие пять команд.

Благодаря своим системным качествам, в сочетании с интегрированностью в информационную среду, хакатоны могут помочь в формировании сети талантливых и активных специалистов на основе проблемной продуктивной коллаборации в творческом образовательном предметно-ориентированном процессе. Формат хакатона предполагает, что его участники столкнутся с новыми для них проблемами, а это должно стимулировать эффективность обучения в условиях помощи от команды и с возможностью применить полученные знания непосредственно на практике.

Первые опыты использования хакатонов в образовательной деятельности весьма успешны и представляются педагогически перспективными. Примером может служить серия хакатонов по перспективным технологическим направлениям в рамках образовательного проекта GoToHack [9]. Образовательный потенциал хакатона еще только предстоит раскрыть и осмыслить, в том числе и в области профессиональной подготовки специалистов различного профиля. Перспективы исследования возможностей хакатона в подготовке специалистов связаны прежде всего с расширением практики использования хакатона и ее научного анализа и обобщения. Полноценное теоретическое осмысление хакатона предполагает формирование инновационной, аутентичной хакатону образовательной экосистемы. Под образовательной экосистемой в данном контексте понимается (по аналогии с биогеоценозом и IT-экосистемами) системная совокупность распределенных (пространственно, уровнево, предметно, функционально) субъектов образовательного процесса, их деятельностно-коммуникативных сред и систем связей, объединенных в единую сеть, на основе современных сервисов, средств и систем. Будучи ответом на новые вызовы новых социальных и технических реалий, хакатон, только будучи полноценно интегрирован в эти реалии посредством образовательной экосистемы, сможет проявить в новой системе связи ее элементов все свои дидактические возможности и выявить ограничения, а значит, получить полноценное теоретическое осмысление.

Список литературы:

1. Махмутов М.И. Педагогические технологии развития мышления учащихся / М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов, М.А. Чошанов. – Казань: ТГЖИ, 1993. – 88 с.

2. Овчинникова Е. Хакатон. Как организовать хакатон // Студия Михаила Кечина. – URL: http://mkechinov.ru/hackathons_manual.html (дата обращения: 26.02.2018).
3. Сафиуллина И.А. Научное наследие М.И. Махмутова // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 59(33). – С. 196–201.
4. Хакатон для учителей провели в Парке высоких технологий // Белновости. – URL: <https://www.belnovosti.by/obshchestvo/hakaton-dlya-uchiteley-proveli-v-parke-vysokih-tehnologiy> (дата обращения: 26.02.2018).
5. Bill Scyrier Apps Contests are Stupid // Government Technology. – URL: <http://www.govtech.com/dc/blog/apps-contests-are-stupid-070213.html> (Last accessed: 26.02.2018).
6. Colin Wood Who Invented the Hackathon? // Government Technology. – URL: <http://www.govtech.com/pcio/Who-Invented-the-Hackathon.html> (Last accessed: 26.02.2018).
7. DeepHack. – URL: <https://hbr.org/2013/03/you-cant-just-hack-your-way-to>; <http://www.govtech.com/pcio/Who-Invented-the-Hackathon.html> (Last accessed: 26.02.2018).
8. Gerard Briscoe, Catherine Mulligan Digital Innovation: The Hackathon Phenomenon // CREATIVWORKS LONDON WORKING PAPER. – 2014. – №6. – URL: <http://www.creativeworkslondon.org.uk/wp-content/uploads/2013/11/Digital-Innovation-The-Hackathon-Phenomenon1.pdf> (Last accessed: 26.02.2018).
9. GoToHack // GoTo. – URL: <http://goto.msk.ru/hackathon/#services> (Last accessed: 26.02.2018).
10. Sorokin I. Deep Attention Recurrent Q-Network / I. Sorokin and etc // Arxiv.org. – URL: <https://arxiv.org/pdf/1512.01693.pdf> (Last accessed: 26.02.2018).
11. Porway J. You Can't Just Hack Your Way to Social Change / J. Porway // Harvard Business Review. – URL: <https://hbr.org/2013/03/you-cant-just-hack-your-way-to> (Last accessed: 08.02.2018).

УДК 37.022:681.3

Костоусов С.А.

аспирант кафедры методики информационного
и технологического образования
ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия
e-mail: sergkosto94@gmail.com

**ИССЛЕДОВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ ПРИМЕНЕНИЯ
ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
В ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В работе рассматривается вопрос о развитии метакогнитивных умений на уроках информатики путем применения проблемно-ориентированного обучения. Решение проблем в качестве средства обучения известно давно, но наша цель заключается в повышении его эффективности при использовании инструментов для работы со знаниями на разных этапах решения проблем. Предложена методика их применения, в том числе с использованием средств ИКТ.

Ключевые слова: проблемно-ориентированный подход, информатика в школе, инструмент знаний, технология расширенного обучения, образовательная среда.

Koustousov S.A.

post-graduate student of the department of methods
of information and technological education,
Herzen State Pedagogical University,
St. Petersburg, Russia
e-mail: sergkosto94@gmail.com

RESEARCH OF APPLICATION OF PROBLEM-SOLVING IN TEACHING COMPUTER SCIENCE AT SCHOOL

Abstract. The paper considers the development of metacognitive skills in computer science lessons by applying problem solving as educational approach. Problems as learning tool are known for a long time, but our goal is to improve its effectiveness, using knowledge tools on different stages of problem solving. A methodology of our approach is proposed, including the use of IT tools.

Key words: problem-oriented approach, teaching computer science in school, knowledge tools, advanced learning technologies, educational environment.

Современное образование не должно ограничиваться конкретными знаниями отдельных дисциплин. Необходимость в обучении в течение всей жизни, развитие междисциплинарных научных методов и доступность больших объемов информации обуславливают требования к развитию метакогнитивных умений: саморегуляции, решения проблем, поиска и проверки информации, аргументации, работы в команде.

Одним из методов обучения, в котором внимание уделяется как предметным, так и метапредметным знаниям, является проблемное обучение. В контексте образовательной методики мы будем считать проблемой такую задачу, решение которой требует изучения.

В работе [7, с. 63–85] выделяют следующие атрибуты проблем: домен; тип; процесс решения и само решение проблемы. Домен определяет концепты и элементы проблемы, а также принципы, принятые в ней. Процесс решения включает в себя пространство проблемы – набор операций по снижению влияния проблемы и приближению к цели [12, с. 249–265], это фундаментальная организационная единица всей целенаправленной деятельности человека [10]. Правила и процедуры, необходимые для решения проблемы, определяют тип проблемы. В исследовании [11, с. 252–260] было обнаружено, что чем ближе друг к другу были задачи по типу, тем выше была корреляция между их успешными решениями.

Выделяют хорошо и плохо структурированные проблемы. В хорошо структурированных проблемах четко описаны начальное и целевое состояния, имеется ограниченный набор правил и логических операций. Они обладают понятным, познаваемым решением, где связь решения с состоянием проблемы предсказуемы [12, с. 249–265]. При этом не исключена возможность нескольких путей решения, которые приводят к одному целевому состоянию. Плохо структурированные проблемы контекстно-зависимы, начальные и конечные состояния не определены, обладают несколькими качественно разными решениями или путями решений [9, с. 222–232]. Возможно отсутствие схожих решений в силу разной степени значимости элементов контекста и их взаимосвязей. Также в этих проблемах могут быть неясны правила, могут

применяться неявные средства, которые в свою очередь являются противоречивыми в зависимости от задачи.

На основе проанализированных классификаций проблем нами были выделены следующие этапы решения:

- 1) идентификация проблемы;
- 2) построение пространства проблемы, в том числе учет контекста;
- 3) поиск возможных решений;
- 4) оценка решений и выбор оптимального решения;
- 5) применение решения;
- 6) верификация и оценка;
- 7) рефлексия.

Вне зависимости от типа, проблемные ситуации, возникающие или создаваемые преподавателем, без сомнения, активизируют мыслительную деятельность учащихся. Целенаправленное использование учителем проблемных ситуаций представляет собой систему, умелое применение которой и является основной чертой проблемного обучения и его отличием от традиционного. Использование как учебных, так и жизненных проблемных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися заданий, побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах [3, с. 92–93], позволяет ученику конструировать собственные знания и интерпретировать их. В работе [4, с. 110–116] отмечается, что проблемные ситуации редко используются на уроках, в том числе при обучении информатике.

В нашем исследовании мы рассматриваем реализацию проблемного подхода на уроках информатики, в частности, при обучении таким содержательным линиям, как алгоритмизация и моделирование. Например, используя учебный исполнитель с заданным набором команд, можно смоделировать ситуацию, в которой часть команд нуждается в повторении, не вводя при этом описание циклических операторов. Как показывает практика, ученики сами предлагают ввести операции для описания повторяющихся действий [2, с. 142–145]. Другим примером может служить поиск для решения проблемы: если компьютер оперирует только числами, то каким образом хранить буквы или изображения. Наш опыт показывает, что в ходе обсуждения учениками почти всегда генерируются варианты о кодификации отдельных элементов (символов или пикселей) с помощью чисел в двоичной системе.

Однако проблемно-ориентированный подход при всех преимуществах может порождать и некоторые трудности при применении: преподавателю тяжелее организовать время занятия (неизвестно, например, как быстро ученики смогут решить проблему), какие из предметных знаний будут востребованы в ходе решения и обсуждения, будет ли решение найдено. Для разрешения таких противоречий нами была разработана методика обучения, в которой четко определена роль компьютерных средств, повышающих успешность реализации проблемного обучения на уроках информатики.

Большую роль в жизни подростка играют компьютерные технологии. Во-первых, это связано со значительной вовлеченностью в коммуникации посредством сети Интернет (это имеет как положительные, так и отрицательные последствия, в данной работе они не рассматриваются). Во-вторых, работа с большим количеством интерактивных систем сказывается на снижении кон-

центрации при односторонней передаче информации от учителя ученику. То есть вместо того, чтобы использовать возможности компьютерных технологий исключительно для распространения информации, компьютеры должны использоваться в качестве инструментов, помогающих обучаемым вдумчиво и критически осмысливать представления, которые они изучают. Компьютерные технологии позволяют обучающимся самостоятельно продуцировать, представлять и выражать свои знания [7, с. 63–85]. Компьютер можно использовать как универсальный инструмент для работы со знаниями, с помощью которого происходит получение информации, ее интерпретация, организация собственных знаний и представлении их другим людям.

Практика показывает, что знакомство и работа с интеллектуальными компьютерными инструментами требует времени и усилий. В рамках изучения дисциплины “информатика” возможно выделение времени на работу с ними, с целью развития у учащихся навыков работы с различным программным обеспечением, общую компьютерную грамотность, практикой в пошаговых алгоритмах работы с новыми программами и моделированием в них, не выходя при этом за рамки изучаемого предмета.

Для реализации подхода мы предлагаем [1, с. 57–65] использование компьютерных программ (табл. 1).

Отметим, что информационная система может служить катализатором приобретения знаний и навыков современных подростков. Работа со знаниями позволит ученику более эффективно осуществить конструирование собственных знаний и ментальных моделей. Такие инструменты активно вовлекают учащихся в процесс формирования знаний, что способствует их глубокому усвоению и пониманию, а не только воспроизведению из памяти того, что было получено от преподавателя или другого источника знаний, они помогают упорядочить действия, учащихся в процессе организации и представления своих знаний. Активность действий учащихся в конструировании своих знаний об окружающей реальности и интерпретации картины внешнего мира проявляется не в том, что они получают информацию от источника, используя при этом готовые модели, а в том, что они создают собственное мнение на исследуемую тему, развивая при этом навыки критического мышления.

Опишем примерную последовательность действий учеников при решении проблемы с использованием компьютерных инструментов. Прежде всего, обучающиеся должны определить проблему. Для понимания характера проблемы можно использовать интеллектуальные карты. Если решение проблем происходит в группе, то возможны техники коллективного обсуждения, например, “мозговой штурм”. Затем должно быть построено пространство проблемы: изучение схожих проблем, описанных в кейсах, поможет установить отношения между элементами и понятиями проблемы, а концептуальные карты могут визуализировать эти отношения. Для плохо структурированных проблем необходимо учитывать контекст, поэтому могут быть использованы причинно-следственные модели. Если целевых состояний у плохо структурированной проблемы несколько, то оправдано применение дерева целей. Как хорошо, так и плохо структурированные проблемы могут иметь несколько путей решения, в этом случае следует применить деревья решений для их визуализации, а составление таблицы решений поможет формализовать полученные знания. В рамках работы над плохо структурированной проблемой могут быть

выработаны качественно разные решения, представленные разными обучающимися и приводящие к разным целевым состояниям. Для оценки и выбора наилучшего из них в рамках контекста решаемой проблемы применимы карты аргументов. На этапе применения решения может помочь визуальное описание: например, диаграммы планов проекта и диаграммы процессов. Для верификации и оценки решения и его результатов можно применить карту аргументаций для формализации плюсов и минусов полученных результатов и уточнить направления дальнейшей работы. Знания следует закрепить и обобщить: сформулировать выводы, представить результаты в виде интеллектуальной карты.

Таблица 1

**Соответствие инструментов
для работы со знаниями этапам решения проблем**

Этап решения проблемы	Хорошо структурированные проблемы	Плохо структурированные проблемы
1. Идентификация проблемы;	Интеллектуальные карты	
2. Построение пространства проблемы, в том числе учет контекста;	Концептуальные карты	
3. Поиск возможных решений;	Дерево решений	
	–	Причинные модели
4. Оценка решений и выбор оптимального;	–	Карта аргументации
5. Применение решения;	План-график выполнения, Диаграммы процессов	
6. Верификация и оценка;	Карта аргументации	
7. Рефлексия	Интеллектуальные карты	

Например, группе учащихся требуется написать программу для решения некоторой проблемной ситуации. Для начала можно предложить создать интеллект-карту, чтобы упростить понимание решаемой проблемы: отразить условие, ограничения, целевой результат – убедиться в понимании задания всеми членами группы. Затем можно построить концептуальную карту, где ученики могут смоделировать и графически показать связи между элементами – семантическое представление предметных знаний о переменных, функциях и т.д. В ходе обсуждения вариантов решения могут появиться разные алгоритмы, которые можно зафиксировать в виде дерева. Если ученики не реализуют его, они могут выбрать первое придуманное рабочее решение без сравнения альтернативных. Для выбора оптимального можно применить карту аргументации, тренируя умения публичных выступлений, выражение критических замечаний и аргументов. Когда решение выбрано, можно составить в группе план-график выполнения и диаграммы процессов (кто и за что отвечает в группе). После реализации решения применить карту аргументации, на этом этапе уже для проверки выполнения всех требований, и создать группой интеллектуальную карту полученной программы для рефлексии процесса и закрепления знаний.

Для поддержки применения инструментов по работе со знаниями нами предложены различные программные средства (таблица 2). Также возможно создание собственной среды либо интеграция с существующими обучающими системами (например, плагины Moodle).

**Соответствие программных средств
инструментам для работы со знаниями**

Инструменты знаний	Программные средства
Интеллектуальные карты	MINDMAP, MindManager, MindMapper, ThinkGraph, FreeMind, MyMind
Концептуальные карты	CmapTool, Inspiration
Анализ средств и целей	Visio, Gliffy, Omnigraffle
“Мозговой штурм”	Compedium, RealtimeBoard, Чаты, Форумы
Карты аргументаций	Reason!Able, Athena, Debatabase, Agora
Симуляции	AnyLogic
Выученные уроки	Lessons Learned System, The Lessons Management Hub, Чаты, Форумы

Таким образом, нами был рассмотрен проблемно-ориентированный подход и его применимость на уроках информатики. Посредством решения проблем можно добиться овладения не только предметными умениями, но и умениями, которые будут актуальны в реальной жизни и профессиональной деятельности. Для реализации подхода предложены компьютерные программы, которые в том числе соответствуют основным направлениям изучения школьной информатики (алгоритмизация и моделирование). Эти программные средства, во-первых, помогут в совершенствовании метакогнитивных умений, во-вторых, помогут ученику в явном виде продуцировать знания в виде собственных визуальных моделей, в-третьих, помогут в развитии общей компьютерной грамотности.

Список литературы:

1. Кудрявцев Д.В. Применение инструментов для работы со знаниями в обучении на основе решения проблем: методология и ИТ-поддержка / Д.В. Кудрявцев, С.А. Костоусов // Открытое образование. – 2017. – Т. 21. – №. 3. – С. 57–65.
2. Кушниренко А.Г. Информатика: 12 лекций о том, для чего нужен школьный курс информатики и как его преподавать / А.Г. Кушниренко, Г.В. Лебедев. – М.: Лаборатория Базовых Знаний. – 2000. – 461 с.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
4. Симонова И.В. Преемственность содержания обучения информатике в школе и педагогическом вузе в аспекте требований профессионального стандарта педагога // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Образовательные и профессиональные стандарты в обеспечении готовности выпускника к профессиональной деятельности в сфере образования: сборник статей по материалам всероссийской научной конференции с международным участием, 14 апреля 2016 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – С. 110–116.
5. Arlin P.K. Problem solving and problem finding in young artists and young scientists //Adult development. – 1989. – Т. 1. – P. 197–216.
6. Hmelo-Silver C.E. Problem-based learning: What and how do students learn? // Educational psychology review. – 2004. – Т. 16. – №. 3. – P. 235–266.
7. Jonassen D.H. Toward a design theory of problem solving // Educational technology research and development. – 2000. – Т. 48. – №. 4. – С. 63–85.
8. Kim M.C. Scaffolding problem solving in technology-enhanced learning environments (TELEs): Bridging research and theory with practice / M.C. Kim, M.J. Hannafin // Computers & Education. – 2011. – Т. 56. – №. 2. – P. 403–417.

9. Kitchner K.S. Cognition, metacognition, and epistemic cognition // Human development. – 1983. – Т. 26. – № 4. – P. 222–232.
10. Newell A. Reasoning, problem solving, and decision processes: the problem space hypothesis // Attention and performance. – 1980. – Т. 8. – P. 693–718.
11. Sak U. Divergence and Convergence of Mental Forces of Children in Open and Closed Mathematical Problems / U. Sak, C. Maker // International Education Journal. – 2005. – Т. 6. – № 2. – P. 252–260.
12. Wood P.K. Inquiring systems and problem structure: Implications for cognitive development // Human Development. – 1983. – Т. 26. – № 5. – P. 249–265.

УДК 378.146

Медведева И.Н.

к. ф.-м.н., доцент, декан физико-математического факультета
Псковского государственного университета
г. Псков, Россия
E-mail: min_54@mail.ru

Васильева М.О.

магистрант кафедры математики и методики обучения математике
Псковского государственного университета
учитель математики МБОУ "Лицей "Развитие",
г. Псков, Россия
E-mail: margovasilisa@gmail.com

**ЭЛЕМЕНТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДЫ "ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ"
В ПРОЦЕССЕ ПОСТРОЕНИЯ СЕЧЕНИЙ МНОГОГРАННИКОВ**

Аннотация. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска путей для более успешного обучения старшеклассников и будущих учителей математики построению сечений многогранников, развития их пространственных представлений в связи с низкими результатами одиннадцатиклассников при решении стереометрической задачи на едином государственном экзамене по математике. В данной работе представлена методика обучения построению сечений многогранников с применением компьютерной программы "Живая геометрия" и элементами проблемного обучения.

Ключевые слова: сечение, многогранник, стереометрия, проблемное обучение.

Medvedeva I.N.

Associate Professor, Head of the Department of Physics and Mathematics
E-mail: min_54@mail.ru

Vasilieva M.O.

master student,
Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics,
Faculty of Physics and Mathematics
Pskov State University,
Pskov, Russia
E-mail: margovasilisa@gmail.com

ELEMENTS OF PROBLEM TRAINING WHILE USING THE ENVIRONMENT "LIVING GEOMETRY" IN THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF MULTIGROUNDER SECTIONS

Abstract. Relevance of a subject is caused by need of search of ways for more successful training of seniors in creation of sections of polyhedrons, development of their spatial representations in connection with low results of school students at the solution of a stereometric task at the unified state examination in mathematics. In this work the technique of training in creation of sections of polyhedrons with application of the computer program "Living geometry" is presented and elements problem training

Key words: section, polyhedron, stereometry, problem training.

Задачи на построение сечений многогранников формируют пространственные представления учащихся и развивают конструктивное и логическое мышление. Стереометрическая задача, в которой проверяется умение построить сечение многогранника и найти какую-либо его геометрическую характеристику, входит в состав ЕГЭ по математике с 2010 года. Выпускники, как правило, берутся за решение данной задачи, так как она проста в формулировке и кажется для обучающихся посильной. Вместе с тем, статистические данные результатов ЕГЭ по математике за последние три года показывают, что 95% выпускников Псковской области, бравшихся за решение задачи 14 (С2), получили 0 баллов, только 2% получили 2 балла, и 3% получили 1 балл [1]. На диаграммах (Рис.1) представлены результаты решаемости стереометрической задачи по Псковскому региону и по России (данные ФИПИ), из которых следует, что решаемость задачи низкая по стране в целом, а псковские выпускники решают ее хуже, чем в целом по России.

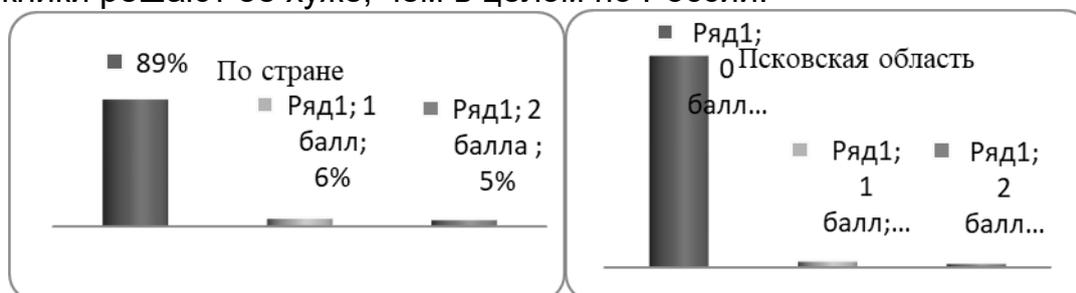


Рис. 1. Сопоставление статистических данных по заданию №14(С2) ЕГЭ по математике (профильный уровень)

Для изучения сложившейся ситуации нами был проведен опрос учителей математики Карамышевской средней школы, Псковского педагогического комплекса, Погранично-таможенно-правового лицея, лицея "Развитие", в ходе которого мы выясняли мнения учителей о причинах неудач выпускников при решении стереометрической задачи. Среди основных были названы следующие: у учеников плохо развито пространственное воображение, в учебниках по геометрии предлагается недостаточное количество задач по данной теме, сказывается отсутствие такого предмета, как черчение.

В аналитических обзорах ФИПИ указываются следующие причины низкой успешности решения стереометрической задачи ЕГЭ по математике: наибольшие затруднения участники испытывали при оформлении доказательства, большое количество вычислительных ошибок. Заметим, что низкая

сформированность пространственных представлений как одна из причин низкой успешности решения стереометрической задачи указывается и профессионалами-практиками, и исследователями-аналитиками [2]. Все сказанное выше позволяет сделать вывод об актуальности проблемы нашего исследования, которая заключается в поиске методики обучения решению задач на построение сечений многогранников, в том числе с использованием компьютерных программ для более успешного обучения старшеклассников и будущих учителей математики построению сечений многогранников, развития их пространственных представлений.

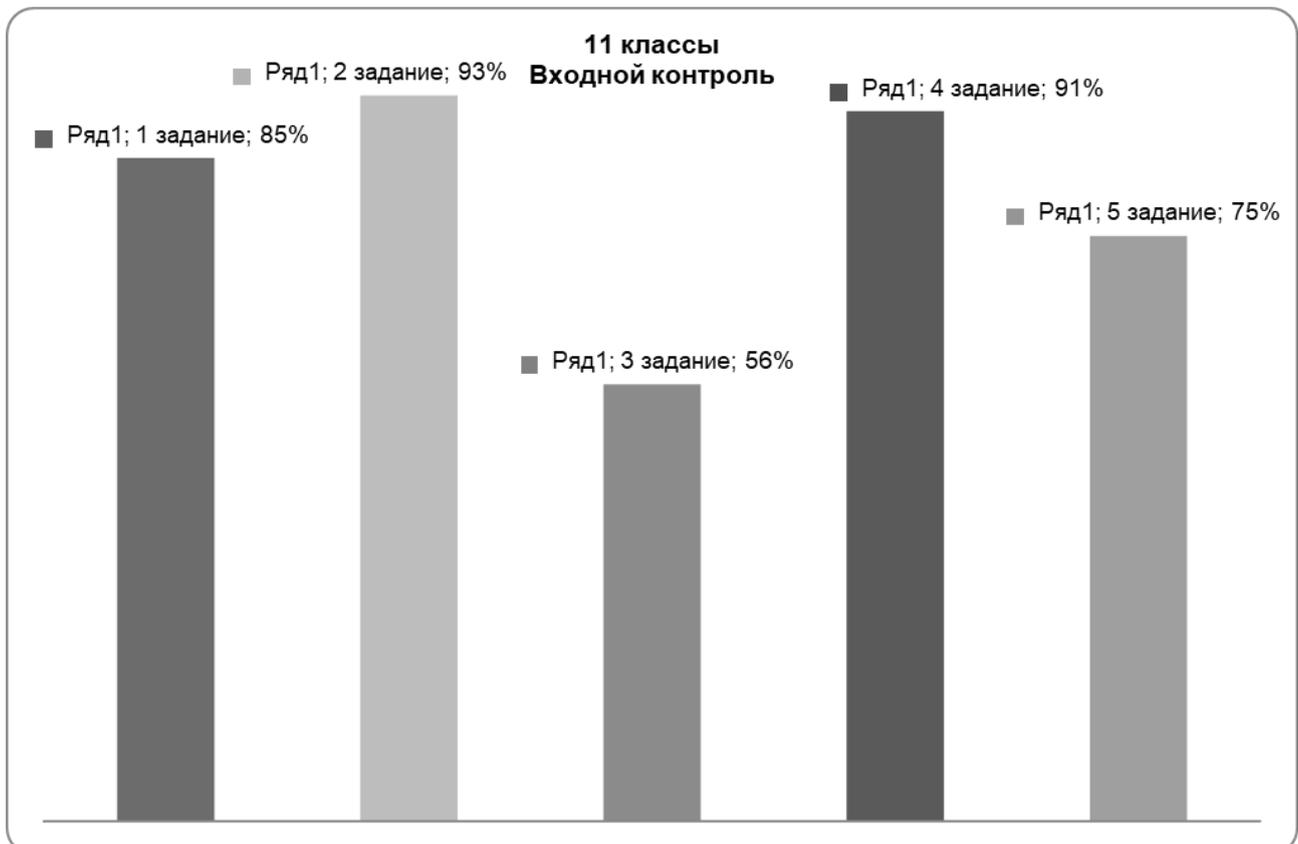
Для достижения поставленной цели мы проанализировали пять наиболее распространенных обучающих компьютерных программ по геометрии: Wingeom, Geogebra, "Живая геометрия", Poly, "Математический конструктор 1С". На основании сопоставительного анализа мы приняли решение использовать программу "Живая геометрия", исходя из следующих соображений: данная программа проста в работе, совместима с любой операционной системой, в ней можно использовать систему "кнопок", которые позволяют "спрятать" или "показать" различные элементы, что помогает варьировать задания обучающимся. Кроме этого, электронная программа "Живая геометрия" является отличным помощником при построении геометрических чертежей, для создания которых используются стандартные геометрические операции. Назовем некоторые из них: проведение прямой, построение окружности, построение биссектрисы угла, середины отрезка, проведение перпендикулярных и параллельных прямых и др. Система преобразований позволяет производить над объектами такие операции, как отражение, растяжение, повороты, сдвиги. Во время работы с "Живой геометрией" можно взять точку на созданном чертеже и перемещать ее по предписанной траектории. При этом будет изменяться длина, форма линий, то есть программа позволяет "оживлять" чертежи, что допускает развивать пространственное воображение, помогать школьникам "увидеть" полученное сечение многогранника. Отметим еще одно преимущество данной программы – при работе в программе не требуются дополнительных установочных файлов. Для проверки результатов построения сечения можно использовать компьютерную модель построения сечения многогранника [3].

Мы проанализировали изложение материала, связанного с изучением сечений многогранников, в основных учебниках по геометрии, которые используются в Псковском регионе: Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др. Геометрия 10–11; А. В. Погорелов, Геометрия 10–11. Было рассмотрено, как вводится и отрабатывается понятие сечения многогранника, какие методы для построения сечений многогранника используются, насколько достаточен задачный материал. С нашей точки зрения, в этих учебниках содержится недостаточное число задач на отработку умений и навыков построения сечений многогранников. Кроме этого, были проанализированы стереометрические задачи, ежегодно предлагаемые на ЕГЭ по математике, за восемь лет – с 2010 по 2017 гг. В каждой задаче были выделены знания, умения и навыки (в части построения сечения многогранников), необходимые для ее успешного решения. Таким образом, мы пришли к несколько противоречивой ситуации: с одной стороны, в школьных учебниках по геометрии недостаточно позиционных и метрических задач по отработке построения сечений многогранников, а,

с другой стороны, задачи такого типа ежегодно предлагаются выпускникам на ЕГЭ по математике, и они их практически “проваливают”. Для сравнения приведем еще две цифры (по данным ФИПИ): первую двухбалльную задачу (№ 13) со свободно излагаемым ответом в России успешно решают 39% школьников, а вторую двухбалльную стереометрическую задачу (№ 14) – только 11%, а школьники Псковского региона еще хуже, только 5% выпускников справляются с задачей.

В констатирующем и поисковом эксперименте участвовало 104 человека: учащиеся десятых и одиннадцатых классов четырех школ г. Пскова и студенты второго курса физико-математического факультета, обучающиеся по направлению “Педагогическое образование”, профиль “Математика”. Ниже представлены сопоставительные результаты входного контроля (Рис. 2).

По гистограммам видно, что у учащихся 11-х классов и у студентов возникли трудности в третьем задании, в котором требовалось построить сечение куба. Выделим основную ошибку при выполнении задания: обучающиеся попарно соединяют три точки, данные в условии задачи, и считают, что эти отрезки и являются сторонами сечения. Также возникли трудности в четвертом и пятом заданиях: в четвертом задании требовалось указать, какие многоугольники могут получиться в сечении тетраэдра, а в пятом задании требовалось указать, какие многоугольники могут получиться в сечении куба. В основном ученики указывали треугольник, один частный случай четырехугольника (квадрат, прямоугольник, параллелограмм, трапецию), многие учащиеся в пятом задании не указывали пятиугольник, а шестиугольник указали все, возможно, из-за того, что в первом задании был приведен пример сечения, которое является шестиугольником.



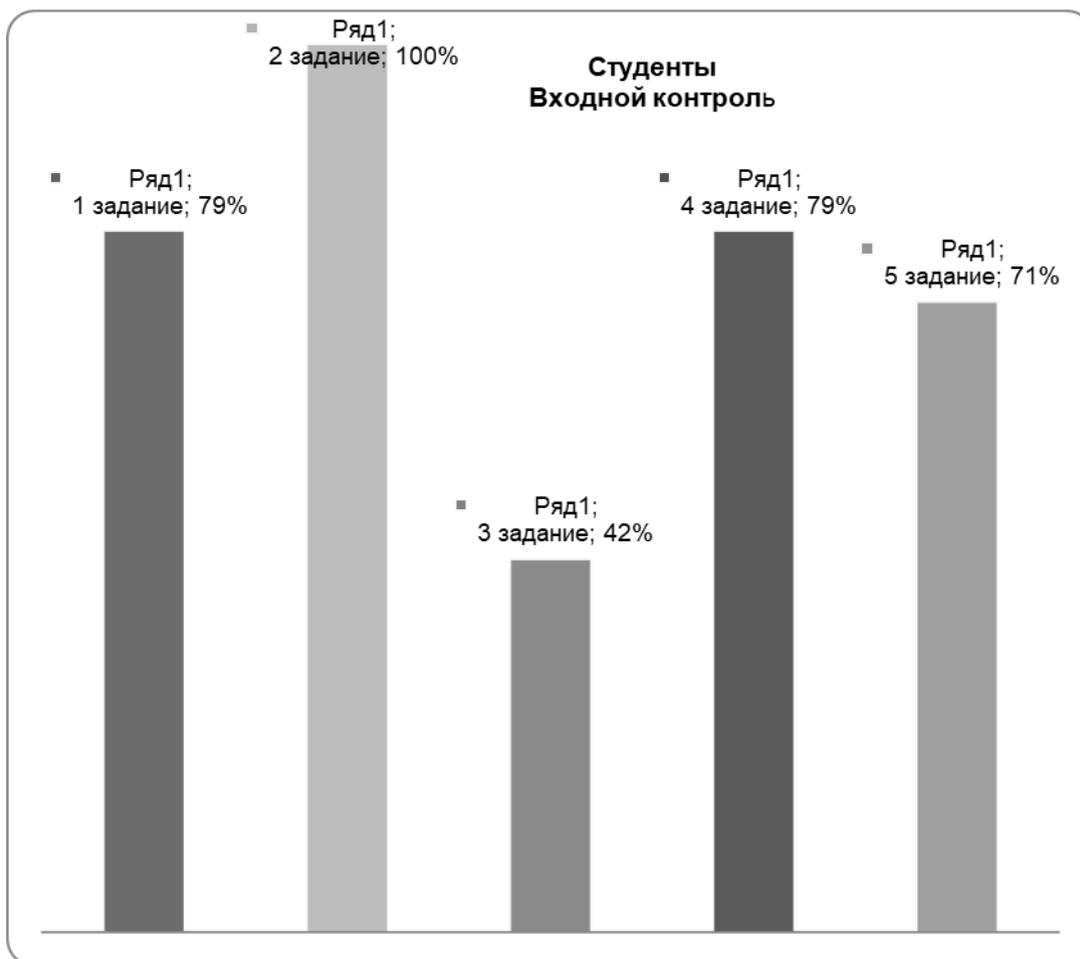


Рис. 2. Результаты входного контроля обучающихся 11 классов и студентов ФМФ

Результаты входного контроля показали, что школьники и студенты часто не представляют, какими могут быть сечения того или иного многогранника плоскостью, они могут предложить в качестве сечения многогранника плоскостью неплоскую фигуру, не видят своих ошибок. Таким образом, пространственные представления обучающихся надо развивать, их знания и умения по построению сечений многогранников нуждаются в систематизации.

Нами была разработана система заданий с использованием программы "Живая геометрия", которые направлены на корректировку выявленных затруднений.

Приведем примеры.

Задание 1. Отработка определений секущей плоскости и сечения (Рис. 3).



Рис. 3. Определения секущей плоскости и сечения

Задание 2. Позволяет продемонстрировать возможные случаи сечений в тетраэдре (Рис. 4).

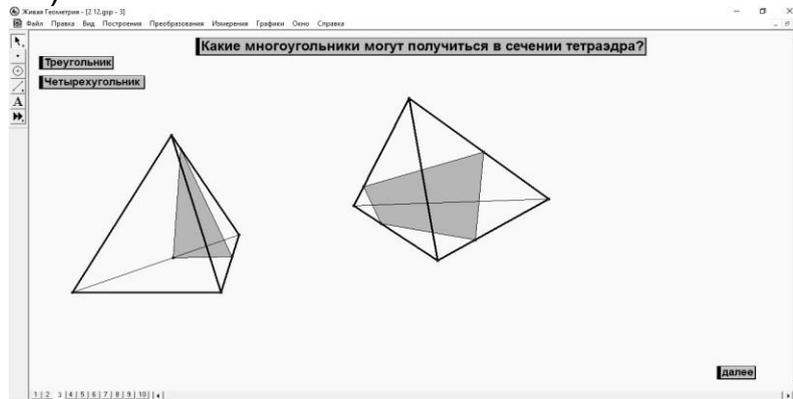


Рис. 4. Виды сечений в тетраэдре

Задание 3. Позволяет продемонстрировать возможные случаи сечений в кубе (Рис. 5).

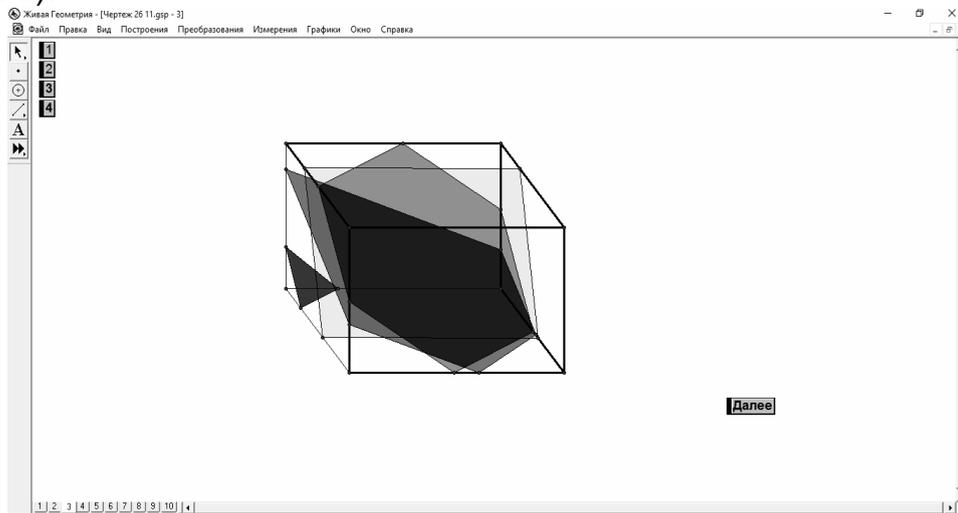


Рис. 5. Виды сечений в кубе

Задание 4. Сколько плоскостей можно провести через выделенные элементы? (Рис. 6). Данное задание помогает проверить знания основных аксиом стереометрии.

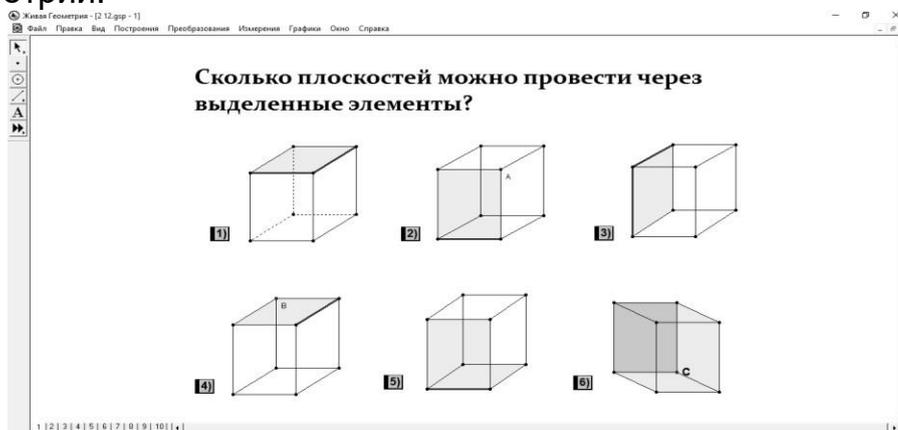


Рис. 6.

Задание 5. Ученик построил сечения параллелепипеда. Есть ли ошибки в его чертежах? Если есть, то исправьте их (Рис. 7).

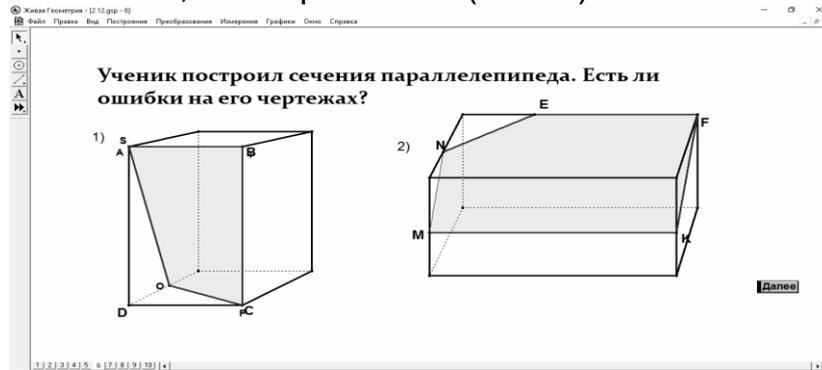


Рис. 7.

Данное задание предлагается на этапе актуализации знаний, оно помогает проверить у обучающихся понимание определения сечения, знания основных аксиом и свойств параллельных плоскостей.

Разработанная методика была апробирована в рамках опытно-экспериментального преподавания геометрии в трех университетских десятых классах Псковского государственного университета, а также на занятиях со студентами, обучающимся по направлению "Педагогическое образование", профиль "Математика" в рамках дисциплины "Теория изображений" (тема, связанная с построением сечений многогранников). В процессе работы применялись элементы проблемного обучения. При обучении осуществлялась такая организация учебного процесса, которая предполагала создание условий для активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению возникающих проблем. Занятия со студентами были построены так, чтобы перед будущими учителями встала проблема самостоятельного освоения программы "Живая геометрия" с целью ее использования для построения сечений многогранников при изложении этой темы школьникам. Во время занятия студенты делились на две группы (в зависимости от того, какой метод построения сечения многогранника они выбирали изучить в программе – метод внутреннего проектирования или метод следов). Для каждой группы был разработан кейс, который содержал следующие материалы: статьи по методам построения сечений многогранника, программу "Живая геометрия", подробную инструкцию по работе с данной программой, шаблон многогранников в данной программе, подробное описание заданий, оценочный лист. Студенты должны были самостоятельно разрешить все возникающие проблемы и в результате представить фрагмент конспекта урока по теме "Построение сечений многогранников", а также апробировать фрагмент в условиях квазипрофессиональной деятельности.

На занятиях студентам предъявлялись типичные ошибки, которые допускаются школьниками при выполнении построений сечений многогранников (выявленные ранее во время поискового эксперимента), создавались условия для обсуждения основных проблемных мест по данной теме. В группах совместно осуществлялся поиск ответа на следующие вопросы: какими знаниями должен обладать старшеклассник, чтобы он смог успешно построить сечение; как обеспечить наглядность чертежей при работе; где в реальной жизни мы сталкиваемся с сечениями многогранников; какие методические приемы наиболее подходят при изложении данной темы.

Во время занятия студенты, как правило, активны и заинтересованы, работают в группах, анализируют различные источники информации по одной теме, работают на компьютерах и проявляют себя как творческие личности при разработке фрагмента конспекта урока для обучающихся 10 классов. Смена видов деятельности помогает студентам рассматривать одну и ту же тему под разными углами, применять во время работы свои познавательные, критические, организаторские навыки, позволяет им самостоятельно заполнить пробелы по методам построения сечений многогранников, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей.

Для универсантов были проведены три занятия (длительность каждого занятия составляла 1 час 20 мин), посвященные построению сечений многогранников, во время которых использовалась среда "Живая геометрия". Задания, которые необходимо было выполнить на уроках, иллюстрировались в данной программе. Программа обеспечила наглядность изображения благодаря возможности "оживлять" объекты, позволила повысить интерес к предмету и разрешила сэкономить время на уроке, так как все чертежи заранее были готовы. На занятиях предлагались задания на свойства параллельных плоскостей и на способы задания плоскости, были введены понятия секущей плоскости и сечения многогранника, проводилось построение сечений тетраэдра и параллелепипеда. Также рассматривались различные способы построения сечений, разбирались ситуации с построением сечений на основе заданий ЕГЭ по математике за различные годы. На третьем занятии был проведен итоговый контроль по данной теме, который состоял из пяти заданий, такие же задания предлагались ранее учащимся 11 класса для проверки остаточных знаний на построение сечений многогранников в рамках поискового эксперимента.

На представленных диаграммах (Рис. 8) видно, что при изучении темы, связанной с построением сечений многогранников по предлагаемой нами методике и с использованием компьютерной программы "Живая геометрия", учащиеся более уверенно справляются с заданиями, допускают меньше ошибок. Мы также считаем, что эту методику нужно использовать и при подготовке будущих учителей математики, которые, овладев ею, в свою очередь, смогут применять ее в своей профессиональной деятельности.

Результаты опытно-экспериментального преподавания показали, что использование среды "Живая геометрия", наряду с традиционной методикой изучения данного материала, позволяет более успешно обучать решению задач на построение сечений многогранников, способствует развитию пространственных представлений, повышает интерес учащихся к предмету, высвобождает время и ресурсы на содержательные и творческие виды работ. Использование элементов проблемного обучения позволило обеспечить создание условий для активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению возникающих проблем, способствовало более заинтересованному и всестороннему изучению проблем, связанных с построением сечений многогранников при решении различных стереометрических задач. Мы считаем, что сбалансированное применение компьютеров в сочетании с современными формами обучения открывает новые возможности в обучении. Применение цифровых образовательных ресур-

сов позволяет активизировать деятельность обучающихся, дает возможность повысить качество обучения, содействует формированию метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы.

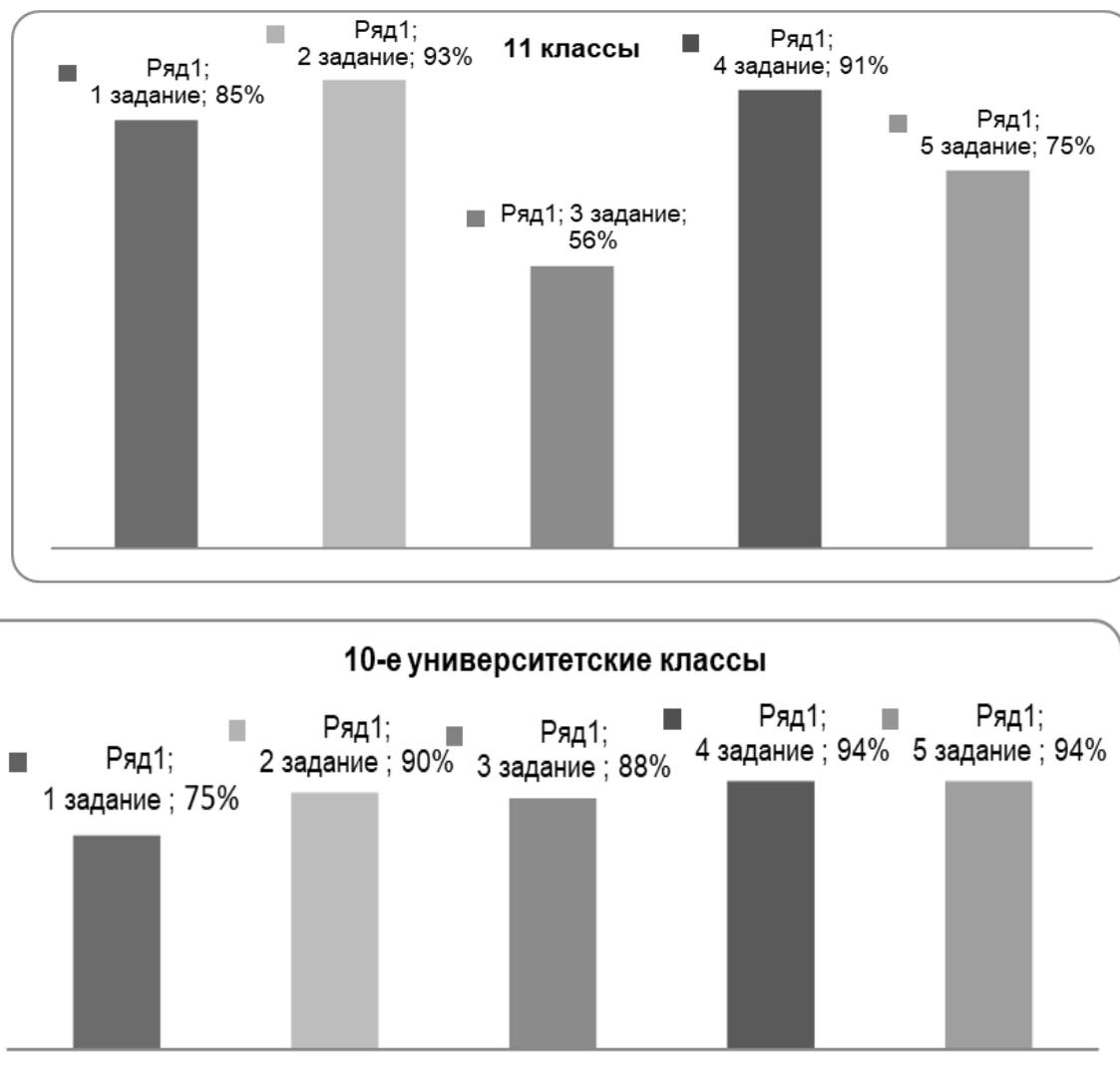


Рис. 8. Результаты итоговой контрольной работы

Список литературы:

1. Статистика результатов государственной итоговой аттестации: сборник по Псковской области / сост. С.Н. Бойцова. Региональный центр информационных технологий. ГБОУ ДПО ПО; Центр оценки качества образования. – Псков: Центр оценки качества образования, 2015. – 64 с.
2. Яценко И.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по математике / И.В.Яценко, А.В. Семенов, И.Р. Высоцкий. – М.: ФИПИ, 2016. – 42 с.
3. Моркин С.А. Разработка компьютерной модели построения сечений многогранников // Проблемы обучения математике в школе и вузе: сборник научных работ, представленных на международную научную конференцию "70-е Герценовские чтения"; под ред. В.В. Орлова. – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2017. – С. 102–104.

УДК 372.851: 371.3

Минегалиева И.Д.

преподаватель математики

ГАПОУ "Мензелинский педагогический колледж им. Мусы Джалиля",
г. Мензелинск, Россия

E-mail: minegalieva9@mail.ru

**ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме методической науки – совершенствованию организации обучения математике в условиях реализации федеральных государственных стандартов.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, урок математики.

Minnegalieva I. D.

teacher of math,

Menzelinsky teachers College named. Musa Jalil,
Menzelinsk, Russia

E-mail: minegalieva9@mail.ru

**TECHNOLOGY PROBLEM-BASED LEARNING
AS A MEANS OF FORMING OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS
OF STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS
IN THE IMPLEMENTATION OF THE GEF**

Abstract. The article is devoted to the actual topic of methodological science – improving the organization of mathematics education in the conditions of implementation of Federal state standards.

Key words: problem learning, problem situation, application of problem situations in mathematics lessons.

Федеральный государственный стандарт выдвигает требования к результатам обучения, предметным, метапредметным и личностным. Объект исследования является поиск средств и инструментов самостоятельного продвижения ученика в учебном предмете. Работа по новым стандартам для учителя становится планом решения проблем воспитания ценностного отношения к жизни, выработки осмысленной, мотивированной творческой позиции средствами нетрадиционной организации учебного процесса. Для ученика построение образовательной траектории по ФГОС – это новая форма взаимосвязи учителя и ученика, не простое восприятие и воспроизведение полученного материала, а поиск и открытие нового и критическое осмысление полученных знаний, применение на практике. Таким образом, меняется и структура работы на уроке: от "театра одного актера" традиционного образования, где учитель берет на себя 90% нагрузки, он постепенно начинает разделять ее с учениками, которые фактически переходят из "объектов" в "субъекты" [1]. В условиях реализации ФГОС средством формирования познавательного универ-

сального действия “постановка и решение проблем” является проблемное обучение.

Под проблемным обучением понимается организация учебного процесса, предполагающая создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей. В проблемном обучении процесс усвоения знаний рассматривается как процесс решения проблемных учебных задач. Основные понятия проблемного обучения: проблемная ситуация, проблема, разрешение проблемы [2].

Проблемная ситуация – психологическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения учебного задания, когда ему не хватает знаний, и стимулирующее к поиску новых знаний и способов деятельности. Проблемная ситуация – это, в отличие от проблемы, неясное неполное знание. Проблемная ситуация включает три таких компонента: а) необходимость выполнения действия, при котором возникает познавательная потребность в новом знании или способе действия; б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей ситуации; в) возможности учащихся при выполнении поставленного задания.

Учебная проблема – четкое словесное выражение проблемной ситуации (вопрос, задание), которые формулируют ученики. При подготовке к уроку учитель должен смоделировать учебную ситуацию, рассмотреть возможные пути его решения, проанализировать сложность проблемы и уровень подготовленности учащихся, продумать методический аппарат для решения дополнительных вопросов. Для разрешения проблемы учителю необходимо проделать ряд операций: направить учеников на поиск решения проблемы, организовать самоконтроль обучающихся, подвести итоги. Нельзя забывать о мыслительной операции – выдвижении гипотез. При работе с геометрическими задачами для формирования познавательных действий “выдвижении гипотез”, “постановка и решение проблем” целесообразно дополнительно организовать:

- 1) открытие общего метода решения задач определенного класса;
- 2) составление геометрических задач учениками [4].

М.И. Махмутов указывал на 5 уровней проблемности при осуществлении проблемного обучения. Первый уровень описывается следующим образом: проблемная ситуация возникает, несмотря на выбранную учителем форму работы, внимание обучающихся направляется не на решение задачи, вся проблема решается объяснением учителя. Второй уровень характеризуется тем, что проблемная ситуация создается преднамеренно, но решается самим учителем, ученик при этом понимает только логику проблемного мышления учителя. Для достижения третьего уровня проблемности потребуется от учителя создание проблемной ситуации и вовлечение учеников в процесс совместного поиска решения этой проблемы. Четвертый уровень – проблема формулируется учителем, но решается самостоятельно учениками. Пятый уровень проблемности достигнут лишь тогда, когда ученики самостоятельно формулируют проблему, осуществляют поиск ее решения и делают соответствующие выводы и умозаключения [3].

Проблемность при обучении математики возникает совершенно естественно, не требуя никаких специальных упражнений, искусственно подбираемых ситуаций. В сущности, не только каждая текстовая задача, но и много других упражнений, представленных в учебниках математики и дидактических ма-

териалах, и есть своего рода проблемы, над решением которых ученик должен задуматься, если не превращать их выполнение в чисто тренировочную работу, связанную с решением по готовому, данному учителем образцу [1].

Приведем пример организации целеполагания через применение проблемной ситуации на уроке по теме “Квадратные уравнения” в 8 классе. Учитель в начале урока предлагает обучающимся решить задачу: “Сколько коробок кафельной плитки необходимо купить, чтобы обложить ванную, ширина которой на 0,2м больше высоты, длина на 0,1м больше ширины, а площадь пола 12м^2 ? Плитка продается коробками по 20 штук и имеет размер $0,4\text{см} \times 0,3\text{см}$. При этом учтите, что есть дверь, площадь которой плиткой не обкладывают”. В процессе организованного совместного поиска решения предложенной задачи обучающиеся приходят к необходимости решить уравнение: $(x + 0,2)(x + 1,2) = 12$. С таким видом уравнения они раньше не встречались. В результате обсуждения формулируются тема урока, цели и задачи их достижения [4].

Также на уроках математики для создания проблемных ситуаций можно применять задачи с недостающими и излишними данными. При использовании задач с недостающими условиями возможно применить вопросы: почему нельзя сразу ответить на вопрос задачи? Каких данных не достаточно для решения задачи? Для этого целесообразно предложить учащимся решить следующие задачи.

1) В городе N живет один ученик, в городе K находится другой ученик. Им нужно по прямолинейным маршрутам пройти в город F. Для этого первому ученику нужно пройти расстояние 10 км, а второму – 6 км. Каким может быть расстояние от пункта N до пункта K?

В ходе решения выясняется, что у учеников получились разные ответы, зависящие от того, какое направление движения выбрали ученики, т. е. недостающее данное – это направление движения.

2) Нужно покрыть паркетом пол, который имеет форму прямоугольника со сторонами 4 метра и 5 метров и диагональ 6 метров. Сколько квадратных метров паркета потребуется?

Проанализировав условие задачи, ученики приходят к выводу, что условие “диагональ 6 метров” является лишним.

“Выдвижение гипотез” можно принять за один из этапов решения проблемной ситуации. Например, при решении задачи “Диагонали трапеции взаимно перпендикулярны. Ваня отметил основания этой трапеции через n и m. Какие значения может принимать высота трапеции?” Постановка проблемного вопроса может быть следующей: от каких величин будет зависеть высота трапеции? Какие значения может он принимать? Гипотеза: длина высоты трапеции будет зависеть от длин оснований n и m.

Активизировать внимание обучающихся также помогают задачи, в которых требуется связать указанные в ней объекты с дополнительными объектами, необходимыми для ее решения. Приведем пример такой задачи: “В равнобедренной трапеции квадрат диагонали d равен сумме квадрата боковой стороны c и произведения оснований a и b ($d^2 = c^2 + ab$). Как связать данные объекты a, b, c, d с дополнительными объектами, найденными на чертеже, чтобы доказать утверждение?”.

Таким образом, технология проблемного обучения на уроках математики – это способ достижения цели через детальную разработку проблемы,

которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом. Ситуация затруднения школьника в решении задач приводит к пониманию учеником недостаточности имеющихся у него знаний, что, в свою очередь, вызывает интерес к познанию и установку на приобретение новых. Нельзя заставлять ребенка слепо штудировать предмет в погоне за общей успеваемостью. Необходимо давать ему возможность экспериментировать и не бояться ошибок, воспитывать у учащихся смелость быть не согласным с учителем.

Список литературы:

1. Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии: учеб. пособ.– М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. – 26 с.
2. Кульневич С.В. Современный урок. Ч.3. Проблемные уроки: научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов-н/Д.: Учитель, 2006. – 288 с.
3. Скарбич С.Н. Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач: учеб. пособие / науч. ред. проф. В.А. Далингер. – 2-е изд., стереотип. – М.: Флинта, 2011. – 194 с.
4. Тумашева О.В. Обучение математике с позиции системно-деятельностного подхода: монография / О.В. Тумашева, О.В. Берсенева. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева, 2016. – 280 с.

УДК 372.857:371.3

Недюрмагомедов Г.Г.

к.пед.н., доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВО "Дагестанский государственный педагогический университет"

ГБУ ДПО "Дагестанский институт развития образования",

г. Махачкала, Россия

E-mail: rwwr@list.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЭКОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проблемного обучения как одного из инновационных методов обучения биологических дисциплин, в частности экологии. Рассмотрены характерные черты и структура проблемного обучения, показано преимущество проблемного обучения по сравнению с традиционным.

Ключевые слова: проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемное обучение.

Nedyurmagomedov G.G.

PhD, associate professor

Dagestan State Pedagogical University,

Dagestan Institute of Education Development»,

Makhachkala, Russia

E-mail: rwwr@list.ru

PROBLEM TRAINING AS EFFECTIVE TRAINING TECHNOLOGY ON LESSONS OF ECOLOGY

Abstract. The article examines the peculiarities of problem training as one of the innovative methods of teaching biological disciplines, in particular ecology. The characteristic features and structure of problem training are examined, the advantage of problem training in comparison with the traditional one is shown.

Key words: problem, problem situation, problematic task, problem training.

Актуальность использования проблемного обучения в XXI веке объясняется продолжающимся снижением качества школьного образования, что объективно требует существенных перемен в системе образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Проводимая модернизация школьного образования нацелена на повышение его качества, совершенствование содержания обучения и воспитания и используемых педагогических технологий в свете требований ФГОС.

В этих условиях своевременным является поиск путей повышения эффективности образовательного процесса. Несмотря на множество используемых активных методов и педагогических технологий, проблема качества, к сожалению, далека от разрешения.

Проблемное обучение экологии считается одной из педагогических технологий, которая способствует формированию интереса к учебно-познавательной деятельности, развивает инициативу учащихся в познании, способствует пониманию внутренней сущности изучаемых биологических/экологических явлений и процессов, выстраивает умение видеть проблему и возможные пути ее решения [6, 7].

Особенности обучения биологических дисциплин с использованием проблемного обучения (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, М.И. Скаткин, Дж. Брунер, К. Дункер, Дж. Дьюи, Г. Пойа, П. Халверсон, Т. Хатчинсон и др.) изучены в педагогической теории и практике еще недостаточно.

Анализ литературных источников и практики (школа № 13, 17, 37, г. Махачкала; "Новомугурухская СОШ Чародинского района", ст. Уйташ и др.) позволяет выделить *противоречие* между необходимостью формирования системы экологических знаний и компетенций с использованием методов проблемного обучения и отсутствием теоретического и опытно-экспериментального обоснования использования проблемного обучения для достижения этих целей в современной школе. Оно разрешает сформулировать *проблему*: каковы условия эффективной организации процесса обучения биологических дисциплин, в частности "Экологии Дагестана", с использованием проблемного обучения в процессе учебной деятельности школьников, и ее дидактические аспекты [7].

К существенным направлениям обучения, кроме *традиционного*, понимаемого как информационно-сообщающего (Н.Ф. Талызина), отражающего все основные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реализация которых определяется множеством факторов, оказывающим влияние на современную практику образования и получившим распространение в современной школе, относят "проблемное обучение".

Под *проблемным обучением* понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает решение теоретических и практических проблем, создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит овла-

дение новыми знаниями, умениями и развитие их мыслительных способностей [4, 5, 8, 9].

Основной *целью* проблемного обучения является формирование и развитие у учащихся психологических новообразований (логическая память, логическое внимание, способность к логическим построениям, воображение, рефлекслирующее сознание и т.д.).

Психологической основой проблемного обучения являются следующие: перед учащимися ставится проблема (познавательная задача), которую они под руководством учителя (или самостоятельно) исследуют и ищут пути и способы ее решения (выдвигают гипотезу, предлагают способы ее проверки, проводят эксперименты и анализируют их результаты, доказывают) [1, 2]. Сюда относятся, например, задачи на самостоятельное открытие правил, законов, формул, теорем (например, самостоятельное формулирование законов Барри Коммонера, закона минимума Ю. Либиха, закона лимитирующ факторов В.Э. Шелфорда, закона Митчерлиха-Бауле и др.) по экологии и другим биологическим дисциплинам [6].

Характерными *чертами* проблемного обучения являются следующие (В.Оконь):

- в ходе решения теоретических и практических проблем учащиеся получают новую информацию;
- в ходе решения проблемы учащийся преодолевает трудности, его активность и самостоятельность повышаются;
- темп передачи сведений зависит от учащегося (или группы учащихся);
- активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов;
- результаты преподавания повышаются, они устойчивые (полученные знания применяются в новых ситуациях, развиваются умения и творческие способности) [9].

Выделяет четыре *уровня полноты* проблемного обучения (М.И. Махмутов):

- проблемы ставятся и решаются с помощью учителя (самостоятельность учащихся низкая);
- учитель формулирует проблемную ситуацию, а решение проблемы совершается с учащимися – поэтапно;
- учащиеся формулируют проблемные ситуации по аналогии и решают их с учителем;
- учащиеся проходят все этапы по решению проблемной ситуации (характерна повышенная познавательная активность) [5].

Проблемное обучение на уроках “Экология Дагестана” (так же, как и при изучении других школьных биологических дисциплин) включает следующие этапы:

- осознание общей проблемной ситуации по теме урока;
- ее анализ, формулировку конкретной проблемы;
- решение (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная их проверка);
- проверка правильности решения проблемной ситуации.

“Единицей” проблемного обучения является *учебная проблема* (скрытая или явная), т.е. противоречие, и *проблемная ситуация*.

Проблемная ситуация – это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися знаниями, умениями, отношения-

ми и предъявляемым требованием; когда учащиеся, уяснив учебную проблему, пытаются ее самостоятельно решить, но чувствуют затруднение в силу недостаточности у них наличных знаний.

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение учащегося, когда он не находит объяснения какому-то изучаемому по экологии Дагестана (или по биологии) факту, явлению, процессу. Это ситуация конфликта между знаниями, как прошлым опытом, так и незнанием того, как объяснить новые явления. Данное интеллектуальное затруднение является условием возникновения познавательной потребности. Проблемные ситуации должны отвечать целям урока, в частности, формированию системы научных знаний, быть доступными для учащихся и вызывать учебно-познавательную активность. В зависимости от характера постановки проблемы различают несколько ситуаций: ситуацию неожиданности, ситуацию неопределенности, ситуацию несоответствия и др.

Любая проблемная ситуация на уроке экологии может быть вызвана различными типами заданий, поэтому можно выделить следующие *уровни проблемности* в обучении:

- учитель ставит проблему (задачу) и сам ее решает (ученики внимательно слушают и обсуждают);
- учитель ставит проблему, а ученики под руководством учителя находят решение (учитель направляет их);
- ученик ставит проблему, а учитель помогает ее решить (ученик учится формулировать проблему);
- ученик ставит проблему и сам ее решает [3].

При создании проблемных ситуаций на уроках экологии учитывают:

- если перед учащимися ставят практическое или теоретическое задание, то его выполнение требует усвоения новых знаний и умений;
- задание должно соответствовать умственным возможностям учащихся;
- проблемное задание предлагается до этапа объяснения нового материала;
- проблемными заданиями являются: формулировка вопроса, практические действия.

Любая учебная проблемная ситуация включает три компонента:

- потребность учащегося в новом знании или способе действия;
- неизвестное знание, которое ученик должен усвоить;
- достигнутые, усвоенные в ходе предшествующей учебы знания, умения и навыки ученика, его интеллектуальные возможности.

В дидактике выделяют следующие варианты возникновения проблемной ситуации:

- несоответствие между имеющимися у учащихся знаниями, которые требуются для ее решения (разрешения);
- необходимость выбора из системы знаний тех, которые обеспечивают решение задачи вообще или оптимальным образом;
- противоречия между теоретической возможностью известных способов решения и их практической возможностью.

Проблемную ситуацию на уроках экологии можно создать разными *приемами*:

- проблемное изложение (активизирующее изложение, учитель в ходе сообщения новых знаний систематически создает проблемные ситуации, ставит вопросы и указывает пути решения учебных проблем, постоянно побуждает учащихся к самостоятельной познавательной деятельности);

- поисковая беседа (вопросно-ответная форма изложения материала, при которой учитель не сообщает учащимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний, наблюдений, личного жизненного опыта подходить к новым понятиям, выводам и правилам);

- решение проблемных задач (проблемная задача предполагает наличие условия, требования или вопроса, ответ на который возможен в результате ряда интеллектуальных и практических действий; смысл этих действий – в самостоятельном обнаружении учащимся не заданных в условии задачи связей, в проведении преобразований);

- учебно-игровая деятельность (направлена на развитие у учащихся произвольного внимания, наблюдательности, запоминания, сравнения, первичных форм аналитико-синтетической деятельности, познавательных интересов);

- учебно-исследовательская деятельность (процесс освоения практического опыта использования знаний, умений и навыков (полученных в рамках уроков) на основе развития индивидуальных природных задатков и способностей с целью удовлетворения познавательного интереса в той или иной отрасли науки и практики продуктивной, созидательной, творческой деятельности).

По экологии рекомендуются следующие *способы решения* проблемных ситуаций:

- побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними (это вызывает поисковую деятельность учеников и приводит к активному усвоению новых знаний);

- использование учебных ситуаций, возникающих при выполнении практических заданий (проблемная ситуация возникает при самостоятельном достижении практической цели);

- использование проблемных заданий при объяснении явлений или поиске путей практического решения (исследовательская работа учащихся);

- побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между представлениями и научными понятиями об этих фактах;

- выдвижение предположения (гипотез), формулировка выводов, их проверка;

- побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению фактов, явлений и т.д., в результате которых возникает проблемная ситуация;

- побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов;

- ознакомление учащихся с фактами, носящими внешне необъяснимый характер, и способствующими постановке научной проблемы;

- организация межпредметных связей (используются данные наук, имеющие связь с изучаемым материалом);

- применение проблемных ситуаций на примере с недостающими или противоречивыми данными и т.д. (Т.А. Степаненко).

Постановка на уроке перед учащимся проблемных ситуаций (по актуальным проблемам темы) приводит к тому, что ученик стремится разрешить их самостоятельно, т.е. мы формируем творческую личность, всегда способную к поиску. Учитывая, что "проблема" – это скрытое или явное противоречие, присущее вещам, явлениям материального и идеального мира, рассмотрим особенности учебной проблемы.

Проблема – единица содержания и процесса движения в материальном и идеальном пространстве, "*порождающая процесс* развития человека" и "*порождаемая* развитым человеком". Учебная проблема в научной литературе определяется как вопрос (И.Я. Лернер); противоречие, возникающее или существующее в сознании ученика (Е.В. Ковалевская, Е.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов); противоречие в процессе познания объекта субъектом или противоречие в учебном материале (Е.В. Ковалевская, М.И. Махмутов) [4].

Учебная проблема является формой реализации принципа проблемности в обучении, проявления логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющей направление умственного поиска, пробуждающей интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущей к усвоению нового понятия или способа действия.

Таким образом, *учебная проблема* – это явление *субъективное* и существует в *сознании* ученика в *идеальной* форме, в мысли как любое суждение, пока не станет логически завершенным и не будет выражено (в форме предложения) в звуках языка или в буквах (знаках) письма.

Учебная проблема (как и проблемная задача) также является единицей проблемного обучения, но их отличие в том, что в *проблемной задаче* присутствуют искомые компоненты, а в *учебной проблеме* не задаются такие параметры, т.е. в ее основе противоречие, которое нужно вскрыть в изучаемом учебном материале. Поэтому, если *проблемная задача* направлена на то, чтобы учащийся научился анализировать данные, сформулированные в задаче, и находить способы решения, то *учебная проблема* – чтобы учащийся научился видеть и вскрывать противоречия в явлениях действительности. Учебная проблема основана на противоречии, которое может быть явным/неявным и сформулированным преподавателем или учащимся. Учебная проблема характеризуется как единица проблемного обучения в силу того, что в процессе ее решения происходит освоение нового учебного материала и развитие поисковых умений учащихся.

Для учителя экологии и других биологических дисциплин, *учебная проблема* – это способ активизации мышления учеников, формирование их познавательных способностей, интереса, мотивов; средство управления их учебно-познавательной деятельностью; средство контроля усвоения нового программного учебного материала; а для учащихся – это стимул мышления, способ усвоения учебного материала и развитие познавательной способности. В решении любой учебной проблемы предполагается несколько этапов: постановка, решение и проверка. "Сущность процесса учения путем решения проблем сводится в каждом случае к созданию такой ситуации, которая вынуждает учащегося самостоятельно искать решение" (В.Оконь), а процесс решения учебной проблемы зависит от характера проблемы и сложности ее решения. "Характер проблемы определяется степенью ее сложности. Трудность решения проблемы двоякая. Одна заключается в том, что для решения

необходимо актуализировать какую-то часть прежнего опыта, именно того, без которого решение невозможно. Другая состоит в необходимости одновременно находить новые, не известные ученику элементы (звенья), позволяющие решить проблему” (В.Оконь) [9].

Учебная проблема на уроках биологии и экологии часто носит интегративный характер, что предполагает концентрацию учебного материала вокруг основополагающих идей, понятий, законов и теорий с последующим их внедрением в систему биологических (экологических) знаний о природе. Поэтому в данном случае учащиеся ищут и усваивают новые знания, в том числе и других наук (химии, географии, геологии и др.) при решении поставленных учителем учебных проблем (экологических, природоохранных и др.). В процессе проблемно-поисковой деятельности школьники самостоятельно и осознанно усваивают знания и учатся их применять, т.е. используют элементы научно-исследовательской деятельности, которая осуществляется посредством решения учебно-исследовательских задач через выполнение совокупности исследовательских действий.

В заключение отметим место и роль проблемного обучения в образовательном процессе. Так, по мнению И.Я. Лернера, М.И. Махмутова и др., проблемное обучение не может заменить всего обучения (но без принципа проблемности обучение не является развивающим) и может быть использовано только при изучении части учебного материала [5]. Проблемное обучение имеет достоинства, которые выражаются в развитии внимания учащихся, наблюдательности, активизации их мышления, познавательной деятельности, самостоятельности, ответственности, инициативности. Оно же имеет недостатки (вызывает затруднение у ученика в учебном процессе, поэтому на осмысление и поиски путей решения уходит больше времени, чем при традиционном обучении; технологии проблемного обучения требуют от учителя большего профессионализма).

Проблемное обучение способствует эффективной реализации учебных целей (сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков; достигнуть высокого уровня качества обучения и развития самих учащихся), поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой учебно-исследовательской деятельности учащихся в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач.

Список литературы:

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
2. Булгаков В.И. Проблемное обучение – понятие и содержание // Воспитание школьников. – 1985. – № 8. – С.56– 66.
3. Лакоценина Т.П. Современный урок: научно-практическое пособие для учителей, методистов, ИПК / Т.П. Лакоценина, Е.Е. Алимova, Л.М. Оганезова.– Ростов на/Д.: Учитель, 2007. – Ч. 4.- 240 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 356 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Педагогика, 1977. – 240 с.
6. Недюрмагомедов Г.Г. Проблемы экологического образования старшеклассников в дагестанской общеобразовательной школе // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. – 2007. – № 3(139). – С.130–133.

7. Недюрмагомедов Г.Г. Формирование экологической культуры как цель экологического образования старшеклассников // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 51. – С. 105–111.

8. Тодорина Д.Л. Интерактивни методи в средното и висшето училище: учебное пособие / Д.Л. Тодорина, Г.Г. Недюрмагомедов. – Благоевград: Изд-во Неофит Рилски, 2012. – 284 с.

9. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

УДК 37.012.2

Панина Л.Ю.

к.пед.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики
ФГБОУ ВО "Воронежский государственный педагогический университет",
г. Воронеж, Россия

E-mail: lyudmilapanina@yandex.ru

**СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЙНОГО ПОЛЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
В СОВЕТСКОЙ ДИДАКТИКЕ
(ПО МАТЕРИАЛАМ ЖУРНАЛА "СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА")**

Аннотация. В статье рассмотрены дискуссионные вопросы понятийного поля проблемного обучения, которое вошло в советскую дидактику в 1970-х гг. Базовыми понятиями данной теории стали "проблема", "проблемная ситуация", "противоречие", "трудность" и др. В журнале "Советская педагогика", материал которого мы используем, шло активное обсуждение терминологического аспекта данной концепции.

Ключевые слова: дидактика, проблемное обучение, проблемная ситуация, проблема, журнал "Советская педагогика".

Panina L.Y.

Ph. D, associate professor
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, Russia

**THE FORMATION OF CONCEPTUAL FIELDS,
PROBLEM-BASED LEARNING IN SOVIET DIDACTICS
(ON MATERIALS OF MAGAZINE "SOVIET PEDAGOGY")**

Abstract. In the article debatable questions of conceptual fields, problem-based learning, which was part of the Soviet didactics in the 1970s, the Basic concepts of this theory have become "a problem", "problem situation", "conflict", "difficulty", etc. In the magazine "Soviet pedagogy", the material which we use, there was an active discussion of the terminological aspects of this concept.

Key words: didactics, education trough problem solving, problem case, problem, the magazine "Soviet pedagogics".

Сегодня проблемное обучение стало неотъемлемой частью нашей дидактической реальности. Никто не оспаривает необходимость его применения при обучении в школе и вузе. Технология проблемного обучения активно используется при внедрении ФГОС в учебный процесс, особенно на уроках

“открытия” новых знаний и уроках рефлексии. Однако данная технология не нова, в очередной раз происходит ее “возрождение”.

В отечественной педагогике методы и принципы проблемного обучения впервые были внедрены в учебный процесс в 1920–30-х гг. в ситуации поиска новых технологий обучения в советской школе, однако позже они были объявлены буржуазными, псевдонаучными и запрещены. Новый виток интереса и становления проблемного обучения как дидактической системы стал возможен в 1970-х гг. в советской дидактике в связи с работами Ю.К. Бабанского, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В.Оконя и др. ученых.

Однако путь вхождения проблемного обучения в советскую дидактику и школу не был простым и однозначным. Об этом можно судить по публикациям на страницах журнала “Советская педагогика”, ведущего научно-педагогического журнала советского периода. В 1970–80-е гг. выходит ряд статей и рецензий, посвященных психологическим, дидактическим и методическим аспектам проблемного обучения. Рассмотрим некоторые из них.

Прежде всего в публикациях обсуждается понятийное поле проблемного обучения. Этому аспекту посвящены статьи Т.Е. Писарева, В.Е. Писарева, Э.Г. Мингазова [4] и др. Поскольку, по мнению большинства ученых (Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова и др.), понятие “проблемная ситуация” является исходным для концепции проблемного обучения, необходимо выяснить ее сущность.

Чаще всего проблемная ситуация определяется как “осознанное затруднение” (И.Я. Лернер), как “особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта” (А.М.Матюшкин). Эти определения выражают уже некоторую психологическую реальность, но это не является предметом дидактики, поэтому необходимо выяснить семантическое поле понятия “проблема”, лежащее в основе проблемного обучения.

Т.Е. Писарева и В.Е. Писарев в своей статье “Что такое проблемное обучение?” анализируют смысловые составляющие понятия “проблема”, которое в словарных статьях определяется через лексему *задача* и *вопрос* (“это сложный теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, изучения, исследования”). В этом смысле, по мнению авторов, “можно считать употребление понятий “задача”, “вопрос” и “проблема” как взаимозаменяемых, в рамках той или иной работы вполне правомерным, как прием перифразы” [5, с. 77]. Все это говорит, с одной стороны, о чрезвычайно широком употреблении термина, а с другой – о том, что, представляя содержание различных сфер знания, проблемы выступают или в значении задачи, или в значении вопроса. Однако такая взаимозаменяемость может вызвать определенные алогизмы и противоречия, например, в таких выражениях, как “проблемная задача” или “проблема задач”, замена приведет к абсурду (задачная задача). И здесь возникает необходимость дать более качественное и глубокое определение понятия “проблема”.

В соответствии с этим Т.Е. Писарева и В.Е. Писарев обращаются к истории трактовки термина “проблема”. Например, А.Н. Колмогоров считал, что под проблемой “можно понимать задачу нахождения объекта, обладающего теми или иными свойствами; этот объект называется решением проблемы” [5, с. 78], иными словами, проблема – это задача нахождения объекта. У Ф.Х.

Кассиди проблема выступает в значении парадокса (“это субъективная форма выражения необходимости развития научного познания”), т.е. проблема – это знание о незнании.

Кроме того, авторы приводят размышления И.Я. Лернера, который признаками проблемы считает “наличие проблемной ситуации, определенную готовность субъекта к поиску решения, возможность неоднозначного пути решения” (Лернер И.Я. “Проблемное обучение”). В этом определении наличие проблемной ситуации, т.е. осознанного затруднения и готовности субъекта к поиску, являются признаками, характеризующими психическое состояние субъекта. Это означает то, что говорить о проблеме вне субъекта или без субъекта, не представляется возможным. Таким образом, “оказывается, что проблеме приписываются признаки, которые обычно присущи только субъекту, человеку” [Там же].

Имеются попытки провести различия понятий “проблема” и “вопрос”, исходя из новизны искомого знания. “Если заключенное в вопросе знание о незнании превращается в результате научного поиска в знание о том, что неизвестное явление подчиняется уже известному (изученному) закону, – вопрос не оценивается как проблема” [Там же]. И наоборот, наличие в вопросе возможности открытия нового закона (или нового способа применения ранее полученного знания законов) соответствует проблеме. Однако на практике проблема может оказаться либо псевдопроблемой, либо разграничение вопроса и проблемы зависит от результатов исследования, что приводит к исходному противоречию (говорить о проблеме до ее решения невозможно).

Итак, в приведенных примерах толкование понятия “проблема” выступает в различных ипостасях (вопрос, задача, парадокс, знание о незнании и пр.). Часто такая избыточность приводит к терминологической путанице. Однако легко можно найти и общее: указанные трактовки в своей основе представляют трудность (затруднение) для человеческого познания.

В этом плане интересной является мысль В.А. Штоффа: “Чтобы представить возникшую трудность в форме определенной проблемы, требуется еще способность заметить в некоторой наблюдаемой трудности источник проблемы и так ее сформулировать, чтобы ее решение предполагало решение множества других проблем” (Штофф В.А. “Введение в методологию научного познания”) [Цит. по: 5, с. 79]. В высказывании намечается путь к исследованию проблемы как понятия, отражающего некоторую реальность. Проблема связывается с признаком “трудность”, в данном случае познавательная трудность. “Те или иные свойства в наблюдаемой реальности, которые выделяются субъектом как познавательная трудность, должны содержать в себе и тот признак, который только и может быть представлен в форме проблемы” [5, с. 78]. Если найти в этой трудности ту особенность, которая и позволяет превратить трудность в проблему, то можно говорить о терминологическом значении понятия “проблема”.

Обратимся к тому, как теоретики проблемного обучения определяют понятийные границы *проблемы*. Так, замена в понятии “проблемное обучение” слова “проблемное” на “задачное” или “вопросное” приводит к курьезу, следовательно, данные определения не являются взаимозаменяемыми, на это указывают и ученые. Однако в дальнейших рассуждениях лексические границы этих понятий практически стираются, они становятся практически тождественными, особенно когда эти данные понятия выражены существительными.

Кроме того, имеет место появление новых понятий "познавательная проблема" (Ю.К. Бабанский, И.Ф. Харламов, Т.И. Шамова), "познавательная задача" (Ю.К. Бабанский, Н.А. Сорокин, И.Ф. Харламов), "задача-проблема" (З.И. Калмыкова), "вопрос-проблема" (Б.Ц. Бадмаев, П.И. Пидкасистый), "учебно-проблемная" и "проблемно-учебная задачи" (Э.А. Ферапонова, А.М. Аверин), "проблемное задание (вопрос, задача)" (С.И. Высоцкая) и др. Однако часто введение новых понятий не подкрепляется терминологическими объяснениями, не сопровождается разъяснениями по поводу сходства или различия подобных понятий, используемых другими учеными.

На данное обстоятельство указывает и А.М. Матюшкин: "различные исследовательские коллективы используют различную терминологию, затрудняющую сопоставление и оценку получаемых исследовательских результатов" [1, с. 39]. Необходимость преодоления теоретической разрозненности важна для адекватного формулирования научных проблем и повышения эффективности исследований. Кроме того, возможна ситуация упрощения, сведения проблемного обучения к простой перестановке вопроса, что не соответствует условиям и принципам проблемного обучения.

В статье "Теоретические проблемы проблемного обучения" [1] А.М. Матюшкин разводит понятия "задача" и "проблемная ситуация" как обозначающие различные психологические реальности. Задачами обозначают такие "интеллектуальные реальности, в результате выполнения которых человек должен раскрыть некое искомое отношение, свойство, величину, действие. <...> В них фиксируются такие объективные отношения ситуации, путем преобразования которых может быть достигнуто искомое" [1, с. 40]. Искомое достигается через систему определенных преобразований, которые могут быть выполнены человеком или машиной. Ситуация задачи не требует обязательного включения субъекта действия, порой учащийся не всегда ее принимает.

Проблемная ситуация, в свою очередь, "характеризует определенное психическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия" [Там же]. При том открытие нового составляет определенный микроэтап в развитии субъекта, а разрешение проблемной ситуации совпадает с процессом становления элементарных психических новообразований. Главным элементом проблемной ситуации является неизвестное, причем оно должно обладать какой-либо степенью обобщения, несмотря на конкретность поставленного задания. Искомое в задаче в большинстве случаев составляет единичную конкретную величину.

Степень трудности проблемной ситуации характеризуется степенью обобщенности того неизвестного, которое должно быть раскрыто. Показателем же трудности для субъекта является "не сложность самого задания, как в задаче, и не абстрактная степень новизны усваиваемых знаний, а та степень обобщения, которой должен достигнуть учащийся в процессе поиска неизвестного" [1, с. 41]. То есть показатель обобщения является общей единицей процессов мышления человека, возможностей учащегося и той ситуации, в которой осуществляется процесс мышления.

Важным элементом проблемных ситуаций являются и возможности учащегося, включающие как его и интеллектуальные способности, так и достигнутый им уровень знаний. С помощью последних учащийся не может выполнить

поставленного задания, но знания должны быть достаточными для самостоятельного анализа содержания и условий выполнения задания.

Таким образом, проблемная ситуация, по мнению А.М. Матюшкина, включает три главных компонента:

- 1) неизвестное усваиваемое отношение, способ или условие действия, раскрываемое в проблемной ситуации;
- 2) действие, необходимость выполнения которого в поставленном задании вызывает потребность в новом, подлежащем усвоению знании или способе действия;
- 3) возможности учащегося в анализе условий поставленного задания и усвоении (открытии) нового знания. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации [1].

Сущность и основные принципы проблемного обучения раскрыты М.И. Махмутовым в ряде статей [2, 3]. Ученый не дает собственного определения понятия "проблема", но связывает его как форму и содержание с диалектическим противоречием, утверждая, что "проблема – многоаспектная категория (гносеологическая, логическая, психологическая). С учетом этой многоаспектности мы трансформируем ее в психолого-дидактическую категорию". Однако из дальнейшего высказывания выходит, что "проблемная ситуация и порождаемая ею проблема – психологические понятия" (цит. по: [5, с. 80]), хотя в их основе лежат объективные диалектические противоречия. В статье "Некоторые особенности проблемного обучения" М.И. Махмутов раскрывает свой взгляд на данное понятие.

1. В основе эффективной методической системы активизации познавательной деятельности ученика лежат диалектические противоречия, присущие любому явлению реальной действительности.

2. Понятие "диалектическое противоречие, являясь философской категорией, не может быть непосредственно использовано в учебном процессе, оно существует независимо от человека (субъекта), который "заметив" противоречие, определенным образом реагирует на него. "С противоречием человек сталкивается в проблемной ситуации – когда возникает интеллектуальное затруднение, свидетельствующее о том, что в факте, явлении, с которым субъект столкнулся, заключено диалектическое противоречие. Следовательно, наиболее конкретной формой выражения любого диалектического противоречия может быть только проблема" [2, с. 50].

3. Однако проблема как психологическая категория – явление субъективное, содержанием ее не может быть учебный материал, выраженный такими дидактическими категориями, как вопрос, задача, задание. "Приемы и методы организации учебно-познавательного процесса, основанные на применении вопросов, познавательных задач, определенных сочетаний слова и наглядности, составляют дидактическую суть проблемного обучения" [Там же].

Указанные дидактические категории являются средством активизации мышления учащихся, если они не просто несут информацию, а содержат учебную проблему, столкновение с которой создает для учащихся проблемную ситуацию, т.е. ситуацию интеллектуального затруднения, что обуславливает деятельность в поисках выхода из него. Учебная проблема, таким образом, является как бы связующим звеном между философской и дидактической

категориями, т.е. она служит средством трансформации диалектических противоречий вообще в дидактические методы разрешения противоречий.

Таким образом, по словам М.И. Махмутова, в основе проблемного обучения лежит учебная проблема, сущностью которой является диалектическое противоречие между неизвестным и новым. И это противоречие является движущей силой творческого усвоения знаний.

Подводя итог описанной выше дискуссии, можно сделать следующие выводы. Разработка и внедрение проблемного обучения в советскую науку и практику не было однозначным и гладким. В научной периодической печати шло активное обсуждение терминологического аспекта данной концепции. Базовыми понятиями стали "проблема", "проблемная ситуация", "противоречие", "трудность" и др.

Проблема не возникает и не порождается проблемной ситуацией, она есть результат активной познавательной деятельности субъекта с объектом. Субъект при этом выделяет в объекте познавательную трудность, усматривает в ней противоречие и, организуя его разрешение, формирует проблему. Таким образом, проблема – это специальная форма, в которой субъект фиксирует и представляет обнаруженное диалектическое противоречие как в действительности, так и в сфере ее отражения. Противоречие же в наблюдаемой трудности предстает тем неизвестным, которое составляет и определяет сущность проблемы. Такой подход позволяет понятийно различать проблему среди "вопросов" и "задач" по наличию представленного в ней противоречия.

Список литературы:

1. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения // Советская педагогика. – 1971. – № 7. – С. 38–47.
2. Махмутов М.И. Некоторые особенности проблемного обучения // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 49–57.
3. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии // Советская педагогика. – 1963. – № 5. – С. 10–26.
4. Мингазов Э.Г. Система понятий проблемного обучения // Советская педагогика. – 1972. – № 6. – С. 57–63.
5. Писарева Т.Е. Что такое проблемное обучение? (терминологический аспект) / Т.Е. Писарева, В.Е. Писарев // Советская педагогика. – 1982. – № 4. – С. 77–81.

УДК 378.146

Пенкина М.В.

аспирант кафедры лингвистики, перевода
и межкультурной коммуникации МГУ им. М.В. Ломоносова,
г. Москва, Россия

E-mail: Penkina@inbox.ru

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация. В данной статье обсуждаются вопросы проектирования методически адекватной модели внутривузовского контроля уровня подготовки студентов-

магистров языковых специальностей к межкультурному общению в академической среде на иностранном языке. Автор поясняет понятийное содержание терминов "проблемное обучение", "межкультурное академическое общение" и "внутривузовский контроль". В результате предлагается типология контрольных культуроведчески- и профессионально-ориентированных проблемных заданий, с помощью которых представляется возможным проверить уровень сформированности межкультурных коммуникативных умений у студентов-лингвистов, завершающих обучение в магистратуре.

Ключевые слова: межкультурное академическое общение, внутривузовский контроль, проблемное обучение, профессионально-профильная компетенция, иноязычная компетенция, коммуникативная компетенция, межкультурное коммуникативное умение, социокультурный подход.

Penkina M.V.

post -graduate student

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia

E-mail: Penkina@inbox.ru

**PROBLEM SOLVING TASKS AS AN ASSESSMENT TOOL
OF LINGUISTS' PREPARATION
FOR INTERCULTURAL ACADEMIC COMMUNICATION**

Abstract. This paper looks at some current issues, relating to the design of a methodologically effective model of intramural assessment of MA (Master of Arts) students' preparation for intercultural academic communication in a foreign language. The author demonstrates the conceptualization of the notions problem-based learning, intercultural academic communication and intramural assessment. As a result, a methodological classification of culturally and professionally oriented problem-solving assessment tasks is suggested, with the help of which it is possible to assess MA students' intercultural communication skills.

Key words: intercultural academic communication, intramural assessment, problem-based learning, professionally oriented foreign communication competence, intercultural communication skills, sociocultural approach.

Несмотря на длительную историю развития и успешного внедрения теории проблемного обучения в рамках таких наук, как философия [16, 29], психология [4, 6, 8,14], педагогика [7, 9,10], а также теория и методика обучения иностранным языкам в средней школе [1, 12, 13, 15, 23, 25, 28], его потенциал в рамках вузовского дидактического контекста на сегодняшний момент нельзя считать в полной мере реализованным, поскольку вопросы проблемного обучения иностранным языкам в высшей школе являются предметом рассмотрения среди немногих отечественных исследователей [3, 5,11,15, 21, 24].

В рамках настоящей научной статьи автор предлагает для обсуждения следующие вопросы, связанные:

1) с уточнением требований к профессиональной коммуникативной подготовке студентов-лингвистов, завершающих обучение в магистратуре по направлению подготовки 45.04.02 "Лингвистика";

2) с конкретизацией терминологического содержания понятия "внутривузовский контроль" и "проблемное обучение" в рамках вузовского дидактического контекста;

3) с построением методической классификации проблемных контрольных заданий, ориентированных на проверку степени готовности студентов-магистров языковых специальностей к участию в межкультурной академической коммуникации на иностранном языке.

Развитие современного коммуникативного образования в высшей школе обусловлено, в первую очередь, национальными образовательными приоритетами и позитивными мировыми тенденциями. Как известно, цель, задачи и содержание современного высшего коммуникативного образования претерпели существенные изменения, что, безусловно, вызвано его переходом на совершенно новую систему образовательных парадигм, а именно межкультурную [2], межкультурно-коммуникативную [19] и компетентностную [20, 30–32]. Только в их рамках возможно осуществление профессиональной коммуникативной подготовки студентов языковых специальностей к межкультурному общению с представителями иноязычных лингвокультур в разных сферах, для чего обучающимся необходима сформированная на должном уровне профессионально-профильная иноязычная коммуникативная компетенция со всеми входящими в ее состав компонентами [26].

Что касается профессиональной коммуникативной подготовки студентов, завершающих обучение в магистратуре по направлению подготовки 45.04.02 "Лингвистика", то анализ национальных [20] и общеевропейских нормативных образовательных документов [31] позволил прийти к выводу о том, что выпускник-лингвист должен быть готов к эффективному участию в профессиональном и академическом межкультурном общении на родном и иностранном языках, как с носителями, так и не носителями того или иного иностранного языка, решая при этом профессионально-значимые коммуникативные задачи. Но, к сожалению, реализацию данных требований трудно считать возможной, поскольку они не детализированы, другими словами, в данных документах не прописана классификация межкультурных коммуникативных макро- и микроумений, с помощью которых возможно определить, насколько студенты-магистры языковых специальностей подготовлены решать коммуникативные профессионально значимые задачи в процессе межкультурного общения в академической среде, под которым понимается такое профессиональное коммуникативное (диалогическое, монологическое, полилогическое, вербальное, невербальное, официальное, неофициальное) общение, которое может осуществляться между всеми членами академического сообщества, являющимися представителями разных культурных сообществ и социальных субкультур, с целью обсуждения тем, которые представляют для них особый научный интерес, а также с целью обмена профессиональным опытом и налаживания профессиональных контактов, при использовании языка международного общения [17,18].

Отталкиваясь от определения понятия "проблемное обучение" М.И. Махмутова, которое было выделено в рамках школьного дидактического контекста и под которым понимался "тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения, который ориентирован на формирование их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие)

способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций” [9, с. 258], мы пришли к выводу о том, что под проблемным обучением в контексте современного коммуникативного образования в высшей школе стоит понимать такое обучение, которое способствует формированию и развитию у студентов межкультурных коммуникативных умений, необходимых им для эффективного участия в разных сферах (зависит от уровня высшего образования) межкультурной коммуникации, а также для решения профессионально значимых коммуникативных задач в процессе взаимодействия с представителями иноязычных лингвокультур, с использованием, при этом, языка международного общения. По завершении проблемного обучения в вузе должен быть осуществлен внутривузовский контроль (который в большинстве случаев носит нестандартизированный характер) необходимых межкультурных коммуникативных умений. Под внутривузовским контролем автор настоящей статьи понимает контроль, который обеспечивает выбор адекватных средств оценивания как уровня сформированности профессионально-профильной иноязычной коммуникативной компетенции в единстве всех входящих в ее компонентный состав компетенций [26], так и уровня сформированности межкультурных коммуникативных умений с учетом требований, обозначенных в общеевропейских и федеральных национальных образовательных документах. Внутривузовский контроль должен быть направлен на проверку уровня профессиональной подготовки студентов выполнять профессионально значимые коммуникативные задачи при межкультурном взаимодействии на иностранном языке [18].

Перед тем как перейти непосредственно к обсуждению вопросов, связанных с разработкой типологии проблемных контрольных заданий, целесообразным представляется обратиться к принципам проектирования поликультурного коммуникативного образования, которые были выделены в рамках социокультурного подхода. К ним относятся:

- принцип диалога культур и цивилизаций;
- принцип дидактической культуросообразности;
- принцип учета социокультурного контекста со-изучения языков и обучения языкам;
- принцип развития личностно-значимого и профессионально-ориентированного билингвизма / трилингвизма;
- принцип учета образовательных прав человека при со-изучении языков, культур и цивилизаций;
- принцип компетентностной ориентации при коммуникативной и информационной подготовке обучающихся как эффективных участников профессиональной межкультурной коммуникации;
- принцип создания проблемно-ориентированной образовательной среды;
- принцип приоритета сотрудничества в педагогическом взаимодействии всех субъектов коммуникативного образования;
- принцип адекватности способов и форм оценивания (включая тестовые методы педагогического измерения) межкультурной коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих;
- принцип междисциплинарного содружества в развитии поликультурного многоязычного коммуникативного образования [3, с. 104–105].

Для нас особый интерес представляет “принцип создания проблемно-ориентированной образовательной среды”, поскольку именно технологии создания проблемно-ориентированной образовательной среды должны занимать доминирующее положение в рамках современного коммуникативного образования, имеющего межкультурную составляющую [3, с. 117].

По итогам методического переосмысления типологии культуроведчески-ориентированных проблемных заданий (ориентированных на подготовку школьников к межкультурному общению), сначала предложенной профессором МГУ им. М.В. Ломоносова В.В. Сафоновой [25], а затем дополненной О.С. Пустоваловой [22], была разработана методическая классификация контрольных профессионально- и культуроведчески-ориентированных проблемных заданий, с помощью которых возможно проверить уровень подготовки студентов-магистров языковых специальностей к межкультурной академической коммуникации на языке международного общения. К данным заданиям относятся следующие:

- коммуникативно-ориентированные гуманитарные задачки;
- лингвокультуроведческие тесты;
- культуроведческие академические ролевые игры;
- культуроведческие академические симуляции;
- культуроведческие и/или культурологически-ориентированные проектные задания.

Отталкиваясь от работы В.В. Сафоновой, посвященной оцениванию качества учебной литературы для обучения русскому языку как иностранному [27], нами были определены требования к отбору текстового массива, использующегося в вышеприведенных контрольных проблемных заданиях. К ним относятся следующие требования:

- соответствие программным требованиям;
- соответствие уровню коммуникативного владения иностранным языком;
- информационная значимость;
- коммуникативная значимость;
- социокультурная значимость;
- наличие билингвального и поликультурного компонентов;
- профессиональная значимость;
- позитивное социализирующее воздействие на тестируемого;
- мотивационная привлекательность;
- жанровое соответствие профессиональной сфере общения.

В связи с тем, что межкультурные коммуникативные умения должны быть не только объектом внутривузовского контроля, но также и объектом обучения в рамках профессионально-коммуникативной подготовки студентов-магистров к межкультурному общению в академической среде на иностранном языке, представляется важным определить, находят ли свое отражение культуроведчески- и профессионально-ориентированные проблемные задания в вузовской учебной литературе по английскому (академическому) языку отечественных и зарубежных авторов, которая используется в настоящее время с российскими студентами-магистрами языковых и неязыковых специальностей в рамках учебной дисциплины “Практический курс первого иностранного языка”.

В результате можно констатировать, что представленная типология контрольных культуроведчески- и профессионально-ориентированных проблемных заданий является одной из предпосылок проектирования модели внутри-вузовского контроля уровня подготовки студентов-магистров к межкультурной академической коммуникации.

Список литературы:

1. Бим И.Л. Личностно-деятельностный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: монография / отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.В. Тарева. – М.: НЕОЛИТ, 2017. – С. 97–123.
4. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем) // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 268 с.
5. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвузовский сб. научных трудов. – Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. – С. 10–17.
6. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
7. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
8. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы проблемного обучения: учеб. пособие. – М.: Педагогика, 1972. – 307 с.
9. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
11. Микитченко С.П. Организация проблемных задач в процессе обучения иностранному языку (на материале говорения): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 19 с.
12. Миньяр-Белоручев Р.К. Приемы проблемного обучения в школе / Р.К. Миньяр-Белоручев, Б.И. Турчина // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 31–35.
13. Новичкова Н.М. Проблемное обучение как средство гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 262 с.
14. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
15. Организация содержания проблемного обучения в школе и вузе в условиях модернизации российского образования: вопросы теории и практики: материалы V Западно-Сибирской Всероссийской научно-практической конференции "Образование на грани тысячелетий" (Нижевартовск, 10 ноября 2009 года). – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 183 с.
16. Пашкевич Е.М. Философско-методологический анализ проблемного обучения (деятельностный подход): автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Минск, 1988. – 19 с.
17. Пенкина М.В. Межкультурная составляющая современных федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки "Лингвистика" (уровень бакалавриата и магистратуры) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 7. – С. 203–208.

18. Пенкина М.В. Коммуникативно-прагматическая компетенция как объект внутривузовского контроля // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 220–231.
19. Петрикова А. Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. – М.: Русский язык; Курсы, 2015. – 367 с.
20. Об утверждении проекта Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 "Лингвистика" (уровень магистратуры): приказ Министерства образования и науки РФ от 2017 г. // Портал ФГОС ВО. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/450402_M_3plus (дата обращения 15.09.2017).
21. Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвузовский сб. научных трудов / под ред. Т.С. Серовой. – Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. – 307 с.
22. Пустовалова О.С. Методика культуроведческого обогащения иноязычной практики школьников 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка (на материале культуроведения США): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 218 с.
23. Пустовалова О.С. Теоретические и прикладные аспекты культуроведческого обогащения мировосприятия обучаемых средствами иностранного языка: методические тетради. – 3-е изд. – М.: Еврошкола, 2008.
24. Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сб. научных трудов: вып. 418. – М.: Изд-во МГЛУ, 1994. – 116 с.
25. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе: учеб. пособие. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Еврошкола, 2001. – 271 с.
26. Сафонова В.В. Коммуникативное образование средствами со-изучаемых языков в современной высшей школе: концептуальные основы, проблемы и перспективы развития // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: материалы межвузовской научно-практической конференции (Москва, 8 апреля 2016 г.). – М.: МГИМО-Университет, 2016. – С. 18–30.
27. Сафонова В.В. Комплексный подход к оценке качества учебной литературы для обучения русскому языку как иностранному // Русистика без границ. – 2017. – № 2. – С. 87–117.
28. Тарасова Э.П. Проблемные задачи в учебно-познавательной деятельности как средство развития личности учащихся: дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2006. – 226 с.
29. Штракс М.Г. Гуманитарные знания и проблемное обучение: методическое пособие. – М.: МАДИ, 1994. – 26 с.
30. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
31. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Foreign Languages / Ed. by I. Dyukarev, A. Altuna, E. Karavaeva. – Bilbao: University of Deusto, 2013. – 67 p.
32. The TUNING Guide to Formulating Degree Programme Profiles, Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes / Ed. by Jenneke Lokhof and Bas Wegewijs (Nuffic), Katja Durkin (UK NARIC), Robert Wagenaar, Julia Gonzalez, Ann Katherine Isaacs, Luigi F. and Mary Gobbi (TUNING). – Bilbao, Groningen and The Hague. Bilbao, 2010. – 97 p.

УДК 378.14

Пупышева Е.Л.

к.пед.н., доцент кафедры русского языка и литературы

E-mail: evpupysheva@yandex.ru

Пупышев А.Е.

аспирант кафедры философии и социологии

E-mail: sasha116116@mail.ru

ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет",
г. Елабуга, Россия**ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Аннотация. Тема данной статьи связана с актуальными вопросами содержания проблемного обучения в педагогическом вузе. На примере дисциплины "Современные технологии обучения русскому языку", предназначенной для студентов педагогического направления, рассмотрена практико-ориентированная подготовка будущего учителя.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемный подход, проблемная ситуация, профессиональная компетентность.

Pupysheva E.L.

associate professor

E-mail: evpupysheva@yandex.ru

Pupyshev A.E.

post-graduate student,

E-mail: sasha116116@mail.ru

Department of Philosophy and Sociology

Kazan Federal University,

Elabuga, Russia

**PROBLEM APPROACH
IN PROFESSIONAL PREPARING THE FUTURE TEACHER**

Abstract. The topic of this article is related to the actual issues of the content of vocational education in a pedagogical university. On the example of the discipline "Modern technologies of teaching the Russian language" intended for students of the pedagogical direction of preparation, practical-oriented preparation of the future teacher is considered.

Key words: problem training; problem approach; problem situation; professional competence.

В условиях реформы всех ступеней школьного и высшего образования, введения Федерального государственного образовательного стандарта [2], Профессионального стандарта педагога [3] актуальным является вопрос о качестве подготовки учителя нового поколения, способного обучить учеников, которые смогут решать задачи в контексте современных реалий и запросов общества.

Качественная подготовка будущих учителей предполагает формирование у них надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности, когда знания приобретаются не "впрок", а в контексте модели будущей профессиональной деятельности как "научение жить здесь и сей-

час". В связи с этим нужно говорить о необходимости оптимальной интеграции различных подходов (компетентностного, проблемного, личностно ориентированного) к содержанию обучения в педагогическом вузе.

В данной статье мы рассмотрим специфику применения проблемного подхода в профессиональной подготовке будущего учителя русского языка и литературы. Проблемный подход, приоритетность которого обозначена в Профессиональном стандарте педагога, дает возможность решить проблему согласования целей образования и мотивов образовательной деятельности обучающихся. Кроме того, данный подход также способствует тому, чтобы будущие учителя могли применять новые знания и способы действия на практике.

Под проблемным подходом в обучении понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей (способов умственных действий) [1, с. 2].

На наш взгляд, именно содержание дисциплины "Современные технологии обучения русскому языку", изучаемой на 4 курсе в 8 семестре, представляет благодатную почву для реализации проблемного подхода в обучении, так как позволяет решать проблемные ситуации. При этом у студентов-филологов развиваются профессиональные компетенции, позволяющие им прогнозировать и проектировать как свою деятельность, так и деятельность учащихся.

Среди 85 студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 "Педагогическое образование" (профили подготовки: Русский язык и литература, Русский язык и иностранный язык), было проведено тестирование (по итогам педагогической практики 2015–2016 гг.). Оно показало, что 70 % бакалавров испытывают затруднения в практической деятельности. В частности, 52 % опрошенных респондентов указали на то, что не знают, как конструировать урок с применением современных технологий, какие технологии применять при изучении конкретной темы. Кроме того, 50 % анкетированных ответили, что им не хватает теоретических и практических знаний и умений в данной области.

30 слушателей курсов повышения квалификации также отметили, что им необходимы разработанные практические рекомендации, дидактические материалы, сценарии уроков русского языка на основе применения технологии проблемного обучения, метода проектной деятельности, технологии кейс-стади, "перевернутого" урока, обучения в сотрудничестве и т.д.

Данные анкетирования позволили скорректировать рабочую программу дисциплины "Современные технологии обучения русскому языку", предполагаемые формы работы и контроля, практические задания для студентов, построенные на основе проблемной ситуации.

Например, после изучения новой темы каждый студент пишет краткий отчет (не более 1 страницы), отвечая на следующие вопросы:

1. Что нового я узнал(а) при изучении новой темы?
2. Что я не понял (а) при изучении данной темы?
3. Какие вопросы я бы задал (а) однокурснику?

4. Какие задания я бы подготовила для лучшего усвоения данной темы?

Анализ отчетов позволяет преподавателю быстро реагировать на возникающие затруднения, корректировать лекционный и практический материал.

Отметим, что преподавание данной дисциплины также предполагает гибкое сочетание групповой, парной и индивидуальной форм работы. Так, каждый студент должен был не только подготовить доклад, публично его защитить, но и разработать и провести занятие с применением данной технологии на семинарском занятии. Была разработана специальная памятка "Основные этапы подготовки доклада для публичного выступления" (Таблица 1).

Таблица 1 Основные этапы подготовки доклада для публичного выступления

Мотивационный этап	Мотивация к изучению теоретических и практических основ применения рассматриваемой технологии на уроках русского языка.
Подготовительный этап	Изучение теоретических и практических материалов применения рассматриваемой технологии в образовательном процессе. Анализ собранной информации. Подбор аргументов и контраргументов.
Основной этап (выступление с докладом и защита технологической карты урока)	Разработка сценария (технологической карты) урока с применением рассматриваемой технологии.
Рефлексия	Анализ положительных моментов и допущенных недочетов, например, на основе метода "пяти пальцев": М (мизинец) – Какие ЗУН я сегодня получил? Б (безымянный) – Что я сегодня делал и чего достиг? С (средний) – Каким было сегодня преобладающее настроение? У (указательный) – Чем я сегодня помог участникам дебатов, чем порадовал или чему поспособствовал? Б! (большой) – Каким было мое физическое состояние сегодня?

При проверке задания был успешно опробован также известный метод "аквариума": в центре аудитории находился выступающий и его помощники. В это же время другие студенты слушали выступление, записывали необходимый теоретический материал, готовили вопросы. Записанные материалы далее обсуждались в группе, отмечались положительные и отрицательные моменты выступления и разработанного сценария (технологической карты) урока русского языка. Каждое занятие группы менялись ролями, что позволяло совершенствовать профессиональные и предметные знания, умения будущих учителей.

Групповая форма работы предполагала подготовку блока дидактического материала – ситуационных заданий по технологии case-study для учителей-практиков по теме “Имя числительное”, изучаемой в 6-ом классе в объеме 16 часов. Всего было разработано 21 задание, представляющее, по сути, проблемную задачу. Например:

В Республике Татарстан вышел закон об отмене числительных, обозначающих целые числа.

Как вы представляете свою Родину, в которой остались лишь дробные, составные, порядковые и собирательные числительные?

Назовите несколько примеров, в каких сферах жизни вам просто необходимы числительные, обозначающие целые числа.

Проблемный вопрос стал также основой для выполнения контрольной работы, отвечая на вопросы которой студент приводит свои аргументы “за” и “против” на основе анализа теоретического материала. Например:

1. Объясните, что вы понимаете под технологией развития критического мышления через чтение и письмо. Как данная технология соотносится с личностно-ориентированным обучением? Приведите аргументы.

2. Приведите варианты разноуровневых заданий (класс, тему определите самостоятельно). Какую форму дифференциации вы использовали? Возможно ли при составлении таких вариантов применение проблемных заданий? Мотивируйте свой ответ.

3. Веб-квест, по определению Т. Марча, – это построенная по типу опор учебная структура, использующая ссылки на существенно важные ресурсы в интернете для того, чтобы мотивировать учащихся к исследованию какой-либо проблемы с неоднозначным решением, развивая тем самым их умение работать, как индивидуально, так и в группе, ведение поиска информации и ее преобразование в более сложное знание (понимание). Каким образом данная технология связана с проблемным обучением, технологией кейс-стади? Роль групповой работы в веб-квесте. Приведите аргументы.

Проблемный подход предполагает и другую логику построения дисциплины: изучение курса идет в другом формате в виде цепочки логически завершающихся событий (учебных ситуаций). Вход в дисциплину “Современные технологии обучения русскому языку” начинается с определения проблематики, изучения социального заказа. Он формируется во время круглого стола в форме “Педагогической мастерской” с участием представителей сетевых школ. Завершающим этапом становится “Педагогическая ярмарка”, на которой студенты представляют итоговую продукцию. Все эти события позволяют использовать возможности образовательной среды для развития профессиональной компетентности будущего учителя. Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

– одно из требований ФГОС как основного, так и высшего образования – достижение метапредметного результата обучения, что напрямую связано с новыми ориентирами современного образования, требованиями социума к воспитанию личности, которая способна принимать решения в постоянно меняющемся информационном мире;

– только компетентный в данной области специалист способен обучать по-новому, понимать специфику содержания современного обучения. Применение проблемного подхода требует совершенно другого уровня и системы

профессиональной подготовки учителя. Современный учитель должен уметь выявлять, устанавливать и осмысливать внутренние связи между фактами и закономерностями разных учебных предметов.

Предложенные в статье рекомендации по организации проблемного подхода в рамках разработанной дисциплины – это один из возможных способов организации учебной деятельности в педагогическом вузе с целью использования возможностей образовательной среды для развития профессиональной компетентности будущего учителя.

Список литературы:

1. Зуева М.Л. Эффективность использования проблемного подхода для формирования ключевых компетенций // Ярославский педагогический вестник. Педагогика и психология. – 2007. – № 2. – С. 36–47. – URL: http://vestnik.yvspu.org/releases/pedagoika_i_psichologiy/35_1/ (дата обращения: 13.01.2018).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями на 31 декабря 2015 года) // Официальный сайт МБОУ "Гимназия № 8" г. Череповца. – URL: <http://s11027.edu35.ru/uchitelyam/639-fgos-s-izmeneniyami> (дата обращения: 18.02.2018).
3. Профессиональный стандарт. Педагог (Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // ГАУ ДПО "Смоленский областной институт развития образования". – URL: <http://www.dpo-smolensk.ru/img/profstandart.pdf> (дата обращения 12.02.2018).

УДК 378.2

Савина Н.Н.

к.пед.н., доцент кафедры педагогики
ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет",
г. Елабуга, Россия

E-mail: nanikosavina@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМНОГО ВИДЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье дано обоснование необходимости развития проблемного видения у современного учителя и изложен опыт работы по его развитию у студентов, обучающихся в вузе по направлению подготовки "Педагогическое образование", в процессе преподавания педагогических дисциплин. Обращено внимание на трудности, с которыми сталкиваются будущие учителя, и возможности развития личности в процессе формирования у них проблемного видения.

Ключевые слова: проблема, проблемное видение, противоречие, мыслительная деятельность, будущий учитель.

Savina N.N.

PhD, associate professor
Kazan Federal University,
Elabuga, Russia

E-mail: nanikosavina@mail.ru

DEVELOPMENT OF THE PROBLEM VISION OF THE FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Abstract. The article substantiates the necessity of developing a problem vision of a modern teacher and outlines the experience of working on its development among students studying at the university in the direction of "Pedagogical Education" in the process of teaching pedagogical disciplines. The article draws attention to the difficulties faced by future teachers and the opportunities for the development of the individual in the process of developing their problem vision.

Key words: problem, problem vision, contradiction, thinking activity, future teacher.

В последние годы все более заметным стало появление новых профессий, которые предъявляют к человеку новые требования. Одним из них является готовность к самостоятельному решению в условиях неопределенности профессиональных (и жизненных) проблем, с которыми ему приходится часто сталкиваться, и к ответственности за принятые решения.

Процесс решения проблем интеллектуализирует профессиональную деятельность человека, активизирует его мыслительную деятельность, что является одной (и, возможно, самой существенной) из ее современных особенностей.

С.Л. Рубинштейн писал, что направленность на решение проблемы или задачи специфично для мышления как мыслительного процесса. Отправным и очень важным условием решения проблемы является способность увидеть ее, а затем принять к решению. По мнению С.Л. Рубинштейна, умение видеть проблемы является первым признаком мыслящего человека, которое он рассматривает как функцию знания. Чем обширнее круг знаний человека, тем больше он видит проблем, – пояснял он [5, с. 374].

Сущность понятия "проблема" определяется, с точки зрения В.И. Загвязинского, противоречиями между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов и т.д. [1, с. 52]. Еще в начале 70-х годов прошлого столетия М.И. Махмутов писал о том, что настало время признать "проблему" одним из фундаментальных понятий теории обучения [3, с. 91]. Разрабатывая дидактическую классификацию проблем, в зависимости от общественной и педагогической значимости он выделил учебно-практические, общественно-практические и научные типы проблем [3, с. 217–218].

Многие выдающиеся отечественные психологи (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров и др.) указывали на то, что "мышление возникает из проблемной ситуации". Представляя собой ситуацию интеллектуального затруднения, она рассматривается как своего рода импульс, побуждающий к развитию мыслительной деятельности.

В соответствии с Фундаментальным ядром содержания общего образования в блоке универсальных познавательных учебных действий следует различать действия постановки и решения проблем [7, с. 68–69]. В разделе 1.2 Примерной основной образовательной программы основного общего образования (Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования) среди обобщенных классов учебно-познавательных и учебно-практических задач, предъявляемых учащимся, выделены учебно-практические задачи, направленные на

формирование и оценку навыка разрешения проблем (проблемных ситуаций), требующих принятия решения в ситуации неопределенности [4, с. 11].

Следует иметь в виду, что в современной школе все больше внимания стали уделять организации исследовательской деятельности обучающихся, которая тоже направлена на решение проблем и развитие одаренности. Исследовательская деятельность способствует обогащению содержания их знаний и освоению ими новых способов мыслительной деятельности, приемов научного познания, так как "обнаружение и постановка проблемы вскрывает неполноту предыдущих знаний и тем самым является необходимым и неизбежным моментом в этом переходе к новому знанию" [2, с. 13]. В связи с этим актуальным является развитие у учащихся проблемного видения, то есть способности обнаружения проблем, восприятия и осознания их сущности, понимания причин и источников их возникновения, их формулировки, за которыми, в случае их принятия к решению, последует определение этапов, поиск способов его осуществления и, следовательно, само решение.

В свою очередь, актуальность развития проблемного видения у учащихся предполагает его развитие у будущих учителей, так как решение этой психолого-педагогической задачи является значимым условием эффективного развития проблемного видения у школьников. Кроме этого, в последнее десятилетие наблюдается тенденция активизации профессионально-исследовательской деятельности учителей-практиков, направленной на решение проблем, периодически возникающих в повседневной педагогической деятельности [6]. Актуализация этого направления профессиональной деятельности учителя обуславливает необходимость подготовки будущего учителя не только к постановке учебно-практических проблем в процессе обучения школьников в целях их развития, но и к теоретическому осмыслению тех проблем, с которыми ему приходится сталкиваться и предстоит решать, то есть самостоятельно искать актуальные для их решения знания. В этом смысле можно говорить о двойной необходимости развития проблемного видения у будущих учителей как одного из дидактических условий формирования у них готовности: 1) к эффективному развитию обучающихся и 2) к осуществлению профессионально-исследовательской деятельности.

Работу, направленную на развитие у будущих учителей проблемного видения, мы начинаем с рассмотрения сущности такого понятия, как "противоречие", так как именно оно определяют сущность базового понятия "проблема" и является "движущей пружиной" развивающегося мышления. Так, в процессе беседы студентам I курса предлагается привести примеры противоречий, имеющих место в воспитательном процессе, а затем им предоставляется возможность: 1) предпринять попытку дать самостоятельное определение рассматриваемого понятия; 2) вывести (сформулировать) из приведенных противоречий определение педагогической проблемы. Следует отметить, что студенты легче справились с определением понятия "противоречие" ("несоответствие между ...", "разные несовпадающие мнения ...", "расхождение в ...", "противоположные взгляды или позиции" и т.д.), чем усвоили его речевое оформление в приводимых ими примерах.

Это же задание в целях закрепления умений они выполняют на II курсе, но применительно к учебно-воспитательному процессу. Здесь студентам дополнительно предлагается поработать с учебниками по специальности и по-

добрать материал, содержащий противоречия. Например, будущие учителя, обучающиеся по профилю "Английский язык и немецкий язык", выявляли противоречия как грамматического, так и фонетического характера. Так, они создавали проблемную ситуацию на материале правила образования и чтения глаголов в прошедшем простом времени, которое содержит противоречие, состоящее в том, что глаголы в данном времени имеют одно и то же окончание – *ed*, но оно произносится в разных глаголах по-разному. Студенты, изучающие немецкий язык как первый, нашли противоречие между одинаковым переводом модальных глаголов *dürfen, können, wollen, sollen, müssen* и их употреблением. Обнаружение или видение проблемы проходит у студентов не всегда успешно. Некоторым из них приходится возобновлять поиск исходного противоречия для постановки проблемного вопроса для учащихся. В случае выявления противоречий студенты переходят к постановке проблемы для учащихся и проверяют ее на соответствие требованиям, соблюдение которых обеспечивает принятие решения. Кроме этого, они разрабатывают методический алгоритм действий для учащихся, приводящих к решению проблемы. Следует отметить, что студенты берутся за выполнение этого задания, но испытывают чувство растерянности, когда после его анализа оказывается, что оно фактически не выполнено. Так, из 34 работ студентов II курса (всего на курсе обучается 36 студентов), на максимальные 3 балла (высокий уровень) были оценены 15 выполненных работ (44,1%), на 2 балла (средний уровень) – 15 работ (44,1%), на 1 балл (низкий уровень) – 4 работы (11,8%), не выполнили задание 2 студентки, обе – по болезни. Необходимо добавить, что представление на практическом занятии результатов выполнения данного задания в виде фрагмента урока и его анализ, а также индивидуальный анализ во внеаудиторное время (студенты сами просят об этом, так как им интересно мнение преподавателя) активизирует развитие у них критического мышления, а также способствует формированию настойчивости в преодолении интеллектуальных трудностей и первичных навыков методической деятельности.

Для активизации и развития мыслительной деятельности будущих учителей мы применяем, кроме заданий проблемного характера, также такие методы обучения, как эвристическая беседа, состоящая из серии взаимосвязанных проблемных вопросов; проблемное изложение и др. Их частое использование позволяет поддерживать интеллект студентов в динамичном состоянии, то есть 1) закреплять способность к концентрации внимания как в процессе восприятия проблемного вопроса или проблемы, так и в процессе поиска знаний для ответа на вопрос и способов решения проблемы; 2) активизировать деятельность по сбору фактов, выдвижению гипотез, поиску аргументов, необходимых для выводов; 3) активизировать мыслительную деятельность обучающихся и т.д.

Студенты III курса выявляют противоречия уже для определения проблемы своей курсовой, а на V курсе – выпускной квалификационной работы. Для этого они получают программные знания о логике педагогического исследования. Особое значение для выявления противоречий, определения проблемы и темы работы в данном случае имеют знания теории воспитания и теории обучения, а также фоновые знания, которых многим студентам не хватает и которые мы систематически сообщаем им на занятиях и во внеаудиторное время для того, чтобы они быстрее и глубже понимали причины возникновения тех

или иных проблем. Основное внимание при этом мы уделяем раскрытию современных педагогических проблем и порождающих их противоречий, а также информированию о современных источниках актуальных научных психолого-педагогических знаний.

Еще одно задание, которое студенты III курса выполняют на практических занятиях, состоит в том, что им предлагается набор противоречий, имеющих отношение к проблемам образования. Они должны осмыслить их и определить, к какому уровню (социальному, социально-педагогическому, научно-теоретическому, профессиональному, внутриличностному) они относятся, а затем вывести из них проблему исследования и сформулировать ее. Таким образом, студенты выпускного курса, приступая к работе над выпускной квалификационной работой, оказываются подготовленными к самостоятельному определению таких компонентов программы исследования, как противоречия и проблема исследования.

В нашем вузе на III курсе студенты изучают модуль "Теоретические и экспериментальные основы педагогической деятельности", включающий такие дисциплины, как "Исследовательская деятельность учителя", "Экспериментальная деятельность в образовании", "Педагогическая диагностика", "Организация исследовательской деятельности школьников", "Исследовательская культура педагога и его профессиональный рост". В ходе их изучения они получают задание осуществить поиск актуальных проблем образования, а также определить пути (направления) их решения. Решение проблем предполагает выполнение практических и интеллектуальных действий, а также применение таких приемов логического мышления, как выделение главного, анализ, синтез, дедукция, конкретизации и др.

Выполнение системы приведенных в качестве примеров заданий способствует организации напряженной и самостоятельной мыслительной деятельности студентов, связанной с будущей профессиональной деятельностью. Неоднократное рассмотрение связи противоречий и учебной или научной проблемы делает процесс их выявления и формулировки более осмысленным и эффективным. В процессе такой деятельности студенты овладевают знаниями и общими принципами решения проблемных задач, преодолевается механическое усвоение ими знаний; развиваются такие виды мышления, как логическое, критическое и т.д.

Список литературы:

1. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
2. Карпович В.Н. Проблема, гипотеза, закон. – Новосибирск: Наука, 1980. –176 с.
3. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Татарское книжное издательство, 1972. – 551 с.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
6. Рыбалева И.А. Учитель-исследователь, каков он? Критерии и показатели готовности педагога к исследовательской деятельности // Педсовет. – URL:

http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,24368/Itemid, 118/
(дата обращения: 12.06.2017).

7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

УДК 372.881.1:371.3

Сагитдинова Р.Н.

учитель английского языка

МБОУ "СОШ № 10",

г. Нижнекамск, Россия

E-mail: rasimasag71@mail.ru

ПРОБЛЕМНЫЙ МЕТОД УРОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Обеспечение развития способностей каждого ребенка – важная задача, поставленная перед учителем в современной системе образования. У одаренных детей четко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности. Для этой категории детей основными являются методы творческого характера, а также проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные методы в сочетании с самостоятельной, индивидуальной и групповой работой. Эти методы имеют высокий познавательный-мотивирующий потенциал и соответствуют интересам уровню познавательной активности одаренных учащихся. Важно направить одаренного ребенка не на получение определенного объема знаний, а на творческую его переработку, воспитать способность мыслить самостоятельно, на основе полученного материала. Проблемное обучение на уроках английского языка приводит к хорошим результатам, оно "учит учиться".

Ключевые слова: одаренные дети, проект, проблемное обучение, творчество, урок.

Sagatdinova R.N.

teacher of English

School № 10,

Nizhnekamsk, Russia

PROBLEM METHOD LESSON GIFTED EDUCATION IN THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract. Ensuring the development of the abilities of each child is an important task for the teacher in the modern education system. Gifted children clearly show the need for research and search activity. For this category of children, the main methods are creative methods, problematic, search, heuristic, research, project in combination with independent, individual and group work. These methods have a high cognitive-motivating potential and correspond to the level of cognitive activity and interests of gifted students. It is important to send a gifted child not to receive a certain amount of knowledge, but to creatively reprocess it, to cultivate the ability to think independently, on the basis of the received material. Problem training in English lessons leads to good results, it "teaches you to learn."

Key words: gifted children, projects, problem learning, creation, lesson.

Обучение одаренных детей – задача, требующая совместных действий многих специалистов. Будущее одаренного ребенка, в отличие от одаренного взрослого, еще не определено, поэтому важно создавать среду для его полноценного развития.

В.А. Сухомлинский

Федеральный государственный образовательный стандарт перед каждым учителем ставит важную задачу: обеспечить развитие способностей каждого ребенка. Но первоначально необходимо установить уровень способностей и их разнообразие у учащихся и затем правильно осуществлять их развитие. У одаренных детей четко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности – это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нем жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду и самопознанию.

В учебном процессе развитие одаренного ребенка следует рассматривать как развитие его внутреннего потенциала, и для этого целесообразно опираться на следующие принципы педагогической деятельности:

- принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности;
- принцип индивидуализации и дифференциации обучения;
- принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя.

Для категории одаренных детей основными методами являются методы творческого характера, проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные в сочетании с самостоятельной, индивидуальной и групповой работой.

Эти методы имеют высокий познавательно-мотивирующий потенциал и соответствуют уровню познавательной активности и интересов одаренных учащихся. Обучение одаренных школьников в условиях введения ФГОС подразумевает формирование метапредметных умений, универсальных учебных действий. Согласно ФГОС развиваются ценностно-смысловые установки на образование, социальные компетентности, личностные качества. Используется новая система оценки достижений планируемых результатов у одаренных детей.

Реализация личностно-ориентированного педагогического подхода в целях гармонического развития учащегося как субъекта творческой деятельности в условиях введения ФГОС приобретает большое значение.

Рассмотрим проблемный метод работы с одаренными учащимися на уроке. Обучение, в основе которого лежит проблемный метод, носит название проблемного обучения. Проблемное обучение – это организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения.

Формы проблемного обучения:

- проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара;

- проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает, а учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения;

- частично-поисковая деятельность при выполнении эксперимента на лабораторных работах;

- в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед.

Вопросы преподавателя во всех случаях должны вызвать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поток. Мы стараемся формулировать вопросы таким образом, чтобы они действительно были проблемными и требовали самостоятельного мышления, творческой мобилизации всех ранее полученных ими знаний, пригодных для правильного ответа на данный вопрос – проблему. При составлении проблем – вопросов руководствуемся правилом: все вопросы должны требовать объяснения тех или иных явлений (“почему?”, “чем объясняется?”, “в чем причина?” и т.п.) или доказательства, теоретического обоснования истинности известных (изучаемых в данной теме) положений. Проблемное обучение – это система методов и средств обучения, основой которого выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы.

Федеральные стандарты второго поколения делают акцент на деятельностный подход в образовательном процессе: формирование способности быть автором, творцом своей жизни, развитие умения ставить цель и искать способы ее достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои способности. Важно направить одаренного ребенка не на получение определенного объема знаний, а на творческую его переработку, воспитать способность мыслить самостоятельно, на основе полученного материала.

Проблемное обучение на уроках английского языка приводит к хорошим результатам, оно “учит учиться”, также создает атмосферу непринужденного общения, где меняется роль учителя. Оно исключает бездумное заучивание и пересказ “книжных” знаний, внедряет активное мышление, творческую самостоятельность в процесс познания мира. Особенно ярко это можно наблюдать в работе над проектом, используя активные формы обучения. Проектной деятельностью ученики занимаются с первого года и до выпуска. Автор статьи принимает активное участие в проектной деятельности как помощник, советник, источник информации, разделяя общую ответственность за результат. К одаренным ученикам требования повыше, что стимулирует личностную активность учащихся, обеспечивает активное отношение к знаниям, систематичность и настойчивость и, конечно, положительный результат в обучении и воспитании. Проблемное обучение на уроках английского языка имеет практическую значимость в формировании личности. Интегрированные уроки способствуют созданию целостного восприятия окружающего мира: готовят школьников к культурному, профессиональному и личному общению, развивают воображение, фантазию и мышление, стимулируют интерес, поддерживают высокую мотивацию к изучению иностранных языков, приобщают к культурному наследию и духовным ценностям своего народа и других народов мира. В нашей работе мы не стремимся каждый урок сделать проблемным

(это достаточно сложно). Для нас важна практическая направленность урока, показать детям, что ответы на многие вопросы находятся рядом – в их повседневной жизни

Список литературы:

1. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. – М.: ГЕОТАР Медиа, 2007. – 272 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика и психология. – М.: Мысль, 2009. – 318 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. – М.: Велби, 2007. – 207 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академический проект, 2007. – 613 с.
5. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей // Открытый урок. 1 сентября. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/581671/> (дата обращения: 14.01.2018).
6. Одаренные дети и педагогические условия их развития // Nsportal. ru. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/odarennnye-deti-pedagogicheskie-usloviya-ih> (дата обращения: 20.12. 2017).

УДК 37.012

Фроловская М.Н.

д. пед. н., профессор
кафедры педагогики высшей школы
и информационных образовательных технологий
ФГБОУ ВО "Алтайский государственный университет",
г. Барнаул, Россия
E-mail: marinanik63@mail.ru

АКСИОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В контексте гуманитарной парадигмы образования рассматриваются аксиологические основания педагогической поддержки одаренности. Раскрываются различные подходы к интерпретации понятия "одаренность", содержательная сторона шести видов одаренности и условия взаимодействия "Учитель – Ученик", направленные на обнаружение смыслов в обучении, развитие активности, самостоятельности, творческого отношения к познанию. В педагогическом сопровождении одаренности проблемное обучение понимается автором как необходимое условие созидания самого себя, своего образа в культуре.

Ключевые слова: задатки, способность, одаренность, взаимодействие, проблемность в обучении, педагогическая аксиология.

Frolovskaya M.N.

Dr, professor
Chair of pedagogics and information educational technologies,
Altai state University,
Barnaul, Russia

AXIOLOGY OF PROBLEM LEARNING FOR GIFTED CHILDREN

Abstract. In the context of the humanitarian education paradigm, the axiological foundations of pedagogical support of giftedness are considered. Different approaches to

the interpretation of the concept of "giftedness", the content side of the six types of giftedness and the conditions of interaction "Teacher – Apprentice", aimed at finding meaning in teaching, development of activity, independence, creative attitude to knowledge are revealed. In the pedagogical accompaniment of giftedness, problematic learning is understood by the author as a necessary condition for creating himself, his image in culture.

Key words: makings, ability, giftedness, interaction, problem in teaching, pedagogical axiology.

Образование – встреча людей в осмысленном мире. Встреча, по словам философа Ф.Т. Михайлова, – это возможность выразить себя для других, других для себя, и себя для самого же себя. Для того чтобы эта встреча состоялась, и педагогу, и ученику необходимо потрудиться. И этот совместный труд освящен, в первую очередь, целями, ценностями и смыслами непосредственных участников педагогического процесса. Какой может быть аксиологическая основа деятельности учителя, способного выявить одаренного ученика, поддержать его развитие?

На сегодняшний день существуют различные подходы к трактовке "одаренности". Само слово этимологически восходит к слову "дар". В словаре В.И. Даля читаем: "Дар – дарование, способность, данная Богом" [1, с. 92]. Может быть, поэтому и ученые, и педагоги-практики ищут ответ на вопрос: одаренность – внутреннее (врожденное) свойство личности человека как "дарование Божье", которое дано (или не дано)? Или же это "способности", и учителю необходимо создавать условия для высокого уровня их развития? Поиск ответа на поставленные самим учителем вопросы, возможно, приведет и к выбору способов его взаимодействия с учеником.

Феномен одаренности рассматривают, как правило, в триаде "задатки – способности – одаренность". Задатки – предпосылки, *природные основы*, на которых развиваются способности. А.Н. Леонтьев считал, что биологически унаследованные задатки всего лишь одно из условий развития способностей человека. Задатки играют значительную роль в становлении личности человека, и их можно либо "убить", либо на их основе развить способности. Взрослым важно разглядеть, понять эти основания личности ребенка.

Способностей от природы не существует. Это, скорее, *возможности* человека, субъективные условия успешного осуществления определенного рода деятельности. В таком случае, одаренность выступает как *пред-стояние*, высокий уровень развития способностей (нормальная и сверходаренность). Вероятно, поэтому и шесть типов одаренности определяются через способности:

- интеллектуальная одаренность (способность мыслить);
- академическая одаренность (способность усваивать);
- социальная одаренность (способность вести за собой);
- художественная одаренность (способность к художественной деятельности образного типа);
- практическая одаренность (способность работать с предметами-вещами);
- психомоторная одаренность (способность к двигательной деятельности).

Современная школа, в большей степени, ориентирована на развитие академической одаренности – способности усваивать имеющиеся в науке знания, способы. Но способности формируются не только в процессе усвое-

ния ребенком продуктов социального опыта и известных способов деятельности. Формальное образование Томаса Эдисона длилось всего несколько месяцев, остальное он добрал дома под руководством матери. Уже в первом классе учитель публично обозвал будущего гения “безмозглым тупицей”, и возмущенная мать забрала сына из школы. К счастью, мальчик много читал и в отличие от сверстников привык сам себе делать игрушки, вместо того, чтобы выпрашивать их у родителей. К десяти годам он открыл список своих изобретений, смастерив миниатюрную лесопилку и игрушечную железную дорогу.

“Способность” нельзя разложить на ряд операций, действий, это “не просто умение воспроизводить заученные “операции”, включать их по заранее заученным признакам их применимости” [3, с. 65]. Прежде всего, способность приобретается, развивается в процессе созидания самим ребенком “предметного мира”, когда нужно действовать там, где нет известного решения, заданного способа. “Это и есть вместе с тем развитие своей собственной природы”, – размышления С.Л. Рубинштейна имеют огромное значение для осмысления педагогом собственной позиции в работе с одаренными детьми.

Ведь показателем одаренности является возникновение и формулировка самим учеником (и педагогом!) *собственной* проблемы, вопроса, “своего” способа решения, *своей новой* мысли, значит, и созидания самого себя.

Новизна в мыслях, операциях, действиях характеризует одаренность в той или иной степени. Значит, педагогу в процессе взаимодействия следует создавать такие учебные ситуации, внутри которых ученик вынужден был бы действовать сам, проявлять свою “самость”. М. Вертгеймер, психолог, педагог, математик, которому принадлежат находки в геометрии, из бесед с А. Эйнштейном пытался понять рождение его теории относительности [2, с. 102–104]. Этот творческий процесс он представил как драму в 10 актах: зарождение проблемы; стойкая направленность на ее решение; понимание и непонимание, вызывавшее подавленное состояние вплоть до отчаяния; находки, гипотезы, их мысленное проигрывание; выявление противоречий и поиски путей их преодоления. Все это происходило на фоне осмысления, переосмысления и преобразования исходной проблемной ситуации и ее элементов и продолжалось до тех пор, пока не была построена картина новой физики. Кто-то скажет: разве можно соотносить процесс рождения научного открытия и освоение школьником “ставшей” культуры? Отвечу – “да”, если учебная деятельность направлена на рождение “живого” знания, обнаружение ребенком смысла в изучаемом, открытие “своего” способа решения поставленной задачи.

Задачу образования М. Вертгеймер видит в том, чтобы развивать у детей теоретический интерес. Его собственный опыт преподавания говорит о том, что лучше всего как можно меньше показывать образцов, не давать готовых ответов. Ребенок должен сам прийти к задачам, которые он будет пытаться решить. Пусть он столкнется с проблемами, пусть получит помощь от учителя, когда она ему понадобится, но пусть он не копирует, не повторяет показанные действия механически.

Э.В. Ильенков в книге “Школа учит мыслить” [3] предлагает характеристики учебной ситуации, направленной на развитие “самости”, высокого уровня способности школьника, его одаренности. Такая ситуация должна быть остро-конфликтной. То есть такой, где заранее известные операции отказывают, и индивидуум сам должен найти способ решения трудности, открыть новый для

себя (хотя и не новый для педагога) путь. Он должен сам “открыть” для себя тот единственный способ действия, который ведет к цели.

Искусство педагога как раз и заключается в умении предлагать ребенку подобные ситуации, чтобы они были посильны для уровня и запаса знаний, с которыми он подходит к данной задаче, были разрешимы путем самостоятельного “открытия” ребенком той операции, которая здесь требуется и дает выход из “трудности”.

Активность, характеризующая одаренность, проявляется там, где возникает потребность и желание преодолеть ее своими силами, без натаскивания, подсказки, намека. Значит, у человека рождается смысл, возникает понимание. К. Маркс рассматривал проблему способности через отличие понимания от формального усвоения известного. Характеризуя Рошера, К. Маркс пишет:

“Рошер обладает, безусловно, большим и часто очень полезным знанием литературы... Но... какая польза мне от человека, знающего всю математическую литературу, но не понимающего математики?.. Если подобный педант, который по своей натуре никогда не может выйти за рамки учения и преподавания заученного и сам никогда не может чему-либо научиться, если бы этаким Вагнер был, по крайней мере, честен, то мог бы быть полезен своим ученикам. Лишь бы он не прибежал ни к каким лживым уловкам и напрямик сказал: здесь противоречие: одни говорят так, другие – этак; у меня же по существу вопроса нет никакого мнения; посмотрите, не можете ли вы разобраться сами. При таком подходе ученики, с одной стороны, получили бы известный материал, а с другой, – был бы дан толчок их самостоятельной работе. Конечно, я в данном случае выдвигаю требование, которое противоречит природе педанта. Его существенной особенностью является то, что он не понимает даже самих вопросов, и потому его эклектизм приводит к тому, что он занимается только собиранием уже готовых ответов” [Письма о капитале. – С. 82].

По сути, в представленных размышлениях противопоставлены существующие и в современном образовании две позиции педагогов, их цели и ценности. Первая, “природа педанта”, реализуется в общепринятой трактовке: “образование – процесс воспитания и обучения человека в интересах общества, государства, сопровождающийся констатацией достижений гражданином установленных государством образовательных уровней передачи и усвоения знаний”. Отсюда и педагогические цели знаниевой парадигмы – подготовить выпускника, способного осуществлять дальнейшую деятельность на основе усвоенных знаний, умений (стандарта).

В работе с одаренными детьми эта цель связана с использованием имеющихся у учеников задатков, возможностей, направленных на достижения различного рода. И уровень способностей, в этой логике, напрямую определяется достижениями школьника. Такое представление одаренности, конечно, ошибочно, ведь достижения – результат, способности – это возможности человека. Отсюда и ряд возникающих противоречий: достижения ученика (отметка; победа в олимпиаде, конкурсе) часто не являются показателем его способностей, а способности не всегда могут быть взаимосвязаны с результатами ребенка в спорте, языке, математике...

Например, всем известно, что А. Эйнштейн плохо учился, особенно низкая успеваемость была по предметам, связанным с языками, за что он и был исклю-

чен из гимназии. А.С. Пушкин в Царскосельском лицее считался самым слабым учеником по математике, имел отметку “ноль”. В сегодняшней школе многие педагоги считают победы во внеурочной деятельности одаренностью ученика и порой нещадно его эксплуатируют, ведь одним из критериев “качественной” работы учителя в период модернизации образования являются именно призовые места учеников, а не качество самого педагогического процесса.

Вторая позиция в работе с одаренными детьми, позиция “понимающего” педагога. Такой учитель ориентирован на обращение к Другому в совместном поиске смыслов изучаемого [5]. Реализовать такую позицию способен “вопрошающий” учитель, задающий вопросы самому себе. Педагог, способный из социокультурной ситуации “вычерпать” проблему, сформулировать вопрос, может и “перевести” ситуацию в педагогическую задачу, найти решение, связанное с развития способностей учеников в учебном диалоге.

Речь идет о педагогической поддержке одаренности в русле гуманитарной, культуротворческой парадигмы, в которой образование трактуется как способ становления образа человека в культуре и образа культуры в самом человеке (В.С. Библер). Педагогические цели в этой парадигме, в том числе и в контексте решения проблемы одаренности, связаны с созданием условий личностного самоопределения и развития всех участников педагогического процесса. Чтобы дать возможность ученику раскрыться, предоставить ему возможность движения, педагогу необходимо самому развиваться, “становиться” в педагогической культуре [6]. На одном из семинаров с педагогами школ и вузов при обсуждении значимых качеств учителя и одаренного ученика были выделены значимые характеристики.

<i>Учитель:</i>	<i>Одаренный ученик:</i>
Способность к диалогу	Любознательность
Эрудиция и профессионализм	Высокая учебная мотивация
Эмпатия	Умение задавать вопросы
Справедливость	Креативность мышления
Креативность	Самостоятельность
Оригинальность деятельности	Ответственность
Гуманизм	Воспитанность

Как выяснилось, ценностными качествами личности одаренного ученика выступают мотивационные и волевые черты, творчество. Они же имеют место быть и среди главных свойств личности педагога, при этом особое место занимают категории, отражающие коммуникативные способности учителя, направленные на выстраивание продуктивных отношений с учеником. В целом, представлены общечеловеческие ценности участников педагогического процесса, чья совместная деятельность – выход за установленные границы содержания образования и способов его развертывания, нормы, образцы. При этом обнаруживается не только ответ на вопрос “что есть ценностные характеристики”, но и “как развивать способности и поддерживать одаренность”.

Педагоги обозначили эти пути взаимодействия: в диалоге “Учитель – Ученик”, “вопрошании”, творчестве, создании своего способа решения, понимании.

Педагогические ценности и смыслы были обнаружены и в созданных участниками семинара синквейнах на тему “Одаренность”. Синквейн – одна из форм художественной рефлексии, позволяющая выявить авторское понимание термина, явления и др. В пяти строчках каждый педагог открыл значимое

для него самого: подчеркнута и “особенность” феномена, и проблемность, и выбранный путь общения с учениками:

Одаренность.

Яркая, таинственная.

Вопрошать, размышлять, открывать.

Сколько в ней скрывается неизвестного!

Загадка.

Одаренность.

Радостная, проблемная.

Сомневаюсь, удивляюсь, вдохновляюсь.

Как раскрыть, поддержать ее в ребенке?

Взаимодействие.

Итак, от особенности педагогических ценностей и смыслов зависит выбор условий выстраивания отношений учителя с учащимися в процессе обучения. Либо ориентация на “продвинутых” учеников, их опережающее обучение по усвоению содержания образования и способов предметных действий. Либо создание условий по рождению школьниками “своих” вопросов, формулировке ими проблем, поиск нового для них способа решения. В последнем случае учитель ориентируется не на группу способных учеников, а предоставляет возможность каждому “найти” себя в изучаемом материале, вырасти относительно себя самого.

Актуальная для нынешнего времени проблема конфликта формального обучения, направленного на развитие способности усваивать (академическая одаренность) и смыслового обучения, связанного с педагогической поддержкой ребенка и становлением всех участников педагогического процесса в культуре, была еще метафорично сформулирована в “Великой дидактике” Я.А. Коменского (1633–1638): *“На самом деле до сих пор школы не достигли того, чтобы приучать умы, подобно молодые деревца, развиваться из собственного корня; но приучают учащихся только к тому, чтобы, сорвав ветки в других местах, навешивать их на себя и, подобно эзоповской вороне, одеваться чужими перьями. В школах прилагают старания не столько к тому, чтобы открывать скрывающиеся в сознании источники познания, сколько к тому, чтобы орошать этот источник чужими ручьями”* [4, с. 355].

“Развиваться из собственного корня”, “открывать ...источники познания” – мечта известного педагога вступает в противоречие с имеющейся в образовании XVII века ситуацией “одеваться чужими перьями”, “орошать источник чужими ручьями”. Рождение “живого”, осмысленного знания с опорой на жизненный познавательный опыт выступает для Я.А. Коменского в качестве педагогической ценности-цели. Такая целевая установка актуальна и для современного учителя. Скорее всего, главным основанием педагогической поддержки одаренности является гуманитарное понимание педагогического процесса как взаимодействия “Учитель – Ученик” [7]. Именно смыслы (не столько потребности, как считают психологи) позволяют развить и проявить способности высокого уровня, то есть одаренность. Среди смыслов взаимодействия непосредственных участников педагогического процесса могут быть такие, как

- познавательные: смыслы в открытии нового, “живого” знания;

- интеллектуальная сложность: смыслы в решении задач повышенной сложности, поиске нового способа деятельности, ответа на поставленный себе вопрос;

- креативные: смыслы в создании авторских продуктов деятельности, образов;

- самовозрастание, самореализация: смыслы в развитии себя, своих способностей, в желании быть значимым для себя и других, реализовывать свои идеи.

Согласитесь, эти (и другие) смыслы характерны не только для проявления одаренности ребенка. Они "притягивают" всех участников педагогического процесса, стирают границы между "преподаванием-учением". Смыслы нельзя передать, сформировать, можно лишь создать условия по их обнаружению. Возможность этого заключена в постоянной работе учителя над собой в диалоге с Другим, в обращении педагога к Другому за со-чувствием, со-действием, со-мыслием.

Список литературы:

1. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь русского языка. – М.: Эксмо, 2007. – 288 с.
2. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
3. Ильенко Э.В. Школа учит мыслить. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2009. – 112 с.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. –Т.1. – 310 с.
5. Сенько Ю.В. Образование: обращенность в будущее // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 3. – С. 3–10.
6. Фроловская М.Н. Основания профессионального образа мира педагога // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2016. –№2. – С. 217–225.
7. Фроловская М.Н. Педагогический потенциал искусства // Искусство и образование. – 2007. – № 3. – С.4–9.

УДК 373.2:371.3

Хабибулина И.З.

к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный
педагогический университет",
г. Набережные Челны, Россия
E-mail: hailzi@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Статья посвящена изучению основ проблемного обучения на первом уровне общего образования – в дошкольных образовательных организациях, показаны отличительные особенности проблемного и традиционного обучения. Излагаются три типа создания проблемных ситуаций.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, типы проблемных ситуаций, компонент проблемной ситуации, дошкольник, сотрудничество, педагог.

Khabibulina I.Z.

Phd, associate professor

Naberezhnye Chelny State Teachers' Training Univeristy,

Naberezhnye Chelny, Russia

E-mail: hailzi@yandex.ru

THE USE OF PROBLEM-BASED TEACHING IN PRESCHOOLS

Annotation. The article is devoted to the study of the basics of problem education at the first level of general education – in preschool educational establishments; it shows the distinctive features of problem and traditional learning. Three types of creation of problem situations are stated.

Keywords: problem-based teaching, problem situation, types of problem situations, components of a problem situation, preschool child, cooperation of a teacher and children.

В дошкольной дидактике сложились три типа обучения: прямое, опосредованное и проблемное. В данной статье мы рассмотрим некоторые аспекты проблемного обучения дошкольников. Современная педагогическая наука трактует проблемное обучение как дидактическую систему, базирующуюся на закономерности творческого усвоения знаний и способов деятельности и включающую специфическое сочетание приемов преподавания и учения, которому присущи основные черты научного поиска. Суть проблемного обучения, по определению М.И. Махмутова, заключается в том, что оно рассматривается как вид развивающего обучения, который сочетает самостоятельную поисковую деятельность обучающихся с усвоением ими готовых знаний, а структура методов выстроена на основе целеполагания и принципа проблемности [2]. При использовании проблемного обучения деятельность воспитателя дошкольной организации коренным образом меняется. Воспитатель не преподносит детям знания и истины в готовом виде, а учит их видеть, решать возникшие проблемы, находить способы их решения и открывать, таким образом, новые знания. При таком обучении деятельность дошкольников приобретает совершенно иной, поисково-исследовательский характер. Можно сказать, что проблемное обучение предлагает сотрудничество воспитателя с ребенком в творческой деятельности по решению поставленных задач и проблем.

Как уже было отмечено, при проблемном обучении детям не сообщаются готовые знания, не предлагаются способы решения деятельности, а формулируется проблемная задача, решить которую с помощью имеющихся знаний невозможно. Для этого детям необходимо актуализировать свой умственный багаж, все усвоенное ранее, а также сообразительность, творческую выдумку, самостоятельные действия.

В дошкольном образовании наиболее подходящим содержанием для проблемного обучения является природоведческий материал. Это объясняется тем, что природоведческие объекты и явления находятся в тесной связи между собой. Закономерным являются сезонные изменения в природе, существует закономерная связь между живой и неживой природой и т.д. Например, "У птиц есть крылья, чтобы летать, у курицы тоже есть крылья, почему она

не летает? “Если в человеке много воды, почему она не хлюпает, когда мы прыгаем? “Почему запотели окна, когда мы зашли в группу с улицы?” и т.п.

В исследованиях С.А. Козловой, В.Т. Кудрявцева показано, что дошкольников можно учить видеть проблемы и в явлениях социальной жизни. Например, предлагать проблемные ситуации нравственного характера: “В песочнице нашел игрушку, что ты будешь делать с ней?”, “Ты с мамой после детского сада зашел в магазин и потерял маму?”, “Незнакомый мужчина хочет тебе показать красивую кошку, что ты будешь делать?” и т.п.

Для того чтобы эффективно применять проблемное обучение в работе с дошкольниками, воспитатель, прежде всего, должен знать о тех условиях, в которые следует ставить ребенка, для того, чтобы стимулировать его мышление, пробудить потребность в решении поставленных проблем. Одним из таких условий решения проблемы является создание проблемной ситуации, которую определяют как мыслительное затруднение. А его можно преодолеть только средствами интеллекта. Мыслительное затруднение вызывает у дошкольника удивление, недоумение, интерес. Они являются своеобразным механизмом мышления. Любое затруднение зависит от особенностей развития ребенка, от его опыта, направленности личности. Для того чтобы возникло ощущение мыслительного затруднения, необходимо создавать объективные условия. Например, возникновение у ребенка субъективной неопределенности, вызванной новизной и сложностью предмета познания, или появление конфликта при противоречии или несоответствия друг другу частей информации, новой информации и сложившихся представлений. Проблемная ситуация включает в себя следующие компоненты: 1) неизвестное, т.е. усваиваемое ребенком новое знание или способ деятельности; 2) познавательная деятельность, возможность выхода из проблемной ситуации, если у ребенка есть определенный опыт; 3) творческие возможности и достигнутый уровень знаний, представлений, потребность решения возникшей проблемной ситуации.

С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов в качестве одного из главных компонентов проблемной ситуации выделяют неизвестное, которое раскрывается в проблемной ситуации, т.е. то новое знание, которое ребенок должен усвоить, разрешая противоречие [2, 3]. Например, можно ли носить воду в решете? Изучение этой темы можно организовать так, чтобы ребенок, столкнувшись с проблемой, с противоречием, захотел и смог разрешить его, т.е. открыть и усвоить новое знание. Это можно сделать, создавая проблемную ситуацию. Мы детей ставим перед необходимостью выполнения такого задания, которое столкнуло их с интересным противоречивым фактом: вода и решето. Ценность противоречия заключается в том, что оно, воздействуя на эмоции ребенка, побуждает потребность в познании нового. Эмоции, возникшие в результате столкновения с противоречием, включают в работу мыслительную деятельность ребенка. Выдвигая гипотезы, принимая участие в организованной воспитателем беседе, дети самостоятельно открывают для себя новое знание. Но здесь необходимо помнить о третьем компоненте проблемной ситуации: творческие возможности и достигнутый уровень знаний детей. Таким образом, выполняя задание, ребенок должен самостоятельно анализировать содержание и условия его выполнения.

В работе с дошкольниками используются три типа создания проблемных ситуаций. Рассмотрим их. Первый тип: проблемная ситуация возникает, когда воспитатель преднамеренно сталкивает жизненные представления детей с научными фактами, объяснить которые они не могут в силу малого жизненного опыта и отсутствия необходимых знаний. Проблемные ситуации этого типа используются при первоначальном ознакомлении детей с явлениями и объектами природы. Так как представления детей поверхностные, неполные, интерес к познанию неустойчив, им предлагаются проблемные задачи, при решении которых необходимо установить закономерную связь между воспринимаемой причиной и следствием природных явлений [1]. Например, 1. Почему урожай фруктов и овощей необходимо убрать до осенних дождей? 2. Какие овощи и фрукты можно сушить (солить, мариновать) на зиму? 3. Что будет, если мало употреблять фруктов и овощей? 4. Что будет, если осенью рано выпадет снег? 5. Почему перелетные птицы осенью улетают на юг? и т.п.

Второй тип: проблемные ситуации, возникающие при преднамеренном побуждении детей для решения новых задач старыми способами. Проблемные ситуации второго типа для дошкольников являются более сложными. Например, Катя взяла краски брата без разрешения. Порисовала и положила на место. Пришел брат, заметил, что краски мокрые, но промолчал. Кто поступил неэтично? Этично или неэтично поступила Катя? Или другой пример. Дед посадил репку. Но репка не взошла. Как помочь деду? Или: Амир хочет пригласить на свой день рождения много друзей, но как сделать много пригласительных билетов за короткий срок. Такие проблемные ситуации способствуют побуждению и формированию познавательной потребности детей.

Третий путь создания проблемной ситуации – побуждать детей выдвигать гипотезы, делать предварительные выводы и обобщения. В данном случае противоречие возникает в результате столкновения различных мнений, выдвинутого предположения и результатов опытной проверки. Этот путь более легкий для педагога и доступный для детей. При создании проблемных ситуаций третьего типа необходимо детям учить сравнивать, сопоставлять, ставить перед ними противоречивые мнения, факты, явления. Организуя беседу, воспитатель выявляет противоречивые мнения детей, направляет мысль ребенка в нужном русле, таким образом, учит находить истину. Для решения проблемных ситуаций третьего типа в ходе организованной деятельности в дошкольном учреждении можно использовать следующие темы: "Как насекомые могут себя защитить?", "Многозначные слова", "Насекомые", "Воздух есть во всех предметах", "Свойства воды" и т.д.

Таким образом, элементы проблемного обучения широко используются в работе с дошкольниками. Очень важно с раннего возраста вовлекать детей в процесс добывания знаний, прививать интерес к усилиям мысли, формировать умственные действия, способы деятельности и культуру мышления. Благодаря проблемному обучению у дошкольников повышается качество знаний, их полнота, образность, долговременность, осознанность, они овладевают некоторыми способами познания, у них развиваются инициатива, самостоятель-

ность, активность, творчество, что важно и необходимо с точки зрения реализации ФГОС дошкольного образования.

Список литературы:

1. Ильницкая И. Развитие творческого потенциала личности в процессе проблемного обучения // Дошкольное воспитание. – 2007. – №1. – С.19–23.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Педагогика, 1977. – 156 с.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 392 с.

РАЗДЕЛ 4. ТВОРЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ МНОГОМЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ

УДК 37.026.9:371.3

Баянова Л.Ф.

д.п.н., профессор

ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет",
г. Казань, Россия

E-mail: Balan7@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Развитие мышления может рассматриваться относительно формальной и диалектической логики. Диалектическая логика допускает, что одновременно истинными могут быть исключаящие друг друга тезисы. Исследования доказывают взаимосвязь диалектического и творческого мышления.

Ключевые слова: диалектическое мышление, формально-логическое мышление, творческое мышление.

Bayanova L.F.

Dr., professor

Kazan Federal University,
Kazan, Russia

E-mail: Balan7@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF DIALECTICAL THINKING IN PROBLEM-BASED LEARNING

Abstract. The development of thinking can be based on formal and dialectical logic. Dialectical thinking admits the truth of contradictory ideas at the same time. The study confirms the interrelation of dialectical and creative thinking.

Key words: dialectical thinking, formal logic, creative thinking.

Диалектическое мышление принципиально отличается от формального логическим основанием. Известно, что формальная логика придерживается основного закона – закона непротиворечия. Этот закон гласит, что исключаящие друг друга положения не могут быть одновременно истинными. Однако многообразие жизни всегда сложно и неоднозначно. Психология развития не может не учитывать этот очевидный факт, обучая и воспитывая детей, помогая им социализироваться.

Традиционная культура ориентирована на развитие формально-логического мышления, изначально ограничивающегося консервативными способами решения задач, что, как правило, связано с воспроизводством того, что уже есть. Из-за этой установки культуры образование априори формирует консерваторов. Сама культура заинтересована в самосохранении. Основным процессом, формируемым в такой культуре, становится процесс памяти, об-

ращается меньше внимания на развитие процесса мышления, поскольку мыслящий субъект избыточен в стагнирующей культуре.

В современных условиях модернизации общества и культуры в сфере образования сформировался устойчивый социальный запрос на развитие мыслящего субъекта [1]. Эта новая задача порождает необходимость в новых подходах к методикам и технологиям обучения. Дидактика в таких обстоятельствах становится одной из самых развивающихся областей гуманитарной мысли. Действительно, мировая педагогическая наука озадачена созданием таких методов обучения, которые позволяли бы развивать мышление ученика. Предваряя педагогику, психология пришла к пониманию необходимости развития мышления в учебной деятельности еще в 60-е годы прошлого века. Совместно с философами в те годы психологи развернули широкие научные дискуссии о развитии мышления, ориентированного на диалектическую логику [3, 4].

В соответствии с диалектической логикой проблемная ситуация, инициирующая развитие мышления, должна содержать противоречие, и тогда подобная ситуация будет проблемно-противоречивой. Ее решение невозможно лишь в рамках формально-логических операций, неизбежны диалектические мыслительные операции. Впоследствии в 80-е годы психологами была эмпирически выявлена и описана система диалектических умственных действий, необходимых для решения проблемно-противоречивых ситуаций. Автором концепции диалектического мышления является известный отечественный детский психолог Николай Евгеньевич Веракса. В данной концепции приводятся диалектические умственные действия, направленные на решение проблемно-противоречивых ситуаций. Как правило, это ситуации, не отвечающие закону непротиворечия – основному закону формальной логики. При исследовании мышления дошкольников Н.Е. Веракса обозначил ряд диалектических умственных действий, используемых в преобразовании проблемно-противоречивых ситуаций – действия диалектического превращения, диалектического объединения, смены альтернатив, обращения, опосредствования [2]. Установлено, что в разные возрастные периоды по-разному используются диалектические действия в мышлении. К примеру, доминирование формальной логики в школьном обучении подавляет диалектические структуры, которые в мышлении дошкольника выражены в значительной степени. Есть достоверная связь между диалектическим мышлением и свойствами творческого мышления – его оригинальностью, гибкостью.

Список литературы:

1. Баянова Л.Ф. Диалектическое мышление и социализация детей // Материалы съезда Российского психологического общества. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т.1. – С. 76–78.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление ребенка и возможности его активизации // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2010. – №2(12). – С.46–54.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
4. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.

УДК 37.026.9:373.3

Галстян Е.Г.

студент Института педагогического образования
и социальных технологий
ФГБОУ ВО "Тверской государственной университет",
г. Тверь, Россия
E-mail: lisavetag@bk.ru

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития творчества в процессе обучения. Рассматриваются вопросы обеспечения роста творческого потенциала школьников и развития творческой личности обучающегося начальной школы

Ключевые слова: творчество, творческость, творческая способность, творческий потенциал, развитие творческой личности.

Galstyan E.G.

Student
Institute of Pedagogical Education and Social Technology
Tver State University,
Tver, Russia
E-mail: lisavetag@bk.ru

**DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY
OF A STUDENT OF PRIMARY SCHOOL**

Abstract. The article reveals the problem of creativity development in the learning process ensuring the growth of creative potential of students, development of creative personality of primary school students

Key words: creativity, creativity, creative potential, development of creative personality.

Современное общество невозможно представить без творчески одаренных личностей, способных применять свои знания на практике для усовершенствования старых и проектирования новых объектов человеческой деятельности.

Понятие "творчество" имеет большое количество определений, практически каждый автор рассматривает его со своей точки зрения. Особенностью творчества является созидание нового. Таким образом, можно согласиться с А. Матейко, который в своей книге пишет, что "сущность творческого процесса заключается в реорганизации имеющегося опыта и формировании на его основе новых комбинаций" [5]. Тем не менее, он говорит только о результате, а не о процессе, что не является законченной формулировкой данного понятия.

Творчество – процесс культурной человеческой деятельности, в результате которого создаются качественно новые материальные и духовные ценности. Творчество – способность человека из доставляемого действительностью материала созидать новую реальность, удовлетворяющую многообразным потребностям человеческой жизнедеятельности [1].

Творческий акт (внесение в мир нового, ранее не существовавшего). Характеристики творческой способности не предметны (в смысле наличия продукта – материального или идеального), а процессуальны, так как творчество рассматривается как процесс выявления собственной индивидуальности [8, с. 84].

Творческие способности – это индивидуальные психологические особенности ребенка, которые не зависят от умственных способностей и проявляются в детской фантазии, воображении, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность. Это определение создано на анализе различных определений таких авторов, как Л.А. Большакова [3], О.И. Мотков [6].

Вопрос творческих способностей интересовал многих психологов, философов, педагогов – Л.С. Выготский, Н.А. Бердяев, Д.С. Лихачев, В.А. Разумный и др. Сначала творческие способности приравнивали к интуиции, затем к интеллекту. Но вскоре стало понятно, что творческие способности – это не то же, что интеллект, а в какой-то степени они друг другу противоположны. Было доказано, что творческие способности имеют свою локализацию – это особая точка индивидуальных свойств, которые не зависят от интеллектуальности, так как большинство испытуемых с высоким интеллектом имели низкие творческие способности.

Для определения творческих способностей Д.Б. Богоявленская [2] выделяет следующие параметры:

- беглость мысли (количество идей);
- гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую);
- оригинальность (способность производить идеи);
- любознательность;
- фантастичность.

Л.С. Выготский признает за всеми людьми, а не только за избранными, склонность к творчеству, выявляющуюся по-разному, в основном в зависимости от культурных и социальных факторов. Он отмечал также, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека.

Необходимо расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности.

Творческий потенциал – аспект интеллекта, характеризующийся новизной в мышлении и решении задач. Творческая способность предполагает дивергентное мышление, обычно требуя как можно большего числа ответов на простую ситуацию (например, необычное использование, ассоциативные связи) [4].

Для стимулирования детского творчества необходимо предоставить детям материалы для занятий и возможность работать с ними, поощрять творческие интересы ребенка, не загонять их в “рамки” общепринятого и убрать шаблоны; необходимо наличие внутренней раскованности и свободы.

Характерные черты творческой личности (по Я.А. Пономареву) [7]:

- уклонение от шаблона;
- оригинальность;

- инициативность;
- упорство;
- высокая самоорганизация;
- колоссальная работоспособность.

В соответствии с Законом об образовании [9, ст. 34, 43, 45] обучающимся предоставляются академические права на развитие своих творческих способностей и интересов.

В ФГОС НОО определено, что “начальное образования, помимо эффективного освоения обучающимися образовательной программы, должно обеспечивать рост творческого потенциала, познавательных мотивов школьников” [10].

Основная образовательная программа начального общего образования определяет содержание и организацию образовательного процесса на ступени начального общего образования и направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

Таким образом, согласно закону об образовании, Федеральному государственному образовательному стандарту, образование направлено не только на подготовку ученика, имеющего определенные знания и умения, но и на подготовку ученика творческого, способного находить нетривиальный подход к решению различных задач.

Список литературы:

1. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. – М.: Изд-во Г.А. Лемана и С.И. Сахарова, 1916. – 358 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Большакова Л.А. Развитие творчества младшего школьника // Завуч начальной школы. – 2001. – № 2. – С. 12–16.
4. Джери Д. Большой толковый социологический словарь: в 2 т./ Д. Джери, Дж. Джери – М.: АСТ, Вече, 1999. – Т. 2. – 528 с.
5. Матейко А. Условия творческого труда. – М.: Мир, 1970. – 300 с.
6. Мотков О.И. Психология самопознания личности. Практическое пособие. – М.: Треугольник, 1993. – 96 с.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
8. Рындак В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь: учебно-методическое пособие. – М.: Педагогический вестник, 2001. – 84 с.
9. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации // КонсультантПлюс. – URL: [http:// www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165887/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165887/) (дата обращения: 27.12.2017).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования: приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357 // Министерство образования и науки РФ. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922/> (дата обращения: 27.12.2017).

УДК 373.31:37.026.9

Гимазинова Э.Р.

ассистент

ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет"

г. Тверь, Россия

E-mail: gimazimova97@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема творческой атмосферы класса, которая достигается учителем путем показа личного примера в нестандартном подходе к классным проблемам, инструктивного стиля общения с учащимися, понимания психологической сущности творческого процесса.

Ключевые слова: творческая деятельность, творческое упражнение, метод, развитие творческой деятельности

Gimazimova E.R.

assistant

Tver State University,

Tver, Russia

E-mail: gimazimova97@mail.ru

**ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITY OF JUNIOR PUPILS
ON LESSONS OF LITERARY READING**

Abstract. This article deals with the creative atmosphere that a class teacher is trying to achieve by demonstrating a personal example in the non-standard approach to some class problems, telling about the style of communication with children, understanding the psychological essence of the creative process.

Key words: creative activity, creative exercises, methods of development of creative activity

Какими бы феноменальными ни были способности, сами по себе, вне обучения, вне деятельности они развиваться не могут. Об этом говорят выводы ученых, основанные на многочисленных исследованиях.

В частности, известный психолог Н. Лейтес отмечает, что "способности не просто проявляются в труде, они формируются, развиваются, расцветают в труде и гибнут в бездействии. Способности существуют только в развитии ... Способность не существует вне конкретной деятельности человека, а формирование ее происходит в условиях обучения и воспитания ..." [1, с. 39].

Подготовка учителя к развитию у младших школьников творческих способностей на уроках литературного чтения предполагает соблюдение следующих этапов:

- 1) определение для учеников каждого класса конкретных целей по формированию в них творческих способностей;
- 2) определение в учебниках для чтения текстов, которые позволяют целенаправленно формировать творческие способности;

3) введение в содержание уроков литературного чтения творческих задач, которые стимулируют развитие литературно-творческих способностей.

Анализ научно-методической литературы, изучение передового педагогического опыта и учета результатов собственной многолетней работы в начальной школе позволили нам определить наиболее эффективные виды упражнений и заданий, направленных на развитие творческих способностей учеников на уроках литературного чтения. Остановимся на них подробнее.

Значительное количество творческих упражнений можно предложить школьникам на основе текстов, предусмотренных к изучению в действующих учебниках для чтения.

К примеру:

- дополнение и перестройка текста (описание событий, которые могли предшествовать изображенным; расширение содержания рассказа новым эпизодом; придумывание новых обстоятельств сюжета; составление нового окончания рассказа, сказки);
- прогнозирование возможного развития событий, предсказания содержания произведения на основе заголовка, иллюстрации, чтение первого и заключительного абзацев текста;
- словесное рисование и “экранизация” прочитанного;
- составление творческих переводов;
- отбор рифмованных слов, дополнения строк стихов и др.

Эффективны также упражнения, которые могут иметь только косвенное отношение к тексту. Это сочинение сказок, стихов, считалок, загадок (по аналогии, с опорой и без нее), интерактивные творческие упражнения (“Пожелания”, “Сам о себе”, “Микрофон” и др.), литературные творческие игры. Рассмотрим методику использования отдельных творческих упражнений и задач на уроках литературного чтения в начальных классах.

И.И. Осадченко предлагает свою систему дидактических методов и приемов, которые направлены на стимулирование творческой активности младших школьников. В основу она кладет творческий потенциал, заложенный природой конкретного ребенка. Это обязан понимать учитель, поэтому вся методика обучения должна базироваться на раскрытии и развитии творческого потенциала учащегося [2, с. 225].

Поскольку процессы познания младшего школьника обеспечиваются художественно-образным мышлением, то необходимо правильно подобрать формы и методы работы, которые способствовали бы развитию ассоциативного мышления.

Методика использования ассоциативных символов, которая применяется в процессе ассоциативного обучения, непосредственно влияет на развитие творческих способностей, ведь целями ассоциативного мышления является получение новых оригинальных идей, создание смысловых связей, стимуляция воображения, улучшение запоминания. Дети воспринимают мир преимущественно образами. И прежде всего – зрительными. Когда ребенок в своем воображении соединяет несколько зрительных образов, эта взаимосвязь фиксируется мозгом и в дальнейшем, при упоминании друг за другом образов такой ассоциации, мозгом воспроизводятся все ранее соединенные образы. Все это побуждает к развитию воображения, памяти и в общем умственной деятельности.

Среди современных подходов к развитию творческих способностей известна концепция творческого потенциала (В. Моляко, Дж. Рензулли и др.). Творческий потенциал понимается как ресурс творческих возможностей человека.

Исследователи утверждают, что потенциально творческими являются все дети. Поэтому творческие способности можно развивать у всех, применяя универсальные схемы не только для разработки системы обучения творчески одаренных. Такие универсальные схемы являются моделями развития, в которых творческие способности анализируются без отрыва от творческого потенциала [3, с. 21; 5, с. 2–9].

Одним из самых распространенных средств и методов развития творческих способностей является игра. Она не только является средством интереса школьников и создания оптимистически гуманной атмосферы на уроке, но и включает такие элементы, как соперничество, лидерство, непредсказуемость ситуаций, рвение.

Игра сама по себе является творческим процессом, поэтому при ее применении формируются творческие способности и параллельно развиваются общие. Разновидности игры на уроке могут выполнять любые функции, доминирующей из которых является мотивационная [4, с. 196].

Широкое использование театрально-игровых методов обучения позволяет не оставлять без внимания ни одного ребенка, заботясь о его способностях, развивать интеллектуально-эмоциональный уровень детей, снижать уровень закомплексованности учеников, учить культуре речевого общения, воспитывать навыки культурно-экспрессивного выражения эмоций и чувств, развивать у детей умение применять новые полученные знания на практике, реализовывать задачи национального воспитания.

Дети учатся работать самостоятельно, проявлять инициативу, легко уживаться с другими, усваивать новые знания по собственному желанию, принимать решения, раскрывать свои творческие способности, чувствовать себя уверенной и осведомленной личностью, обогащать друг друга, жить в красоте окружающей среды, чувствовать радость успеха.

Таким образом, творческая атмосфера в классе в определенной степени обеспечивается предоставлением учащимся широких возможностей. Это личный пример учителя в творческом подходе к тем или иным классным проблемам, не императивный, а инструктивный стиль общения с учащимися, и это результат глубокого знания учителем структуры и понимания психологической сущности творческого процесса.

Список литературы:

1. Будий Н.Д. Развитие творческих способностей младших школьников в работе над текстом на уроках украинского языка: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 2011. – 22 с.
2. Лапина О.А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза // Диалог в образовании: сборник материалов конференции. Серия "Symposium". – Вып. 22. – СПб., 2002. – С. 256–264.
3. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. – Киев: Знание, 1978. – 47 с.
4. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.

5. Савченко А.Я. Дидактика начальной школы: учебник для студентов педагогических факультетов. – М.: Генезис, 1999. – 368 с.

УДК 159.95

Исмаилова Н.И.

старший преподаватель кафедры психологии

E-mail: ismailova01@mail.ru

Бисерова Г.К.

к.пед.н., доцент кафедры психологии

E-mail: galija62@gmail.com

ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет",
г. Елабуга, Россия

РАЗВИТИЕ ЛАТЕРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕТОДОМ "ШЕСТЬ ШЛЯП"

Аннотация. В статье приводится описание образовательной технологии "шесть шляп", которая является простым и практичным способом преодоления трудностей ситуации через разделение процесса мышления на шесть разных режимов, каждый из которых представлен шляпой определенного цвета. Технология рассматривается с целью развития латерального мышления студентов на учебных занятиях.

Ключевые слова: образовательная технология, мышление, студент, интерактивное взаимодействие.

Ismailova N.I.

Senior teacher

E-mail: ismailova01@mail.ru

Biserova G.K.

PhD, Associate Professor

Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University,
Elabuga, Russia

E-mail: galija62@gmail.com

DEVELOPMENT OF THE LATERAL THINKING OF STUDENTS BY THE METHOD OF "SIX HATS"

Abstract. The article describes the educational technology "Six hats", which is a simple and practical way to overcome the difficulties of solving the situation through the separation of the thinking process into six different modes. A hat of a certain color represents each of these modes. The technology is considered in order to develop the lateral thinking of students in the lessons.

Key words: educational technology, thinking, students, interactive activity, lateral thinking.

Важной приоритетной образовательной задачей педагогического вуза становится развитие на занятиях у будущих педагогов познавательной активности, самостоятельного мышления, способности четко обосновывать принятое решение. Этому способствует внедрение при совершенствовании подготовки студентов интерактивных форм обучения. Благодаря им на занятиях со-

здается особая среда образовательного общения, характеризующаяся открытостью, активным взаимодействием участников, тождеством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Кроме того, студент педагогического вуза как будущий учитель, приобретая компетенции, базирующиеся на опыте и деятельности, способен сам применять на уроках интерактивные технологии педагогической деятельности, ориентированные на развитие способностей и возможностей обучающегося.

Современная система образования придает принципиальное значение развитию творческого мышления будущего педагога как ведущего субъекта, деятельность которого направлена на формирование социальной и духовной культуры обучающихся.

Значимой дидактической проблемой, возникающей перед педагогом вуза на учебных занятиях, является поиск таких образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов, которые способствовали бы формированию их понятийно-образно-практической структуры творческого мышления. Среди существующих технологий наиболее продуктивными для развития творческого мышления студентов выступают: кейс-метод, обучение через опыт, симуляции и деловые игры, "мозговой штурм" и другие.

Содержание кейс-метода заключается в том, что студентам предлагается осознать настоящую жизненную ситуацию, суть которой в одинаковой степени отражает как практическую составляющую, так и актуализирует тот конгломерат знаний, который необходимо усвоить при решении данной проблемы. При этом сама проблема имеет многомерные решения.

Суть технологии "обучение через опыт" заключается в том, чтобы студент смог попробовать самостоятельно изучить объект или выполнить задачу, сделать что-то самостоятельно, методом "проб и ошибок". Обучение через опыт осуществляется без участия педагога, при этом его роль заключается в супервизии, способствующей рефлексии и анализу полученного опыта.

В образовательной практике дидактические задачи решаются посредством организации учебного занятия в виде деловой игры, которая проводится в форме конференции, диспута, собеседования, консультаций. Такая форма организации занятий дает возможность поиска ответов на поставленные проблемы при моделировании определенных педагогических ситуаций. Их разбор и анализ способствует осмыслению студентами теоретических знаний, развитию мышления и формированию умения поиска самостоятельного решения. В процессе деловой игры у студентов повышается возможность для самостоятельной работы при вовлечении в конкретную деятельность, максимально приближенной к реальному учебному процессу. В результате облегчается перенос навыков, сформированных во время семинарских, лабораторных занятий на реальные педагогические ситуации [2, с.14].

Основными компонентами "мозгового штурма" является метод педагогической коллективизации участников и дискуссия, которые помогают студентам высвободить творческую энергию и убрать нравственные и смысловые барьеры. Они позволяют всем членам коллектива мыслить свободно и открыто. Именно проявление творческого потенциала является тем составляющим феноменом, который позволяет развить идейность креативного построения всех процессов "мозгового штурма" [1, с. 4].

Одним из исследователей творчества, авторитет которого признан во всем мире, является Эдвард де Боно, всемирно известный основатель концепции латерального мышления, разработчик и популяризатор методик нешаблонного мышления. Под латеральным мышлением он понимает своеобразный подход решения проблемы, когда обучающийся видит проблему с разных точек зрения и под разными углами, пытаясь найти лучшее решение. Латеральное мышление намеренно направлено на поиск посторонней информации для результата, оно заставляет усомниться в любом строгом выводе, каким бы оправданным и обоснованным он ни казался, способствует разнообразию ответов мнений и идей учащихся на занятиях, если представление о том, что возможен только один правильный ответ, будет отброшено [3, с. 115].

Преимущество латерального мышления заключается в том, что при проблемной ситуации или задаче различные точки зрения и подходы не сталкиваются, а сосуществуют. Многообразие подходов к разрешению проблемы помогает совладать с различными трудностями, возникающими при решении какой-либо задачи, проблемы, ситуации: эмоциями (часто мы склонны опираться на чутье, эмоции и предрассудки); состоянием беспомощности (не знаю, что делать, с чего начать) и путаницы (пытаемся удержать в уме все сразу).

Эдвард де Боно считает, что творческое начало является прижизненно формируемым качеством ума, поэтому латеральному мышлению можно и нужно учить. Он предлагает интерактивный метод "шесть шляп", в основе которого лежит идея развития параллельного или латерального мышления. Данный метод представляет собой простой и практичный способ преодолеть трудности ситуации через разделение процесса мышления на шесть разных режимов, каждый из которых представлен шляпой определенного цвета [3, с. 88].

Белая шляпа символизирует безоценочную информацию, связанную с фактами, цифрами, документальностью. Поэтому, надевая белую шляпу, студенты отвечают на вопросы: какая информация у нас есть; какая информация нам нужна; какой информации нам не хватает; как получить недостающую информацию; какие вопросы мы должны задать; как мы собираемся получить новую информацию; на какие вопросы мы должны получить ответы.

Красная шляпа связана с чувствами, интуицией и эмоциями. В режиме красной шляпы можно высказывать догадки относительно рассматриваемого вопроса, не вдаваясь в объяснения о том, почему это так, кто виноват и что делать. Надевая красную шляпу, студенты отвечают на вопрос: что я чувствую по поводу данной проблемы.

Черная шляпа защищает от безрассудных и непродуманных действий, помогает критически оценить ситуацию, проанализировать возможные риски и сосредоточить внимание на обнаружении слабых мест. Надевая черную шляпу, студенты символически отождествляют ее с собственной критикой, здравым смыслом. Черная шляпа связана с критическим мышлением и дает ответы на вопросы: насколько это безопасно; осуществима ли эта идея; стоит ли это делать.

Зеленая шляпа необходима для генерации новых идей и подходов, поиска альтернативы и исследования возможностей. Когда студенты надевают зеленую шляпу, они прикладывают творческие усилия и отвечают на вопросы:

что можно предпринять в данном случае; существуют ли альтернативные идеи.

Синяя шляпа наводит на размышления, помогает управлять и контролировать мыслительный процесс. С помощью синей шляпы студенты подводят итоги, обобщают достигнутое и обозначают новые цели. Синяя шляпа суммирует достигнутое и позволяет ответить на вопросы: чего мы хотим достичь в конце наших размышлений; что можно делать дальше; чего мы хотим добиться; чего достигли на текущий момент.

С желтой шляпой студенты находят ценное и выгодное в ситуации, она требует переключить внимание на поиск достоинств, преимуществ и позитивных сторон рассматриваемой идеи. Надевая желтую шляпу, студенты ищут выгодные моменты, хорошие стороны ситуации и отвечают на вопросы: что в этом хорошего; каковы преимущества; каковыми будут результаты; есть ли в этом выгодные стороны.

В итоге белая шляпа – это безоценочная информация; красная шляпа – эмоциональное мышление; черная шляпа – критическое мышление; зеленая шляпа – творческое, креативное мышление; синяя шляпа – продуктивное управление процессом мышления; желтая шляпа – оптимистическое мышление.

Почему автор предлагает использовать именно шляпу? На наш взгляд, потому, что шляпа является предметом туалета, которую можно быстро надеть и снять. Очень часто при анализе проблемы любой сложности мы пытаемся одновременно удержать информацию и при этом следовать разуму. При этом немаловажная роль принадлежит эмоциям, которые могут противоречить логике. В ситуации решения проблемы это создает паническое настроение, состояние опустошенности, в целом мешает прийти к конструктивному решению. Шляпа как метафорическое обозначение типа мышления позволяет легко, в короткий промежуток времени, увидеть проблему с новых сторон, сэкономить время, переключить мышление. Смена шляп помогает научиться думать различными способами, давать разностороннюю оценку ситуациям, выстраивать прогноз событий.

Для того чтобы образовательная технология "шесть шляп" заработала на занятии, необходимо перед студентами обозначить проблему, которая в действительности в данное время актуальна для изучаемой темы. Начинаем обсуждать ее последовательно, "снимая и надевая" разные шляпы. При этом нужно соблюдать следующий алгоритм действий: 1) надеть шляпу (выбрать шляпу конкретного цвета); 2) снять шляпу (уйти от мышления); 3) сменить шляпу (переключить мышление); 4) обозначить мышление (использовать определенный тип мышления). Оценивать ответы студентов необходимо в соответствии с критериями: 1) полнота раскрытия вопроса под шляпой; 2) оригинальность предложенных решений; 3) соответствие ответа цвету шляпы.

Таким образом, для облегчения понимания учебного материала и развития латерального мышления студентов "шесть шляп" является увлекательной технологией, направленной на поиск и нахождение в итоге правильного решения среди многих альтернатив.

Список литературы:

1. Беляева Н.Г. Использование мозгового штурма на уроках иностранного языка в неязыковом вузе / Н.Г. Беляева, Ю.С. Сизова // Педагогические науки. –

2016. – № 8 (50). – Ч. 5. – С. 10–13. – URL: <https://research-journal.org/pedagogy/ispolzovanie-mozgovogo-shturma-na-urokax-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze/> (дата обращения: 07.03.2018).

2. Марданова Ф.С. О развитии критического, латерального и инвариантного мышления у студентов высших учебных заведений // Молодой ученый. – 2017. – № 3 (137). – С. 11–13. – URL: <https://moluch.ru/archive/137/38740/> (дата обращения: 05.03.2018).

3. Эдвард де Боно. Латеральное мышление: учебник. – Минск: Попурри, 2012. – 384 с.

УДК 37.04; 159.953.5

Креславская Т.А.

к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии
начального образования
ФГБОУ ВО “Тверской государственный университет”,
г. Тверь, Россия

E-mail: kreslavsky1@rambler.ru

**КРЕАТИВНОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ
(ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ КАК ФАКТОР КРЕАТИВНОГО РАЗВИТИЯ)**

Аннотация. В статье раскрывается основа творческого потенциала и креативного развития личности. В познавательной-созидательной активности возникает особый личностный эмоциональный фон, который способствует мотивации к созданию чего-либо нового, что стимулирует развитие креативности личности.

Ключевые слова: творчество, креативность, творческий потенциал, развитие личности.

Kreslavskaya T.A.

PhD, associate professor
Tver State University, ,
Tver, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer
e-mail: kreslavsky1@rambler.ru

**CREATIVITY AS AN INTEGRAL ABILITY OF THE INDIVIDUAL
(PERSONAL TRAITS AS A FACTOR OF CREATIVE DEVELOPMENT)**

Abstract. The article reveals the basis of creative potential and creative development of personality. In cognitive creative activity there is a special personal emotional background, which promotes motivation to create something new, which stimulates the development of creativity of the individual.

Key words: creativity, creativity, creative potential, personality development.

Раскроем понятия, являющиеся концептуально значимыми для данной работы: творчество, креативность (творчесткость), творческие способности, творческая активность, творческий потенциал, дивергентное мышление.

Понятие “творчество” является неоднозначным. Многие исследователи понимают его по-разному. Е.П. Ильин отметил, что, несмотря на то, что в це-

лом накоплен уже значительный корпус материалов по изучению креативности, единое определение, как и единая теория, не сформулировано. В труде "Психология творчества, креативности, одаренности" он опирается на определение творчества, данное С.И. Ожеговым в "Толковом словаре русского языка": "создание новых по замыслу культурных, материальных ценностей" [8, с. 687].

Словарь практического психолога [13] дает следующее определение креативности: "творческие способности индивида – способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации". Таким образом, творческие способности и креативность предстают понятиями синонимичными.

Э. Тейлор дает классификацию терминов (всего 60 определений креативности), которые можно условно разделить на шесть типов: гештальтистские (креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего), инновационные (оценка креативности по новизне), эстетические (самовыражение творца), психоаналитические, проблемные (Д. Гилфорд: креативность как дивергентное мышление) и другие. К.А. Торшина пишет, что "креативность, рассматриваемая в различных концепциях, предстает в виде частей головоломки, собрать которую целиком еще никому не удалось" [14, с. 123].

Д.Б. Богоявленская тоже признает, что творчество как высшее проявление человеческой деятельности менее всего изучено и так же, как понятие одаренности, не имеет четкого определения. Она подчеркивает, что в научной литературе определение творчества коррелируется скорее с продуктом, нежели с процессом [2, с. 24]. Однако некоторые специалисты в определении творчества не ограничиваются новизной "продукта", а видят его как "деятельность, порождающую нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов" [1].

Л.С. Выготский выступает за широкое применение понятия "творчество", поскольку считает, что оно присуще каждому человеку в большей или меньшей степени, "является нормальным и постоянным спутником детского развития" [3, с. 32].

В.В. Шаронов, вслед за Л.С. Выготским, считает, что "творчество, тесно связанное с игрой по своему содержанию, – одно из самых активных состояний и проявлений человеческой свободы". Он воспринимает продукт творчества как "результат игры духовных сил человека" [15].

Рассмотрев ряд определений, А.Р. Гайфутдинова формулирует определение творчества: "процесс создания человеком объективно или субъективно качественно нового посредством специфических интеллектуальных процедур, которые нельзя представить как точно описываемые и строго регулируемые действия" [4, с. 21–29].

Е.П. Ильин определяет креативность как "способность к творчеству, к преобразованию информации при отказе от стереотипных способов мышления; независимый фактор одаренности" [5, с. 336]. Творить значит создавать что-то новое и уникальное, а мотивы и цели творчества могут быть разнообразные. Творческость – это способность создавать некий новый продукт, а творчество – процесс создания продукта. Столкнувшись с разнообразием

определений креативности, И.П. Ильин приходит к тому, что необходимо развести креативность как способность и креативность как особенность личности. Мы понимаем, вслед за И.П. Ильиным, креативность как интегральную способность личности.

К. Роджерс определяет креативность как некую способность к обнаружению новых способов решения проблем и новых способов выражения, отказу от стереотипов [12, с. 74-79].

Творческость или креативность – “творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Креативность рассматривают как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений” [7]. В этом определении акцент делается на том, что творческость может проявляться в разнообразных видах деятельности. Также нельзя провести знак равенства между успехами в развитии творческих и интеллектуальных способностей.

Творчество и креативность, как нам кажется, зависимые друг от друга явления. В процессе творчества выявляется и развивается креативность, т.е., творческие способности индивида, и наоборот, свойственные личности творческие способности рано или поздно найдут свое применение и развитие в творчестве и как результат выразятся в создании продукта. Насколько широко может быть понятие творчества, пишет Я.А. Пономарев: “творчество – необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением которых меняются и сами формы творчества. Творчество человека лишь одна из таких форм” [9].

Креативность, по Д.В. Ушакову, характеризует процесс преобразования знаний (с ним связано воображение, фантазии, подтверждение гипотез) [11, с. 18]. Н.С. Лейтес считает, что “творческость” означает прежде всего особый склад ума, особое качество умственных процессов, однако креативность не означает высокий уровень интеллекта. По его мнению, неосознаваемые компоненты умственной активности, такие как воображение, интуиция, играют важную роль в процессе творчества, так же, как и спонтанность, наитие [10].

Т.А. Барышева в результате анализа литературы по креативности предположила, что “психологическая структура креативности включает систему креативных параметров и в индивидуальных вариантах представляет собой своеобразное и уникальное сочетание мотивационных, аффективных, интеллектуальных, эстетических, экзистенциальных, коммуникативных параметров, а также компетентность” [4, с. 54–56]. Она же выделяет 27 константных категорий, отражающих эти параметры (симптомокомплексы) и несколько этапов становления креативности в онтогенезе.

Источник способности человека к творчеству, по В.В. Шаронову, лежит в процессах антропосоциогенеза и, прежде всего, в формировании рефлексивного мышления, высшим проявлением которого и выступает творчество [62].

Часто понятия “творческий потенциал” и “креативность” отождествляют. Предполагается, что творческий потенциал связан со способностью к дивергентному мышлению. Как установлено, существует положительная корреляция между показателем IQ и показателем творческого потенциала, однако по-

следний считается недостаточно надежным индикатором интеллектуальной продуктивности, нежели собственно IQ, хотя и последний отнюдь не обуславливает однозначным образом творческие достижения в артистической, литературной и/или научной сферах деятельности [16]. Итак, по мнению автора статьи, наличие творческого потенциала подразумевает новизну, оригинальность мышления и достаточно высокий IQ.

Однако, по мнению Е.П. Ильина, и мы согласны с его точкой зрения, творческий потенциал представляет собой целую структуру характеристик, присущих творческим личностям, он прогнозируем с учетом степени выраженности личностных особенностей [5, с. 337]. Е.П. Ильин выделяет две составные части творческого потенциала: творческие способности (интеллект, дивергентное мышление, воображение) и свойства личности (мотивы, волевые качества, уровень компетентности, эмоциональность). Можно говорить о высоком творческом потенциале только при высоком уровне развития двух компонентов.

Таким образом, анализ исследовательской литературы по теме креативного развития показывает, что в психолого-педагогической науке и практике накоплен обширный материал по проблеме личностного креативного развития и раскрытия творческого потенциала.

В основе творческого потенциала и креативного развития личности лежит познавательно-созидательная активность, то есть желание узнать новое, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Возникает особый личностный эмоциональный фон, который способствует развитию активной творческой деятельности, мотивации к созданию нового. Появляющееся в результате такой деятельности удовлетворение, как особый положительный эмоциональный отклик от процесса творения, стимулирует развитие креативности личности.

Список литературы:

1. Барышева Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2016. – 268 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2012. – С. 4.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003 // Аудиокнига. – URL: <http://elkniga.ru/static/booksample/00/19/15/00191530.bin.dir/00191530.pdf> (дата обращения: 12.02.2018.)
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – С. 32.
5. Гайфутдинова А.Р. Теоретико-методологические основы формирования творческой активности личности в процессе профессионального обучения // Казанский педагогический журнал. Педагогика и психология профессионального образования. – 2008. – № 3. – С. 21–29.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011. – С. 336.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 75000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Наука, 1976. – 304 с.

10. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
11. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. В.Д. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – С. 18.
12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / перевод М.М. Исениной. Терминологическая правка В.К. Данченко. – М.: Прогресс, 1994, К.: PSYLIB, 2004. – С. 74–79.
13. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – М.: АСТ, Минск: Харвест, 2001. – 800 с.
14. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123.
15. Шаронов В.В. Основы социальной антропологии. – СПб.: Лань, 2017. – 195 с.
16. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике // Академик. – URL: <http://psychology pedagogy.academic.ru> (дата обращения: 14.02.2018.)

УДК 374.3:37.026.9

Чалдаева Н.М.

преподаватель музыкально-теоретических дисциплин
МБУ ДО “Детская музыкальная школа № 26 им. В.М. Гизатуллиной”
г. Казань, Россия

Халикова Н.Г.

преподаватель фортепиано
МБУ ДО “Детская музыкальная школа № 26 им. В.М. Гизатуллиной”
г. Казань, Россия
E-mail: n7m8@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ И МОНИТОРИНГА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Аннотация. В учреждениях дополнительного образования музыкально-эстетического направления важную роль играют психологические аспекты педагогической деятельности. Говорить о хорошем развитии эмоциональной сферы ребенка мы можем только в том случае, если он сможет легко испытывать не только те эмоции, которые предопределены его природным темпераментом, но и быть способным полно переживать все другие эмоциональные состояния, характерные для других типов темпераментов. Каждая из базовых эмоций, находящая свое отражение в различных произведениях искусства, выражает особое отношение человека к ценностям, которыми пронизана его жизнь в обществе. В нашей школе мы практикуем предложенные психологические модели педагогов-психологов В.И. Петрушина, Г. Айзенка, К. Юнга, М. Люшера, а также создаем свои, подобные модели для мониторинга творческого и интеллектуального развития учащихся, вновь поступающих к нам детей с целью определения творческих способностей, преподавателей. Важно развить в ребенке понимание и принятие различных архетипических образов, а значит, способность к более полному переживанию многообразных эмоциональных состояний.

Ключевые слова: педагогика, психологическая модель, архетип, эмоция, темперамент, художественный образ, сопереживание.

Chaldaeva N.M.

teacher of musical-theoretical disciplines
Children's music school № 26 named after .V. M. Gizatullin,
Kazan, Russia

Khalikov N.A.

piano teacher
Children's music school № 26 named after V. M. Gizatullin,
Kazan, Russia

E-mail: n7m8@mail.ru

**PSYCHOLOGICAL MODELS AS AN INNOVATIVE FORM SETTING
AND MONITORING OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN**

Abstract. Psychological aspects of pedagogical activity play an important role in institutions of additional education in the musical and aesthetic field. We can talk about the good development of the emotional sphere of a child only if he can easily experience not only those emotions that are predetermined by his natural temperament, but also be able to fully experience all other emotional states characteristic of other types of temperaments. Each of the basic emotions, reflected in various works of art, expresses a particular attitude of a person to the values that permeate his life in society. In our school, we practice the proposed psychological models of VI Petrushin, G. Aizenk, K. Jung, M. Lüscher, and also create their own similar for teachers, students and new children coming to us to determine their creative abilities. It is important to develop in the child the understanding and acceptance of various archetypal images, and hence the ability to experience more fully the diverse emotional states.

Key words: pedagogy, psychological models, archetypes, emotions, temperament, artistic image, empathy.

В учреждениях дополнительного образования музыкально-эстетического направления важную роль играют психологические аспекты педагогической деятельности. В процессе обучения и эстетического воспитания ребенок вовлекается в круг художественных образов, переживая те или иные эмоции. Говорить о хорошем развитии эмоциональной сферы ребенка мы можем только в том случае, если он сможет легко испытывать не только те эмоции, которые предопределены его природным темпераментом, но и быть способным полно переживать все другие эмоциональные состояния, характерные для других типов темпераментов. Музыка, живопись и танец – лучшие средства для развития этой способности.

Художественное творчество представляет вид деятельности, в котором окружающая нас жизнь, практический и духовный опыт человека предстает в виде особых отражений – художественных образов, создаваемых мастерами-художниками – поэтами, музыкантами, художниками, хореографами, скульпторами. Но при всем различии методов отражения жизни в различных видах искусства существуют определенные закономерности в том, каким образом искусство обрабатывает жизненный материал.

Согласно определению античных философов, жизнь, – это движение. Блестяще дополнил данное определение наш выдающийся физиолог Н.А. Бернштейн, сказав, что движение – это живая материя.

Идея движения лежит в основе психологических тестов педагога В.И. Петрушина в его работе "Психологические модели отражения действительности в искусстве". Автор указывает на два вектора движения – это *скорость* и *внутренняя напряженность*. Он иллюстрирует это на примере ветра, который может быть легким дуновением, а также быстрым, но ровным. Если же в нем присутствуют всякого рода завихрения, порывы и смерчи, то такое движение ветра становится опасным для человека и вызывает в нем внутреннее напряжение.

Пересечение двух векторов движения дает удобную модель для объяснения целостности окружающего мира и особенности его динамики. Знаменитый французский психолог Т. Рибо допускал возможность сближения самых разных явлений жизни при общности их "аффективного тона". Этот подход нашел свое понимание у Л.С. Выготского, считавшего его очень важным для сферы искусства.

Мы в нашей школе практикуем предложенные психологические модели В.И. Петрушина, Г. Айзенка, К. Юнга, М. Люшера, а также создаем свои подобные для мониторинга творческого и интеллектуального развития учащихся, вновь поступающих к нам детей с целью определения творческих способностей, а также для преподавателей.

Начнем рассмотрение принципов моделирования различных жизненных явлений на освещении специфики их внутреннего движения с четырех основных природных стихий, известных с древних времен – воды, огня, земли и воздуха.

Основаниями для подобного моделирования послужили ответы многих учащихся, которых мы просили разместить 4 указанные стихии и явления природы в определенных квадратах на основе параметров движения – скорости и напряженности.

Таблица 1

Моделирование образно-смыслового значения природных стихий

	спокойно		
медленно	земля	воздух	быстро
	вода	огонь	
	напряженно		

Таблица 2

Моделирование образно-смысловых значений природных времен года

	спокойно		
медленно	зима	лето	быстро
	осень	весна	
	напряженно		

В предложенных моделях заключается внутренняя сущность времен года и природных стихий. Их можно скорее почувствовать интуитивно, чем объяснить логически.

Большое распространение в области психологии получила модель темпераментов человека, предложенная в свое время знаменитым английским психологом Гансом Айзенком. Придав тем же двум векторам значения *интроверсии*

экстраверсии и стабильности-нейротизма, мы получаем следующую модель четырех классических типов темперамента. Это задание на размещение по клеточкам типов темпераментов адресовано старшекласникам и преподавателям.

Таблица 3

Модель темперамента по Айзенку

	<i>стабильность</i>		
<i>интроверсия</i>	Флегматик ведущая эмоция – спокойствие	Сангвиник ведущая эмоция – радость	<i>экстраверсия</i>
	Меланхолик ведущие эмоции – печаль, лирика	Холерик ведущие эмоции – воз- бужденность, гнев	
	<i>нейротизм</i>		

Теперь мы произведем моделирование эмоций в музыке и изобразительном искусстве. Поскольку темперамент человека отражает наиболее существенные признаки эмоциональной жизни, а музыка нацелена на то же самое, то в этой модели мы можем заменить психологический параметр *“нейротизм-спокойствие”* на музыкальный параметр *“мажор-минор”*, а *“интроверсию-экстраверсию”* – на параметр *“медленно-быстро”*.

Мы имеем право это сделать, так как нейротизм характеризуется беспокойством и тревожной минорной окраской, а спокойствие – мажорной окраской. Темп психической активности у интровертов, как правило, более медленный, и они довольно ригидны, то есть малоподвижны в психическом отношении, а экстраверты отличаются более быстрым темпом психической жизни.

Таким образом, мы получаем модель отражения в музыке основных базовых эмоций человека:

Таблица 4

Моделирование темпераментов и характера музыки по Айзенку

	<i>мажор</i>		
<i>медленно</i>	Флегматик Музыка медленная, мажорная. <i>Бородин “Ноктюрн”, Бетховен Соната “Лунная” I часть</i>	Сангвиник Музыка быстрая, ма- жорная. <i>Бетховен “Рондо. Ярость по поводу уте- рянного гроша”</i>	<i>быстро</i>
	Меланхолик Музыка медленная, грустная. <i>Чайковский “Осенняя песня”</i>	Холерик Музыка минорная, быстрая. <i>Шопен “Этюд №12”</i>	
	<i>минор</i>		

Пользуясь этой же моделью, мы можем классифицировать по выражаемым эмоциям не только музыкальные произведения, но и картины различных художников. Для этого мы поменяем параметр *мажора-минора* на параметр колорита *мрачный-светлый*, но параметр скорости движения мы при этом трогать не будем

Таблица 5

Моделирование эмоций в цвете в картинах художников

	<i>Колорит светлый</i>		
<i>медленно</i>	Флегматик ведущая эмоция – спокойствие <i>А.Куинджи "Лунная ночь на Днепре"</i>	Сангвиник ведущая эмоция – радость <i>Б.Кустодиев "Ярмарка"</i>	<i>быстро</i>
	Меланхолик ведущая эмоция – печаль <i>В.Васнецов "Аленушка"</i>	Холерик ведущая эмоция – гнев <i>М.Греков "Тачанка"</i>	
	<i>Колорит мрачный</i>		

На основании этой модели мы можем также классифицировать и особенности темперамента личности различных писателей, художников, композиторов. Можно предложить задания, исходя из 4 архетипов психолога К. Юнга: "Герой", "Мать", "Дитя", "Старец". Данные архетипы имеют четкое эмоционально-смысловое содержание, которое может быть выражено как при помощи музыки, так и различных других видов искусства.

Таблица 6.

Соотношение образного характера музыки и архетипических образов по К.Юнгу

	<i>спокойно</i>		
<i>медленно</i>	Архетип "Старец" Музыка медленная, минорная. <i>Г.Свиридов Романс</i>	Архетип "Дитя" Музыка быстрая, мажорная. <i>Й.Гайдн Соната Ре мажор I часть</i>	<i>быстро</i>
	Архетип "Мать" Музыка медленная, грустная. <i>Чайковский "Осенняя песня"</i>	Архетип "Герой" Музыка минорная, быстрая. <i>Шопен "Этюд рево- люционный"</i>	
	<i>напряженно</i>		

В известной программе музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского основные жанры музыки, от которых началось все ее развитие, представлены в виде марша, песни и танца. Но Д.Б. Кабалевский не смог дойти до еще одного жанра, отражающего важные эмоциональные состояния, имеющиеся в жизни

человека. Это те, которые возникают в ходе молитвы, медитации и обыкновенного спокойного созерцания. Здесь еще предстоит найти то слово, которое бы адекватно отражало содержание подобного музыкального жанра. Автор дает название "Молитва":

Таблица 7

Соотношение жанров музыки и архетипов по К.Юнгу

	<i>мажор</i>		
<i>медленно</i>	<i>Архетип "Старец"</i> Молитва	<i>Архетип "Дитя"</i> Танец	<i>быстро</i>
	<i>Архетип "Мать"</i> Песня	<i>Архетип "Герой"</i> Марш	
	<i>минор</i>		

В рамках этого подхода можно рассмотреть также характер интонаций, движений и жизненных позиций, которые характерны для того или иного архетипа. Мы предлагали учащимся расположить прослушанные музыкальные произведения в определенные квадраты-архетипы.

Таблица 8.

Соотношение характера музыкальных интонаций, движений и жизненных позиций в различных архетипах.

	<i>мажор</i>		
<i>медленно</i>	Архетип "Старец" Интонации – <i>покоя, умиротворения, Движения – состояние статичности</i> Позиция – <i>невключенность, мир, нейтральный отход от мира, спокойное созерцание</i> Э.Григ "Утро", П.Чайковский "Баркаролла" и т.д. К.Сен-Санс "Лебедь" и т.д.	Архетип "Дитя" Интонации – <i>радостно-приподнятые</i> Движения – <i>легкие, быстрые</i> Позиция – <i>радостное принятие мира, впускание его в себя</i> Моцарт "Рондо в турецком стиле", М.Глинка хор "Славься", Полька и т.д.	<i>быстро</i>
	Архетип "Мать" Интонации – <i>нисходящие, Движения – пассивно-оборонительные</i> Позиция – <i>защита от мира</i> Моцарт "Lacrimosa", Г.Свиридов Романс, П.Чайковский "Болезнь куклы" и т.д.	Архетип "Герой" Интонации – <i>восходящие</i> Движения – <i>активно-наступательные</i> Позиция – <i>завоевание мира</i> Бетховен "Патетическая соната" I часть, Чайковский "Баба Яга"	

Моделирование архетипов может иметь решение и в цвете. Известный швейцарский психолог Макс Люшер разработал цветовой тест отношений, по которому можно выявлять индивидуально-личностные свойства человека в зависимости от того, какой цвет он предпочитает. Например, красный цвет – лидерство, самоутверждение, достижение успеха, зеленый – упорство, стойкость, зрелость, удержание позиций, синий – пессимистичность, потребность в понимании, желтый – оптимистичность, спонтанность, эмоциональная вовлеченность.

Иногда мы совмещаем 2–3 теста (например, таблицы № 4 и 5, 5 и 6, 6 и 8). Есть другие варианты сочетания. Детям нравятся подобные занятия, и они живо откликаются на задания.

Каждая из приведенных базовых эмоций, находящая свое отражение в различных произведениях искусства, выражает особое отношение человека к ценностям, которыми пронизана его жизнь в обществе. Трагедия и комедия, былина и эпос, различные музыкальные жанры – это отражение тех чувств и состояний, которые пронизывают жизненный путь человека от рождения и до конца жизни. И везде мы можем прочувствовать то характерное ощущение движения, которое внутренне присуще тому или иному человеческому переживанию. Важно развить в ребенке понимание и принятие различных архетипических образов, а значит, способность к более полному переживанию многообразных эмоциональных состояний.

Список литературы:

1. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. – М.: Юрайт, 2017. – 380 с.
2. Собчик Л.Н. Метод цветových выборов. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.
3. Юнг К.Г. Аналитическая психология. Прошлое и настоящее. – М.: Республика, 1998. – 360 с.
4. Юнг К.Г. Очерки по психологии бессознательного. – М.: Когито-Центр, 2010. – 352 с.

РАЗДЕЛ 5 ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1

Аглямзянова Г.Н.

к.ф.-м.н., доцент

ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет"

г. Набережные Челны, Россия

E-mail: dina.airat@mail.ru

Абайдулин Р.Н.

учитель математики и информатики

ГБОУ "Набережночелнинская школа-интернат "Омет" № 86"

аспирант

ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет"

г. Набережные Челны, Россия

E-mail: sunny.rabbit@mail.ru

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены результаты исследования Экспертного совета при Правительстве РФ в области образования, перспективы развития системы образования до 2020 года, актуальность развития дистанционного образования на всех уровнях обучения.

Ключевые слова: дистанционное образование, модернизация образования, Федеральная целевая программа развития образования.

Aglyamzyanova G.N.

PhD, associate professor

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Naberezhnye Chelny, Russia

E-mail: dina.airat@mail.ru

Abaidulin R.N.

Teacher

Naberezhnye Chelny residential school "Omet" № 86

Post-graduate student

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,

Naberezhnye Chelny, Russia

E-mail: sunny.rabbit@mail.ru

REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN PRACTICE OF MODERN EDUCATION

Abstract. In this article results of a research of advisory council at the Government of the Russian Federation in the field of education, the prospects of development of an education system till 2020, relevance of development of remote education at all levels of training are considered.

Key words: remote formation, modernization of education, the Federal target program of development of education till 2020

На рубеже XX–XXI веков в системе российского образования выявился ряд проблем. Изменения в технологической, социальной и культурной жизни общества привели к тому, что традиционная система образования перестала успевать обновляться и соответствовать потребностям конкретного человека и общества в целом [2]. В последние годы наблюдается попытка государства обновить и модернизировать систему образования.

Отставание традиционного образования частично объясняется появлением новых альтернативных источников знаний – от частных образовательных центров и практики частных репетиторов до образовательных сайтов в интернете и социальных сетях. Современный ученик или студент имеет возможность выбирать, в какой форме и какие знания получать. При этом обучение в традиционной школе, колледже или высшем учебном заведении зачастую мало соответствует реальным потребностям обучающегося, не раскрывает его творческий потенциал, не обеспечивает должной свободы и как итог – является не интересным и даже скучным для него. Сформировать мотивацию к обучению, самостоятельность и инициативность в таких условиях сложно.

Техническое и информационное переоснащение образовательных учреждений в последние годы стало первым шагом к выходу традиционных образовательных учреждений на путь прогресса. Значительные средства инвестированы в создание банка цифровых образовательных ресурсов. Учителя и преподаватели приняли участие в программах повышения квалификации в области использования ИКТ. Однако исследования, проведенные в последние несколько лет Экспертным советом при Правительстве Российской Федерации, показывают, что реализованные меры не обеспечили существенных изменений в характере преподавания, которое остается традиционным. Ресурсы сети интернет в образовательном процессе используются весьма неэффективно, современные образовательные технологии и дистанционное обучение практически не используются [2].

С учетом вышесказанного и на основании Федеральной целевой программы развития образования на период до 2020 года, можно сделать вывод, что одним из важнейших и актуальных направлений развития системы образования является формирование новой технологической среды в системе образования (“цифровая школа”, web 3.0, электронные гипертекстовые учебники), развитие дистанционного образования и образовательных сервисов для учащихся и студентов, в том числе дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и студентов, проживающих на отдаленных территориях, обучающихся в малокомплектных школах.

Федеральные целевые программы подразумевают применение дистанционных образовательных технологий на всех уровнях образования – от школы до колледжей, от высших учебных заведений до послевузовского образования. Так, должны быть обеспечены условия для получения среднего профессионального и высшего образования, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий, инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья [3]. Предусматривается также развитие механизмов непрерывного образования на базе интернета. Должны быть

сформированы общедоступные информационные ресурсы, способствующие самостоятельному прохождению желающими программ дополнительного образования, обеспечено развитие систем дистанционного обучения, а также созданы механизмы, позволяющие организовывать размещение в интернете видеозаписей лекций ведущих российских вузов на условиях свободного доступа к ним всех желающих [3].

Сравнивая преимущества и недостатки дистанционного обучения, тенденции развития общества и системы образования, можно сделать вывод о перспективности данной формы обучения. Вместе с тем, анализ литературы, деятельности учебных заведений, показывает, что имеющийся потенциал использования технологий дистанционного обучения реализуется частично и в недостаточном объеме. Исследования в настоящей области фрагментарны, не в полной мере отражают системное видение проблемы и требуют дополнительного изучения [1]. Поэтому работа по формированию дистанционной среды обучения на всех уровнях образования является актуальной в наши дни.

Список литературы:

1. Аглямзянова Г.Н. Преимущества и недостатки дистанционного обучения предметам математического цикла / Г.Н. Аглямзянова, Р.Н. Абайдуллин // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Арзамас: Интерконтакт, 2017. – С. 46–51.
2. Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Кн. 1. / под научн. ред. В.А. Мау, Я.И. Кузьмина. – М.: Издательский дом "Дело" РАНХиГС, 2013. – 430 с.
3. О федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. – № 497 // Гарант. Ру. – URL: <http://base.garant.ru/71044750/> (дата обращения: 23.01.2018).

УДК 378.147

Галямова Э.Х.

к.пед.н., заведующий кафедрой математики и методики ее преподавания
ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный
педагогический университет"
г. Набережные Челны, Россия
E-mail: egalyamova@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К ПРИМЕНЕНИЮ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В условиях функционирования современных информационных технологий рассматриваются особенности и изменения в методической подготовке будущего учителя математики к применению проблемного обучения. Наряду с традиционными формами занятий рассматриваются и специфические формы с активным привлечением информационных технологий.

Ключевые слова: проблемное обучение, деятельностный подход, динамическая среда, геометрическая среда, мастерская знаний, проблемная ситуация.

Galyamova E.H.

PhD, head of the Math Department
Naberezhnochelny State Pedagogical University,
Naberezhnye Chelny, Russia

INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO USE PROBLEM-BASED LEARNING

Abstract. In terms of functioning of modern information technologies discusses the features and changes in methodological training of future teachers of mathematics to use problem-based learning. Along with the traditional forms of training, specific forms with the active involvement of information technologies are considered.

Key words: problem-based learning, activity-based approach, dynamic geometry environment, workshops of knowledge, problem situation.

В среде современных информационных технологий происходит смена способов представления и усвоения знаний, а характер взаимодействия между субъектами образовательного процесса меняет процесс профессионально-методической подготовки будущего учителя математики. Профессионально-методическая деятельность будущего учителя складывается из следующих компонентов: поиск и сбор информации, проектирование, организация и проведение образовательного процесса, рефлексия собственной деятельности. В условиях информатизации системы образования проектирование процесса обучения должно происходить с позиции влияния на содержание учебного процесса современных средств информационных технологий.

С введением новых стандартов применение проблемного метода вновь становится актуальным в свете реализации деятельностного подхода в обучении. Анализ отечественных исследований проблемного подхода к обучению показал недостаточность теоретической разработки методической системы подготовки будущих учителей к применению проблемного подхода в обучении математике с использованием интерактивных средств.

Введение новых стандартов общего образования и стандарта педагога требует перехода к новым образовательным технологиям, ориентированным на информационную грамотность, культуру интерактивного общения и творческую индивидуальность учителя. Подготовка студентов к использованию элементов проблемного обучения с применением интерактивных средств – одно из важных направлений подготовки будущих учителей математики.

Проблема готовности к использованию элементов проблемного обучения математике актуальна для будущих учителей, поскольку методологическая основа новых стандартов предполагает самостоятельный поиск знаний обучающимися. Основная цель изменений в методической системе заключается в овладении студентами проблемным методом обучения, способствующим овладению обучающимися знаниями, интенсивному развитию самостоятельной познавательной деятельности и индивидуальных творческих способностей. С применением программных средств учитель может научить детей самостоятельно искать закономерности, использовать элементы поисковых методов.

Исследователи проблемного обучения утверждают, что в процессе обучения создаются наиболее благоприятные условия для формирования таких

качеств личности, как познавательная творческая активность, самостоятельность и интеллектуальное развитие потенциальных возможностей личности.

Основными элементами проблемного обучения, по мнению дидактов, является создание проблемных ситуаций и решение проблем. М.И. Махмутов описывал проблемную ситуацию как "психологическое состояние интеллектуального осложнения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации решаемой проблемы не может объяснить новый факт без помощи новых знаний или выполнить известное действие предварительными известными способами и должен найти новый способ выполнения действия" [2, с. 35]. По его мнению, проблемная ситуация является начальным моментом мышления, вызывающим познавательную потребность ученика и создающим внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности.

М.И. Махмутов выделил три вида проблемного обучения в зависимости от типа реализуемой творческой деятельности: 1) научное творчество; 2) практическое творчество; 3) художественное творчество. Научное творчество основано на постановке и решении теоретических учебных проблем. Практическое творчество базируется на постановке и решении практических учебных проблем. Художественное творчество – "это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д." [3, с. 265].

Анализ современных педагогических исследований позволяет утверждать, что в последние годы ученые-педагоги и учителя-практики проявляют серьезную заинтересованность проблемным обучением.

Методическая система подготовки будущих учителей математики к применению проблемного подхода в обучении предполагает последовательную целенаправленную систему действий преподавателя и студента во время учебного процесса, где педагог предлагает создать проблемные ситуации, направляет, а также контролирует пути решения задач, осуществляет проверку их выполнения и оценивает их деятельность. Студенты систематически включаются вместе с преподавателем в процесс поиска решения доказательных для них проблем с привлечением компьютерных средств. Особенность использования информационно-технических средств для создания проблемных ситуаций заключается в том, что применение этих средств требует от студента включения его в процесс проектирования фрагмента учебной деятельности. Учебный материал приобретает при этом характер проблемного задания. Использование интерактивных технологий и программных средств позволяет заменить передачу информационных данных столкновением с исследуемыми математическими объектами. Студенты учатся самостоятельно создавать исследовательские эксперименты для разрешения проблемных ситуаций.

Информатизация методической подготовки позволяет обеспечить формирование у студентов представлений об электронных источниках математической информации, приобретение ими опыта получения информации, ее переработки, приобретение опыта создания мультимедиа-материалов математического содержания, приобретение опыта использования ИКТ при осуществлении проблемного обучения обучающихся математике, использование компьютерного тестирования в процессе данного вида подготовки. В этой связи целесообразно включить в содержание методической подготовки задания,

при выполнении которых у студентов будет формироваться опыт поиска, обработки и представления математического содержания с использованием новых информационных технологий.

Некоторые компьютерные программы по геометрии дают возможность "открывать" и проверять геометрические факты, то есть являются средствами реализации проблемного подхода к обучению геометрии. Такие программы, как Geometer's Sketchpad и Cabri (особенно последняя версия), демонстрационные версии которых бесплатно распространяются по Internet, создают динамическую геометрическую среду, что позволяет "оживлять" чертежи, плавно изменяя положение исходных точек. Как отмечают Г. Грауманн [1] и др., общими для такого рода программ являются следующие черты:

- динамическое моделирование школьной евклидовой геометрии и ее инструментов;
- возможность объединения элементарных построений в более сложные построения;
- возможность визуализации передвижения точек с сохранением геометрических зависимостей между ними.

Динамическое геометрическое окружение может способствовать развитию геометрических представлений обучающихся. Например, передвигая точки с сохранением геометрических зависимостей между ними, можно показать, что одна и та же геометрическая задача (например, связанная с треугольниками и окружностями) может использовать самые разнообразные чертежи, соответствующие к тому же различным возможным случаям. Программы серии "Живая геометрия" рассчитаны в основном для школьной евклидовой планиметрии, однако включают и элементы аналитической геометрии. В частности, программы позволяют наглядно показывать взаимосвязь между коническими сечениями: меняя эксцентриситет, можно на экране наблюдать, как окружность плавно переходит в эллипс, потом в параболу и, наконец, в гиперболу. Разумеется, такого рода "анимации" тоже можно эффективно использовать для прояснения геометрических понятий, общего взгляда на них.

На занятиях разработанного нами методического курса по подготовке будущего учителя математики к применению проблемного подхода используются методы, ориентированные на реализацию личностно-ориентированного обучения, включающие каждого студента в активную познавательную деятельность (дискуссии, постановка проблемных вопросов, моделирование деятельности ученика, проектирование деятельности учителя). Самостоятельная работа с информационными ресурсами предполагает объяснения методиста, показ образцов составления моделей, учебных материалов и процесс "открытия" знаний.

В среде современных информационных технологий организационные формы проведения занятия остаются прежними, но при этом меняются приемы и содержание их проведения. В зависимости от конкретных применяемых средств можно использовать такие организационные формы, как проблемная лекция, лекция-консультация с использованием динамических и статических компьютерных слайдов, семинар-диспут, мастер-класс презентаций, практическое занятие с моделированием на компьютере. Формы обучения также требуют разнообразия: видеоролики в реальном или отложенном времени, видеомастер-класс или лабораторный практикум на основе интернет или CD-

технологий. Использование видеоматериалов и цифровых образовательных ресурсов позволяет иллюстрировать сформулированные на лекции теоретические положения и выводы, фрагменты уроков ведущих учителей, методистов, студентов-практикантов.

Целенаправленная активизация необходимых психолого-педагогических знаний предполагает их систематизацию в виде схем, таблиц, графов и воспроизведение с привлечением информационных технологий. Информатизация образования позволяет использовать как аппаратные средства (компьютер, локальная сеть, мультимедийный видеопроектор и т.п.), так и программные (педагогические программные средства в виде электронных учебников и учебных пособий, электронной энциклопедии, виртуальных плакатов и т.п.). Основную группу средств обучения составляют методические рекомендации, пособия, отражающие содержание и организацию методической подготовки в рамках различных форм и видов учебной работы.

На семинарских занятиях и в рамках самостоятельной работы студентов осуществляется работа по выполнению поисковых и конструктивных учебно-исследовательских проектов, в том числе по созданию электронных образовательных ресурсов с математическим содержанием. Семинарские занятия предназначены и для защиты выполнения проектов. Формирование рефлексии деятельности по применению проблемного подхода в обучении является важной особенностью занятий. Структура семинарского занятия подразумевает устное обсуждение актуальных вопросов и проблем методики обучения математике при предварительной самостоятельной работе студентов с информационными ресурсами и выполнение практических заданий с последующим анализом результатов.

Проведение практических занятий в форме мастер-классов придает большую профессионально-педагогическую направленность методической подготовке будущего преподавателя. Основная задача проведения творческих мастерских – формирование приемов учебной деятельности исследовательского характера при работе, как с математическим учебным материалом, так и с цифровыми образовательными ресурсами. Последнее занятие разработанного нами спецкурса предполагает проведение смотра мастерских знаний, где демонстрируются индивидуально разработанные уроки в форме мастерских построения знаний с привлечением различных компьютерных программ по геометрии. Каждый студент предварительно получает тему по школьному курсу математики. Перед ним ставится задача проектирования мастерской знаний по “открытию нового факта” учащимися, с применением проблемного метода, и последующая демонстрация результатов с привлечением таких программ, как “The Geometer’s Sketchpad”, “Winggeom”, “Geogebra”, “Poly”, “Geometric Constructions”. В планах-конспектах, наряду с целями урока, будущие учителя перечисляют используемые средства, аргументируют актуальность их использования. Они описывают вид деятельности со средствами информационных технологий, указывают используемое программное обеспечение, программные педагогические средства, определяют методическое назначение необходимых образовательных электронных ресурсов: обучающие, имитационные, информационно-поисковые, демонстрационные, контролируемые; отдельно перечисляют источники информации, в том числе из сети интернет. Блок разработок проблемных уроков по определенной теме может

пойти на апробацию в школу в ходе педагогической практики и стать основой для написания курсовых или дипломных работ.

Разработанный курс методической подготовки к применению проблемного подхода в обучении позволяет эффективно решать следующие задачи: одновременное развитие всех компонентов методической компетентности будущих учителей математики; реализация проблемного обучения; активизация психических процессов студентов; мотивирование к будущей профессиональной педагогической деятельности и использование в ней современных информационных технологий; индивидуализация траектории обучения студентов; усиление междисциплинарных связей.

Список литературы:

1. Tendenzen der Geometriedidaktik der letzten 20 Jahre / G. Graumann, R. Hoelzl, H. Krainer Struve // Journal fuer Mathematik-Didaktik. – 1996. – Vol. 17. – № 3–4. – S.163– 237.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

УДК 378.147:004.4

Миннегалиева Ч.Б.

к.пед.н., доцент кафедры информационных систем
ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет",
г. Казань, Россия

E-mail: mchulpan@gmail.com

ПРИЕМЫ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗАПОЛНЕНИЯ БАЗЫ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ

Аннотация. В электронных образовательных ресурсах присутствует блок контроля знаний. В данной статье приводятся приемы автоматического составления учебных заданий. Конструирование заданий рассматривается для таких предметов, как история и русский язык.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, электронное обучение, учебное задание, генерация заданий.

Minnegalieva C.B.

PhD, associate professor
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

E-mail: minegalieva9@mail.ru

TECHNICS OF FILLING THE LEARNING TASKS BASE

Abstract. There is a control block of knowledge in electronic educational resources. In this article automatic drawing up methods of learning tasks are resulted. The construction of tasks is considered for such subjects as history and the Russian language.

Keywords: electronic educational resource, E-learning, learning task, generation of tasks.

В современных условиях информационные технологии используются для автоматизации различных процессов в обучении. При создании электронных образовательных ресурсов проектируется блок контроля знаний. Объективность контроля зависит от объема базы учебных, контрольных заданий. Заполнение базы учебных заданий является достаточно трудоемким процессом, поэтому в настоящее время специалистами изучаются приемы автоматической разработки многовариантных заданий [1, 2]. Необходимое количество заданий по математике удобно создать при помощи генерации случайных чисел. Если необходимо менять структуру задания, могут применяться системы компьютерной математики, что нами было рассмотрено ранее [3, с. 106].

Для гуманитарных предметов обычно используется случайный выбор вопроса или составление варианта задания тестирования из готовой базы. Это повышает объективность контроля, упрощает работу преподавателя, но создание такой базы занимает достаточно много времени. Поэтому совместно со студентами, обучающимися по направлению "Информационные системы и технологии", в процессе выполнения выпускных квалификационных работ были исследованы приемы автоматического или полуавтоматического составления учебных заданий по истории и русскому языку.

Для генерации заданий по истории был использован метод, основанный на базе знаний. В данном случае база знаний была представлена в виде нескольких структурированных таблиц. Были спроектированы таблицы дат, терминов, исторических личностей, исторических документов.

Например, рассмотрим задание, где требуется определить, какое событие произошло в указанную дату. В этом случае используется таблица, в которой хранятся даты и соответствующие события. Выбирается случайная строка в таблице, выбираются поля, в которых хранятся дата и событие, однозначно соответствующие друг другу. Содержимое поля с датой помещается в формулировку вопроса, содержимое поля с описанием события запоминается как верный ответ. Далее выбираются, например, три поля с событиями, не совпадающие с верным ответом, и соответствующие заданному диапазону дат. В итоге составляется вопрос с вариантами ответов. Диапазон дат необходимо указывать в связи с тем, что сильный разброс в датах событий может являться некоторой подсказкой для обучаемого.

Этот же алгоритм можно использовать для разработки вопросов, связанных с историческими личностями, например, указать годы правления конкретного императора, царя. Немного видоизменив алгоритм, можно получить вопросы с несколькими вариантами ответов, задание на заполнение пропусков, вопросы на соответствие, например, подобные данному:

Установите соответствие между событиями и годами: События: а) Кронштадтский мятеж; б) восстание древлян и гибель Игоря Старого; в) Соляной бунт; г) восстание Емельяна Пугачева. Годы: 1) 945 г. 2) 1648 г. 3) 1667–1671 гг. 4) 1773–1775 гг. 5) 1861 г. 6) 1921 г. [4].

Для изучения возможностей автоматического составления (генерации) вопросов по русскому языку были рассмотрены задания на употребление паронимов, слитное/раздельное написание слов, определение правильного ударения, знание правил верного написания чередующейся гласной в корне.

Например, для подготовки к единому государственному экзамену учащимся предлагается задание с паронимами:

В одном из приведенных ниже предложений НЕВЕРНО употреблено выделенное слово. Исправьте лексическую ошибку, подобрав к выделенному слову пароним. Запишите подобранное слово.

Различные ИНФОРМАЦИОННЫЕ источники предлагали весьма противоречивые сведения.

В новом коллективе я ощущал себя достаточно КОМФОРТНО.

До глубокой старости он оставался таким же словоохотливым, ПАМЯТНЫМ и энергичным.

Эксперты работали с УДВОЕННОЙ энергией, чтобы успеть к сроку. Участникам соревнования были вручены ПАМЯТНЫЕ значки [4].

При составлении заданий с паронимами из частотного словаря русского языка выбирается произвольное слово, по формальному определению паронимов находятся подходящие слова и записываются в базу данных. Преподавателю предлагается пара паронимов, если слова не подходят, их можно поменять на другую пару. После выбора пары слов, с которыми будут генерироваться варианты ответа, преподаватель подбирает необходимые предложения с данными словами. Чтобы упростить подбор, можно воспользоваться сайтами, которые генерируют предложения с указанным словом. Например, студентами был использован сайт kartaslov.ru. Также студенты при составлении программы воспользовались специальными инструментами, позволяющими верно просклонять слово в данном предложении, определить начальную форму слова. Проверенные преподавателем задания записываются в базу и могут быть применены во время контрольных работ и тестирования, для составления индивидуальных заданий.

Этот же прием был использован для составления заданий на определение верного написания слов (слитное, раздельное, через дефис). Пример такого задания:

Определите предложение, в котором оба выделенных слова пишутся СЛИТНО. Раскройте скобки и выпишите эти два слова.

ЧТО(БЫ) ни говорил гость, Катерина смотрела ТАК(ЖЕ) строго, как и прежде. Только с признанием Ильи Ильича Ольге (В)НАЧАЛЕ второй части "Обломова" возникает завязка, а (ЗА)ТЕМ и действие романа, отсутствовавшее в первых главах. (С)НАЧАЛА Марина держалась в деревне неуверенно и даже, увидев вдалеке Лену, зашла в высокую густую рожь, поросшую васильками, ЧТО(БЫ) только не попасться соседке на глаза.

Из банка заданий [4] были выбраны слова, часто встречающиеся в заданиях, например, (И)ТАК, (ЧТО)БЫ и т.д. Преподаватель может пополнить набор слов. Предложения с данными словами составляются по тому же принципу, который был указан выше. Предложения с неверным употреблением слов уточняются преподавателем.

В контрольных работах по русскому языку часто используются задания, связанные с указанием верного или неверного варианта ударения в слове. Например:

В одном из приведенных ниже слов допущена ошибка в постановке ударения: НЕВЕРНО выделена буква, обозначающая ударный гласный звук. Выпишите это слово: кранЫ; снялА; ловкА; окружИт; кУхонный [4].

Для автоматизации составления таких заданий студенты использовали орфоэпические словари. Подготовленная ими программа выбирает слово, находит гласные, и предлагает разные варианты постановки ударения. Например, пОзвонят, позвОняют, позвонЯт. В этом примере видно, что первый вариант очевидно неверный, и это понизит объективность проверки. Поэтому неудачные варианты ударений преподаватель может исключить. Затем случайным образом выбираются слова с выделенным ударением и составляется задание.

Были рассмотрены задания на знание правописания корней, например, *Вставить пропущенные буквы: Предпол...гается, что в этом году празднование Нового года пройдет грандиозно. Как хочется поскорее прик...снуться к зеленой траве.*

При разработке заданий на чередование гласных в корне преподаватель загружает текст. После этого программа находит чередующиеся гласные в корне и вместо этих гласных проставляется пробел, для чего используются ресурсы, которые проводят морфологический анализ и дают начальную форму слова. Если полученный вариант устраивает преподавателя, он может сохранить, распечатать задание. Слова, которые программа не смогла обработать или обработала неверно, сохраняются отдельно. Преподаватель может их дополнительно просмотреть.

Таким образом, генерация заданий по истории и русскому языку освобождает преподавателя от однообразной работы, позволяет составить большое количество заданий, тем самым повысить объективность контроля знаний и умений обучающихся. Рассмотренные алгоритмы можно использовать для разработки многовариантных заданий по географии, физике, химии и другим школьным предметам. Такие задания могут использоваться и в составе электронных образовательных ресурсов, и на уроках.

Возможно применение подобных алгоритмов при проектировании учебных заданий и в вузе. В настоящее время в процессе обучения в вузе широко используются дистанционные образовательные технологии, ряд дисциплин переводится на дистанционное обучение. При таком обучении обязательно проводится неоднократное тестирование студентов. При проведении тестирования необходима база заданий, желательно, чтобы каждый студент получил свой индивидуальный вариант теста или контрольной работы. Также нужны дополнительные варианты заданий для повторного прохождения тестов. Поэтому актуальна проблема достаточно быстрого наполнения базы заданий большим количеством вопросов и упражнений. Рассмотренные выше алгоритмы позволят разработать необходимое множество учебных заданий. Такие многовариантные задания могут быть использованы и при проведении контрольных работ, письменных или устных опросов традиционным способом в аудитории.

Список литературы:

1. Зорин Ю.А. Инструментальные системы построения и получения многовариантных тестовых заданий // Компьютерные инструменты в образовании. – 2014. – № 1. – С. 14–25.
2. Посов И.А. Автоматизация процесса разработки и использования многовариантных учебных заданий: дис. ... канд. техн. наук. – СПб, 2012. – 134 с.

3. Миннегалиева Ч.Б. Приемы повышения эффективности электронных образовательных ресурсов // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2 (40). – С. 105– 108.

4. Образовательный портал для подготовки к экзаменам "Решу ЕГЭ". – URL: <https://ege.sdamgia.ru/>. (дата обращения 02.03.2018.)

УДК 378.1

Морозов А.В.

д.пед.н., профессор, главный научный сотрудник
ФГБНУ "Институт управления образованием

Российской академии образования",

г. Москва, Россия

E-mail: doc_morozov@mail.ru

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается динамика развития дистанционного образования в нашей стране в последние десятилетия, анализируются модели и технологии электронного обучения; проблеме здоровьесбережения субъектов образовательного процесса уделяется особое внимание, как и проблеме выявления индивидуальной траектории обучения; достаточно подробно рассматривается один из новых технологических подходов в современном дистанционном образовании – "Доступный Класс", раскрывается практический опыт и перспективы применения технологии совмещения онлайн с оффлайн в ходе учебного занятия.

Ключевые слова: дистанционное образование, электронное обучение, технологический подход, онлайн, оффлайн, интернет-технология, индивидуальная траектория, доступный класс, дистанционная образовательная технология.

Morozov A.V.

Dr., professor, chief researcher

Institute of management education, Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

E-mail: doc_morozov@mail.ru

NEW TECHNOLOGICAL APPROACH IN MODERN DISTANCE EDUCATION

Abstract. the article discusses the dynamics of the development of distance education in our country in recent decades are analyzed, the models and technologies of e-learning; the problem of health protection of subjects of educational process are given special attention as the problem of identifying individual learning paths; addresses one of the new technological approaches in modern distance education "Affordable Class", reveals practical experience and prospects of application of technology of combining online with offline during training sessions.

Key words: distance education, e-learning, technological approaches, combining online with offline, Internet technology, individual trak of leaning

Образование – одна из сложнейших систем социальной сферы – сегодня претерпевает серьезные изменения, как на уровне элементов системы, так и на уровне процессов, происходящих между ними. Развитие рынка образова-

тельных услуг, необходимость обеспечения их экономической эффективности, сложность в унификации технологий представления и обработки учебной информации, задача внедрения электронных технологий в образовательный процесс и внедрение систем качества обучения [15], ориентированная на формирование компетентности выпускника, – решение всех этих проблем в традиционных условиях структуры образовательных организаций диктует необходимость новых подходов к формам хозяйствования в сфере производства образовательных услуг.

В 2018 г. российскому Интернету исполняется 24 года. Для научного осмысления, социального и педагогического освоения такой сложной электронной системы, какой является Интернет, срок, конечно же, совсем небольшой. И, тем не менее, электронное обучение, которое сегодня многие называют дистанционным, в связи с его доступностью и возможностью получать образование практически в любом уголке земного шара, именно благодаря Интернету может стать основным видом обучения в будущем, если:

- образовательный контент будет адаптирован к локальным потребностям и культурам, и будет разработана соответствующая методика электронной педагогики, учитывающая различные стили обучения (персонализация и мультимодальное представление) [8];
- электронное обучение будет являться способом повышения и расширения участия в высшем образовании за счет предложения различных режимов сочетания работы и обучения в перспективе непрерывного обучения [9];
- для построения общества знания национальная образовательная структура будет не только прозрачной, но и отражающей национальные и культурные особенности [5].

Очень образно определил существо интернета Винтон Серф, один из его “отцов”, ныне вице-президент корпорации Google, указывая на то, что Интернет – это “место, среда, состоящая из людей и мириадом их взаимодействий. Это не просто технология, а новый способ сотрудничества, участия и заботы” [2].

В мировом зарубежном образовании дистанционные технологии стали неотъемлемой частью жизни общества. Одними из наиболее популярных проектов дистанционного образования являются: Coursera, Khan Academy, Udacity – проекты, которые начали революцию в образовании, так называемые массовые открытые онлайн-курсы. Отличительная особенность этих проектов – не выходя из дома, ученик получает именно те знания, которые ему нужны. Ученик выбирает курс, знакомится с теоретическими разделами и лабораторными работами, дедлайном и приступает к обучению. Обучение разделено на недели, в процессе обучения ученик знакомится с короткими, не более 15 минут видеороликами и в конце каждой недели сдает зачет. По итогам всего курса в технических специальностях предлагают сделать лабораторную работу, если в процессе выполнения заданий у ученика возникают вопросы, он может найти ответы в чате форума и закончить выполнение лабораторной работы и зачетов. В случае положительного результата обучения появляется возможность получить сертификат, подтверждающий уровень полученных знаний.

Рассматривая интернет-технологии, как наиболее перспективную и широко используемую из существующих на сегодняшний день дистанционных образовательных технологий, известный российский ученый в области элек-

тронной педагогики профессор А.А. Андреев приводит слова одного из создателей компании Microsoft Б. Гейтса о том, что “если тебя нет в Интернете – ты не существуешь” [2].

На наш взгляд, это высказывание столь же верно, как и то, что “если ты существуешь лишь в Интернете, ты – фейк”. Современная модель образования смещает акцент с формирования знаний, умений и навыков у обучаемых на целостное развитие личности. Соответственно возрастает социальная и педагогическая значимость формирования ценностного отношения учащихся к здоровью в процессе образовательной деятельности, определяющего полноту реализации их жизненных целей и смыслов.

Новые формы обучения, информатизация образования, новые педагогические технологии сопровождаются увеличением учебной нагрузки и ухудшают их здоровье. При этом до настоящего времени недостаточно изучена структура нарушений здоровья, как педагогов, так и учащихся, при обучении по инновационным программам:

- отсутствует система дифференцированного медико-психологического сопровождения молодых людей, обучающихся в различных условиях;
- недостаточно медико-психологических рекомендаций по их отбору в профильные группы и медико-психологического контроля над ними в процессе учебы по программам повышенной сложности;
- не выделены особенности реализации оздоровительных и реабилитационных мероприятий с ними;
- не определены новые требования к структуре и содержанию образования с учетом здоровья обучаемых, требования к информационным и коммуникационным технологиям, применяемым вне учебного заведения и в рамках информационно-коммуникационной предметной среды, без учета их специфического негативного влияния на здоровье обучаемых [10].

Глобальное информационное пространство призвано гарантировать охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья учащихся, обеспечивать индивидуализацию процесса обучения при поддержке опытных преподавателей и тьюторов, открытость по отношению к семье и обществу, обеспечивать сетевое взаимодействие образовательных учреждений, использование творческого и профессионального потенциала педагогов [7].

Одной из основных тенденций современного образования в условиях его информатизации является широкое использование метапредметных связей и формируемых на их основе специальных курсов, на основе традиционных и информационных технологий обучения. Вопросы здоровьесбережения также носят метапредметный характер и интегрируются во все содержание современного образования. В данном случае обучающий, рассматривая содержание конкретного предмета, использует содержание и технологии других предметов (например, безопасность жизнедеятельности в части основ здорового образа жизни) и информационные и коммуникационные технологии для представления содержания предмета и обеспечения оперативного контроля его усвоения. Вопросы сохранения и развития здоровья при этом интегрируются в иные отрасли знания, носят не отвлеченный, а конкретный и контролируемый характер [12]. Получаемые знания синтезируются в новое метапредметное содержание, здоровьесберегающая направленность которого, в соответствии

с индивидуальными потребностями обучаемого, формируют у него так называемую "информационную культуру".

Исследование проблем дистанционного образования позволяет выделить следующие типы организационных схем в России, которые, по мнению некоторых авторов, часто не совсем правильно называют дистанционными образовательными технологиями, применяемыми в образовательных организациях с той или иной степенью частоты во всех периодах развития дистанционного образования: корреспондентская, кейс, телевизионная, вахтовая, интернет, мобильные, телеприсутствия [1].

Другие авторы называют следующую классификацию поэтапно эволюционирующих моделей (технологий) дистанционного обучения, используемую в университетах Европы:

- *модель обучения по переписке* (система дистанционного образования первого поколения, которая имеет не только печатную основу, но и считается гибкой системой с точки зрения времени, места и пространства; система не имеет высокой интерактивности, но имеет хороший учебный материал и возможность его представления);

- *мультимедийная модель обучения* (система дистанционного обучения второго поколения, имеющая печатную основу и считающаяся гибкой системой с точки зрения времени, места и пространства; система не имеет высокой интерактивности, но имеет хороший учебный материал и предоставляет его; модель имеет аудиокассеты и видеозаписи, а также средства высокого уровня, такие как компьютерное обучение и интерактивное видео);

- *модель телеобучения* (система, связанная непосредственно с системой дистанционного обучения третьего поколения, базируется на следующих технологиях: аудиосферизация, широкоэмиттерное пространство (ТВ/Радио), а также аудио-, видеоконференции; эти системы строго привязаны к определенному времени, месту и пространству);

- *модель гибкого обучения* (поддерживается системами дистанционного обучения четвертого поколения: в этой модели в качестве доставки материала выступает интерактивный мультимедийный диалог, имеющий в качестве своей основы интернет, доступ к WWW-ресурсам и компьютерное взаимодействие; обладает высокой интерактивностью, а также хорошо проработанным материалом) [4].

Сегодня во многих вузах только начинают внедрять системы дистанционного обучения четвертого поколения. Стремительность же эволюции в области технологических подходов к дистанционному образованию проявляется в разработке и апробации технологий пятого поколения, основанных на интеллектуализации информационных систем и технологических процессов [11], основанных на идее гибкого интеллектуального обучения, о чем и пойдет речь ниже в нашей статье.

Система дистанционного обучения пятого поколения основывается на достижениях всех четырех предыдущих поколений: использование видеоконференций, интернет ресурсов, взаимосвязь на основе автоматизированных систем, мультимедийных диалогов и др., так как все эти системы интерактивны и предоставляют хороший и стандартный учебный материал. Все вышеуказанные поколения опираются на компьютерное взаимодействие. Основой системы пятого поколения является разработка принимаемого интерфейса,

портала кампуса, через который обучающиеся, преподаватели и другие штатные сотрудники имеют возможность связываться с учебным учреждением различными высокоинтерактивными способами [4, 6].

Технологии обучения конца XX-го века предполагали возможность дистанционного подключения ученика через сеть Интернет к педагогу, который выполнял роль "говорящей головы" и мог реагировать на сообщения голосом, в чате или почте, а чуть позже у педагогов появилась возможность получать удаленный доступ к рабочему столу обучающегося и проводить групповые занятия. К образованию XXI-го века динамично развивающийся мир предъявляет совершенно новые требования.

Сегодня ставка делается, в первую очередь, на инновационное образование при *стимулирующей модели* образования, а при выборе *догоняющей модели* развития школьного образования ставка делается на преобразование существующей образовательной инфраструктуры, подразумевающее общие решения для всех учебных заведений страны [13]. Появляются электронные учебники с текстом и картинками, контентом в формате pdf, который тут же устаревает, демонстрируя лишь свою частичную адаптивность к потребностям пользователей [18].

XXI век ознаменовался переходом от бумажных методов коммуникации и ведения работы к повсеместному применению и развитию информационных технологий, с использованием строгих статистических методов оценки для принятия выверенных управленческих решений [3]. Вместе с тем переходный период от бумаги к технологиям определяет необходимость накопления и анализа данных, выявления корреляций, построения аналитических моделей и расчета вероятности исполнения или достижения желаемых показателей. Можно говорить о том, что в переходный период появляются существенные риски для стабильности системы образования.

В ситуации переходного периода по-старому уже не получается, новые изменения не интегрировались в образовательный процесс и ставят массу вопросов, часть из которых относится к достоверности и обоснованности аналитических выводов. Практика убедительно подтверждает необходимость использования адекватных статистических методов оценки для принятия выверенных управленческих решений в ходе реализации руководителем присущих ему функций управления образовательным учреждением в следующих процессах:

- выявления оптимальной индивидуальной траектории обучения учеников;
- оценки качества учебных программ;
- мониторинга качества работы преподавателей;
- мониторинга по образовательным учреждениям со стороны управляющего органа учебного заведения, города, региона [19].

В рамках процесса, определяющего индивидуальную траекторию обучения ученика, могут быть выделены следующие проблемы:

1. Интуитивный подход в построении индивидуальной траектории обучения невозможен в силу недостатка времени у педагога в случае массового потокового обучения, когда педагог ведет параллель классов, в каждом из которых не менее 20–25 учеников.

2. Отсутствие стандартизации и понимания логики выстраивания идентификации ребенка в процессе обучения в сети Интернет или системах дистанционного образования (наличие таких механизмов позволило бы педагогу или администрации учебного заведения своевременно получать данные об успеваемости учащихся и в электронном виде приступать к поиску решения по возникшим вопросам);

3. Отсутствие единой точки зрения на структуру и ключевые параметры, значимые при формировании атомарного образовательного контента, позволяющего разработать новую модель оценки знаний учащихся и подходы к оценке качества работы педагогов;

4. Отсутствие системы учета оценок и аттестации знаний учащихся при многократной пересдаче материала. При выстраивании индивидуальной траектории обучающегося – с обязательным условием роста качества знаний – подход оценивания по средней шкале не позволит получить достоверные данные. На их базе нельзя будет принимать обоснованные решения, делать достоверные выводы о качестве знаний, видеть ликвидированные пробелы в знаниях, а также прогнозировать те области, которые могут вызвать затруднения в будущем [16].

Период перехода от привычного для многих документооборота на бумажных носителях к электронным технологиям ставит массу задач перед системой образования, наиболее важными из которых являются:

1) своевременное определение и реагирование на возможные пробелы в знаниях учеников без имеющихся зрелых автоматизированных аналитических систем с достаточным объемом накопленных данных;

2) открытость и доступность образования, минимизация отсутствия ребенка на уроке, возможность включения в учебный процесс из любой точки мира, а для отсутствующих в школе и подключаемых на урок в класс через сеть Интернет – создание условий обучения, максимально приближенных к реальному нахождению в классе [17].

Технология “Доступный Класс” позволяет совместить онлайн с оффлайн и создать для подключенного через интернет ученика в класс здания школы условия, максимально приближенные к реальному нахождению в классе, открыть доступ к знаниям из любой точки мира и включиться в учебный процесс, оставаясь на связи с классом и педагогом. Подключенные ученики получают возможность оставаться на связи с одноклассниками, учителем, всех видеть и слышать, комментировать голосом и общаться в чате, поднимать руку и “выходить” к доске для ответа или решения задачи. Педагог, проводя урок в здании школы, может вызвать к доске как учеников из класса, находящихся за партой в здании школы, так и учеников, подключенных к классу, уроку. Если к доске выходит ученик из класса в здании школы, то учащиеся в классе и учащиеся вне его слышат ответ и видят решение. Все ученики могут поднять руку и с разрешения педагога с равными возможностями вносить исправления (написать, начертить, зачеркнуть, сопроводить голосом, указать или подсвечивать области, требующие дополнения) в решение ученика, стоящего перед доской в учебном классе в здании школы.

Если педагог, находясь в классе здания школы, вызывает к доске для ответа подключенного ученика, то ученик видит класс в здании школы, педагога, других подключенных одноклассников, и имеет возможность графически

представить (написать или нарисовать) решение задачи из дома, а ученики, находящиеся за партами в классе здания школы, слышат и видят на доске процесс решения подключенным учеником и могут в любой момент выйти из-за парты к доске в классе здания школы и продолжить объяснение за ним. Все учащиеся, подключенные через интернет, видят решение и слышат объяснение, класс, других подключенных и также могут продолжить письменное решение, находясь за своим компьютером, вне класса здания школы. Вся работа происходит в браузере, что не требует скачивания и установки на компьютер дополнительного программного обеспечения.

При входе в "Доступный Класс" ученик видит виртуальные классы, в которые может зайти в соответствии с учебным расписанием. В "Доступном Классе" у каждого ученика открыт доступ к виртуальным доскам и виртуальному инструментарию.

Виртуальная доска – это область для совместной или индивидуальной работы учащихся, подключенных к "Доступному Классу". Виртуальные доски могут создаваться учеником или педагогом в неограниченном количестве. Подключенный на урок в класс здания школы, отвечая, решая задачу, пишет ответ, чертит графики, сопровождает комментарием свой ответ на виртуальной доске, а дети, сидящие в классе здания школы, видят подключенного одноклассника, видят его решение, слышат комментарии. Таким образом, учащиеся в классе здания школы и учащиеся в "Доступном Классе" имеют общую область для работы из дома и из класса здания школы, равные возможности для участия в уроке, коммуникации с педагогом и одноклассниками.

Исходя из задач, стоящих перед педагогом и потребностей учащихся, родителей и школы есть разные возможности для организации процесса. Педагог может вести урок, стоя перед доской в классе здания школы, или вне класса здания школы, организовать урок, находясь в любой точке мира, имея компьютер, встроенную веб-камеру, гарнитуру и канал интернета. Ученики могут заниматься индивидуально за персональными компьютерами как организованными виртуальными группами, так и индивидуально, другим вариантом организации занятий может стать подключение детей, сидящих за партами в классе здания школы к педагогу, или включение учащихся в классе здания школы на урок в класс здания другой школы.

Технические возможности и преимущества использования заключаются в следующем:

- доступ к электронной доске в классе или виртуальным доскам для всех подключенных через интернет;
- подключенный в класс ученик может продолжить или исправить решение одноклассника и, подняв руку, "выйти" к доске;
- модерация всеми участниками процесса на усмотрение педагога;
- возможность создания электронной структуры виртуальных учебных классов;
- возможность создания индивидуального расписания для класса, школы;
- возможность организовать хранилище контента [16].

Социальные преимущества использования рассматриваемой технологии: новые возможности обучения и коммуникации; адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья [14]; адаптация учащихся всех категорий к ин-

кклюзивному подходу; реализация инклюзии не условно, а принципиально в иной форме; создание равных условий доступа к знаниям; поддержка семей; волонтерство.

Педагогические преимущества использования:

- проведение своевременной “работы над ошибками” без использования громоздких аналитических систем и баз данных;
- сохранение и даже улучшение качества знаний обучаемых в переходный период от бумаги к IT с разрозненностью баз данных;
- минимизация “пробелов” в усвоении учебного материала обучающимися;
- предоставление учащемуся свободного доступа в класс из самой удаленной точки;
- предоставление студентам прохождения педагогической практики с использованием новой технологии дистанционного обучения (как результат – новое качество и опыт выпускников педагогических вузов) [17].

Педагог проводит урок, определяет объем домашнего задания к выполнению учениками после урока. Школа и родители совместно определяют время, до которого учащиеся должны выполнить домашнее задание. Если ученик не выполняет домашнее задание до установленного времени, родитель получает оповещение на мобильный телефон или почту. Если ученик домашнюю работу выполнил до установленного времени, но результат его не устраивает, или проявляется неуверенность в своих знаниях, он может подключиться в “Доступный Класс” на урок по работе над ошибками. Работа над ошибками проводится после установленного школой и родителями времени выполнения домашней работы учениками. На урок по работе над ошибками допускаются только учащиеся, выполнившие домашнюю работу. Работа над ошибками в “Доступном Классе” может быть организована как индивидуальное подключение ученика на урок, работа в малых группах, работа класса или всей параллели. Работы над ошибками в индивидуальном формате, в малых группах, или класса проводятся с использованием виртуальных досок и виртуального инструментария, создаются условия, максимально приближенные к реальному нахождению в классе. Если работа над ошибками проводится для целой параллели, можно выбрать режим вебинара или смешанный, провести разбор наиболее популярных ошибок в домашнем задании. В этом случае у педагога для подключенных в “Доступный Класс” учеников есть возможность ограничить доступ к виртуальным доскам и инструментарии. При смешанном варианте проведения урока по работе над ошибками доступ к виртуальным доскам и инструментарии может ограничиваться у части учеников на усмотрение педагога.

После разбора и работы над ошибками для учащихся открывается новая возможность сделать домашнюю работу еще раз на ту же тему, но с другими заданиями. Данный подход предоставляет возможность для педагогов своевременно получать актуальную информацию о достижениях и неудачах, правильно выбирать темы для урока по работе над ошибками, видеть динамику усвоения материала, понимать, какой подход для ученика или класса является наиболее эффективным.

Известный французский писатель в сборнике очерков “Земля людей”, изданном почти восемьдесят лет назад и посвященном другу Анри Гийоме,

написал о том, что единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения. Самая большая радость на земле – это общение с интересными и близкими по духу людьми...” [20].

Антуан де Сент-Экзюпери, даже если бы очень захотел, не смог бы себе представить, насколько пророческими окажутся его слова о единственной настоящей роскоши на Земле, а ведь тогда в головах даже у самых утопичных мыслителей и изощренных писателей-фантастов нашей планеты и в помине еще не было даже намека на появление интернета.

Список литературы:

1. Андреев А.А. Очерки дистанционного обучения в России // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 1 (13). – С. 16–31.
2. Андреев А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин // Электронный журнал Cloud of Science. – 2013. – № 1. – URL: <http://cloudofscience.ru> (дата обращения: 10.02.2018).
3. Журко В.И. Оптимизация системы управления подготовкой специалиста в высшей школе / В.И. Журко, А.В. Морозов // Интеграционная стратегия становления профессионала в условиях многоуровневого образования. Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 т. Т. 1. – Котлас: Старая Вятка, 2007. – С. 67–79.
4. Ишанова С.А. Деятельностный подход в дистанционном обучении и открытое образование // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 51. – № 2. – С. 242–246.
5. Молчанов С.В. Некоторые аспекты формирования информационно-образовательной среды в области высшего образования // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. – № 5. – С. 30–39.
6. Молчанов С.В. Формирование современной информационно-образовательной среды: актуальные научные подходы к электронному обучению (краткий обзор наиболее интересных точек зрения) // Образование и право. – 2011. – № 7 (23). – С. 69–74.
7. Морозов А.В. Дистанционное обучение и его обеспечение в системе современного образования в России // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов. Материалы Международной научно-практической конференции. – Елец: Изд-во ЕГУ, 2014. – С. 257–261.
8. Морозов А.В. Роль и значение современных электронных технологий в образовательном процессе вуза // Современные инновационные информационно-образовательные технологии в подготовке будущих бакалавров. Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и аспирантов. – Казань: ТИСБИ, 2014. – С. 188–194.
9. Морозов А.В. Формирование системы непрерывного образования на основе использования технологий дистанционного обучения и электронных образовательных ресурсов // “ЭРНО-2015”. Электронные ресурсы в непрерывном образовании. Труды IV Международного научно-методического симпозиума. – Ростов н/Д.: Изд-во Южного федерального ун-та, 2015. – С. 60–65.
10. Морозов А.В. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды / А.В. Морозов, И.Ш. Мухаметзянов // Человек и образование. – 2016. – № 4 (49). – С. 49–55.
11. Морозов А.В. Об интеллектуализации информационных систем и технологических процессов в учреждениях среднего профессионального образования / А.В. Морозов, Т.Ш. Шихнабиева, Н.В. Колиогло, И.М. Рамазанова // Педагогическая информатика. – 2017. – № 4. – С. 67–76.

12. Мухаметзянов И.Ш. Медицинские и психологические требования к условиям функционирования информационно-образовательного пространства // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 1 (96). – С. 27–40.
13. Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа” // Гарант.ру. – URL: <http://base.garant.ru/6744437/> (дата обращения: 20.02.2018).
14. Неустроев С.С. Об организации современного электронного обучения для детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 1 (25). – С. 28–35.
15. Неустроев С.С. Управление качеством общего образования и проблемы оценки его результативности / С.С. Неустроев, Ю.М. Федорчук, Ю.В. Полянинова // Человек и образование. – 2017. – № 2 (51) – С. 4–8.
16. Самборская Л.Н. Основные проблемы, возникающие в процессе выявления индивидуальной образовательной траектории учащегося, и их решение с помощью электронных сервисов и применения модели “Цифровой профиль” / Л.Н. Самборская, Н.С. Виноградова, В.Г. Пономарев // Интерактивная наука. – 2017. – № 3 (13). – С. 64–67.
17. Самборская Л.Н. Основные методы построения модели “Цифровой профиль” на примере школ г. Москвы / Л.Н. Самборская, Л.А. Мясникова // Интерактивная наука. – 2017. – № 3 (13). – С. 68–86.
18. Ситаров В.А. Электронные формы учебников в образовательном пространстве // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 3. – С. 30–39.
19. Чернилевский Д.В. Дополнительное педагогическое образование на основе креативной технологии / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов, А.В. Морозов // Дополнительное образование студентов как механизм реализации принципов непрерывности и преемственности в системе профессионального образования. Тезисы докладов Всероссийской конференции. – М.: МАДИ (ТУ), 2000. – С. 142–143.
20. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений / авт.-сост. В.Серов. – 2-е изд. – М.: Локид-Пресс, 2005. – 880 с.

УДК 37:378+1

Николаева Е.М.

д. филос. н., профессор кафедры общей философии
E-mail: kaisa1011@rambler.ru

Котляр П.С.

аспирант кафедры общей философии
E-mail: polikotsob@mail.ru

ФГАОУ ВО “Казанский (Приволжский) федеральный университет”,
г. Казань, Россия

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ КОНСЬЮМЕРИСТСКОЙ МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТА КАК ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье исследуется проблема соответствия современного университета ситуации информационного общества. Раскрыта актуальность концепции британского социолога М. Буравого о кризисах университета для переосмысления его монополистической позиции производителя знаний. Авторы отстаивают позицию, согласно которой стремление университета получить рейтинговую оценку в скором времени утратит актуальность, так как главной формой образовательного запроса к университету будет возможность получения дистанционного консультирования.

Ключевые слова: кризис, университет, новое медиа, информационное общество, модель университета, консьюмеристская модель, медиаобразование, медиаграмотность, цифровая технология.

Nikolaeva E.M.

Dr., professor

E-mail: kaisa1011@rambler.ru

Kotliar P.S.

post-graduate student

E-mail: polikotsob@mail.ru

Department of General Philosophy

Kazan Federal University,

Kazan, Russia

RETHINKING OF THE CONSUMER MODEL OF UNIVERSITY AS A PROBLEM OF INFORMATION SOCIETY

Abstract. The article studies the problem of the correspondence of the modern university to the situation of the information society. The urgency of the concept of the British sociologist Burawoy about the university crises for rethinking his monopolistic position of the knowledge producer is revealed. The authors defend the position that the university's desire to get a rating evaluation will soon lose its relevance, since the main form of an educational request to the university will be the possibility of receiving remote counseling.

This publication has been produced with the financial assistance of Russian Foundation for Basic Research (RFBR) and the Government of the Republic of Tatarstan, the project "Kazan Federal University in the global new media educational space: opportunities, risks and prospects" (grant no. 17-13-16001)

Key words: university crisis, new media, information society, university model, consumer model of the university, media education, media literacy, digital technologies.

Повседневность современного человека испытывает нарастающее влияние глоболизирующегося мира, но вместе с этим пространство его развития остается ограниченным по политическим и экономическим причинам. Этот феномен получил название глокальности. Действительно, появление и развитие средств массовой информации, возможность практически безграничного доступа к сети Интернет, становление социальных сетей, которые были призваны расширить пространство взаимодействия людей, парадоксальным образом выступают в качестве причин отчуждения людей друг от друга. Мир становится многополярным, и одновременно с этим кризисы становятся его неотъемлемой частью: экономические и политические кризисы, экологический и гуманитарный кризис, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что культура вступила в новую стадию, которая не имеет аналогов в истории. Это обуславливает необходимость пересмотра существующей парадигмы образования, так как поиск решений проблем современного глоболизирующегося мира определяется образом мышления каждого последующего поколения.

Одним из главных предикатов современного общества является его инфоцентричность. Если продолжить логику триады "премодерн-модерн-постмодерн", где премодерн – это традиционное корпоративное общество, в котором жизнь подчинена сельскохозяйственному укладу, модерн – это общество становления промышленного производства и формирования капиталистических отношений, то информационное общество есть стадия постмодер-

на, когда основной целью и ценностью является получение доступа к источникам информации.

Такие известные теоретики информационного общества, как Д. Белл, Э. Тоффлер, Ё. Масуда, М. Кастельс ставят разные акценты в проблематизации информационного общества.

Американский социолог Д. Белл предполагал, что наукоемкие технологии станут основой постиндустриального общества и появится интеллектуальный класс, который будет иметь основной политический вес. Согласно мнению американского философа Э. Тоффлера, третья волна человеческой истории будет характеризоваться изменением природы человека. Испанский социолог М. Кастельс считает, что в информационном обществе сохраняются капиталистические отношения, но возникает новый тип общества, который фундирован Сетью.

По нашему мнению, все подходы, обозначенные выше, могут быть спроектированы на масштаб университета как системы, ориентированной на разрешение когнитивных проблем. Если наше понимание действительности оказывается в зависимости от новых медиа, то и стабильность социального пространства, преодоление кризисов оказывается в зависимости от уровня медиаграмотности общества. На сегодняшний день утратило актуальность деление средств информации на источники старого и нового типа. Привычный формат печатной прессы сегодня не представляет собой самостоятельную единицу, а всегда есть дубликат информационного портала, сайта, направленный на удовлетворение запроса консервативной части граждан, которые по ряду причин не могут работать с информацией онлайн.

Итальянский философ У. Эко дает критическое описание последствий доминирования в обществе средств массовой информации: "Если в наши времена диктатура и может возникнуть, то это будет диктатура информационная, а не политическая" [5]. В книге "Полный назад! "Горячие войны" и популизм в СМИ" У. Эко пишет о событиях 11 сентября 2001 года, когда все мировые СМИ фактически оказались на стороне террористов, создав атмосферу страха и незащитности, на протяжении месяца повторяя кадры катастрофы [6, с.15].

Восприятию медиа как инструмента, с помощью которого можно обучать и развиваться, как среды фактического обитания современного человека, препятствует отсутствие четкой границы между полезным, развивающим, предоставляющим безграничные возможности для когнитивного развития потенциала медиа и теми свойствами медиа, которые ограничивают опыт социальной интеракции, оказывают влияние на самоконтроль, способствуют расстройству внимания. Современное общество столкнулось с кризисом медиаэкологии, когда культура оказалась десимволизована, лишена собирающего центра – письменного слова. Нет доминирующих медиа-каналов – телевидение, радио, кино, печатная пресса существуют в едином информационном пространстве, поисковые системы становятся все более персонализированными. Медиа-теоретик Л. Манович отмечает, что программное обеспечение стало нашим интерфейсом "к миру, к окружающим, к нашей памяти и нашим фантазиям, универсальным языком, на котором мир говорит, и универсальным мотором, движущим современный мир вперед" [3, с. 3].

Это свидетельствует о необходимости нового общественного договора о миссии университета, который продолжает оставаться в пределах консьюмеристской логики, когда этика нового образования не включена в базис процесса обучения, а критическое восприятие информации понимается как различие источников по уровню их авторитетности.

Университет на протяжении многих столетий представлял собой общественный гарант, неприкасаемое условие для развития науки и культуры. Путь эволюции от институции при монастырях до мирового университета сделал представление об общественном прогрессе без университета утопичным. В связи с этим возникает необходимость понять, какие реальные медиапроцессы оказали воздействие на положение современного университета? Являются ли медиа реальной альтернативой университетской монополии производства знаний?

Британский социолог Майкл Буравой считает, что университет претерпевает четыре кризиса. Первым является экономический, под которым автор понимает перераспределение источников, формирующих бюджет университета. Так, при отсутствии государственного финансирования возникает необходимость коммерциализировать сам процесс образования, когда преподаватели, имеющие, к примеру, Нобелевскую премию, становятся объектами охоты за кадрами для поднятия престижа университета, появляются ангажированные научные исследования, результаты которых определены интересами финансирующей их компании. Ученым становится необходимо поддерживать свой академический рейтинг, что влечет за собой поспешные, небесспорные результаты, которые преподносятся как научные открытия для увеличения цитирования. Вся университетская среда оказывается поляризованной: университеты топовых позиций и рейтингов продолжают наращивать показатели, а те, которые не способны привлечь финансирование, поднять престиж, оказываются в ситуации, когда, имея формально низкие научно-исследовательские результаты, ориентируются главным образом на достижение самоокупаемости за счет подорожания образовательных услуг.

Вторым кризисом, по мнению М. Буравого, является утрата университетом легитимности как источника, производящего общественное благо. Это обусловлено тем, что в условиях коммерциализации и ориентированности на потребительские запросы из задач университета ушел контроль над уровнем получаемого образования и, как отмечает автор, это обусловило необходимость введения директивных мер контроля над качеством полученных студентами знаний, что является, по мнению автора, схожим с моделью советского планирования [2].

Следующим кризисом современного университета является кризис идентичности. Университет продолжает функционировать как автономная структура, но вместе с этим он экономически зависим от государства и рыночных структур. Информационное общество требует открытости и подотчетности, а политическая ангажированность и рыночные интересы не позволяют свободно обмениваться данными научных исследований.

В качестве последнего автор обозначает кризис управления, когда происходит увеличение административного обслуживания университета, и это соответственно приводит к увеличению расходов, что является причиной конфликтных ситуаций. Так, М. Буравой приводит в пример университет Виржи-

нии, где президента университета Терезу Салливан уволила администрация из-за низкого уровня предпринимательской эффективности университета, это вызвало волну протеста со стороны преподавателей и студентов, что позволило ей вернуть президентский пост.

Парадоксально, как отмечает американский исследователь Ф. Альтбах [1], с 2000 года количество учащихся в университетах увеличилось со ста миллионов до более ста пятидесяти миллионов [4] и продолжает увеличиваться, так как получение образования в университете дает студентам иллюзию успешной интеграции в мировое экономическое производство.

Перед университетами XXI века ставится задача стать сетевыми онлайн-хабами, интегрирующими и распространяющими знания. Создаваемая ими обучающая среда необходимо охватывает индустрию, бизнес-организации, профессиональных экспертов, университетских исследователей. Она динамична по своей природе, а ее эволюция чутко реагирует на внешние и внутренние изменения. В этом случае университеты уже не могут позиционировать себя в роли привратников знаний. Необходимо осознать, что в условиях современного цифрового общества они должны активно выстраивать партнерские отношения с отраслевыми бизнес-партнерами, организациями, образовательными провайдерами, другими университетами.

Университет цифровой эпохи – это мета-университет, обладающий расширенными возможностями, он представляет собой общественно ориентированную систему онлайн-платформ, посредством которых наиболее актуальное знание (индустриальное и теоретическое) перенаправляется обучающимся в наиболее эффективном и доступном режиме. Здесь отдельные участники и группы совместно работают над созданием и поддержкой альтернативной цифровой коммуникационной инфраструктуры, позволяющей создавать альтернативные цифровые платформы (пространства).

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан, проект "Казанский федеральный университет в глобальном новомедийном пространстве: возможности, риски и перспективы" (грант № 17-13-16001).

Список литературы:

1. Altbach P.G. The Past, Present, and Future of the Research University / P. Altbach, J. Salmi // The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities / edited by P.G. Altbach and J. Salmi. – Washington, DC: World Bank, 2011. – 363 p.
2. Burawoy M. The Public University – A Battleground for Real Utopias. Work in progress. 2012.– URL: <https://www.ssc.wisc.edu/~wright/ASA/>.
3. Manovich L. Software Takes Command. – New York: Bloomsbury Academic, 2013. – 357 p.
4. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Higher Education to 2030. of Demography. – Paris: OECD, 2008. – Vol. 1.
5. Эко У. Глаза Дуче. El Pais. 26.01.2004. – URL: <https://inosmi.ru/world/20040128/205799.html>
6. Эко У. Полный назад! "Горячие войны" и популизм в СМИ / пер. с итал. Е.Костюкович. – М.: Эксмо, 2007. – 592 с.

УДК 378.147

Панкратова О. В.

учитель информатики

МБОУ "Средняя общеобразовательная школа №2"

Елабужский район РТ

E-mail: pankratova.o.v@mail.ru

Попырина Е. П.

учитель информатики

МБОУ "Средняя общеобразовательная школа №10"

Елабужский район РТ

E-mail: popyrina.e@mail.ru

СЕТЕВОЙ КОНКУРС**ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА "IT-МАСТЕР"****КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ****ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ****ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

Аннотация. Авторы дают обзор использования возможностей сетевого конкурса профессионального мастерства "IT-мастер" как инструмента повышения информационно-коммуникационных компетенций педагогических работников.

Ключевые слова: конкурс, педагогическое мастерство, компетенция.

Pankratova O. V.

teacher of informatics

Secondary school № 2,

Elabuga region, Tatarstan, Russia

E-mail: pankratova.o.v@mail.ru

Pupirina E. P.

teacher of informatics

Secondary school № 10,

Elabuga region, Tatarstan, Russia

E-mail: popyrina.e@mail.ru

NETWORK PROFESSIONAL SKILLS CONTEST "THE IT MASTER"**AS A TOOL FOR ENHANCING ICT COMPETENCES****OF PEDAGOGICAL WORKERS**

Annotation. The authors give an overview of the use of the network competition of professional skill "IT-master" as a tool to improve the information and communication competencies of teachers.

Key words: competition, pedagogical skills, competences.

Информационные технологии прочно вошли в нашу жизнь. Современные дети – это цифровое поколение, которое не разделяет реальную и виртуальную жизнь. Образовательные организации имеют современное оборудование, доступ к сети Интернет. Эти ресурсы необходимо эффективно использовать в учебном процессе. Однако после проведенного мониторинга образовательных организаций Елабужского муниципального района на предмет эффективного

использования интерактивного оборудования были выявлены следующие проблемы:

- часто интерактивное оборудование используется педагогами только как демонстрационное,
- большинство опрошенных учителей использует интерактивное оборудование для работы с готовыми интерактивными ресурсами,
- лишь немногие создают собственные интерактивные разработки к урокам.

На рис. 1 и 2 представлены диаграммы, отражающие данные по двум основным критериям мониторинга образовательных организаций Елабужского муниципального района.

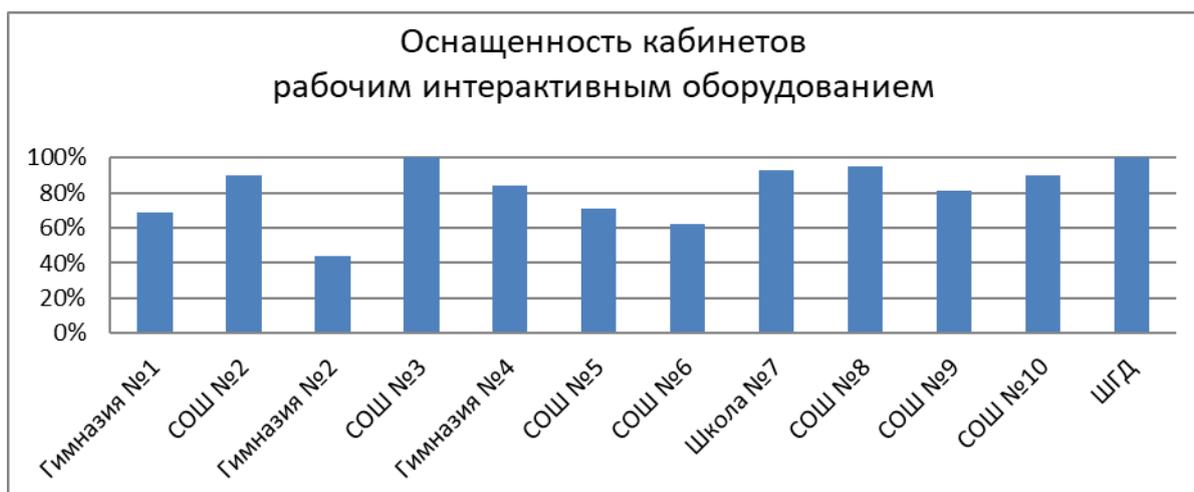


Рис. 1

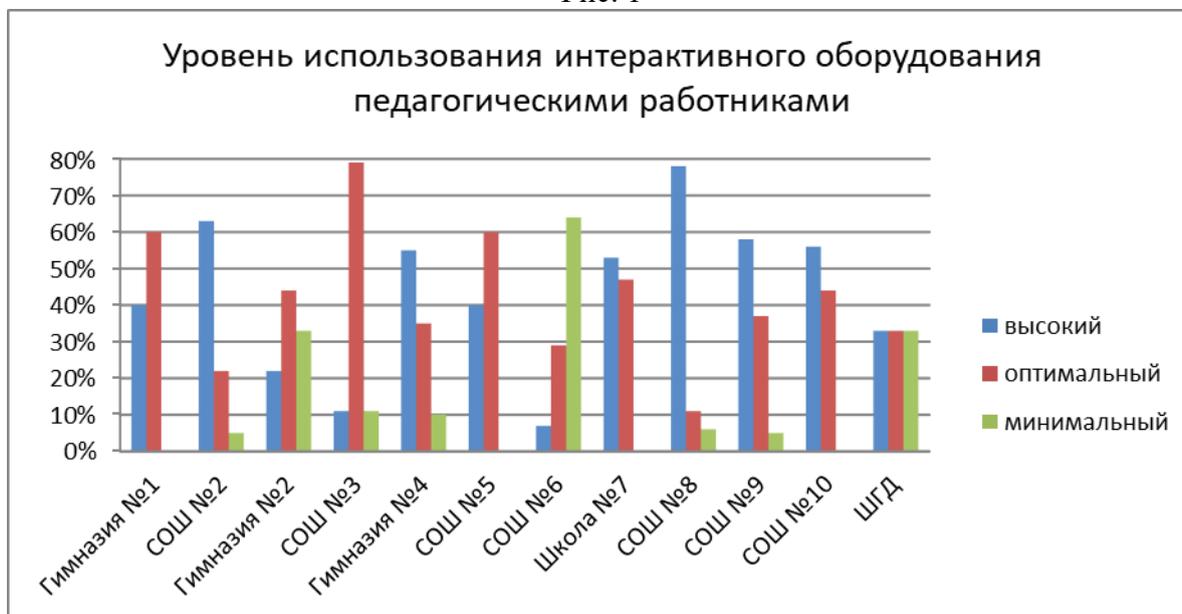


Рис. 2

Согласно профессиональному стандарту педагога, ввод которого запланирован на 2019 год, учитель должен владеть ИКТ-компетенциями.

В профессиональную педагогическую ИКТ-компетентность входят:

- Общепользовательская ИКТ-компетентность.
- Общепедагогическая ИКТ-компетентность.
- Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность.

В каждый из компонентов входит ИКТ-квалификация, состоящая в соответствующем умении применять ресурсы ИКТ [1, с. 20].

В связи с этим возникла необходимость повышения информационно-коммуникационных компетенций педагогических работников.

Для реализации поставленной задачи был организован и проведен муниципальный сетевой конкурс профессионального мастерства в сфере ИКТ-технологий "IT-Мастер".

Цель конкурса: повышение уровня ИКТ-компетентности педагогических работников Елабужского муниципального района для эффективной реализации ФГОС.

Задачи:

- распространение и передача инновационного педагогического опыта в области применения информационных технологий в практическую деятельность педагогов, в том числе посредством сетевого взаимодействия;

- поощрение работников образовательных организаций, эффективно использующих ИКТ в своей деятельности;

- создание банка данных методических разработок с использованием ИКТ.

Участие в конкурсе индивидуальное. Конкурс проводится в 2 этапа: дистанционный и очный. Общее количество участников дистанционного этапа – 134. Каждый участник заполняет регистрационную форму на Доске достижений (Google Таблица) и размещает ссылки для просмотра заданий. Использование сетевых технологий позволяет участникам конкурса анализировать и сравнивать свою работу с результатами других участников, что является источником стимулирования мотивации для саморазвития и профессионального роста учителя. Задания дистанционного этапа:

1. Визитка (используемый сервис: <http://flipsnackedu.com> [2])

2. Лента времени (используемый сервис: <https://www.timetoast.com> [2])

3. Ментальная карта (интеллект-карта на тему "Учебная дисциплина")

4. Виртуальный стенд (используемый сервис: <https://padlet.com> [2] или аналогичный с возможностью совместной работы)

5. Рефлексия (В форме синквейна или танка дайте характеристику своих ощущений в начале, середине и конце конкурса.)

К каждому заданию прописаны требования к результату и критерии оценивания, например:

Задание 2. Лента времени.

Создайте ленту времени, на которой нужно разместить 15 значимых событий в истории преподаваемой Вами дисциплины.

Требования к результату:

- используемый сервис: <https://www.timetoast.com> (или аналогичный);

- каждая метка содержит: заголовок, изображение, текстовую информацию;

- материалы доступны к просмотру в интернете в свободном доступе без регистрации. Разместите ссылку для просмотра на Доске достижений.

Критерии оценивания:

- соответствие теме и условию,
- качество материала.

Максимальная оценка: 15 баллов (1 балл за каждую метку).

Количество участников очного этапа, набравших более 50% от максимально возможного количества баллов, – 41.

На очном этапе педагоги разрабатывали авторские цифровые образовательные ресурсы и защищали свои проекты.

Задание “Своими руками”. Создайте интерактивное задание к уроку по своему предмету на закрепление знаний учащихся по определенной теме.

Требования к результату:

- используемый сервис: <https://learningapps.org/> [2]
- наличие иллюстраций
- не менее 10 вопросов (элементов)
- материалы доступны к просмотру в интернете в свободном доступе без регистрации (сохранить созданное упражнение)
- представить полученный результат жюри

Критерии оценивания:

- соответствие теме и условию
- качество материала
- полнота проработки
- эстетичность и творческое оформление
- оригинальность представленной идеи

Максимальная оценка: 50 баллов.

Итоги подводились по следующим номинациям:

1. педагогические работники дошкольных образовательных организаций;
2. педагогические работники общеобразовательных организаций;
3. педагогические работники общеобразовательных организаций – учителя информатики и ИКТ;
4. педагогические работники учреждений дополнительного образования.

В результате участия в конкурсе педагоги изучили ряд образовательных онлайн ресурсов, получили навыки разработки авторских интерактивных образовательных ресурсов и навыки использования сетевых технологий в своей профессиональной деятельности. Участники оставили только положительные отзывы. В перспективе каждый участник – педагог может стать организатором сетевых конкурсов для учащихся в своих предметных областях.

Список литературы:

1. Профессиональный стандарт педагога https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_%28проект%29.pdf
2. Образовательные онлайн-сервисы.

УДК 371.33

Плотникова Л. А.
 DIGIS ООО "ЦС Импэкс",
 г. Москва, Россия
 E-mail: luiza_plotnikova@mail.ru

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПОСРЕДСТВОМ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной теме настоящего времени – дистанционному образованию, которое становится популярным направлением среди педагогического сообщества, для получения знаний независимо от места расположения участника учебного процесса. Целью данной статьи является описание значимости дистанционного курса по работе со смарт-технологиями и анализа процесса обучения педагогов, подведение итогов проектирования дидактического материала в рамках применения инновационного направления.

Ключевые слова: смарт-технология, дистанционная технология, программное обеспечение, SMART, Notebook, интерактивная доска, дидактическое условие.

Plotnikova L.A.
 DIGIS "CS Impeks",
 Moscow, Russia
 E-mail: luiza_plotnikova@mail.ru

DISTANCE EDUCATION WITH USING SMART TECHNOLOGIES

Abstract. This article is devoted to a very relevant topic of nowadays – distance education, which is becoming popular among pedagogical community for getting knowledge in spite of the participants's living place. The main purpose of this article is the description of meaning of distance course with smart technologies and analyse of process of teachers' education, summarizing the achievements of the didactic projects according to using innovative way of teaching.

Key words: smart technologies, distance technologies, software SMART Notebook, interactive whiteboards SMART Boards, didactic conditions.

В эпоху информационных технологий дистанционное обучение становится все более популярным направлением среди образовательного сообщества. Такой вид обучения позволяет педагогам обучаться без отрыва от производства и за пределами своего региона, что является большим преимуществом в сравнении с очными учебными курсами. В настоящее время получение дистанционного образования стало широко доступным благодаря информационным технологиям и сети Интернет.

В статье об истории развития дистанционного обучения в России Е.С. Маслакова подробно описывает становление данного направления обучения с 1960 года. Эта модель подразумевала заочное обучение, когда преподаватель и студент не видели друг друга. Она предлагала курсы на самых разных уровнях, было открыто 11 заочных университетов, а также факультетов заочного образования [4, с. 30].

В 90-х годах появилась школа иностранного языка, которая позволяла удаленно изучать язык при помощи кассет и методических пособий. Глобальным шагом в развитии дистанционного образования стало подписание мемо-

рандума с ЮНЕСКО, который заложил основу дистанционного вида обучения. Начиная с 2000 года, многие проекты в этой сфере стали успешными и дали возможность новым перспективам. На протяжении всего последующего периода до настоящего времени в образовании разрабатываются различные образовательные программы, которые востребованы преподавателями и работают в соответствии с международными стандартами.

Нужно отметить, что дистанционное обучение в России набирает обороты с каждым годом, и это доказывает, что использование современных технологий и научных достижений в области образования является эффективным и удобным методом обучения [4, с. 29]. Тестирование в интернете, видеоконференции, вебинары, методические онлайн-встречи и учебные порталы являются формами дистанционного образования и очень активно принимаются педагогами и студентами.

На наш взгляд, одно из наиболее полных определений данной сферы образования дается в энциклопедическом словаре по профессиональному образованию. Дистанционное обучение (англ. distance learning) – целенаправленный процесс интерактивного (диалогового), асинхронного или синхронного взаимодействия преподавателя и студентов между собой и со средствами обучения, индифферентного к их расположению в пространстве и согласованного во времени. Структура системы дистанционного обучения – это совокупность взаимосвязанных элементов, которые функционируют для достижения целей учебного процесса. Она предполагает наличие подсистем: дидактической (учебно-методического блока и блока средств обучения), административно-управленческой (структуры управления), материально-технической (офисного и телекоммуникационного оборудования, издательства, складских помещений, учебно-консультативных аудиторий, мультимедиа лабораторий и др.), информационной (сбора, накопления и систематизации в базе данных информации о потребностях рынка труда, параметрах региона, сферах производственной деятельности, образования), региональной, а также подсистемы научных исследований, маркетинга, международных отношений, безопасности, связи [7, с. 79].

Сегодня огромное количество вариантов различных дистанционных курсов повышения квалификации и самообразования по многим дисциплинам и направлениям можно найти в интернете. Однако, несмотря на популярность данного вида обучения, все же имеется ряд недостатков этой системы:

- отсутствие хорошего обучающего контента для педагогов;
- присутствие барьера по применению новых сетевых технологий в самообразовании;
- наличие не совсем стабильной работы высокоскоростной связи через интернет в отдаленных районах страны.

Несмотря на данные недостатки, информационные технологии широко внедряются в сферу образования с 2005 г., и заинтересованность педагогов в освоении работы с ИКТ на занятии с учащимися в полной мере растет. Профессиональный стандарт педагога также содержит в себе требования к квалификационным характеристикам, которые определяют уровень профессиональной подготовки учителя.

По мнению Г.И. Ибрагимова, применение ИКТ в новых условиях меняет соотношение функций: учитель уже не столько передатчик знаний, сколько

проектировщик образовательной среды, фасилитатор. Внедрение ИКТ сопровождается возрастанием в деятельности учителя роли функции моделирования, проектирования и конструирования образовательных систем, процессов и ситуаций [2, с. 61].

Одним из главных компонентов, определяющих уровень профессиональной готовности педагога, является ИКТ-компетентность. Формирование ИКТ-компетентности педагога в настоящее время происходит путем формирования знаний и умений осуществления дидактического процесса, в котором педагогу необходимо не только учитывать соответствующие инновационные средства обучения учащихся, но также грамотно применять их на занятии [6, с. 176].

Исходя из перечисленных выше потребностей педагогов из разных регионов России в получении знаний по работе с ИКТ и, в особенности, с таким инновационным направлением, как смарт-технологии, было принято решение создать дистанционный курс по работе с интерактивной доской и программным обеспечением для создания электронного образовательного контента SMART Notebook, организовать его на учебном портале EDGURU (www.edguru.ru). Необходимо отметить, что потребности педагогов обусловлены наличием интерактивного оборудования в образовательных учреждениях отдаленных районов и отсутствием возможности прохождения очных курсов в своих регионах.

Впервые дистанционный курс был запущен в начале декабря 2017 г. и завершился в феврале 2018 г. В нем приняли участие 56 педагогов разных образовательных учреждений из разных городов России и зарубежья (Йошкар-Ола, Москва, Казань, Новошахтинск, Новый Роздил (Украина), Воронеж, Квалерово, Кагул и др.). Все педагоги имели небольшое представление о работе со смарт-технологиями. Проведенное анкетирование при регистрации на дистанционный курс показало, что:

- 80% пользователей имеет установленное оборудование (интерактивную доску SMART Board) в своих аудиториях и 20% имеют данное оборудование в образовательном учреждении в целом;
- 72% педагогов имеют установленное программное обеспечение SMART Notebook на своих компьютерах в учебной аудитории и пробовали работать с программой и интерактивной доской, и 28% пробовали работать с интерактивной доской, но не с программным обеспечением.
- 12% педагогов знакомы с новой версией программного обеспечения SMART Notebook, остальные 88% знакомы с предыдущими версиями ПО.

Учитывая ответы 56 участников информационно-методического дистанционного курса, в программу были включены все необходимые аспекты работы с ПО SMART Notebook от начальной до новой версии программы. Практика показала, что такой подход к организации программы дистанционного курса по работе со смарт-технологиями дал положительный результат в ее освоении педагогами.

Цель дистанционного курса по работе со смарт-технологиями – углубить знания о применении интерактивной доски на занятии с учащимися и научить создавать электронный образовательный контент посредством смарт-технологий.

Программа курса включает в себя 14 онлайн-занятий, которые отображают полную информацию по работе с функциями и инструментами программного обеспечения, где в прямом эфире сертифицированным тренером SMART демонстрируется работа с коллекцией интерактивных шаблонов и системой опроса учащихся. Во время каждого занятия ведется видеозапись, которая затем отправляется всем слушателям по электронной почте. Это дает возможность участникам просмотреть запись повторно необходимое количество раз и затем выполнить домашнее задание.

На выполнение самостоятельных домашних заданий в программе данного курса отводится 16 часов. Домашнее задание включает в себя создание элементов учебного интерактивного контента, выполнение упражнений по работе с изученными ранее на занятии инструментами и функциями.

Итогом изучения теоретического материала является прохождение слушателями онлайн-тестирования. На прохождение теста слушателям курса отводится 2 попытки, каждая из которых составляет 60 минут.

В основе практической части дистанционного курса лежит проектная методика, но данная составляющая курса организуется несколько иначе. Слушатели начинают работать над проектом дидактического материала для работы с учащимися с самого начала курса, т.е. с выполнения первой самостоятельной работы в виде домашнего задания, и постепенно к концу обучения педагоги получают набор созданных ими интерактивных заданий для занятия.

Тему методической разработки каждый педагог выбирает самостоятельно, чаще всего она привязана к предмету, который учитель преподает в образовательном учреждении. Педагоги при создании интерактивного дидактического ресурса подбирали необходимый иллюстрационный материал, продумывали, какие из имеющихся функций и инструментов программы лучше всего подходят для реализации своих идей.

Презентация проектных работ проходила в онлайн-режиме посредством программного обеспечения для видеоконференцсвязи SMART Bridgit. Участники в течение 15 минут рассказывали и демонстрировали созданные проекты, отвечали на вопросы своих коллег. Все проектные работы после защиты были допущены к публикации на учебном портале EDGURU в разделе "Уроки".

Подводя итоги апробации дистанционного курса, можно отметить следующие факты:

- из 56 педагогов, которые начали обучение, 40 педагогов успешно закончили курс;
- все педагоги по завершении курса освоили программу курса на 90%–95%;
- согласно результатам итогового тестирования по теоретическим знаниям, 85% участников набрали высокое количество баллов;
- отзывы слушателей о дистанционном курсе по работе со smart-технологиями носят положительный характер;
- участники отдаленных регионов в настоящее время начали работу с smart-технологиями.

Первый запуск дистанционного курса для педагогов по направлению “смарт-технологии” имеет в целом положительный результат, и поэтому в марте 2018 г. запущен второй поток для педагогического сообщества России.

Постоянно совершенствующиеся информационные и коммуникационные технологии предоставляют все новые возможности для построения взаимодействия участников дистанционного образования и реализации психолого-педагогических закономерностей учебно-познавательного процесса. [1, с. 278].

В настоящее время важным является дать участникам образовательного сообщества возможность для освоения информационных технологий и развития своего потенциала ИКТ-компетентности. Комбинирование традиционных методов обучения с инновационными системами открывает пути к реализации новых методик в образовательном процессе.

Список литературы:

1. Богдановская И.М. Информационные технологии в педагогике и психологии: учебник для вузов; стандарт третьего поколения / И.М. Богдановская, Т.П. Зайченко, Ю.Л. Проект. – СПб.: Питер, 2015. – 304 с.
2. Ибрагимов Г.И. Дидактическая подготовка современного учителя: проектно-технологический подход // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 61–79.
3. Ласкина Е.Е. Современные формы и методы дистанционного образования / Е.Е. Ласкина, С.В. Шелковникова // Казанская наука. – 2017. – № 5. – С. 161–163.
4. Маслякова И.С. История развития дистанционного обучения в России // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 29–31.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
6. Плотникова Л.А. Проектирование учебного занятия с применением смарт-технологий // Казанская наука. – 2017. – № 5. – С. 175–178.
7. Энциклопедический словарь-справочник “Профессиональное образование” / под ред. Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: ИППО РАО, 2013. – 432 с.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

VII Международные Махмутовские чтения

(Елабуга, 5-6 апреля 2018 года)

СБОРНИК СТАТЕЙ

Статьи печатаются в авторской редакции

Подписано в печать 18.07.2018. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.

Печать ризографическая.

Гарнитура "Arial". Печ.л. 26,5. Тираж 200 экз. Заказ № ???.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии

"Цвет в цифре" (ИП Егоров Д.И.)
420054, г.Казань, ул.Тракторная, 3.
e-mail: colordigital@mail.ru