

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ



НАУЧНАЯ ШКОЛА В.В. ДАВЫДОВА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

СБОРНИК ТЕЗИСОВ
участников международной
научно-практической конференции

21 – 24 сентября 2020

Москва

**Министерство просвещения Российской Федерации
Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования
Ассоциация исследователей образования**



НАУЧНАЯ ШКОЛА В.В. ДАВЫДОВА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

**СБОРНИК ТЕЗИСОВ
участников международной
научно-практической конференции**

21–24 сентября 2020

Москва

УДК 37.015.3

ББК 88.6

Н 34

**Н 34 Научная школа В.В. Давыдова: традиции и инновации:
Сборник тезисов участников международной научно-практической конференции 21–24 сентября 2020 г. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 258 с.**

ISBN 978-5-94051-221-9

ISBN 978-5-94051-221-9

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2020.

© Коллектив авторов, 2020.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Рубцов В.В.

Научная школа В.В. Давыдова:
состояние и направления развития.....10

Разум и рассудок в мышлении и деятельности: подход научной школы В.В. Давыдова

Ждан А.Н.

Развитие теории мышления
С.Л. Рубинштейна в трудах В.В. Давыдова.....15

Камалева А.Р.

Идея сохранения личностно-развивающего
образования в когнитивной дидактике высшей школы.....18

Кожевников С.Б., Ермоленко Г.А.

Сознание как «внесубъектное мышление»
в «обсервационной философии» А.М. Пятигорского.....21

Кудрявцев В.Т.

Диалектика развивающегося мышления23

Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К.

В.В. Давыдов: размыкая протеевский круг28

Лобастов Г.В.

Начало дидактики – в диалектике31

Мухаметзянова Л.Ю.

Социокогнитивный подход к развитию
гуманистического мышления обучающихся33

Нечаев Н.Н.

Категория развития в системе
понятий теории развивающего обучения36

Овчинникова Т.Н.

Диалектический подход к пониманию
развития психики в школе развивающего обучения.....42

Романов А.А.

В.В. Давыдов и обновление педагогики в конце XX века46

Степанова М.А.

Ученичество длиною в жизнь: П.Я. Гальперин и В.В. Давыдов.....49

Тюков А.А.

Теория учебной деятельности В.В. Давыдова в современной
психологии развития.....52

Научные понятия и исследовательская деятельность учащихся

Артеменков С.Л.

Проблема средств опосредования в современном обучении и эффект перцептивно-семантической слепоты56

Блинов Г.Н.

Детерминанты смыслообразующей деятельности59

Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д., Янишевская М.А.

Комплектование: роль соизмерения в формировании понятия числа в начальной школе.....61

Высоцкая Е.В., Малин А.Г., Рехтман И.В., Хребтова С.Б.

Формирование базовых химических понятий в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова64

Максимов Л.К., Максимова Л.В.

Деятельностная модель описания содержания понятий как условие их успешного освоения в учебной деятельности66

Папуча Н.В.

В.В. Давыдов: система научного психологического знания69

Сиднева А.Н., Степанова М.А., Шинелис В.А.

Место и роль ориентировки на заданное знание в процессе учения....71

Мониторинг образовательных результатов в системе развивающего обучения

Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д., Янишевская М.А.

К оценке успешности формирования умения учиться на переходе из начальной в основную школу.....74

Еремина Л.И.

Мониторинг рефлексивности младших школьников в системе развивающего обучения77

Захарова И.В.

Профессиональное самоопределение школьника как образовательный эффект80

Кухаренко И.А., Дятлова О.И., Свиридова О.И.

Что делать школе РО с результатами мониторинга индивидуального прогресса ученика?83

Нежнов П.Г., Львовский В.А.

Модель SAM в образовательной практике89

Цукерман Г.А.

«Измерение» учебной инициативы92

Развивающее обучение сегодня: проблемы теории и практики

Абрамсон Я.И. Углубленное преподавание математики в начальной школе	95
Агафонова Н.А., Кузнецова Ю.А., Толкова Н.М. Развивающее обучение по системе В.В. Давыдова	97
Воронова А.О., Толкова Н.М. Анализ методики развивающего обучения В.В. Давыдова.....	98
Высоцкая Е.В., Янишевская М.А., Лобанова А.Д., Хребтова С.Б. Введение в естественные науки в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	100
Гарифуллина А.М. Зарубежные исследования научных основ менторинга в дошкольном образовательном пространстве.....	103
Гильмеева Р.Х. Проблемы внедрения системы развивающего обучения: региональные практики.....	105
Гордеева Е.Н. Развитие творческих способностей курсантов образовательных организаций МВД России в личносно-развивающих ситуациях.....	108
Гусева И.В. Выбор профессии и реализация личностных профессиональных планов студентов	110
Дадонова А.В. Современные сервисы в помощь классному руководителю в рамках дистанционного обучения	114
Дорофеева Н.В. Деятельностная организация занятий по ИЗО для детей с ОВЗ	116
Ежкова Н.С. Развивающее образование дошкольников с ориентацией на эмоции детей	119
Емельянова С.А. Развивающее обучение при организации процесса сенсорной тренировки	122
Костина В.В. Особенности влияния спортивной деятельности на развивающее обучение	124

Кутеева Е.Н. Профорориентационная работа в школе	127
Меркулова О.П. Проблемы и возможности развивающего обучения в вузе	129
Молочникова Е.А., Захарова И.В. Одаренные дети: специфика учебной работы с младшими школьникам	132
Океанова К.А. Модель развития эмоционального интеллекта у младших школьников	135
Плотникова К.В. Особенности сотрудничества детей старшего дошкольного возраста	138
Раздорская О.В. GAP-анализ проблемных зон развития вербальной креативности у студентов медицинского вуза	140
Родионова И.В., Толкова Н.М. Развивающее обучение сегодня – проблемы внедрения	145
Серебрянцева О.Г. Метод кейсов – технология развивающего обучения	147
Тучик Е.С., Иванено Т.А., Шведов С.Н. Дистанционное образование	149
Шинелис В.А., Сиднева А.Н. Разработка и апробация программы обучения старших дошкольников математике, основанной на принципах развивающего обучения Д.Б.Эльконина–В.В.Давыдова	151

**Современная школа в духе идей В.В. Давыдова:
Проблематизация. Проектирование.
Оценка образовательных эффектов**

Алигаева Н.Н. Развивающее обучение лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью	154
Ежкова П.Е. Развивающее образование дошкольников с позиции ценностей возраста	156
Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б., Трофимова И.Н., Макеев М.К. Учет индивидуально-психологических особенностей учащихся в условиях «цифровой образовательной среды»	159

Клишина М.В.	
Макро- и микросредовые факторы развития через обучение.....	164
Конокотин А.В.	
Развитие способов взаимодействия детей в процессе решения учебных задач	166
Костецкая А.А.	
Система развивающего обучения Эльконина–Давыдова в свете требований ФГОС	170
Мальшакова И.Л.	
Технология ситуационного анализа: подготовка заданий и работа в учебной группе	173
Мальшакова П.А.	
Реализация идей развивающего обучения в современном школьном образовании.....	176
Мангасарова Л.А.	
Руководитель как субъект педагогической поддержки развития карьеры сотрудника органов внутренних дел	178
Мусийчук М.В.	
Развитие креативности на основе идей научной школы В.В. Давыдова через когнитивно-аффективные основания юмора	181
Рубцова О.В.	
«Мультимедиа-театр» в современной школе: опыт проектирования развивающей образовательной среды для подростков.....	184
Смирнов К.В.	
Проблемы внедрения авторских образовательных технологий в практику современной российской школы	188
Темняткина О.В.	
Какой должна быть мотивация к решению учебной задачи?	190
Тихонова Д.В.	
О взаимосвязи развития личностной и логической рефлексии у младших подростков	192
Фокина И.В.	
Роль инновационных образовательных технологий в развитии интеллектуального потенциала студентов вуза	194
Харланова Ю.В.	
Учитель в развивающем образовании: требования к его личностным и профессиональным качествам	197

Yushkina I.V.

Formation of universal educational actions at primary school in the conditions of traditional and developmental learning200

Педагогические кадры для развивающего образования

Аксютина З.А.

Схемотехники как средство развития мышления педагога203

Брежковская К.Ю.

Оптимизация социально-культурной среды личностного развития будущего педагога205

Будникова С.П.

Формирование профессиональной субъектности у студентов педагогических направлений подготовки208

Гильяно А.С.

Связь уровня развития личностных характеристик с предметной компетентностью педагога211

Декина Е.В.

Студенческий научный кружок по развивающему образованию: особенности реализации со студентами – будущими психологами213

Дементьева Е.Н.

Смыслы развивающего обучения в профессиональном образовании.. 216

Звонарева Н.А.

Формирование готовности будущего учителя истории и обществознания к реализации функций развивающего обучения219

Исаев Е.И.

Психолого-педагогическая подготовка учителя начальных классов к работе с трудностями в обучении.....223

Криштофик И.С.

Проблема подготовки педагогических кадров для развивающего образования.....226

Кунавцев Т.С.

Педагогическая поддержка личностного саморазвития специалиста в непрерывном образовании.....229

Мамедова И.О.

Prospects for the development of innovative pedagogical activity in the development of results of experimental work on preparing future teachers of initial classes232

Мурзина Н.П.	
Педагогические затруднения в проектировании и реализации целей обучения в начальной школе	236
Орлов А.А.	
Подготовка будущих учителей к развивающему обучению современных школьников	239
Пазухина С.В.	
Проблемы и возможности подготовки педагогических кадров для развивающего образования в современных условиях	242
Пронина Н.А.	
Подготовка будущего учителя к работе в системе развивающего образования.....	245
Романова Е.В.	
Подготовка педагогических кадров в условиях дистанционного обучения	247
Смирнова Л.О.	
Использование деятельностного подхода В.В. Давыдова при проектировании магистерской программы	250
Трушкина С.В.	
Опыт внедрения форм развивающего обучения в программы дополнительного образования специалистов.....	252
Шайденко Н.А.	
Условия профессионально-личностного развития студентов педагогического вуза.....	255

ПРЕДИСЛОВИЕ

Научная школа В.В. Давыдова: состояние и направления развития

Рубцов В.В.

*доктор психологических наук, президент,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*
rubtsovvv@mgppu.ru

Фундамент научной школы В.В. Давыдова составляют три главных направления исследований и разработок, определяющих ее теоретические, научно-методические и дидактические основы: *теория содержательного обобщения и образования понятий, психологическая теория учебной деятельности, система развивающего обучения (РО)*. Каждое из этих научных направлений представляет самостоятельную область знания, но именно в их единстве раскрывается подлинная глубина мысли В.В. Давыдова как основателя оригинальной научной школы.

1. *Теория содержательного обобщения и образования понятий* является ядром научной школы В.В. Давыдова. Содержательное обобщение, согласно В.В. Давыдову, это *способ мысли*, основной механизм мыслительного акта. Мысль, основанная на обобщении содержательного типа, выделяет в объекте *существенное исходное отношение*, которое определяет его свойства и признаки. Способ мышления может быть другим, мысль может работать вовсе не с существенными свойствами или признаками объекта. Но это будет уже другая мысль, другой способ мысли. В первом случае способ мысли соответствует особенностям теоретического мышления, в другом – эмпирического.

Различие теоретического и эмпирического мышления в научной школе В.В. Давыдова является фундаментальным. В.В. Давыдовым проведен анализ особенностей обоих типов мышления, обосновано различие теоретического и эмпирического знания, а в итоге поставлена проблема развития детей в условиях обучения.

2. *Психологическая теория учебной деятельности – это теория собственно учебной деятельности*. Учебная деятельность является одним из основных видов деятельности человека (наряду с трудом и игрой). Однако, в отличие от других видов деятельности, учебная деятельность направлена на овладение человеком обобщенными способами предметных и познавательных действий, является источником моделирования и присвоения теоретического знания.

Согласно В.В. Давыдову, сущность учебной деятельности заключается в решении особых учебных задач, отличие которых от других решаемых человеком задач определяется тем, что их цель и результат

состоят в *изменении* самого субъекта, в овладении им обобщенными способами действия. Решение учебной задачи характеризует целостный акт учебной деятельности, определяет ее «строительную единицу».

Решение учебной задачи опирается на выполнение системы учебных действий, среди которых основным является *преобразование* проблемной ситуации, направленное на выявление в нем отношений, которые составляют содержание понятия, и последующее построение соответствующей предметной или знаковой модели, фиксирующей это отношение и позволяющей изучать его свойства в «чистом виде». Особым видом учебного действия является действие контроля, предметом которого выступает не сам по себе результат деятельности, а способ его получения. С контролем тесно связано действие оценки. Ее функция состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели [В.В. Давыдов, 1995, 1997].

В теории учебной деятельности В.В. Давыдовым была осуществлена содержательная реконструкция понятия как способа деятельности, на этой основе поставлена проблема *деятельностного содержания образования* (В.А. Болотов, Ю.В. Громыко, А.А. Марголис, И.М. Реморенко, В.В. Рубцов, П.Г. Щедровицкий, и др.). Разработка и практическое решение этой проблемы характеризует ключевое направление развития научной школы В.В. Давыдова.

3. *Система развивающего обучения (РО)* – это наиболее интенсивно формирующееся прикладное направление исследований и разработок в научной школе В.В. Давыдова. В образовании это направление получило оформление как дидактическая система Эльконина-Давыдова.

Система РО включает учебные предметы для начальной и основной школы (учебные курсы по математике, родному языку, литературе, труду, изобразительному искусству, физике, химии, географии и др.), отвечающие требованиям учебной деятельности. Материалы учебных предметов представляют собой сложные учебно-методические комплексы, включающие учебные программы, соответствующие этим программам методические руководства для учителей, а также ряд соответствующих учебников.

Необходимым условием системы РО является диагностика теоретического мышления и развития основных его структурных компонентов. Методы диагностики таких компонентов теоретического мышления, как анализ, планирование, рефлексия (А.З. Зак, Е.И. Исаев, А.Г. Крицкий, В.Х. Магкаев, А.М. Медведев, П.Г. Нежнов, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин и другие), системность мышления (В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, В.К. Мульдаров), достаточно хорошо отработаны и являются составной частью самой системы РО. Специальное внимание в системе РО уделяется обоснованию методов диагностики *развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов* у детей, обучающихся по типу учебной

деятельности (Ю.В. Громыко, А.А. Марголис, В.В. Рубцов, И.М. Улановская, Г.А. Цукерман и др.).

Принципиальное значение для развития основных положений теории учебной деятельности имела идея В.В. Давыдова и его последователей об исходных коллективно-распределенных формах организации учебной деятельности. Первоначально эта идея отрабатывалась на примере формирования конкретных научных понятий в работах В.А. Гуружапова, Г.Н. Кудиной, Г.Г. Кравцова, В.А. Львовского, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман. Впоследствии результаты этих исследований не только получили надежное экспериментальное подтверждение, но и послужили основанием для проектирования учебных предметов, предусматривающих организацию групповых и совместных форм обучения взрослых и детей, самих детей (В.В. Агеев, Е.В. Высоцкая, Р.Я. Гузман, В.А. Гуружапов, А.Ю. Коростелев, А.Г. Крицкий, А.А. Марголис, В.К. Мульдаров, Ю.А. Полуянов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, Г.А. Цукерман и др.).

Было доказано, что учебно-познавательное действие (генез действия) обусловлено распределением деятельности между ее участниками, обменом способами действия в процессе поиска решения учебной задачи. В этом направлении был проведен развернутый анализ закономерностей организации совместной учебной деятельности, ставший фундаментом для создания основ социально-генетической психологии и основанием социо-генетического метода исследования развития детей в обучении [Рубцов, 1997, 2020].

Введение в психологическую теорию учебной деятельности положения о совместно-распределенной форме учебной деятельности позволило по-новому поставить вопрос о механизмах содержательного обобщения и образования понятий у детей. Было доказано, что в зависимости от того, как распределяются действия между участниками, как строится их взаимный обмен в совместной деятельности, а главное – в какой форме существует возникающая общность (со-действие, со-участие), срабатывает тот или иной механизм обобщения. Такое «срабатывание» не является автоматическим, но включает ряд особых процессов, прежде всего таких, как взаимопонимание (понимание) и *рефлексивное связывание* возможностей действий «Одного и Другого» в совместном действии. Мышление осуществляется в общности как акт сопереживаемого бытия, основанного на новых мотивах действия, которые возникают и проявляются в деятельности самих ее участников (понятие «событие», рассматривается в работах В.И. Слободчикова, в работах Б.Д. Эльконина по проблеме совокупного предметного действия, а также в исследованиях В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова).

Накопленные в данном направлении исследований результаты, с одной стороны, развивают представление о механизмах теоретического

обобщения, а с другой – позволяют критически взглянуть на научную полемику В.В. Давыдова с Л.С. Выготским о путях образования понятий, в частности на проблему обобщения и его роли в развитии научных понятий в детском возрасте. Так, к уже известному положению В.В. Давыдова о том, что у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства «в чистом виде», следует добавить, по крайней мере, еще два положения. Во-первых, положение о том, что система предметных действий, специфических для выявления существенных отношений, в исходной форме представляет собой *организацию этих действий* как совместно-распределенных между участниками деятельности, и, во-вторых, положение о том, что переход от предметных действий к их выполнению в умственном плане связан с *обобщением* самого способа действия, опосредованным складывающейся общностью участников. Схема действия выступает как значение и знак той исходной связи, которая определяет содержание основных понятий в отношении к способу совместного действия. Общение (коммуникация) и взаимодействие участников опосредуются предметом действия, «запускают» сложные механизмы понимания и рефлексии, что создает предпосылки для *сценирования* и *моделирования* совместного поиска решения задач.

Система развивающего обучения, основы которой создавались В.В. Давыдовым, его учениками и последователями, не является застывшей дидактической системой. Ее дальнейшая разработка обусловлена необходимостью решения новых проблем, в первую очередь необходимостью проектирования развивающего образования и создания эффективных моделей новой школы. [Гуружапов, 2001; Громыко, 1996; Давыдов, 1994, 1995, 1996, 1997; Давыдов, Громыко, 1994; Давыдов, Кудрявцев, 1997; В.П. Зинченко, 2002; Кравцов, 1994; Лазарев, 2000; Рубцов, Ивошина, 2005; Слободчиков, Цукерман, 1996; Фруммин, Эльконин, 1993 и др.].

Перспективной в этом направлении является концепция образовательной среды школы для обучения детей от 5 до 17 лет [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 1997]. Авторы обосновали требования к условиям непрерывного общего образования детей, начиная с пятилетнего возраста, при том, что начальная школа (дети 7–9 лет) основана на системе развивающего обучения, обеспечивающей развитие у детей универсального «умения учиться» и способности к учебному общению и взаимодействию в процессе решения учебных задач. В рамках данного направления исследований ключевым становится положение о том, что развивающая образовательная среда для общеобразовательной школы должна включать в себя более широкий спектр детско-взрослых деятельности, чем это предусмотрено рамками классно-урочной системы.

Проблема заключается в том, чтобы систематизировать исследовательские и проектные формы учебной работы в процессе совместного решения учащимися задач не только в школе, но и за ее пределами. Наиболее развернуто модель организации школы как экосистемы детско-взрослых общностей и различных видов деятельности (игра–учебная деятельность–исследовательская деятельность – проектная деятельность) представлена в работе Ю.В. Громыко, А.А. Марголиса, В.В. Рубцова «Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего» (2020).

Литература

1. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
2. *Rubtsov V.V., Konokotin A.V.* Formation of higher mental functions in children with special needs in social interaction // Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children / eds. D. Nemeth, J. Glozman. Academic Press, 2020. P. 179–195.

РАЗУМ И РАССУДОК В МЫШЛЕНИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОДХОД НАУЧНОЙ ШКОЛЫ В.В. ДАВЫДОВА

Развитие теории мышления С.Л. Рубинштейна в трудах В.В. Давыдова

Ждан А.Н.

*член-корреспондент РАО, профессор факультета психологии,
ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия
zhdan@list.ru*

Выдающийся психолог, философ и педагог В.В. Давыдов (1930–1998) был непосредственным учеником и продолжателем блистательной плеяды отечественных ученых, создавших культурно-историческую школу в психологии и теорию деятельности. Научная деятельность Давыдова была направлена на изучение проблем обучения и умственного развития младших школьников. Он подчеркивал, что любое обучение и воспитание можно назвать развивающим, однако всегда должен стоять вопрос о том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания и соответствует ли наблюдаемое при этом развитие возрастным возможностям человека. Он разработал теорию развивающего обучения. В качестве предпосылок своей теории называл основные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского; деятельностные психологические концепции С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева; идеи Д.Б. Эльконина об историзме психического развития ребенка как сложного процесса присвоения материальных и духовных достижений культуры, специфического по своему содержанию в различных возрастных периодах; исследования П.Я. Гальперина по формированию умственных действий и понятий. Новаторские психологические исследования Давыдова базировались на солидном философском фундаменте. В.А. Лекторский писал о том, что для понимания творчества Давыдова недостаточно осознается то обстоятельство, что он был не только крупнейшим теоретиком педагогики (при том, что его педагогическая теория и предложенные им конкретные педагогические методики исходили из его психологических изысканий) – это общепризнано, но он был также и философом. Как отмечал Лекторский, «... практический успех... несколько задвинул в тень обсуждение идейных оснований, предложенных В.В. Давыдовым дидактических нововведений. А ведь эти основания являются чисто философскими. Недаром его первая книга “Виды обобщения в обучении” (М., 1972),

в которой он подводит итоги этого круга своих исследований, на две трети была философской [5]. «И, – писал он, – это было не просто неким дополнительным фактом его интеллектуальной биографии, не просто любительским занятием дилетанта наряду с основной профессиональной деятельностью, а тем, что как раз лежало в основе его собственно психологических идей. В этом смысле его можно уподобить некоторым другим деятелям отечественной культуры XX столетия (М.М. Бахтин, С.Л. Рубинштейн), для которых философия тоже была не побочным занятием наряду с их работой в качестве филологов, теоретиков культуры, психологов, а находилась в центре их творчества. Давыдов публиковал и собственно философские тексты. Но самое важное для понимания его наследия состоит в том, что философский анализ всегда предварял и фундировал его психологические новации» [5, с. 35–36]. Давыдов полемизировал не только с крупнейшими отечественными психологами-классиками – Выготским, Рубинштейном, Леонтьевым, Лурия, Гальпериным, но смело вступал в диалог также со Спинозой, Кантом, Фихте, Гегелем, Марксом. Одним из самых значимых собеседников являлся его ближайший друг Эвальд Васильевич Ильенков. Философско-психологические работы Э.В. Ильенкова по диалектической логике, по фундаментальным проблемам идеального, природы психики и сознания, личности помогали Давыдову в осмыслении проблем учения и обучения. Вот только некоторые положения Ильенкова, которые даже в самих формулировках очень близки мыслям Давыдова: «Школа должна учить мыслить»; «Способность мыслить возникает лишь вместе с приобщением к общечеловеческой культуре»; «... процесс усвоения знаний надо организовать так, как организует его жизнь – лучший учитель. А именно: чтобы ребенок постоянно был вынужден тренировать не столько память, сколько способность решать задачи, требующие самостоятельного суждения»; «...ум надо с самого начала воспитывать так, чтобы противоречие служило для него не поводом для истерики, а стимулом к самостоятельному умственному труду – к теоретическому рассмотрению самой вещи, а не только того, что по поводу ее сказали или написали другие люди» [4].

Давыдов считал, что «в отечественной психологии наиболее развернутая теория мышления содержится в работах С.Л. Рубинштейна» [6, с. 123]. Подчеркивая важность этой теории, он поставил в центр своего внимания введенное Рубинштейном различие двух видов обобщения – первичного эмпирического обобщения, опирающегося на сенсуалистическую ассоциативную психологию, и высшую форму научного теоретического обобщения, основанного на выделении существенных сторон явления и их взаимосвязи [1]. Давыдов дал содержательный критический анализ эмпирической теории мышления, на базе которой строились программы школьного обучения и осуществлялся учебный

процесс. Он указал на принципиальную ограниченность возможностей этой теории для умственного развития детей. В эмпирическом знании абсолютизируется роль внешнего наблюдения, с помощью которого отражаются лишь внешние наглядные свойства предметов и явлений в форме представлений. Сущность остается скрытой. Необходимо было найти пути преодоления недостатков эмпирической теории мышления. Согласно Рубинштейну, такое преодоление возможно только в русле теоретического мышления и соответствующего ему теоретического обобщения. «В теоретическом обобщении, – писал Рубинштейн, – ведущее звено мыслительной деятельности составляет особая форма анализа через синтез, при которой объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, вычерпывается все новое содержание... все новые свойства» [6, с. 98–99]. Высоко оценивая теорию мышления Рубинштейна, Давыдов указывает на отсутствие в ней разработки тех средств, с помощью которых субъект может ставить объект в новые отношения, открывая тем самым и новые его качества. Таким средством является собственная учебная деятельность человека. Исключительной заслугой Давыдова является разработка учения об учебной деятельности. В своих исследованиях он утверждал, что усвоение знаний и умений происходит в форме учебной деятельности в процессе решения учебных задач посредством системы учебных действий. При этом обучение уже у младших школьников должно быть нацелено на формирование и развитие теоретического мышления. В соответствии с таким пониманием Давыдов совместно с Д.Б. Элькониним и коллективом единомышленников разработал теорию развивающего обучения [3]. Она получила воплощение в реальной организации процесса обучения в начальных классах в различных школах Москвы и в других городах и регионах России – в Твери, Харькове, в Сибири и некоторых других.

Развивающее обучение характеризуется следующими показателями:

- усвоение знаний и умений происходит в форме учебной деятельности;
- учебная деятельность осуществляется в процессе решения учебных задач;
- посредством системы учебных действий;
- обучение уже у младших школьников нацелено на развитие теоретического мышления.

В.В. Давыдов, сознавал, что «...теория развивающего обучения далеко не завершена. Она нуждается в совершенствовании и уточнении, особенно при получении новых фактов» [3, с. 522]. Но и соглашаясь с этой оценкой, с полным основанием можно утверждать следующее. Многолетняя работа В.В. Давыдова по соединению большой психоло-

гической теории и педагогической практики, созданные им совместно с учителями-предметниками учебники по математике, русскому языку, изобразительному искусству не только не потеряли своей актуальности, но и остаются перспективным источником для творческой разработки оптимальных условий подлинно развивающего обучения.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М., Педагогика, 1972.
2. *Давыдов В.В.* Деятельностная теория мышления. М.: Научный мир, 2005.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТЕР, 1996.
4. *Ильенков Э.В.* Многознание уму не научает... // Литературная газета. 1964. 22 сентября.
5. *Лекторский В.А.* О философском значении работ Василия Васильевича Давыдова // Развивающее образование. Т. 1. Диалог с В.В. Давыдовым. М.: АПК и ПРО, 2002.
6. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958.

Идея сохранения личностно-развивающего образования в когнитивной дидактике высшей школы

Камалеева А.Р.

*доктор педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник,
ФБГНУ «ИППСП», Казань, Россия
Kamaleyeva_Kazan@mail.ru*

Вопросы трансформации традиционных форм высшего образования в условиях цифровизации образования тесно связаны с идеей сохранения личностно-развивающего образования. Тезис В.А. Слостенина (2002) о появлении реальной возможности разработки личностно-развивающей дидактики [6, с. 250] получил свое развитие в когнитивной педагогике, особенно применительно к потребностям цифрового общества и цифровой экономики с учетом познавательных особенностей «цифровых студентов» в рамках когнитивной дидактики. «Когнитивная дидактика исследует и реализует на практике закономерности функционирования и формирования механизмов познания обучающихся с целью повышения результативности и качества высшего образования; она использует принципы и понятия педагогической психологии, традиционной и цифровой дидактики, но трансформирует и дополняет их, адаптируя под современные реалии» [4, с. 147].

Э.Ф. Зеер, рассматривая основные смыслообразующие положения личностно-развивающего образования (2006), выделил три периода становления ведущих концепций образования в рамках развивающего

обучения. Так, в семидесятые и восьмидесятые годы превалировало развивающее обучение, когда осуществлялась взаимосвязь обучения и развития на основе организации субъект-субъектного взаимодействия обучаемых и обучающихся. В 90-е гг. в условиях лично ориентированного образования большое внимание уделялось индивидуализации и дифференциации обучения в процессе реализации личностных функций обучаемых. А с 2001 г., по мнению Э.Ф. Зеера, для концепции лично-развивающего обучения характерно саморегулируемое учение, направленное на саморазвитие, самоопределение, самоактуализацию обучаемых и предполагающее актуализацию их индивидуальности и субъектности [2, с. 5].

Э.Ф. Зеер в учебнике для студентов высших учебных заведений «Психология профессионального образования» (2009) предлагает градацию, зависящую от ступени образования: для дошкольного и начального школьного образования – лично ориентированное обучение и воспитание; для ступени базового (основного) образования (V–IX классы) – лично-развивающее воспитание; для завершающей ступени образования (X–XI классы) – лично-развивающее обучение; для различных вариантов послешкольного образования – лично-развивающее профессиональное образование [3, с.166].

В условиях цифровизации образования мы должны учитывать особенности цифрового поколения современных студентов (восприятия, внимания, мышления, мотивации, образа жизни, мировоззрения), поэтому в когнитивной дидактике каждый студент рассматривается как познающая мир система. При этом формирование знаний, умений, навыков и компетенций студентов в рамках лично развивающего обучения в вузе предполагает опору на то, что у каждого человека есть индивидуальный набор инструментов, как внешних в их непосредственном физическом виде, так и внутренних (интеллект, память, внимание, воображение и т.д.), которые используются им с разной эффективностью при решении широкого класса задач. Личность решает те или иные задачи с помощью различных инструментов, представленных в виде структур обработки и преобразования информации, т.е. когнитивная теория обучения выступает в качестве психолого-педагогического обоснования когнитивного дидактического процесса, реализующего ценности познания и развития познавательных способностей студентов, когда обучение ведется с опорой на непосредственный опыт обучающихся, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира [5].

Задача педагогического процесса в рамках когнитивной дидактики состоит в создании условий развития эффективной когнитивной организации человека, оснащении его универсальными инструментами для решения учебно-познавательных и жизненных проблем. При этом

в соответствии с когнитивной дидактикой формируемые компетенции определяют и уровень владения студентами собственными когнитивными инструментами познания.

Когнитивная дидактика, на наш взгляд, предполагает уровневую организацию процесса когнитивного познания в дидактическом процессе высшей школы, которая позволяет каждому преподавателю организовывать, учитывать и отслеживать поэтапно развитие познавательных процессов студентов в следующей последовательности: ощущение, восприятие, внимание → мышление → память. Это, прежде всего, четыре ступени процесса обучения, реализуемых через практику когнитивной дидактики – чувственное восприятие, мышление, практика, контроль [1, с. 101–109]. Именно такая организация когнитивных процессов в специально организованном обучении направлена на долговременную генерацию знаний студентов на основе наиболее полного использования на всех этапах уровневой организации процесса когнитивного познания индивидуального набора как внешних, так и внутренних инструментов познания обучающихся. Это позволяет решить противоречие между необходимостью фундаментализации обучения, с одной стороны, и формированием у обучающихся собственных механизмов познания и системы генерации знаний – с другой.

Данная уровневая организация процесса когнитивного познания в дидактическом процессе высшей школы строится на основе ряда дидактических принципов, реально функционирующих в современных условиях дистанционного образования. Это, прежде всего, принцип персонализации, направленный на возможность выбора каждым студентом своего темпа учебно-познавательной деятельности с учетом своих образовательных потребностей. Принцип гибкости и адаптивности предполагает учет диагностики индивидуальных когнитивных стилей и психолого-педагогических особенностей студентов при проектировании учебно-познавательного процесса на всех его уровнях. А принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии, как принцип интерактивности организации когнитивной деятельности студентов, предполагает социальную открытость образовательной среды образовательной организации высшего образования в условиях цифровизации.

Литература

1. Гильмеева Р.Х., Камалева А.Р., Левина Е.Ю., Масленникова В.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Никулин С.Г., Шархемуллина Р.Р. Когнитивное моделирование в системе высшего образования в условиях цифровизации // Под ред. В.Ш. Масленниковой. ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». Казань, 2019. 155 с.
2. Зеер Э.Ф. Основные смыслообразующие положения личностно-развивающего образования // Образование и наука. 2006. № 5 (41). С. 3–12.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник

- для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 384 с.
4. Когнитивная педагогика: учеб.-метод. пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под науч. ред. Е.Ю. Левиной. Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. 228 с.
 5. *Ноздрина Н.А., Камалеева А.Р.* Личностно-развивающее профессиональное образование в современной России // *European Social Science Journal*. 2018. Т. 2. № 12. С. 263–267.
 6. *Сластенин В.А., И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

Сознание как «внесубъектное мышление» в «обсервационной философии» А.М. Пятигорского

Кожевников С.Б.

*доктор философских наук, профессор кафедры
философии и социальных наук,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
konzepter@yandex.ru*

Ермоленко Г.А.

*доктор философских наук, профессор кафедры философии,
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия
konzepters@yandex.ru*

Задача изучения мышления, сформулированная А.М. Пятигорским, генетически связана с феноменологическим проектом изучения внутренней жизни сознания. Имплицитный диалог с феноменологией был присущ многим текстам А.М. Пятигорского, включая замысел «обсервационной философии». Общим интересом к феноменологии был обусловлен также опыт сотрудничества А.М. Пятигорского и М.К. Мамардашвили, приведший к появлению работы «Символ и сознание».

Проект «обсервационной философии» был реализован А.М. Пятигорским посредством практики «очужения», в которой формируется «внесубъектная» мыслительная позиция, преодолевающая наивно-антропологические установки новоевропейской философии. А.М. Пятигорский последовательно развивал тезис о возможности «неантропной» онтологии «Я», способного быть чем угодно – «от искусственного интеллекта до ангела».

Мировоззренческой почвой для конструирования ряда фундаментальных философских концептов, своеобразной философской методологией, позволяющей раскрыть важнейшие модусы жизни сознания, стала для

А.М. Пятигорского буддийская философия. В результате А.М. Пятигорским был обобщен опыт изучения «объективного», «внесубъектного» мышления в качестве предпосылки ментальной практики, свободной от «заинтересованной» погруженности человека во всевозможные социально-политические и культурно-исторические контексты.

Критика антропизма была концептуально связана с попыткой преодоления антропологической установки на субъективизацию мышления, уходящую своими корнями в «egocogito», когитальную философию Р. Декарта. По убеждению А.М. Пятигорского, в «обсервационной философии» возможно разграничение субъективно-рефлексивной установки мыслящего философа и «внешнего наблюдающего мышления». Именно к такому эффекту приводит ментальная практика «очуженного мышления», провоцирующая появление в ментальном пространстве некоего «чужого», способного дистанцироваться от индивидуальной рефлексии профессионального философа.

«Обсервационная философия» – это, таким образом, дескриптивная дисциплина, выявляющая возможность мыслящих субстанций, входящих в поле мышления, но лишенных при этом субстрата «души». А.М. Пятигорский полагал, что целью философии должно стать обнаружение сознания «без души», подчиняющегося внутренней логике самого сознания. Стремление к выявлению такого сознания придавало философскому поиску религиозный, сотериологический смысл.

Таким образом, и буддизм, и феноменология, и «обсервационная философия» А.М. Пятигорского – это родственные философские практики, содержащие сходные философские интерпретации вневременного и внесубъектного характера мыслительного процесса. Благодаря концептуальной близости буддийской ментальной дисциплины феноменологическому «эпохе», религиозная аскеза по своему смыслу сближалась с рациональной дисциплиной философствующего разума.

В буддийском миропонимании индивидуальные отличия людей друг от друга являются более значительными, нежели отличия людей в целом от других природных форм, «не-людей» (животных, растений и т.д.). В концепции А.М. Пятигорского эта мировоззренческая интуиция открывает дорогу более широкому и не ангажированному экспериментальным естествознанием взгляду на место человека в мироздании. В результате «человек» со всеми его универсальными и родовыми качествами осознается в качестве мифологической проекции западноевропейского исторического опыта.

Мифологема человека, согласно выводам А.М. Пятигорского, привязана к культурно-исторически обусловленной картине мира, возникшей под влиянием антропологической революции Нового времени и подготовленной ренессансным мировоззрением. Главным философским итогом этой революции стала манифестация разрыва органических

связей человека с природой. Поэтому понятие родового человечества трактовалось А.М. Пятигорским в качестве реликта универсального антропизма. Сам А.М. Пятигорский *сознательно* не обращался к историческому методу, полагая, что его актуализация в философском исследовании ведет к реабилитации всякого рода антропоморфных представлений. Быть философом, согласно А.М. Пятигорскому, означает занимать «вненаходимую», «внеисторическую» позицию и, в этом смысле, с необходимостью разделять некоторые фундаментальные буддийские идеи (перекликающиеся с феноменологической концепцией сознания) о бессубъектных основаниях ментального опыта человека.

Диалектика развивающегося мышления

Кудрявцев В.Т.

*профессор Международной кафедры ЮНЕСКО,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
vtkud@mail.ru*

Еще в конце 1950-х гг. В.В. Давыдов под руководством Д.Б. Эльконина приступил к поиску доселе неизведанных источников и ресурсов становления мышления как мышления *разумного, теоретического*. Следуя, с одной стороны, логике Гегеля и Маркса, с другой, – ключевым положениям теорий Выготского и Леонтьева, Давыдов усматривал их в сфере совокупной культуры человечества, в ее исторически развитых формах. Но эта общая позиция наполнялась в его работах особым смыслом.

В деятельностном понимании разума как творения и творца культуры, согласно В.В. Давыдову, скрыт ключ к анализу психологической природы мышления, закономерностей механизмов и условий его развития, прежде всего, в образовании. Это философское понимание исторически сложилось в рамках диалектической логики. В.В. Давыдов неоднократно указывал на то, что многообразные психологические трактовки мышления и его развития ограничены традиционными формально-логическими представлениями. Они ориентированы на эмпиризм в науке и, соответственно, редуцируют мышление к его эмпирической, рассудочной форме. Это приводит к «организованной» блокаде развития теоретического, разумного мышления в обучении.

Согласно Давыдову, генеральная линия, или всеобщая форма развития, детской мысли – это освоение постигающей силы, креативного потенциала родового человеческого мышления. Воплощенный в Культуре (системе человеческих предметов и отношений людей по поводу них, по Э.В. Ильенкову) Разум (способность проникать в скрытую сущность явлений, воспроизводить в понятиях универсальные принципы и их связи) в ходе индивидуального развития может стать достоянием каждого ребенка. Такое превращение происходит в процессе специфической деятельности по преобразованию материала культуры.

Эта деятельность первоначально инициируется и организуется взрослым по объективно (общественно) заданным образцам, но становится подлинно разумной лишь по мере ее *авторизации* ребенком, который постепенно начинает соучаствовать в построении деятельности наряду со взрослым, приступая к *преобразованию самих этих образцов*. Подчеркнем: не вещей на основе образцов, а самих образцов, в пределе – безотносительно к вещам.

В 60–70-е гг. Давыдов в своих работах акцентировал нормативно-принудительный характер общественных образцов для ребенка (хотя никогда не абсолютизировал его в духе Э. Дюркгейма). Однако уже тогда он писал: «Под «формированием» (формированием психики ребенка в рамках организованного средствами образования процесса присвоения им общественно-культурного опыта. – В.К.) понимается предельно *всеобщая* форма объективного процесса становления индивида, вовсе не исключаяющая его *собственной* познавательной-волевой активности, его собственной ориентировочно-поисковой деятельности. Но сама эта «активность», формы ее проявления и, главное, уровень осуществления, определяющий ее результативность, должны быть *сформированы*, созданы у ребенка *взрослыми* по исторически сложившимся образцам [2, с. 39].

Заметим, что и тогда, и позднее некоторые авторы (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.) критиковали В.В. Давыдова за трактовку *присвоения культуры* в качестве всеобщего механизма психического развития. Но дело в том, что «присвоение» действительно является *специфической формой продуктивной психической активности человека*. Здесь существуют два момента.

Во-первых, это сам исходный мотив обращения к идее «присвоения». Действительно, она может привлекаться для обоснования социопреформистских концепций психического развития, где последнее исчерпывается совокупностью индивидуальных вариаций на социально заданную тему. Таков подход французской социологической школы, включая ее современных последователей, и в значительной степени А.Н. Леонтьева, у которого понятие воспроизводящей общественно-исторический опыт деятельности, на наш взгляд, лишь ужесточило социопреформизм («натурализм наизнанку») его предшественников. Это произошло вопреки замыслу автора общепсихологической теории деятельности, если учесть ее антинатуралистический пафос.

Во-вторых, речь у В.В. Давыдова идет не столько об овладении общественными образцами, сколько об освоении *всеобщих форм* человеческой культуры, которую необходимо рассматривать не только как уже сложившийся родовой опыт, но и как *складывающийся креативный потенциал человечества* [8]. Образец – лишь абстрактная (операциональная) проекция любой из таких форм. По Давыдову, он не предва-

ряет процесс развития (традиционная точка зрения), а творчески результирует его. Это один из постулатов обучения по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Так, на уроках математики дети раскрывают отношения величин как основу понятия действительного числа. Подобное раскрытие невозможно без введения *мерки* в качестве образца для сравнения величин. Но готовая мерка не вкладывается в руки ребенку – иначе она никогда не станет *инструментом мышления*, используемым *произвольно и свободно*. У ребенка и до школы, и на предшествующих уроках накопился опыт обращения с мерками. И вот, учитель указывает на дощечку и просит принести точно такую же из коридора. Ребенок тянется к дощечке, в которой видит искомую мерку, но учитель вводит в задание существенное ограничение: дощечку брать с собой нельзя. Ребенок растерян, и вдруг его «озаряет»: раз дощечкой непосредственно воспользоваться нельзя, ее нужно чем-то измерить – например, тетрадь, пеналом, карандашом... В противоречивую, проблемную ситуацию силой детской мысли вводится посредник – подлинная мерка, позволяющая косвенно сравнить две величины, материализованное «тождество противоположностей». Овладевая меркой, ребенок осваивает нечто большее – саму *всеобщую форму мышления противоречием*.

Вполне закономерно, что в 80–90-е гг. присвоение образцов, шире – универсалий родовой культуры, интерпретировалось В.В. Давыдовым как процесс их *творческого* реконструирования и переосмысления [4; 7]. Эта смена акцентов была абсолютно естественной и логичной для исследователя генеза человеческого разума. Ведь умение творчески выявлять источники возникновения и границы применимости всеобщих категорий опыта – от схематизмов практического оперирования вещами до научных понятий и нравственных норм – составляет отличительную черту *разумного действия*, или, говоря словами Э.В. Ильенкова, действия «с умом», а не по штампу. Для разума, прежде всего, эти категории служат предметом рефлексивно-критического, творческого отношения. Даже если это разум детский.

В одном из своих выступлений перед педагогами-практиками (1996) Давыдов говорил, что в образовательном содержании нельзя наперед задать весь набор свойств какого-либо всеобщего отношения изучаемого материала. «Так как учебная деятельность связана с преобразованием материала, а учебная задача – это такая задача, с помощью которой дети выделяют всеобщее основание решения целого класса задач, то вы не можете сказать, что это будет за всеобщее основание и в каком виде оно появится.

Это есть продукт только реальной мыслительной работы школьников. Вы можете сказать: вот это всеобщее, а это – нет. То есть отрицательные характеристики этой всеобщности вы можете сообщить, а что это реально – вы не можете сказать. Это все должно появиться и

в вашем учительском сознании в конце решения учебной задачи школьником» [6, с. 60].

Параллельно Давыдов вносит созвучную коррективу в общепсихологическую теорию деятельности.

Напомним известное положение А.Н. Леонтьева, писавшего, что задача освоения общественных значений человеческих предметов требует от ребенка такой практической или познавательной деятельности, «... которая адекватна (хотя, разумеется, и не тождественна) воплощенной в них человеческой деятельности» [8, с. 113]. И далее: «Другой вопрос, насколько адекватна будет деятельность ребенка и, следовательно, с какой мерой полноты раскроется для него значение данного предмета или явления, но *эта деятельность всегда должна быть*» [там же, с. 113–114]. Как видим, Леонтьев рассматривает адекватность реальной (индивидуальной) формы деятельности ее идеальной (общественной) форме как простое долженствование, как *данность* «в залоге». Правда, он указывает на весьма существенный момент несовпадения (нетождественности) этих форм, но считает его чем-то самоочевидным.

То, что для Леонтьева является долженствованием и самоочевидностью, для Давыдова становится *проблемой*. Давыдов отмечает, что специальная исследовательская задача состоит в разграничении смысла «адекватности» и «тождественности» применительно к соотношению индивидуальной и родовой деятельности [6, с. 12]. Решению вопроса о степени «адекватности», который Леонтьев считал «другим», фактически посвящено все научное творчество Давыдова.

В точке расхождения понятий «адекватности» и «тождественности» рождается специфически диалектическая проблема *развития деятельности*, над которой Давыдов работал в последние годы. С этой проблемой теснейшим образом связана другая – проблема *субъекта деятельности*, особо занимавшая внимание Давыдова примерно в тот же период [подробнее см.: 6]. Фундаментальный смысл введения этого понятия в теорию В.В. Давыдова подчеркивал и другой подвижник нашей теоретической психологии А.В. Брушлинский [2, с. 160–181]. А это, в свою очередь, стало ближайшей предпосылкой разработки В.В. Давыдовым концепции *личности* [3].

Таким образом, по Давыдову, развитие мышления не сводимо к эффектам «интеллектуальной социализации», овладения алгоритмами, операционно-технической инфраструктурой коллективной мысли. Оно предстает как процесс творческого самоопределения ребенка в культуре в форме деятельного приобщения к ее всеобщему, разумному началу.

В дальнейшем, размышляя над проблемами деятельности, идеально-го, сознания, воображения, критериев и принципов периодизации психического развития и др., Давыдов вел напряженный внутренний диалог не

только с Выготским и Леонтьевым, Лурия и Гальпериным, Элькониним и Запорожцем, но также со Спинозой, Кантом, Фихте, Гегелем, Марксом.

Самобытный феномен Давыдова в науке – это *феномен психолога-диалектика*, для которого работа с логическими категориями не предвзяла и не продолжала основную линию исследований, а составляла их сердцевину, внутренне определяющий момент. Без этого психолога имела бы другого Давыдова, наверняка не менее талантливого и выдающегося (ибо никакая профессиональная специализация не может превзойти масштабов подлинной личности), но другого... Диалектика – логический и культурный, как бы сказал В.П. Зинченко, *код* системы РО, не зная которого работать в ней (с ней) можно лишь интуитивно или полуинтуитивно. Сам В.В. Давыдов высказывал озабоченность тем, что большинство психологов, педагогов и методистов не владеют диалектико-логическими средствами различения всеобщего, единичного и особенного и потому испытывают трудности в таком конкретном деле, как разработка системы учебных задач [4, с. 60]. К сожалению, с уходом Василия Васильевича из системы РО стало уходить и остаточное понимание диалектики.

Литература

1. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. М.: Алетейя, 2003.
2. *Давыдов В.В.* Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // *Обучение и развитие*. М.: Просвещение, 1966. С. 35–48.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
4. *Давыдов В.В.* Последние выступления. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1998.
5. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. 2-е изд. М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
7. *Кудрявцев В.Т.* Психология развития человека. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999.
8. *Леонтьев А.Н.* Избр. психол. произв.: В 2-х тт. Т. I. М., 1983.

В.В. Давыдов: размыкая протеевский круг

Кудрявцев В.Т.

профессор Международной кафедры ЮНЕСКО,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
vtkud@mail.ru

Уразалиева Г.К.

доцент социологического факультета,
ФГБОУ ВО РГГУ, Москва, Россия
urazalieva@bk.ru

Одним из ключевых терминов в теоретическом лексиконе В.В. Давыдова было не очень ходовое нынче слово *монизм*. Ведь именно оно во многом характеризовало самобытный способ мышления Василия Васильевича.

В 1980–1990-е гг. нередко вызывала недопонимание (и противление), например, последовательная монистическая позиция В.В. Давыдова, полагавшего, что система психологического знания должна вырастать из одного единого «клеточного» понятия, каковым он считал понятие деятельности. Позиция «монизм любой ценой» виделась чуть ли не ретроградством на фоне обновляющейся перспективы гуманитарного познания, а то и хуже – «родимым пятном марксизма», выведением которых занялись вчерашние «диалектические материалисты» (см., например, дискуссию в сборнике «Деятельность: теории, методология, проблемы» [4]).

И тут – очевидное недоразумение. Ведь монизм – это не изобретение Маркса и марксистов, а логически необходимый принцип всякого философствования и вообще теоретизирования [см.: 1].

Монизм и ...плюрализм – хрестоматийная контрарная пара. Но корректно ли их противопоставление? Ведь это – вообще несопоставимые категории. Плюрализм – это вопрос о *мнениях*, монизм – вопрос об *истине*. Мнений может быть сколь угодно много. Истина, хотя и не одна, но все-таки – *едина* (чего не скажешь о мнениях). Софисты и эклектики (как античные, так и современные), с одной стороны, – адепты «интеллектуального тоталитаризма» («диалектические материалисты»), с другой стороны, всегда смешивали эти два вопроса. Первые – в пользу «плюрализма», вторые – в пользу «монизма», сведенного к «униформизму». В отличие от «униформизма», настоящая диалектика – диалектическая логика Гегеля и Маркса – всегда исходила из того, что единство и живая объемность (по-другому: *конкретность*) истины взаимно предполагают друг друга как ее формообразующие характеристики. Однако такая «объемность» не является аморфным и диффузным образованием наподобие газовой туманности, которой еще очень далеко до превращения в структурированную физическую твердь. Она может включать в себя разнокачественные и противоречивые содержания, но

по определенному – значимому – основанию. Такое основание всегда выступает искомым для мышления.

Мифология, философия, богословие во все времена выдвигали на передний план проблему единого, «неразвитого начала развитого целого», взгляд на которую определял и общее видение проблемы многоственного. Это начало, или «клеточка», представляло в образе Дао (даосизм), Брахмана (Айдва-веданта и примыкающие к ней философско-религиозные учения), Воды (Фалес), Нуса (элеаты, Анаксгор, Аристотель, неоплатоники), Идеи (Платон), Субстанции (Декарт, Спиноза), Монады (Лейбниц) и др. Доминирующий вектор исторического развития любой специальной науки также связан с поиском аналогичной «клеточки», исходной абстракции (достаточно упомянуть замечательную книгу еще одного друга Василия Васильевича – казахстанского философа Жабайхана Мубараковича Абдильдина «Проблема начала в теоретическом познании» [1]).

Самое трудное при этом – изначально представить в «клеточке» универсальность мыслимого содержания, не редуцируя потенциально бесконечный спектр его конкретных воплощений к исходной абстрактно-всеобщей форме. В античной мифологии такой тип «монизма» великолепно передан через образ Протея – сонливого старца, совершающего обширный цикл превращений (в различных животных, в огонь, воду, дерево), но в итоге всегда принимающего свой первоначальный облик. Кстати, сэр Френсис Бэкон, родоначальник методологии европейской экспериментальной науки Нового времени, вовсе не зря считал образ Протея аллегорией материи [4, с. 256–258]. Принципиальная воспроизводимость фактов материальной действительности в эксперименте мощно мотивировала создание классических естественнонаучных картин мира в логике «протеевского» монизма.

Граница между «протеевским» и «непротеевским» типом монизма проходит через всю философию Гегеля. С одной стороны, в ней логика «сведения» (свертывания содержания познания к началу – исходному логическому пределу) довлеет над логикой «выведения» (развертывания этого содержания в бесконечность). С другой стороны, именно Гегелю принадлежит разработка понятия о всеобщем, которое обнимает богатство единичного и особенного (ему близко понятие «единомножие», предложенное П.А. Флоренским).

Гегель ввел еще более сильное понятие – «*новое всеобщее*», в которое при известных условиях может превратиться некоторое особенное, тем самым разорвав замкнутый цикл развития. Это значит, что развитие не есть лишь процесс порождения конкретного многообразия явлений из абстрактно-всеобщей «клеточки». Теоретический анализ призван воссоздать наиболее существенное и сокровенное – *генезис самого всеобщего* в конкретном материале, ибо оно не дано, а лишь задано в нем.

А это создает дополнительную трудность: ведь, как писал Э.В. Ильенков в своей книге «Диалектическая логика» [5] – одной из настольных книг В.В. Давыдова: любое всеобщее поначалу возникает как некая «аномалия», «отклонение от правила», прежде чем оно воочию обнаружит свой закономерный характер.

К монистам «непротеевского» типа, несомненно, относился и В.В. Давыдов. В частности, понятие *деятельности*, обладая для Давыдова статусом всеобщности, никогда не использовалось им как универсальное и индифферентное к специфике конкретного материала лекало. Больше того, он возражал против попыток его использования таким способом – например, против попытки трактовать психические процессы как отдельные деятельности. Давыдов смотрел на деятельность как на открытую, становящуюся, самодетерминированную целостность, которая своими внутренними противоречиями сообщает импульс развития всему субъективному миру человека. Однако бесконечно многообразные траектории этого развития и те формы, в которых они результируются, уже не могут быть редуцированы ни друг к другу, ни к своей деятельностной первооснове. И это Давыдов прекрасно понимал. Так, отмечая, что «... учебная деятельность не должна пониматься как проявление лишь интеллектуально-познавательной активности детей», Давыдов вместе с тем квалифицировал ее как «*момент целостной и полнокровной их жизни в школьный период развития*» (курсив наш. – В.К., Г.У.) [3, с. 248].

В полном соответствии с вышеприведенной формулировкой Ильенкова, любая новая форма деятельности (в качестве всеобщего) первоначально «заявляет о себе» как «отклонение» от привычного течения событий. Та же учебная деятельность начинается не с усвоения каких-то особых сложных знаний (что, кстати, может происходить вне и помимо нее), а с вовлечения ребенком взрослого в такие формы сотрудничества, которые внешне выглядят как избыточные. К примеру, это могут быть запросы учебной помощи в ситуации, когда, казалось бы, «все почти уже и так ясно». Но через это пробиваются ростки важнейшей учебной способности – способности *озадачиваться* и инициировать процесс специфического содействия с другим человеком по поводу решения возникшей задачи, сделать *свою* задачу *его* задачей [см. подробнее: 6]. Закономерная природа подобных феноменов может быть осмыслена лишь в диалектических категориях.

Монистом «непротеевского» типа В.В. Давыдов был не только в своих теоретических пристрастиях, но и в практических делах. Он не просто «творчески развил лучшие научные традиции» (а это традиции философской – диалектической логики, культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности, которые именно ему удалось свести *воедино и по существу*). Опираясь на них, он создал

свое «новое всеобщее». Этим «всеобщим» стала теория и практика развивающего образования (РО).

Литература

1. Абдильдин Ж.М. Проблема начала в теоретическом познании // Собр. соч.: в 5 т. Т.1. Алма-Ата: Онер, 2000. С. 7–359.
2. Бэкон Ф. Соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1972.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
4. Деятельность: теории, методология, проблемы: сб. / Сост. Касавин. М.: Политиздат, 1990.
5. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. 2-е изд. М.: Политиздат, 1984.
6. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.

Начало дидактики – в диалектике

Лобастов Г.В.

*профессор кафедры философии,
ФГБОУ ВО МАИ, Москва, Россия
lobastov.g.v@yandex.ru*

В.В. Давыдов в своем творчестве далеко неслучайным образом опирался на философию Э.В. Ильенкова, педагогический смысл которой я и попытался выразить в цитируемой статье. Связь представлений этих двух мыслителей, естественно, обойти нельзя.

В педагогике Давыдова выражена открытая интенция представить через формы образовательной деятельности категориальную систему определений мышления. Нельзя сказать, что такую задачу не ставит перед собой педагогика вообще. Но особенность любой педагогической системы определяется пониманием узловых проблем психологии человека, а потому и места в ней, в психологии, значения той или иной психической функции. Без представления всего состава психических форм, внутренней их взаимосвязи, понимания принципа их синтеза в единство, способа работы этого синтетического единства в реальной жизнедеятельности – без всего этого выстроить полную дидактическую систему просто невозможно.

Но с чего надо *начинать* то дело, смыслом и целью которого является человек, человеческая личность?

Какие проблемы возникают с *началом*, хорошо видно у Декарта. Прежде чем выстроить свой метод, как метод собственно научный, он так же, как и всякий из нас, находит эту способность, мышление, у себя. И через это мышление обнаруживает бытие – даже бытие самого себя. Все, что мы находим в объективном мире, должно быть выражено через мышление. Тем самым он показал, как должна быть построена наука. Тем Декарт и велик. И эта позиция становится господствующей и определяющей классику философии позицией, и с Декарта же на нее начинает ориентироваться любая теоретическая наука.

Давыдов тоже ищет начало и тоже видит его в мышлении. Но мышление для него, как материалиста, – форма вторичная, вырастающая из предметно-материальной деятельности. Именно здесь представлена диалектика всеобщего и особенного, в их тождестве и объективном различии. И всеобщее, идеальная форма, отделившись от формы особенно-реальной, начинает казаться самостоятельной, – и с ней можно работать как с самостоятельной. Внутри пространства идеальных форм субъект осуществляет мышление, т.е. *деятельность преобразования* этих форм, соотношенную с реальной действительностью бытия.

Давыдов находит особую форму реального действия, которое тождественно мысли и извлекает из нее эту мысль, понятие. Эта форма, форма мысли, есть образ действия, действие, удвоенное обособленным *движением субъекта* в знаках языка и предметных формах. Всеобщее как определенность действия в условиях педагогических задач должно быть *выявлено предварительно* и четко задано. Только при этих условиях мы получим теоретическое понятие – без того, чтобы опираться или дополнять себя эмпирической абстракцией.

Выведа всеобщую форму из действия и обособив ее как нечто самостоятельное, педагогический процесс имеет *возможность* показать ее, этой формы, объективное, не зависимое от ребенка, движение как *логически необходимое*. И осуществляющее себя диалектическим образом. Вряд ли это будет понятно, но этот диалектический процесс проявляет себя как процесс *творческий*. Начало развития в педагогическом деле надо видеть здесь: если не будет положено творчество, если педагогическая деятельность не несет его в себе как определяющее и формирующее начало, об истине этого дела можно забыть. В реальной действительности истина как будто не забывается, Но, боже, какое «бахтанье» умов тут можно увидеть!

Чтобы увидеть это, надо быть диалектиком. Не владея «тонкими» переходами абсолютных логических форм, я не только кому-либо показать, но и сам увидеть не смогу диалектику объективного бытия. Что объективно происходит в том или другом акте ребенка? Не в том, который специально подобран для извлечения всеобщей формы, служащей основанием и мерой вещей соответствующего рода, а в действии случайном – внутри контекста его жизненного бытия. Давыдов, правда, как дидакт и методист, требует только методически отработанных форм действий. Чтобы, через них выработав способность теоретического понятия, в любых действиях, своих и чужих, уметь видеть меру выражения истины. Обнаружить, например, некие противоречия и указать на них как на диалектику – это, конечно, можно, но никакие примеры абстрактно-отвлеченных, обособленно-вырванных форм, по видимости совпадающих с диалектическими, не дают нам науки диалектики и не делают нас диалектически мыслящими.

Творчество Давыдова апеллирует к диалектике. Но формальная форма методики (даже в развивающем обучении) не требует разворота мысли, а если бы диалектическая мысль была дана учителю-педагогу, то никакая заранее выстроенная методика не понадобилась бы. Не понадобилась бы даже и дидактика. То и другое создается для тех, кто сам *не способен творить* действие, а действует только по методическим формам. Форма эта дана учителю, но *не создается* им. И весь потенциал всеобщего понятия, заключенный в методике Давыдова, не вытягивается, не раскрывается умом учителя. И только потому, что сам этот ум лишен диалектической способности: развернуть «клеточку действия» до тождества единичного Я и всеобщего содержания исторической культуры (тождество единичного и всеобщего) – это, собственно говоря, требует выстроить весь путь развития человеческого индивида в истинную форму личностного бытия. Задача педагогики здесь решена.

Литература

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
2. Декарт Р. Рассуждение о методе. М.: АСТ, 2019.

Социокогнитивный подход к развитию гуманистического мышления обучающихся

Мухаметзянова Л.Ю.

*кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
ФГБНУ «ИППСП», Казань, Россия*

В логике социокогнитивного подхода, описывающего современное взаимодействие человека, общества и мира, раскрываются особенности когнитивного развития личности в условиях цифровизации, ставящей перед системой высшего образования сложные нестандартные задачи подготовки профессионалов высокой квалификации, обладающих личностной зрелостью, ориентированностью на общечеловеческие ценности в решении любых проблем профессионального, личностного, социального или жизненного характера. Особое место в развитии новых ценностей и культурных поведенческих практик человека в эпоху цифровизации занимают культурно-смысловые приоритеты образовательной системы, которые определяют, что обучающийся является не только носителем профессиональных знаний, умений и навыков, но и человеком, имеющим особые человеческие качества и свойства, которые позволяют ему вступать в социокультурное взаимодействие. В связи с обозначенными ориентирами необходимо усиление *человекоориентированной составляющей высшего*

образования, которая входит в число определяющих факторов, способствующих повышению культурного и интеллектуального уровня студенческой молодежи. В качестве методологической основы исследования рассматривается социокогнитивный подход как теоретико-методологическая стратегия, детерминирующая и развивающая смысловые образования и ценностные преобразования личности с целью формирования ее человекообразующих и социальных качеств в процессе социокультурного взаимодействия. Преимущества социокогнитивного подхода в практике высшего образования определяются возможностями проекции внешнего мира, социальных норм и практик социального взаимодействия, предметной профессиональной сферы на когнитивное развитие личности обучающегося и формирование его личностной концептосферы. Использование человекообразующих индивидуальных резервов и механизмов самоорганизации в образовательной деятельности способствует развитию личностно-профессиональных концептов и ценностей, задающих направленность смысловых установок, базовых и инструментальных норм жизнедеятельности в контексте культурной репрезентации. Перспективы применения социокогнитивного подхода заключаются в возможности изучения влияния социального взаимодействия не только на когнитивные процессы, но и на смысловые образования личности, детерминирующие ее социальное поведение и профессиональное позиционирование.

Одним из направлений реализации социокогнитивного подхода, ориентирующего на изучение личности в многообразии ее культурно-смысловых взаимоотношений с быстро трансформирующейся реальной действительностью, выступает *гуманистическая когниция*, реализующая трансформацию процессов профессиональной социализации и межличностного взаимодействия в контексте развития ценностно-смысловых образований личности и являющаяся глобальным инновационным резервом, способным кардинально изменить положение дел в современной образовательной организации в направлении ее гуманизации.

Гуманистическая когниция – познавательный процесс, связанный с получением, переработкой, хранением и использованием информации, включающий концептуальное гуманистическое осознание и смысловую оценку самого себя и окружающего мира в процессе социокультурного взаимодействия акторов высшего образования.

Особенностями образовательного процесса в вузе выступают не только содержание учебных дисциплин, но и развитие механизмов познания человека, способствующих эффективному усвоению обучающимися знаний в культурном диалоге времен, концептуальных точек зрения, связанных со смыслами и ценностями. В качестве такого ответственного интегрированного механизма выступает *концепт*, являющийся не только общим свойством широкого класса предметов, но и духовно-нравственной личностной сущностью, способной обеспечить

связь между разнопорядковыми идеями мира, в некотором роде внутриличностным посредником между человеком (Я) и образом мира.

Можно встретить различные формулировки концепта в психолого-педагогических исследованиях. Так, Ю.С. Степанов трактует концепт как «сгусток культуры в сознании человека, он не столько мыслится, сколько переживается» [4, с. 42]; И.А. Стернин определяет его как «универсальный код, который формируется на основе чувственного опыта личности» [5, с. 261]; Ж. Делёз, Ф. Гваттари – как «центры вибраций», они подчеркивают, что «у каждого народа существует своя универсальная система концептов» [1, с. 83]; Л.И. Ручина, Т.М. Горшкова трактуют концепт как «знаковую систему, которая и реализуется в общении» [2, с. 127].

Мы рассматриваем концепт как универсалию (смысл, понятие, идея), проявляющуюся в культуре, закреплённую и вербализованную в слове, образующую систему личностных ценностей обучающихся с использованием когнитивных и эмоциональных компонентов познания.

Действующим регулятивом концепта в качестве культурно-смыслового человекоориентированного ядра образовательного процесса выступает *личностная концептосфера*. Концептосфера трактуется в психолого-педагогической литературе как: «взаимодействие на уровне смыслов с учетом культурных особенностей, ценностных ориентаций и ментальных свойств определенной профессиональной общности, результатов деятельности, образующих собой концептосферу специалиста [3, с. 415]; «взаимосвязанные концепты, отражающие социально-исторический опыт в конкретной сфере деятельности» [6, с. 38]. Мы определяем личностную концептосферу как интеграционную целостность культурных универсалий, личностных смысловых установок, эмоциональных ценностных коннотаций, составляющих сущность личностно-профессиональной картины образа мира.

Литература

1. Делёз Ж., Гваттари Ф. Институт экспериментальной социологии. М.; С-Пб.: АЛЕТЕЙЯ, 1998. 98 с.
2. Ручина Л.И. Изучение концептов в русской народной сказке (лингвистический аспект) / Л.И. Ручина, Т.М. Горшкова // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия: Филология. 2003. № 1. С. 124–130.
3. Сергеев С.Ф. Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили // Школьные технологии. 2010. № 4. С. 43–51.
4. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 40–43.
5. Стернин И.А. Типы значений и концепт // Концептуальное пространство языка: сб. науч. трудов. Посвящается юбилею профессора Николая Николаевича Болдырева / Под ред. Е.С. Кубряковой. Тамбов: Изд-во ТГУ имени Г.Р. Державина. 2005. С. 257–282.

6. *Сукроева Н.С.* Формирование профессионально-ориентированной личности студента современного вуза в условиях многоязычной коммуникации: дисс. . . . канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2011. 255 с.

Категория развития в системе понятий теории развивающего обучения

Нечаев Н.Н.

*академик Российской академии образования,
доктор психологических наук, профессор,
профессор Международной кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nnnechaev@gmail.com*

Основой излагаемого в тезисах подхода к категории развития выступают, прежде всего, работы Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, анализ которых с позиции теории социогенеза совместной деятельности [7; 11] позволяет сформулировать необходимые аргументы для формирования новой теоретической позиции по такой сложной и «чувствительной» проблеме, какой является проблема взаимосвязи обучения и развития, традиционно рассматриваемая в контексте психолого-педагогических исследований образования.

Общую формулу понимания категории развития в свое время дал Л.С. Выготский: «Всякий новый этап в развитии ребенка педолог должен изобразить как вытекающий с логической необходимостью из предшествующего этапа. Должны быть раскрыты логика самодвижения в развитии, единство и борьба противоположностей, заложенных в самом процессе. Не следует понимать всякий новый этап в развитии ребенка как новый продукт взаимного перекрещивания икс-единиц наследственности плюс игрек-единиц среды. Раскрыть самодвижение процесса развития – значит понять внутреннюю логику, взаимную обусловленность, связи, взаимосцепление отдельных моментов из единства и борьбы заложенных в процессе развития противоположностей. Развитие, по известному определению, и есть борьба противоположностей» [3, т. 5, с. 310]. Вот отрывок из его письма другу и сотруднице Р.Е. Левиной, раскрывающий эти противоположности на примере кризисов развития: «Кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни... Развитие есть умирание. Особенно остро это в переломные эпохи... Это действительно «маленькая смерть» в нас. Так и надо это принимать. Но за этим всем стоит жизнь, то есть движение, путешествие, своя судьба...» [цит. по: 2, с. 127].

Однако, при всем разбросе критериев «развивающего обучения» – будь то система развивающего обучения Эльконина-Давыдова или обучение по третьему типу ориентировки (П.Я. Гальперин), дидактическая система Л.В. Занкова или «гуманистическая педагогика» Ш.А. Амонашвили, школа «диалога культур» В.С. Библера, – развитие рассматривается как успешное решение определенных психолого-педагогических задач, сформулированных их разработчиками как цели развивающего обучения. На деле, подобный подход к целям и задачам обучения, «ведущего» развитие, «чреват» психологически негативными последствиями для процесса развития. Как отмечает, например, Г.А. Цукерман, один из наиболее вдумчивых исследователей, работающих в русле концепции «развивающего» обучения по системе Эльконина-Давыдова, «...если перечисленные образовательные пространства будут предлагать ребенку действовать по образцам, правилам и инструкциям, то его развитие будет искривлено в одну сторону, если же во всех кружках, студиях и классах ребенка будут побуждать к поиску и инициативе, то его развитие будет тоже перекошено, но совсем в другую сторону» [12, с. 59].

Весьма образная критика подобного подхода была дана еще на рубеже XX в. известным отечественным педагогом и психологом П.Ф. Каптеревым, указавшим на ложность понимания образовательного процесса как своего рода «...трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому...» [5, с. 350]. Полагаю, что эта оценка относится и к таким базисным для отечественной педагогической психологии понятиям, как «интериоризация», «усвоение», «присвоение», «научение» и т.п., которые в качестве соответствующих процессов рассматриваются как ключевые механизмы развития, но, по сути, могут рассматриваться лишь как современные психологические характеристики того процесса, в котором происходит «переливание опыта» от тех, кто им владеет, к тем, кто должен им овладеть.

Таким образом, вся концептуальная парадигма «передачи» опыта, рассматриваемого как механизм развития, требует серьезного переосмысления, которое, прежде всего, должно идти по линии разделения задач обучения (образования в широком смысле слова) и задач раскрытия закономерностей процесса развития.

К сожалению, для многих психологов, исследующих проблематику развивающего обучения, образование – не столько специально организуемый учебно-воспитательный процесс организации деятельности субъекта, в ходе которого объективно осуществляется его развитие, сколько сам процесс становления и развития человека. Однако для нас должно быть очевидным, что развитие необходимо рассматривать в его собственной логике, а образование целесообразно рассматривать лишь как одну из важных, но всего лишь форм совместной деятельности – как специально организуемый процесс, создающий те или иные

условия для этого развития, причем отнюдь не всегда благоприятные с точки зрения «отсроченных» его результатов. В противном случае происходит постоянное смешение педагогического и психологического подходов к развитию. Развитие – процесс объективный, и, действуя целенаправленно, мы должны понимать, что каждый достигнутый нами «плюс» имеет свой закономерный «минус».

Как отмечал в своих научных дневниках Д.Б. Эльконин, «... в начале обучения наблюдается противоречие между содержанием учебной деятельности и ее мотивацией. К школьному возрасту, по данным Л.И. Божович, появляется тенденция к серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Удовлетворение данной тенденции в наших условиях происходит в школе. Оказывается, *это удовлетворение безразлично (! – Н.Н.) к содержанию учебной деятельности. Деятельность может быть любой* (выделено мной. – Н.Н.)» [13, с. 500]. Следовательно, эта мотивация – не проявление готовности к школьному обучению, а мотивационная готовность к обретению новых способов деятельности, важных для достижения желаемого нового социального статуса, в который психологически уже «входит» человек. А «школа» – лишь частная форма для реализации этой мотивации поиска новых «взрослых» способов деятельности. И развивающее обучение, особенно базирующееся на принципах системы Эльконина-Давыдова [4], в этом отношении более адекватно мотивации, возникшей на данной стадии развития.

Эта мысль Д.Б. Эльконина очень важна для понимания общих законов развития, суть которых в свое время раскрывал А.Н. Леонтьев. Характеризуя механизмы возникновения кризисов развития, А.Н. Леонтьев писал: «Явления такого перерастания хорошо известны и постоянно описываются в литературе по возрастной психологии, хотя и в других терминах; они-то и образуют так называемые кризисы развития – кризис трех лет, семи лет, подросткового периода, как и гораздо меньше изученные кризисы зрелости. <...> Внутренние движущие силы этого процесса лежат в исходной двойственности связей субъекта с миром, в их двоякой опосредованности – предметной деятельностью и общением. Ее развертывание порождает не только двойственность мотивации действий, но благодаря этому также и соподчинения их, зависящие от открывающихся перед субъектом объективных отношений, в которые он вступает [7, с. 210–211].

Поэтому оценка эффективности любых «педагогических воздействий» на процесс развития должна определяться не только успешностью решения соответствующих образовательных задач, что, безусловно, важно, но, прежде всего, тем, насколько постановка этих задач и их реализация в ходе обучения соотносится с логикой развития, с актуальными потребностями субъекта в изменении способов деятельности

(и/или системы отношений) и психологически значимыми перспективами развития деятельности субъекта, как «ближними», так и «дальними» (А.С. Макаренко).

На мой взгляд, намеченные Д.Б. Элькониным в Концепции периодизации линии развития деятельности [см.: 13, с. 60–77] действительно показывают ее «раздвоение» и точки «перелома», наблюдаемые в ходе развития, но это не «раздвоение» деятельности на мотивационную и операционально-предметную стороны деятельности, как считал Д.Б. Эльконин, а «раздвоение» самой деятельности на две основные и внешне относительно самостоятельные формы, каждая из которых, при решении возникшей для субъекта задачи, одновременно изменяет всю систему деятельности субъекта: одна – мотивирована психологической необходимостью практического изменения сложившихся отношений, составлявших прежнюю социальную ситуацию развития, другая – мотивирована на реализацию способов «предметного» преобразования конкретных условий, позволяющего достигнуть предмет актуальной потребности [10]. Каждая из этих форм не только предполагает другую, но и определяется другой. И в каждой из них возникает и так или иначе разрешается «свое» противоречие – уже между мотивацией конкретного способа действия и отсутствием наличных условий и возможностей ее удовлетворения, что закономерно требует разрешения этого противоречия – поиска путей реализации актуальной мотивации.

Для методологической оценки роли категории развития в решении вопроса о взаимосвязи обучения и развития очень важной представляется точка зрения Г. Мюнстерберга, рассмотренная Л.С. Выготским в работе «Исторический смысл психологического кризиса». Г. Мюнстерберг пишет: «Садовник любит свои тюльпаны и ненавидит сорную траву, а ботаник, описывающий и объясняющий, ничего не любит и не ненавидит и со своей точки зрения не может ничего ни любить, ни ненавидеть» [2, т. 1, с. 362].

В констатации этого принципиального различия исследований, направленных на выявление объективных законов развития, и работ, использующих полученные данные в практике образования, проступает основное противоречие между психологической (теоретической) и педагогической (практической) точками зрения. Однако сам Л.С. Выготский склонялся к позиции садовника, о чем он неоднократно писал в своей «Педагогической психологии», цитируя Я. Коменского, правда, садовника умного: «Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка. Но садовник влияет на прорастание цветка, повышая температуру, регулируя влажность, изменяя расположение соседних растений, подбирая и примешивая почву

и удобрение, т.е. опять-таки косвенно, через соответствующие изменения среды. Так и педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка» [3, с. 83–84]. Чтобы понять этот выбор Л.С. Выготского, надо вспомнить про императивы революционной эпохи, в которой творил Л.С. Выготский, когда амбициозная задача переустройства мира представлялась самой насущной. Поэтому и в работе «Исторический смысл психологического кризиса», написанной позднее, целый ряд положений, сформулированных Л.С. Выготским [см. 2, т. 1, с. 423–436], звучит как манифест радикального преобразования природы человека и его психологии.

Этим же энтузиазмом пронизано и учение Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», ставшее основанием для разработки многих идей развивающего обучения в исследованиях его учеников и последователей. «Зона ближайшего развития, – писал Л.С. Выготский, – определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания, функции, которые созреют завтра, которые сейчас находятся в зачаточном состоянии, функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития, т.е. тем, что только-только созревает. А ведь садовник задолго до плода видит стадии, которые ведут к его появлению; и плох садовник, который только по урожаю, по результатам может судить о состоянии растения, за которым он наблюдает. Таким образом, зона ближайшего развития вооружает педолога и педагога возможностью понимать внутренний ход, сам процесс развития и определять не только то, что уже в развитии завершено и принесло свои плоды, но и то, что находится в процессе созревания. Зона ближайшего развития позволяет предсказывать, что будет в развитии завтра» [3, с. 400].

Базируясь на этой «садоводческой» парадигме, многие сторонники развивающего обучения и сейчас отождествляют характеристики развития с результатами, полученными в обучении, и демонстрирующими прогресс в достижениях учащегося по отношению к предыдущей стадии его развития. «Само понятие развития, – отмечает, например, Г.Г. Кравцов, – а именно оно является центральным в культурно-исторической концепции, предполагает переход от одного качественно-состояния к другому *в направлении совершенствования* (выделено мной. – Н.Н.)» [6, с. 58].

В прикладных практико-ориентированных разработках эту «позицию садовника» можно считать в какой-то мере оправданной – просто, в силу того, что перед организаторами образования стоит задача выявления условий и факторов, учет которых необходим для достижения педагогически и психологически важных результатов.

Однако в психологии принято различать диагностику, направленную на оценку достижений субъекта деятельности (ребенка, взрослого, учащегося, и т.п.), и диагностику уровня, характера и особенностей его развития, для которого характерно не последовательное продвижение к

неким желательным для организаторов образовательного процесса результатам, а, как отмечали классики, «перерыв постепенности». Именно поэтому так важно помнить азы диалектического взгляда на развитие: «...Каждый прогресс в органическом развитии является вместе с тем и регрессом, ибо он закрепляет одностороннее развитие и исключает возможность развития во многих других направлениях» [8, т. 21, с. 621].

Наша социально-педагогическая ответственность заключается в том, что мы должны осознавать: и какой из возможных векторов, характеризующих достигнутый уровень «актуального» развития, подхватывается той или иной системой организации деятельности, и то, каким будет тот объективно возникающий вектор развития, который – как новая его возможность – станет психологической основой обучения на следующем этапе развития. Поэтому при организации развивающего обучения должны учитываться не только его ближайшие социально-педагогические эффекты, но и его отдаленные социально-психологические и нейрофизиологические последствия, объективно возникающие в ходе происходящего процесса развития человека.

Литература

1. *Выгодская Г.Л.* Каким он был // Вопросы психологии, 1996. № 5. С. 122–133.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984 гг.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Ар-сеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
6. *Кравцов Г.Г.* Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 53–64.
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения: в 50 т. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955–1981 гг.
9. *Нечаев Н.Н.* Развитие и обучение: при каких условиях обучение может стать «развивающим»? /Российский психологический журнал. 2015. Т. 12. № 3. С. 70–88.
10. *Нечаев Н.Н.* Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 57–66.
11. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: Изд-во Моск. гор. псих.-пед. ун-та, 2008. 416 с.
12. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.

13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Диалектический подход к пониманию развития психики в школе развивающего обучения

Овчинникова Т.Н.

кандидат психологических наук, психолог,
НОЧУ ВО «МСГИ», Москва, Россия
tatjana.nik.ov@mail.ru

Предлагаемая работа представляет собой анализ особенностей и условий развития *субъективной* сферы детей, обучающихся в школе В.В. Давыдова.

Характеризуя свой подход к обучению, как *деятельностный*, В.В. Давыдов вносит в него изменения, позволяющие судить о развитии у детей *идеального плана*, о логике его развития. Как отмечает Л.С. Выготский, «... существенным признаком обучения является то, что оно создает *зону ближайшего развития*, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд *внутренних процессов* развития» [6, с. 388].

В контексте идей Л.С. Выготского «сознание должно быть понято как реакция организма на свои же собственные реакции» [4, с. 58]. Это положение взято за основу в концепции В.В. Давыдова. Такое понимание им ЗБР значительно отличается от традиционного ее понимания, где рассмотрение ЗБР ведется, как правило, лишь с *внешней* стороны [7]. Поэтому процесс развития субъекта рассматривается В.В. Давыдовым *со стороны субъективной и объективной одновременно*.

Тогда рассмотрение любой выполняемой субъектом деятельности как двойка детерминированной, позволяет выделить, как минимум, две стороны побудительности в выполняемой им деятельности: *личностно-смысловой и операционально-технической*.

Двойственный характер побудительности, соответствующий двойственности выполняемой человеком деятельности, проявляется в его ориентации на внешний и на внутренний мир, в умении согласовывать характер их побудительности между собой, в способности субъекта управлять собой, координируя особенности взаимоотношений между ними. Если операционально-техническая сторона деятельности направлена на преобразование внешней действительности, на решение внешней задачи (на то, *что делается*), обычно определяется сознательно поставленной конкретной целью, то глубинная смысловая ориентация личности, характеризующая сферу ее побудительности, направленная на поиск смысла или переосмысление сложившейся ситуации (на то,

ради чего что-то делается), не всегда осознается. Аналогом последней могут служить глубинные ориентации личности, такие как *личностный смысл* (А.Н. Леонтьев), *направленность личности* (Л.И. Божович), *ценность* (Н.И. Непомнящая) и др.

Одним из центральных показателей здесь является *характер взаимодействия* между выделенными сферами сознания. Так, например, развитие ЗБР во многом зависит от того, на какой из выделенных сторон – *субъективной или объективной* – делает акцент взрослый в процессе его взаимодействия с ребенком, поскольку именно характер их общения направляет усилия ребенка на определенную сторону деятельности, задает контекст для выполнения ее ребенком. И глубинные взаимоотношения между взрослым и ребенком, сопровождающие их поведение, являются здесь наиболее важными. Дальнейшее развитие *диалектической* направленности в концепции обучения было практически реализовано В.В. Давыдовым, которому она была очень близка. (Свидетельством этого является его покровительство диалектических исследований, проявившееся в открытии им в своем Институте (ныне ПИРАО) соответствующей философской лаборатории, работа которой была направлена на осмысление с диалектических позиций концепции Л.С. Выготского. Исследования сотрудников этой лаборатории (Э.В. Ильенкова, А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Ф.Т. Михайлова) были хорошо известны В.В. Давыдову до их широкой публикации; они – особенно работы Э.В. Ильенкова – служили В.В. Давыдову надежной опорой уже в начале его исследований. На них он ссылается в своих ранних работах.

Необходимым условием реализации диалектического подхода к изучению целостной психики человека является ее рассмотрение во взаимодействии с окружающим миром. В связи с этим осуществляемая субъектом деятельность рассматривается в нашей работе [6] как имеющая двойственную природу, в логике Диалога, в соответствии с двойственностью того мира, в котором живет человек.

Процесс психического развития человека охарактеризован как постоянное взаимодействие двух сторон осуществляемой деятельности (или двух сфер сознания), где одна из них является стимулом развития второй. Указанный процесс их взаимодействия способствует *«деятельному проживанию»* целостного цикла деятельности.

В настоящей работе мы кратко рассмотрим возможные пути «развития» целостной психики субъекта; с этой целью остановимся на особенностях и условиях развития саморегуляции у учащихся.

Традиционное образование в России, в отличие от экспериментальных школ, например, развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.С. Библер, Г.Г. и Е.Е. Кравцовы и др.), использует в обучении детей – а это касается любых форм обучения, начиная с раннего возраста, – только логику причинно-следственных отношений («я сделал – ты повтори»).

Такой подход к обучению, где наиболее важной является способность к послушанию, не только не способствует формированию столь необходимого для полноценного развития детей *диалогического взаимодействия* между выделенными сферами сознания, но даже препятствует этому, являясь адаптацией ребенка к школе, а не его развитием.

Сконцентрируем внимание на особенностях *взаимоотношений и взаимодействия ребенка* с окружающим миром. Опираясь на философские положения диалектического подхода к пониманию развития психики человека (Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов), где субъект рассматривается как *саморазвивающаяся открытая система*, мы можем проследить характер взаимоотношений и взаимодействий учащихся с окружающей средой в школе В.В. Давыдова.

Если *операционально-техническая* сторона деятельности, направленная на преобразование внешней действительности, на решение поставленной внешней задачи (на то, *что* делается), то *смысловая* ориентация личности направлена на поиск смысла или переосмысление сложившейся ситуации (на то, *ради чего* что-то делается). Логика их развития диаметрально противоположна.

Так, целенаправленную активность смысловой сферы сознания (деятельности), направленную на поиск средств для достижения меняющейся цели, можно охарактеризовать как реализацию логики *от общего к частному*. При поиске же средств для осуществления планомерной деятельности, характеризующей операционально-техническую сферу сознания (деятельности), применяется логика *от частного к общему*, логика *причинно-следственных отношений*.

Любую активность субъекта (деятельность, общение, поступок и пр.) можно рассматривать, как «равнодействующую» выделенных сфер сознания, при взаимодействии которых также порождается Я субъекта, развивается его психика [6]. Взаимодействие выделенных сфер сознания (деятельности) и степень выраженности каждой проявляется в способности субъекта менять ориентацию, переключаясь с *внешней* позиции на *внутреннюю*, и, наоборот, а также в умении согласовывать характер их побудительности между собой. О полноценном творческом развитии субъекта можно говорить только тогда, когда задействованы примерно в равной степени обе составляющие, т. е. когда субъект способен одновременно изменять себя и внешний мир. В таком случае речь идет о *гармоничном* развитии, что способствует легкому переключению с одной сферы деятельности (сознания) на другую. Можно сказать, что полноценное развитие человека происходит в процессе достижения им *лично значимых целей*, корректируемых принятыми в социуме нормами и правилами, но не наоборот: от усвоения норм и правил к «поиску» себя.

Обычно в процессе осмысления поставленной цели происходит постепенная конкретизация цели от общего, еще неопределенного ко

все более явному и конкретному. Конкретизация поставленной цели позволяет гибко подходить к выбору средств, видоизменяя их, увеличивая их разнообразие и способствуя возможности *выбора*, что развивает субъект-объектные отношения, расширяя возможности субъекта. Этому может способствовать только *свободный выбор*, а не выбор-диктотомия, как это часто бывает при традиционном подходе, позволяющий субъекту действовать самостоятельно, позитивно влияя на свои самоопределение и самооценку.

Таким образом, процесс творческого *развития* человека мы можем охарактеризовать как постоянное *взаимодействие смысловой и операционально-технической* сторон осуществляемой деятельности (сознания), где одна из них является стимулом развития второй. Но особо важным оказывается процесс *самореализации*, позволяющий субъекту реализовать себя, свое Я в этом процессе, в отличие от послушного подчинения при традиционных условиях обучения.

И если логика смысловой сферы сознания, равно как логика интуиции предполагают движение от общего, еще не определенного к частному, более определенному и конкретному, то логика рационально-рассудочной сферы, имея дело с предметами вещного мира, как правило, направлена на конструирование и синтез целого из частей. При этом интуитивное, или личностное начало, постоянно взаимодействуя с рационально-рассудочной сферой, составляя с ней одно единое целое, вынуждено постоянно бороться за свой особый способ собственной реализации (от целого – к частям). А так как развитие смысловой сферы сознания учащегося не получает должной помощи извне в процессе традиционного обучения, то у него доминирует логика причинно-следственных отношений, используемая исключительно в отношении предметов вещного мира, вместо логики целеполагания, применяемой ко всему живому.

Обособой диалогической по форме работе сознания говорит В.С. Библер в своих исследованиях. «Сознание предполагает – по своему смыслу – невозможное (и насущное) несовпадение моего Я с самим собой, беседу, общение с собой, – общение незавершенного, незаконченного, нерешенного, мгновенного, открытого, – со мной завершенным, замкнутым на себя, уже состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но могущим быть «перерешенным». В сознании мое бытие неизбежно сдвоено. Ведь именно (и только) в сознании бытие не совпадает с самим собой, отличается от себя самого, насущно себе самому. Сознание есть (по логике Бахтина) бытие как событие, как ДИАЛОГ» [1, с. 126]. Именно в этом и состоит феномен *диалогического развития*, в процессе которого осуществляется постоянное *взаимодействие смысловой и операционально-технической сфер* сознания (деятельности).

Развитие психики человека, в процессе которого происходит становление личностной смысловой и операционально-технической сфер

сознания (деятельности) в их взаимодействии, можно охарактеризовать как «*деятельное проживание*» осуществляемой активности. В этом случае чувственная и рациональная ткани сознания реализуют себя в совместной работе, во взаимодействии, в творческом поиске, обращаясь то к прошлому (имеющийся опыт), то к будущему (цели и смыслы). Именно так Л.С. Выготский характеризовал развитие личности ребенка, которое считал первичным при обучении детей. На это положение опирался в своих работах В.В. Давыдов.

Литература

1. *Библер В.С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. На путях к гуманитарному разуму. М.: Гнозис, 1991.
2. *Выготский Л.С.* Психика, сознание, бессознательное // Собр. соч. Т. 1. С. 132–148.
3. *Давыдов В.В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Развивающее образование. Диалог с В.В. Давыдовым. Т.1. С. 24–35. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 254 с.
4. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Изд-во политической литературы, 1991. 464 с.
5. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. и др.* Семейно-общественный центр «Золотой ключик» М.: Программа, 1996.
6. *Овчинникова Т.Н.* Развивающийся человек в меняющемся мире // Психотерапия. 2013. № 4. С. 63–70.
7. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды, М.: Педагогика, 1989. 555 с.

В.В. Давыдов и обновление педагогики в конце XX века

Романов А.А.

*доктор педагогических наук, профессор,
ФКОУ ВО «Академия ФСИИ России», Рязань, Россия
a.a.romanov54@gmail.com*

Имя В.В. Давыдова воспринимается психологами и педагогами в одном ряду с выдающимися отечественными учеными, но и среди них он выделяется фундаментальностью своей личности. Его наследие ассоциируется, в первую очередь, с теорией и трудами о развивающем обучении [1], используемыми в большинстве современных педагогических технологий.

С Василием Васильевичем мне довелось познакомиться в 1988 г., работая старшим научным сотрудником ВНИК «Школа» Гособразовании СССР, которым руководил Э.Д. Днепров. Вместе с ним согласились работать яркие, авторитетные и самобытные психологи и педагоги А.В. Петровский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев,

И.Я. Лернер, Б.М. Бим-Бад, О.С. Газман и др. Коллектив был нацелен на коренное обновление и реформирование не только школы, но и всего отечественного образования. Уникальное сочетание творческой работы психологов и педагогов привело к пониманию о необходимости изменения самого педагогического мышления, без обновления которого невозможны прорывные решения в образовании [3].

В.В. Давыдов сформулировал требования нового педагогического мышления, руководствуясь которыми «... можно правильно определить проблематику современных психолого-педагогических исследований, интенсивно разрабатывать ее и быстро использовать полученные результаты в школьной практике» [2, с. 64]. Он выделил также существенные особенности такого мышления, рассматривая его в качестве новой педагогики. Организация образования (первое) должна ориентироваться на формирование творческой личности и, одновременно, на своеобразие индивидуальности каждого молодого человека, учитывая его собственную волю и жизненные устремления. Вторая особенность связана с признанием приоритетности гармоничного воспитания человека перед различными видами его обучения. Третьей особенностью новой педагогики, говорил В.В. Давыдов, является трудовое начало образования, представляющее собой «... деятельное и творческое ознакомление человека с миром, опирающееся в конечном счете на трудовую деятельность людей». При этом обязательным условием является соединение обучения с производительным трудом в его современных формах, которое расширяет и углубляет основы умственного и физического развития молодых людей. Наиболее же существенной особенностью новой педагогики становится изменение подхода к образованию как к государственно-общественной системе, а не только государственной. В этом случае в управлении образованием участвуют общественные советы разного уровня, предполагается и многообразие типов школ, включая авторские [2, с. 65–66].

Разработка основ новой педагогики, по мнению В.В. Давыдова, осуществлялась на протяжении всего XX века. Неоценимый вклад в 20-х и первой половине 30-х гг. внесли крупнейшие педагоги, психологи и деятели советского образования А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко. Важно возродить прогрессивные идеи и опыт предыдущих исторических этапов, продолжить развитие выдающихся наработок советских педагогов и психологов (М.Н. Скаткин, Л.В. Занков, В.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.А. Сухомлинский и др.). Их труд составил базу нового педагогического мышления [2, с. 67].

Накопившиеся в педагогике проблемы можно плодотворно разрабатывать, согласно В.В. Давыдову, в определенной их взаимосвязи, используя комплексные исследования, проводимые специалистами раз-

ных наук, изучающих человека. Однако на практике ученые проводят исследования даже по близкой тематике независимо друг от друга, мало связаны между собой педагогика и психология, психология и медицина. Поэтому возникает «...сложная и трудная задача – установить взаимосвязи результатов, полученных этими науками». В.В. Давыдов настаивал на комплексной разработке актуальных проблем формирования личности, но организовать комплексное исследование возможно, продолжая его словами, «... лишь на основе *формирующего эксперимента* как метода активного формирования у школьников тех или иных качеств личности (личность детей формируется всегда, но все многообразие внутренних условий нормального протекания этого процесса можно установить лишь в специально организованном эксперименте). Развернутый и подлинно научный формирующий эксперимент проводится в психолого-педагогической науке редко – его организация сталкивается с существенными трудностями» [2, с. 69].

По мысли В.В. Давыдова, в таком эксперименте исследователи активно строят новое содержание и новые методы обучения и воспитания, прослеживая при этом и «... новые пути формирования личности человека в этих изменившихся условиях». Проведение формирующего психолого-педагогического эксперимента предполагает «... проектирование и моделирование нового содержания и новых методов образования. Их контролируемое применение позволяет выявлять закономерности происхождения тех или иных качеств личности» [2, с. 69–70].

В.В. Давыдов обращал внимание на то, что организация и реализация формирующего эксперимента требуют междисциплинарного сотрудничества ученых. Сам эксперимент предполагает этапы: философско-социологического определения качеств личности, педагогического поиска целей учебно-воспитательного процесса, связанных с формированием этих качеств; логико-психологического анализа построения совместной деятельности учащихся и учителей, выполнение которой приведет к формированию этих качеств; методического поиска средств реализации этой деятельности; физиолого-медицинской проверки допустимости использования указанных средств с точки зрения их влияния на здоровье учащихся; и, наконец, этап психолого-педагогического выявления эффективности конечного результата. Данная цепочка этапов представлена чисто в логическом плане, так как в реальном исследовании они «... челночно пронизывают друг друга, и порой компетенция философа и логика требуется при поиске методических средств построения деятельности, а компетенция физиолога – при выявлении эффективности этой деятельности» [2, с. 7–71].

В итоге изменилось не только педагогическое мышление, но и сама педагогика, обогатившаяся новыми интегральными знаниями, способными дать ключ к пониманию современных вызовов к воспита-

нию и развитию человека. Большинство идей выдающегося психолога В.В. Давыдова актуальны и для педагогики сегодняшнего дня. Время жизни таких людей продолжается в нашей работе и памяти о них. А я храню подаренную им мне книгу «Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования» с дарственной надписью: «Уважаемому Алексею Алексеевичу – в память о нашей совместной работе во ВНИКе. В. Давыдов. 8.12.88».

Литература

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
2. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. 280 с.
3. *Романов А.А.* Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1(21). С. 59–65.

Ученичество длиною в жизнь: П.Я. Гальперин и В.В. Давыдов

Степанова М.А.

*доцент, доцент факультета психологии,
ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия
marina.stepanova@list.ru*

В.П. Зинченко часто говорил, что ему не раз приходилось убеждаться в правоте Данте, утверждавшего, что учитель моложе ученика, потому что «быстрее бегает». В.П. Зинченко обращался к Данте, рассказывая о своем продолжающемся ученичестве и учителях, которых называл заслуженными собеседниками – причем не только очными, но и заочными, оставившими после себя, по его выражению, «прикроватные книги».

В данном сообщении речь пойдет о П.Я. Гальперине и В.В. Давыдове – Учителе и Ученике, но это ученичество особенное, поскольку и Учитель, и Ученик – создатели самостоятельных научных школ, не противоречащих друг другу по своим научным основаниям, но и не всегда совпадающих по конкретным направлениям исследований.

Объективные факты позволяют восстановить историческую канву. В 1953 г. В.В. Давыдов под руководством П.Я. Гальперина выполнил дипломное исследование на тему: «Формирование некоторых операций сложения у детей (к проблеме формирования умственных действий)», а спустя 5 лет в 1958 г. защитил кандидатскую диссертацию «Образование начального понятия о количестве у детей (К вопросу о психологических механизмах понятий, возникающих при формировании умственных действий)», научным руководителем которой

также был П.Я. Гальперин. В.В. Давыдов поставил задачу изучить психологические механизмы образования понятия о количестве, происходящего при формировании сложения как умственного действия. Он отмечал, что хотя «... образование этого понятия является лишь частным моментом умственного развития детей, оно вместе с тем, по ряду причин, удобно для прослеживания более *общих психологических закономерностей* и механизмов возникновения понятий и поэтому представляет определенный интерес для собственно *психологической теории*» (курсив наш. – М.С.) [3, с. 3]. Вскоре после защиты в 1959 г. В.В. Давыдов приступил к практической реализации своих представлений о закономерностях усвоения.

Психологическая теория, о которой писал В.В. Давыдов, создавалась и проверялась П.Я. Гальпериным в эмпирических исследованиях. Доклад, представленный П.Я. Гальпериным на соискание ученой степени доктора педагогических (по психологии) наук, назывался «Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»». Главная проблема исследований была обозначена П.Я. Гальпериным как «раскрытие конкретного содержания некоторых психических процессов» [2, с. 3], эти исследования послужили «... иллюстрацией продуктивности используемого метода: формирования... умственных действий, которые составляют механизм образования разных психологических явлений и раскрывают их подлинное, функциональное значение» [там же, с. 45]. При изложении полученных результатов П.Я. Гальперин ссылается на исследования начального счета у детей, выполненные Л.С. Георгиевым и В.В. Давыдовым. В последней прижизненной публикации «Методы обучения и умственное развитие» П.Я. Гальперин пишет об областях применения созданного им метода, среди которых «начальные числа натурального ряда и первые четыре действия с ними» [1, с. 23].

При этом нужно заметить, что П.Я. Гальперин не рассматривал полученные данные как нечто, не нуждающееся в переосмыслении. На полях автореферата В.В. Давыдова сохранились сделанные П.Я. Гальпериным карандашные пометки. Например, он сомневался в верности отождествления В.В. Давыдовым единицы и отдельности и предполагал, что это выступает одним из препятствий для понятия о конкретном числе как целом. Справедливости ради нужно также сказать о скупости ссылок П.Я. Гальперина на исследования В.В. Давыдова, что не помешало ему обратить внимание на созданную его учеником методику начальной арифметики [2].

При жизни П.Я. Гальперина опубликовано немало печатных трудов В.В. Давыдова, в которых он редко обращается к трудам своего Учителя. Например, вышедшая под редакцией В.В. Давыдова книга «Психо-

логические возможности младших школьников в усвоении математики» [6] не содержит прямых указаний на исследования П.Я. Гальперина.

Обращение к поздним работам В.В. Давыдова позволяет обнаружить, что в них ссылок на труды П.Я. Гальперина до обидного мало. Фундаментальный труд «Теория развивающего обучения» включает в себя главу «Историко-теоретические основы развивающего обучения (результаты исследований школы Л.С. Выготского)», к которым автор относит теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Э.В. Ильенкова. О П.Я. Гальперине речь идет в разделе, посвященном теориям учения, что само по себе не противоречит истине, поскольку П.Я. Гальперин писал о реализации третьего типа учения на различном учебном материале, но это имеет отношение лишь к одному аспекту теории П.Я. Гальперина. Вклад П.Я. Гальперина в изучение процесса интериоризации на страницах книги не обсуждается.

Пути Учителя и Ученика разошлись? Обоснованные выводы требуют специальных исследований. Пока что приходится ограничиться постановкой проблемы, которая ждет своего решения, и наметить направления поисков. Л.Ф. Обухова, сравнивая различные психологические теории, призывала искать не различное, а общее и своим примером наглядно показала продуктивность именно такого подхода. Можно вспомнить В.П. Зинченко, писавшего о культурно-историческом коде отечественной психологии; он отмечал, что имя Л.С. Выготского стало символом, объединившим научные школы: «Оформилось *неформальное* направление, имеющее вполне предметное наименование: культурно-историческая психология» [5, с. 591–592].

П.Я. Гальперин – автор оригинального представления о природе и функции психики, нового подхода к пониманию предмета и метода психологии. В.В. Давыдов вошел в историю нашей науки как создатель теории и практики развивающего обучения. В настоящее время в нашей психологии сосуществуют школы П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова. В.П. Зинченко в воспоминаниях о В.В. Давыдове писал о том, что проблематика формирования умственных действий П.Я. Гальперина оказалась тесна В.В. Давыдову, которого влекли «теоретические обобщения и понятия, теоретическое мышление как предмет исследования и формирования» [5, с. 865]. При этом он не мог отрицать влияния Учителей на формирование научного мировоззрения В.В. Давыдова: это был «ареопаг имен, умов, талантов, личностей» [там же, с. 864]. А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин выступали носителями теоретического мышления, именно они пробудили у начинающего психолога В.В. Давыдова интерес к тому, что такое теоретическое мышление *per se*. И скорее всего неслучайно в работах В.П. Зинченко имена П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова живут рядом.

Можно предположить, что со времени первого выполненного под руководством П.Я. Гальперина исследования 1958 г. в течение последующих десятилетий отношение В.В. Давыдова к решению основных проблем психологии принципиально не изменилось. Он остался Учеником П.Я. Гальперина благодаря общности культурно-исторического кода. Это ученичество – в толковании В.П. Зинченко, когда не только Ученик, но и Учитель совершают «интеллектуальные безумства» [5, с. 864], иначе говоря, не останавливаются в научном поиске.

Литература

1. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
2. *Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий». Доклад, обобщающий исследования П.Я. Гальперина, представленный на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) по совокупности работ, представленных на тему этого доклада. М.: Изд-во Мок. ун-та, 1965.
3. *Давыдов В.В.* Образование начального понятия о количестве у детей (К вопросу о психологических механизмах понятий, возникающих при формировании умственных действий). М., 1958.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
5. *Зинченко В.П.* Психологическое наследие / Ред.-сост. Н.Д. Гордеева; науч. ред. А.И. Назаров. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2019.
6. Психологические возможности младших школьников в усвоении математики / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1969.

Теория учебной деятельности В.В. Давыдова в современной психологии развития

Тюков А.А.

*доцент, доцент кафедры специальной психологии и
психолого-социальных технологий,
ГАОУ ВО МГПУ ИПССО, Москва, Россия
tjukov@mail.ru*

1. Василий Васильевич Давыдов предложил формулу действительного решения проблемы обучения и развития. На симпозиуме по проблеме обучение и развитие в 1966 г. В.В. Давыдов выступает с докладом «Соотношение понятий формирования и развития психики». В этом докладе он определяет обучение как форму развития. Через 20 лет в своей книге «Проблемы развивающего обучения» Давыдов представляет радикальную формулу решения проблемы обучения и развития: «Образование – это всеобщая общественная форма развития человека». Каждое слово в этом определении есть категория. «Все-

общая» – никакой другой формы развития человека нет. Есть образование – есть человек. «Общественная» – человек рождается, живет и умирает в социуме и благодаря ему. Социум – причина и среда существования конкретного индивида. «Форма» – чтобы понять сущность развития, необходимо раскрыть и квалифицировать конкретную социальную форму. «Развитие» – это и есть действительное сущностное содержание, раскрываемое в образовании как форме.

В.В. Давыдов согласился с нашим предложением определить его формулу как «*основной закон образования человека*». В. Давыдов и его основной закон образования человека подводит итог дискуссиям о соотношении понятий обучения и развития. Нет необходимости анализировать соотношение двух процессов, как предлагали это делать практически все направления антропологии, общей и экспериментальной психологии. Нет необходимости исследовать механизмы одного процесса развития и выявлять факторы, его определяющие, как это предлагал бихевиоризм, вводя понятие «научения» или теории онтогенеза, предлагавшие понятия «наследственности» и «социальной среды». Но есть настоятельная необходимость анализировать «образование» как форму, чтобы выявить и раскрыть движущие силы, направления и механизмы онтогенеза человека как действительно содержания психического развития.

II. В 1991 г. под редакцией В.В. Давыдова выходит «Педагогическая психология» Л.С. Выготского 1926 г издания. В. Давыдов пишет предисловие «Л.С. Выготский и проблемы педагогической психологии». В своем скрупулезном анализе книги он раскрывает все основные исторические корни формирования своих собственных фундаментальных основ проблем педагогической психологии и психологии развития. Прежде всего это касается точного различия предметов психологии развития, возрастной психологии и педагогической психологии. Критический анализ работ Л.С. Выготского и работ соратников и учеников Выготского, включенных В Давыдовым в школу Л. Выготского, особенно, работ Л.И. Божович, П.Я Гальперина, А.В. Запорожца А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, дает В.В. Давыдову основания для выделения трех базовых предметов психологии развития, а именно психологии развития личности, психологии развития сознания и психологии развития деятельности. Предмет возрастной психологии определяется как психологическое изучение диалектики стадий развития и ступеней образования, выявление психических новообразований, кризисных возрастных периодов, качественных превращений в смене возрастных эпох, диагностики сензитивных периодов развития в разных возрастах, наконец, изучение отношений психического развития и телесного созревания. Предметом педагогической психологии становится изучение полного комплекса трех видов педагогической деятельности: психологии воспитания, изучающей деятельность педагога, формирующего личность ребенка от его рождения до полноцен-

ного становления свободной, самостоятельной и ответственной личности взрослого человека; психологии формирования сознания, изучающей деятельность педагога в организации формирования восприятия, мышления, памяти человека в образовательных ситуациях непрерывного диалога с индивидуальностью сознания развивающегося человека. Предметом психологии обучения, а точнее комплексом предметов психологии социального обучения и психологии предметного обучения и в целом психологии, изучающей педагогическую деятельность по формированию способностей человека, т.е. деятельность педагога, обеспечивающую освоение, усвоение всего многообразия способов человеческой деятельности в пространстве социального бытия и организующую превращение способов в индивидуальные способности.

Главным выводом, сделанным В.В. Давыдовым из анализа Педагогической психологии Л.С. Выготского, становится утверждение приоритета социального обучения над предметным. Он формулирует и формирует главное направление современной психологии развития и создает весь комплекс психологических предметов *психологии развивающегося образования*.

III. Для понимания перспектив развития современной психологии развитие фундаментальное значение имеет созданная В.В. Давыдовым *теория учебной деятельности*.

Теория учебной деятельности ассимилировала разработки предшественников и учителей В. Давыдова. Особое значение для создания предметов теории учебной деятельности имеет так называемая «Культурно-историческая теория развития высших психических функций» Л.С. Выготского. Другой важнейшей предпосылкой теории учебной деятельности становится психологическая теория деятельности Алексея Николаевича Леонтьева. Следует обратить внимание на важное утверждение А.Н. Леонтьева: «Те специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное, т.е. активное отношение субъекта к действительности, мы будем называть в отличие от других процессов процессами *деятельности*». А.Н. Леонтьев дает психологическое предметное определение. Деятельность – это эндогенный, внутренний процесс активности субъекта – ***процесс жизнедеятельности***. Психология деятельности дает основание для характеристики учебной деятельности, данной в определениях Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Учебная деятельность – это такой процесс деятельности, мотив и предмет (цель) которой совпадают и находятся в *субъекте* деятельности.

Непосредственное отношение к определению системы понятий теории учебной деятельности имеет «Теория поэтапного формирования существенных действий с заранее заданными свойствами» Петра Яковлевича Гальперина. Понятия типов ориентировок, ориентировочной основы действия, критериев и этапов усвоения структуры действия в тео-

рии П.Я. Гальперина становятся базой определения полной структуры учебной деятельности. Структура учебной деятельности представляет собой связь следующих элементов: 1 учебный мотив; 2 учебная задача; 3 учебные действия анализа условий задачи; 4. преобразование условий; 5 действия пооперационного контроля; 6 оценка результата решени.

Литература

1. *Тюков А.А.* Психология образования: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / А.А.Тюков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 177 с. (серия: Бакалавр и магистр. Академический курс).
2. *Тюков А.А.* Значение идей Л.С. Выготского для современной психологии развития. – Системная психология и социология: научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2017. – № 4 (24). – С. 5–16.

НАУЧНЫЕ ПОНЯТИЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Проблема средств опосредования в современном обучении и эффект перцептивно-семантической слепоты

Артеменков С.Л.

*кандидат технических наук, профессор,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
slart@inbox.ru*

Известно, что развитие современной цивилизации во многом характеризуется переходом к цифровым технологиям, которые становятся новыми средствами опосредования деятельности людей. Это не только «... способствует появлению принципиально новых видов социальных взаимодействий, но и качественно трансформирует уже существующие. Происходящие изменения определяют своеобразие социальной ситуации развития современного человека на разных возрастных этапах – от младенчества до зрелого возраста, – обуславливая культурно-историческую специфику развития высших психических функций и процессов» [6, с. 101]. В частности, процессы современного обучения все в большей степени становятся опосредованными цифровыми технологиями, что проявляется в тенденциях повсеместного внедрения электронных средств обучения: электронных презентаций и учебников, использования онлайн курсов, организации вебинаров и применения компьютерного моделирования и др. Все эти средства призваны облегчать и ускорять учебную деятельность, как учеников, так и преподавателей, поскольку они позволяют во многом упростить обучение при увеличении объема информации и дистанции в ее передаче, а также при уменьшении непроизводительных затрат времени. Отмечается, правда, что использование этих технологий требует определенного уровня компьютерных знаний и подготовки, т.е. дополнительных усилий по повышению квалификации педагогов, что в то же время связано с формированием педагогических компетенций, соответствующих запросам современной жизни, и представляет собой «... необходимое условие модернизации системы образования» [3, с. 57]

Вместе с тем «... изначально воздействие информационных технологий на психику имеет амбивалентный характер» [6, с. 101]. Цивилизация, которая способствует все большей опосредованности знаковой

деятельности, с одной стороны, развивает коммуникативные возможности, а с другой – все больше удаляет источники информации от непосредственных органов чувств, которые при этом отчасти перестают развиваться в своем интегральном качестве телесной организации и действовать совместно и согласованно с другими так или иначе всецело телесными проявлениями высших психических функций. Это может приводить к однобокому развитию или недоразвитию ряда, как интуитивных, так и сознательных способностей человека. Увеличение дистанции опосредования, по-видимому, также приводит к тому, что психические процессы становятся в существенной мере более сращенными и в то же время менее управляемыми.

В частности, процессы восприятия, включаясь в соответствующие ограниченные каналы дистанционного взаимодействия, по-видимому, могут становиться по необходимости более узкими и терять свою обобщающую и во многом жизненно творческую роль. Будучи основополагающими в психике человека, процессы восприятия в функциональном смысле оказываются поглощенными высшими психическими функциями, связанными с интеллектом [2]. Если, следуя Л.С. Выготскому, считать что «... вся психика построена по типу инструмента, который выбирает, изолирует отдельные черты явлений...» [4, с. 98] и что она «... есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать» [там же], то увеличение степени опосредования с помощью цифровых технологий все более меняет степень и условия процеживаемости разных частей этого «решета» и отдаляет человека от возможности непосредственного взаимодействия с миром и другими людьми, возможно, способствуя тем самым превращению его в искусственное существо с раскусоченной структурой и целесообразностью.

В качестве характерного примера происходящих изменений можно привести так называемый эффект перцептивно-семантической «слепоты» [2], который показывает отсутствие включенности зрительного восприятия в смысловую функцию сознательного познавательного процесса. Проведенные эксперименты показали, что на задаваемый смысловой вопрос современные студенты ищут ответ, в первую очередь, в представлениях и понятиях своей памяти или во внешнем компьютерном или сетевом источнике, но не в поле непосредственного восприятия, где очевидный ответ уже так или иначе представлен перед ними в общем поле зрения. Этот эффект является весьма устойчивым и позволяет, например, говорить о подчиненном положении функции зрительного восприятия в когнитивной жизни взрослого человека, что связано с практически автоматическим и бессознательным характером осуществления процесса восприятия, внешнее поле которого не входит в обязательную область сознательного контроля и семантического поиска, после того как информация уже переведена в форму значения. Здесь отсутствие

внимательности к собственной чувственно-телесной организации и ее возможностям, по-видимому, можно считать своеобразным результатом социокультурного развития человека, сформированного в условиях современного информационно-технического общества, чья орудийная и знаковая деятельность все более опосредуется [1, 2].

В этом отношении можно предположительно утверждать, что развивающее обучение должно предполагать больший контакт между людьми и противопоставлять упрощению опосредования непосредственные возможности взаимодействия различных органов чувств и различных психических процессов в большей полноте их чувственного и осознаваемого взаимодействия. Например, как указывал В.В. Давыдов, «... моделирование связано с наглядностью, которую широко использует традиционная дидактика. Однако в рамках экспериментального обучения наглядность имеет специфическое содержание. В наглядных моделях находят отражение существенные и внутренние отношения и связи объекта, выделенные (абстрагированные) посредством соответствующих преобразований (обычная наглядность фиксирует лишь внешние наблюдаемые свойства вещей)» [5, с. 184]. Но, как можно думать, следует из эффекта перцептивно-семантической слепоты, очевидные наглядные вещи тоже могут теряться в среде, способствующей формированию упрощенных привычных опосредующих действий и навыков.

Литература

1. *Артеменков С.Л.* Субъектно-объектное моделирование чувственной основы психики и трансцендентальное формопорождение // Психология восприятия сегодня: парадигмы, теория, эмпирика: сб. научн. статей / Под ред. Г.В. Шуковой, В.И. Панова. М.: Акрополь, 2019. С. 223–257.
2. *Артеменков С.Л.* Особенности использования возможностей восприятия студентами в процессе решения ими смысловых задач: Эффект перцептивно-семантической «слепоты» // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / Отв. ред. В.А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 160–167.
3. *Воробьева М.А.* Формирование системы мотивации педагогических работников // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 57–61.
4. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2003. 1136 с.
5. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
6. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 100–108. doi:10.17759/chp.2019150410

Детерминанты смыслообразующей деятельности

Блинов Г.Н.

методист,

МКУ КИМЦ, Красноярск, Россия

blinovgn@gmail.com

1. Становление учебной самостоятельности как проблема

В педагогическом сообществе до настоящего времени доминирует установка на то, что через особую организацию учебного процесса в рамках классно-урочной системы возможно получать образовательные результаты, отражающие разнообразные глубинные по своей природе новообразования в человеке. Учебная самостоятельность является одним из таких новообразований.

В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман в ряде совместных работ задают содержательный ориентир учебной самостоятельности: «Сегодня мы наблюдаем стремительное изменение границ самостоятельности школьников, в основе которой лежит *умение учиться* или *умение учить себя*. Это умение означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой – неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим».

Насколько успешны практики достижения самостоятельности как умения учиться в РО? По экспертным оценкам представителей РО ставка на организуемую по специальным принципам учебную деятельность, в рамках которой происходит развитие непосредственно взаимосвязанных между собой основ *теоретического мышления* и *рефлексивных способностей* – задачу формирования у школьников в *массовом обучении умения учиться* (учебную самостоятельность) *не решает*. Для дидактических изысканий актуальной является следующая постановка вопроса: «Возможность формирования в массовом масштабе у школьников *умения учиться* (учебной самостоятельности), основанная на связке «*теоретический тип мышления – рефлексивные способности*» – эта задача не решается в принципе, или не решается сейчас в силу *институциональных ограничений классно-урочной системы и особенностей цифровой трансформации современного социума?*»

В целом, РО в наиболее явной форме выражает собой характерный для современной ситуации в сфере образования тип историко-культурного самоопределения – стратегическая ставка делается на принципиально иное *содержание образования* в логике *естественно-культурного отказа* от классно-урочной системы обучения. Необходимо отметить,

что в сфере образования представители профессионально-общественного движения «Коллективный способ обучения» демонстрируют кардинально иной тип историко-культурного самоопределения – стратегическая ставка делается на принципиально другую *технологическую организацию* учебного процесса в логике *управляемого перехода* от классно-урочной к качественно другой системе обучения. Одновременно, в сфере образования представители профессионально-общественного движения «Системомыследеятельностная педагогика» демонстрируют тип историко-культурного самоопределения, в рамках которого стратегическая ставка делается непосредственно на принципиально иную *институциональную организацию* процесса обучения в логике искусственно-естественного становления *уклада*, основанного на *индивидуальных образовательных программах* через *активное использование разнообразных цифровых сервисов*. Наконец, в сфере образования усилиями института проблем образовательной политики «Эврика» оформляется направление, в котором стратегическая ставка делается на *образовательные события* вне школы, логика структурирования содержания и организации которых выстроена через взаимодействие с носителем определенной практики (Мастером), что успешно формирует различного рода грамотности (экологическую, технологическую, цифровую ...).

2. *Смыслообразующая деятельность в решении проблемы становления учебной самостоятельности*

Изыскания в области учебной самостоятельности должны опираться на положения Л.С. Выготского о том, что строение сознания ребенка необходимо рассматривать как строение *смысловое и системное*. В этом контексте, по мнению автора, продуктивным является преломление идеи Ю. Лотмана об отношении *«текст–адресат»*, как «пускового механизма» *смыслообразующей деятельности (СОД)* в образовательной сети нового типа – *семиосети*, представляющей собой особую коммуникативную самоорганизацию ее участников, направленную на *самовозрастание смысла в новых контекстах* (Ю. Лотман). Предназначение семиосети может быть выражено через следующее полагание: «Не сеть как *контейнер смыслов неопознанного происхождения и назначения*, а сеть как *конфигуратор возвратно-поступательных маршрутов* ее участников, цифровой след которых задает *динамичную картину контекстов*, в которых образуются нетривиальные смыслы в отношении Будущего (преадаптация как зеркальная симметрия Прошлого и Будущего)». Можно сказать, что семиосеть является полиморфной средой дельта-реальности, в которой происходят *события оес-текст-вления* и *оис-текст-вления* (естественное и искусственное в текстостроении).

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // М.: Хранитель, 2008.
2. *Щедровицкий Г.П.* Педагогика и логика // М.: Касталь. 1993.

3. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.

Комплектование: роль соизмерения в формировании понятия числа в начальной школе

Высоцкая Е.В.

*ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия
andelobanova@yandex.ru*

Лобанова А.Д.

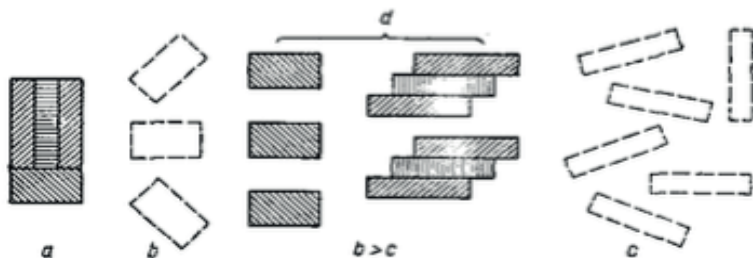
*научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия*

Янишевская М.А.

*старший научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия*

Предметом нашего исследования является возможность выстраивания пропедевтики понятия числа в русле теоретико-деятельностной интерпретации его генеза, развернутой В.В. Давыдовым в работах, посвященных предметно-дидактическим основаниям преобразования содержания обучения в начальной школе. Наш подход опирается на исследование специфических аспектов формирования понятия числа в задачах соизмерения разнокачественных величин, проведенные нами на материале понятий мультипликативного строения, опосредствующих усвоение школьниками разделов начальной математики, физики, химии, требующих адекватного оперирования отношениями величин [1]. Формирование совместно-распределенных действий детей в практико-модельных ситуациях, задающих необходимость согласованного отмеривания компонентов составных объектов, показало объективную значимость владения операциями и средствами соизмерения величин для формирования полноценного понятия числа как отношения величин.

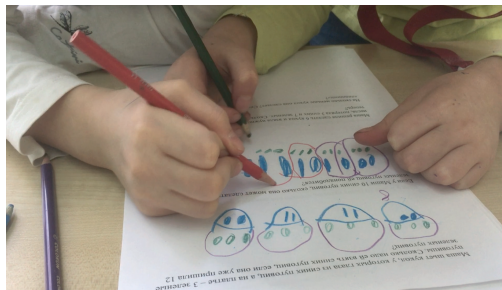
Специфический предметно-модельный контекст задачи «на комплектование», предложенной В.В. Давыдовым [2; 3] для разворачивания действий, ведущих к присвоению первоклассниками понятия числа, может и должен быть, на наш взгляд, особым образом встроено в общую структуру образовательной среды поддержки учебно-предметных действий учеников начальной школы. Важнейшим для нас является то обстоятельство, что процедура комплектования с первой задачи включает действия сравнения и измерения величин в контекст отмеривания, придавая им целенаправленность, объективно требующую и определяющую результат построения детьми особых средств согласования индивидуальных действий при необходимости их совместного выполнения.



Пример задачи на комплектование [рисунок взят из: 2, с. 145, образец-комплект – (a)] – это кубики, которые необходимы для составления условного «домика». Есть некоторое наглядно представленное количество «толстых» и «тонких» кубиков (b и c), из которых требуется составить как можно больше «домиков» по образцу, т.е. по заданному критерию комплектования (d). Результат простого пересчета кубиков разного вида провоцирует расхождение «наглядного» и «понятийного» [4], так как шесть «тонких» кубиков (справа) при использовании «составной меркой» не хватит для изготовления домиков из трех «толстых» кубиков (слева). Сравнение двух величин посредством косвенно заданного результата комплектования послужило в свое время задачей, позволяющей диагностировать наличие у ребенка «понятийных» представлений о числе [3].

Мы видим ряд возможностей углубления контекста комплектования для предметно-деятельностной пропедевтики понятия числа, как поддержку линии формирования мультипликативных мыслительных составляющих понятийного содержания усваиваемого в начальной школе понятия числа. В первую очередь мы связываем такие возможности с поддержкой предметно-распределенного действия детей как одного из источников формирования понятийного мышления [5].

Учебно-модельную среду развертывания действия соизмерения величин при комплектовании составляет материал для выполнения измерения и неявно заданные «жизетские» основания, на которых строятся «общие меры» согласования индивидуальных действий по



измерению отдельных величин, выполняемых партнерами по совместному действию. Этими основаниями могут быть «честность и справедливость» обмена или распределения порций, «соблюдения рецепта» при приготовлении «такого

же вкусного пирога» или «правильного отмеривания» лекарства, и тому подобное. Они будут «материализованы» в виде «составной мерки» (на фото это комплект трех зеленых и двух синих пуговиц для куклы), которая и будет использована каждым участником совместного решения задачи при отмеривании «своего» количества и проверки условия «хватит–не хватит» для заданных количеств отдельных компонентов.

Актуальность поддержки данной линии развития учебно-модельного содержания состоит, на наш взгляд, в создании предметно-деятельностных предпосылок дальнейшей конкретизации понятия числа как отношения величины к своей мере, осваиваемого детьми в начальной школе по программам системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Важная психолого-дидактическая роль здесь принадлежит самой ситуации противоречия «наглядного» сравнения и измерения отдельных величин и «понятийного» отмеривания, задающей «распредмечивание» непосредственных представлений детей о том, чего может оказаться «много» или «мало».

Мы видим здесь определенную перспективу развития ситуации совместно-распределенного действия в поддержке дальнейшего понятийного продвижения детей. Контекст «комплектования» и возникающие в нем основания дальнейшего развития линии действий по соизмерению величин и их средств может быть, соответственно, среди других необходимых для полноценной логико-генетической реконструкции генеза понятия числа в начальном обучении математике. Качество овладения ребенком средствами и способами решения таких задач, как результат обучения в начальной школе, в свою очередь, может быть рассмотрено среди других показателей состояния этого понятия у учащихся, создающего фундамент дальнейшего изучения школьных предметов.

Литература

1. *Высоцкая Е.В., Хребтова С.Б., Янишевская М.А.* Пропорции и отношения: пропедевтический курс в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М., 2015.
2. *Эльконин Д.Б., Давыдов В.В.* Возрастные возможности усвоения знаний. М., 1966.
3. *Давыдов В.В.* Анализ строения счета как предпосылка построения программы по арифметике // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М.: АПН РСФСР, 1962.
4. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. 2005.
5. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.; Педагогика, 1987.

Формирование базовых химических понятий в системе развивающего обучения

Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова

Высоцкая Е.В.

*ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия*
h_vysotskaya@mail.ru

Малин А.Г.

*младший научный сотрудник,
ГАОУ ВО МГПУ,
malinalalexandr@mail.ru*

Рехтман И.В.

*Сотрудник,
Alera Labs, Durham, NC, USA,
ivrekhtman@yahoo.com, sv*

Хребтова С.Б.

*доцент,
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия*
sv_khrebtova@mail.ru

Химия как учебный предмет требует от ученика – даже если он только лишь приступил к ее освоению, того самого «теоретического» мышления, формирование которого закладывалось Д.Б. Элькониным–В.В. Давыдовым как целевой результат обучения. Любая «химическая» задача может быть решена только как новая, та, которую ученик никогда не решал прежде. Подходы к решению должны быть выстроены каждый раз заново, «видимое» должно быть отличено от «сущностного» – и соответствующие мыслительные инструменты должны быть переданы ученику.

Массовый образовательный результат изучения школьного курса химии, к сожалению, из года в год воспроизводит тот результат школьного обучения вообще, что был когда-то однозначно охарактеризован Э.В. Ильенковым на примере математики: ученику с самого начала закладываются такие представления об основных понятиях, «... которые не помогают, а, как раз, наоборот, мешают ему увидеть, правильно рассмотреть окружающий его мир» [5].

Вопрос о принципиальном изменении построения учебного предмета, о замене на нечто иное той дидактики, что пытается вырастить мышление из чувственно воспринимаемого мира, для обучения химии стоит особенно остро.

Согласно В.В. Давыдову, ориентация на рассудочно-эмпирический тип мышления первым делом ведет к «отрыву школьного преподавания понятий от их происхождения» [4]. Как и в какой форме ребенку может быть представлено происхождение начальных химических понятий, –

это вопрос деятельностной пропедевтики этого предмета, которая, по нашему мнению, должна приходиться на 6–7-й классы. Ее назначение – это освоение в общем виде средств мышления в этом учебном предмете и средств освоения этого предмета – средств чтения учебника, средств понимания «опытов».

Деятельностно-ориентированная разработка пропедевтического курса химии, подразумевающая введение понятия как «неготового», потребовала от нас ответов на следующие вопросы [1–3]:

- учебный текст как средство постановки учебных задач, источник образцов действия и понятийного представления;
- лабораторный практикум как среда опробования образцов действия и предметных гипотез;
- условные знаки и термины как средства моделирования действий и их результатов, как развивающихся понятийных новообразований.

Источником «рецепта» целевого, «нужного» превращения вещества, до того не известного ученику, деятельным основанием необходимого эксперимента на самом раннем этапе окажется именно текст. С другой стороны, ученику, таким образом, раскрывается культурная функция текста, как «классического» свидетельства эпохи, пока еще «молчаливого», так и специально составленного фрагмента учебника.

Средством планирования эксперимента и средством обсуждения его результатов, «мыслительным орудием» решения химической задачи служит выстраиваемая, сначала в общеклассной дискуссии, схема превращения вещества. Как прообраз «уравнения химической реакции», такая схема должна выстраиваться с самого начала – с продукта целенаправленного превращения, исключительно в связи со своим функциональным назначением средства рассуждения и действия.

Совместная постановка задачи в детско-взрослом взаимодействии и выстраивание средств ее решения переплетаются здесь с заданным контекстом культурной истории человечества: как, собственно, изначально была поставлена такого рода задача и какие средства решения ее были найдены, как эти средства изменялись и в каком виде они дошли до нас.

Ученик тем самым получает возможность собственного целеполагания в отношении «химического материала»: возможность воспроизводить в своем учебном сообществе культурную ситуацию обучения и принять такого рода деятельность как общественно-значимую, соответственно – всю понятийно-опосредствованную деятельность по превращению веществ как значимую лично для него предметную среду в качестве среды собственного культурного обучения и развития.

Литература

1. *Высоцкая Е.В., Рехтман И.В.* Два подхода к построению учебного предмета по третьему типу ориентировки и выбор «основных единиц» (на материале химии) // *Культурно-историческая психология.* 2012. № 4. С. 42–54.

2. *Высоцкая Е.В., Рехтман И.В.* Деятельностный подход к построению учебных предметов. Химия как учебный предмет. М.: Авторский клуб, 2015. 92 с.
3. *Высоцкая Е.В., Малин А.Г., Рехтман И.В., Хребтова С.Б.* Деятельностный подход к разработке содержания естественнонаучного предмета (на материале химии) // Деятельностный подход в образовании. М.: Авторский клуб, 2018. С. 276–287.
4. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
5. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить! // Народное образование. 1964. № 4.

Деятельностная модель описания содержания понятий как условие их успешного освоения в учебной деятельности

Максимов Л.К.

*доктор психологических наук,
профессор, научный консультант,
МОУ «Лицей № 8 “Олимпия”», Волгоград, Россия*

Максимова Л.В.

*методист,
МОУ «Лицей № 8 “Олимпия”», Волгоград, Россия
lalemaks@mail.ru*

Отличительной особенностью теории развивающего обучения, разработанной Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, является то, что в процессе ее реализации учащиеся изучают учебные предметы, построенные в форме учебных задач. Содержанием этих задач выступают обобщенные способы предметных действий, в процессе усвоения которых перед учениками раскрывается «происхождение, становление и развитие изучаемого предмета» [2, с. 37], осуществляется «некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний» [1, с. 158].

Для успешного усвоения содержания предметного материала, построенного в форме учебных задач, необходима специальная организация учебной деятельности учащихся. Учебная деятельность включает в себя: «учебные потребности, мотивы, задачи, действия (преобразующие, моделирующие, контроль и оценку) и операции» [2, с. 38]. Систематическое решение учебных задач приводит к успешному усвоению предметного материала и развитию у младших школьников «основ теоретического мышления, нацеленного на раскрытие закономерностей развития учебных предметов» [2, с. 38].

В период с 1981 по 1990 г. по просьбе В.В. Давыдова мы приняли участие в апробации экспериментальной программы по математике

1–3-го классов в процессе ее внедрения в практику работы традиционной школы. Одной из целей такой работы было возможное обнаружение и содержательно обоснованное устранение «слабых» мест в содержании предметного материала и формах его усвоения учащимися.

В процессе апробации было установлено, что у младших школьников традиционных классов возникают затруднения с принятием и освоением некоторых общих способов действий с предметным материалом. Содержательный анализ таких ситуаций показал, что в процессе постановки и решении «затруднительных» учебных задач общий способ действия с математическим материалом задается в «готовом виде». В него включаются такие операции, которые ранее не изучались. Они, в большинстве случаев, и определяют трудности освоения нового способа математического действия.

Теоретический анализ проблемы показал, что вопросы взаимосвязи содержания предметного материала с деятельностью, ее структурными составляющими анализировались в исследованиях А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и др.

С точки зрения А.Н. Леонтьева, «... исследование понятий на уровне, достигнутом Л.С. Выготским, есть исследование операций» [3, с. 14]. Понятия, их значения, получают адекватную характеристику «в системе возможных операций. Характеризовать операции или характеризовать значения – это одно и то же» [4, с. 146]. Он выделил два вида операций, характеризующих предметное действие: «сознательную», сформированную «путем превращения в нее прежде сознательного целенаправленного действия» и операцию, возникающую «путем фактического «прилаживания» действия к предметным условиям или путем простейшего подражания» [3, с. 267].

П.Я. Гальперин, анализируя исследования А.Н. Леонтьева по данной проблеме, сделал важный вывод о том, что в психологии деятельности до настоящего времени, «... к сожалению, не только в теории не была представлена операционная сторона реальной предметной деятельности (а она всегда имеет место) но она не была предметом экспериментального исследования. Она вводилась, ее организовывали. Она выступала как условие, которое необходимо, но не является предметом изучения» [4, с. 161].

На основе анализа научно-исследовательских работ, выполненных в рамках научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и др., нами предпринята попытка описать обобщенный способ предметного (математического) действия в виде системы взаимосвязанных преобразований «действие–операция». Для достижения этой цели теоретически обоснованы и апробированы на практике следующие положения. Во-первых, генетическому отношению, характеризующему содержание понятия, соот-

ветствует деятельностная структура (модель), определяющая условие его происхождения. Во-вторых, деятельностная структура содержания научных понятий представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообратимых трансформаций «действие–операция», которая характеризует обобщенный способ действия в конкретном предметном материале. В-третьих, такое описание требует особой деятельностной проработки каждой операции. Если какая-либо операция обобщенного способа действия не освоена целевым способом, то это действие должно быть «остановлено» до тех пор, пока весь его операционный состав не будет освоен на уровне действий [5].

Освоить действие целевым способом – выяснить условия его происхождения (решается учебная задача), изменения, развития. Процесс усвоения понятия при его описании во взаимных переходах «действие–операция» приобретает качественно иной вид: деятельность по усвоению понятия идет не параллельно, по отношению к содержанию понятия, а в процессе проработки этого содержания. При этом она требует для себя адекватной формы, обусловленной спецификой освоения операций как действий. Такой формой выступает учебная деятельность со всеми ее структурными компонентами [6].

При таком усвоении системы понятий каждое из них включается в структуру следующих понятий в форме сознательно освоенной операции.

На основании такого подхода описано содержание математических понятий в 1–5-м классах (в рамках программы В.В. Давыдова и др.), осуществлена практическая апробация разработанного курса, проведена диагностика освоения курса учащимися, показывающая его результативность.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1966.
2. *Давыдов В.В.* Состояние и проблемы исследования учебной деятельности // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. научн. трудов / Под ред. В.В. Давыдова и Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. С. 35–47.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
4. *Леонтьев А.Н., Запорожец А.В., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* Дискуссия о проблемах деятельности // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: сб. научн. трудов / Под ред. В.В. Давыдова и Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. С. 134–170.
5. *Максимов Л.К.* Развитие математического мышления младших школьников в условиях учебной деятельности (деятельностный подход к усвоению математики); автореф. ... д-ра пед. Наук. М., 1993.
6. *Максимов Л.К., Максимова Л.В.* Формирование у младших школьников общего способа деления многозначных чисел в процессе реализации деятельностной модели освоения научных понятий //

Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам Междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016.

В.В. Давыдов: система научного психологического знания

Папуча Н.В.

*доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей и практической психологии,
НГУ имени Н.В. Гоголя, Нежин, Украина
nikolay.papucha@gmail.com*

В самом начале своей последней большой работы В.В. Давыдов делает серьезнейшее и ответственное заявление: «... наша психолого-педагогическая теория развивающего обучения, – пишет он, – получила надлежащее, экспериментально проверяемое учебно-методическое обеспечение, т.е. превратилась в особую *систему*» (выделено В.В. Давыдовым) [1, с. 9].

И это уже более чем серьезно. Отметим здесь два интересных момента: во-первых, она и *не* должна была *не* превратиться в систему, поскольку адекватна изучаемой реальности, а эта реальность (психология человека) есть, согласно Л.С. Выготскому, не что иное, как множество саморазвивающихся межфункциональных психологических *систем* (отметим, что В.В. Давыдов был едва ли не крупнейшим знатоком творчества Л.С. Выготского).

Второе очень интересно. Фактически вся книга посвящена описанию-анализу этой *системы*. Но в результате оказывается, что В.В. Давыдов не оправдывает многих ожиданий, ибо его система – не та, с которой начиналась работа и деталей которой от нее ожидали. Это совершенно *новая*, авторская, адекватная система.

Кратко покажем это.

Мы, конечно, не можем реконструировать мысль В.В. Давыдова, тем более его замысел, а ориентируемся только на тексты. В самое начало (и в самый центр) системы «неожиданно» попадает личность. Причем В.В. Давыдов четко пишет, что, увы, теория развивающего обучения безнадежно мало уделяла внимания личности. В то же время он очень интересно и однозначно жестко определяет личность: «Личностью обладает творчески («свободно») и талантливо действующий человек, создающий новые формы общественной жизни» [1, с. 47]. Другими словами, критерием личности считается наличие у индивида творческих возможностей, в частности, потребности в активном *созидании*

[1, с. 56]. Несмотря на целый шквал критики, В.В. Давыдов не отходит ни на шаг от своего понимания. Почему? Во-первых, личностью нужно стать, т.е. личность задается тут как цель, а не наличное бытие ребенка. Но, во-вторых, что означает определение В.В. Давыдова на уровне психологических механизмов? А означает оно весьма простую вещь: любая *своя* цель *полагается* индивидом в акте творчества. Доказывать это мы не будем, но в этом контексте даже пресловутый указательный жест ребенка – есть творчество. Здесь – необъятное поле для исследований.

Итак, личность ребенка – системообразующий фактор. Но личность, прежде всего, свободна. Именно поэтому В.В. Давыдов тяготеет к индетерминизму, оперируя понятием «имманентность». «Спонтанность (и имманентность) психического развития означает... не независимость его от обучения и воспитания, а наличие в этом процессе внутренних противоречий как его импульса и движущих сил» [1, с. 434]. Эта мысль Л.С. Выготского – о наличии в самом развитии собственных противоречий и спонтанных актов – блестяще реализуется в системе, созданной В.В. Давыдовым. Это же означает введение нового ключевого звена в систему, которое В.В. Давыдов называет «заложенный подход» [1, с. 476], и содержание его есть собственно самопроектирование. Проблема становится очень сложной. С одной стороны, ребенок должен присвоить необходимые для жизни в обществе культурные способы действия, а с другой – сделать это свободно, в своей (и только своей) творческой активности. Он сам моделирует будущее. Но как это возможно? Здесь есть два ответа: во-первых, В.В. Давыдов, не раскрывая его, оперирует необычайно плодотворным понятием Л.С. Выготского «идеальная форма». Это – своеобразное «место» в культуре, которое строго индивидуально и его может (и должен) занять именно этот ребенок. То есть культура – ждет. Во-вторых, работа профессионального взрослого с ребенком любого возраста должна *существенным* моментом иметь создание перед ребенком совершенно свободного и притягательного пространства, в котором они вместе будут создавать разные модели поведения и, таким образом, продвигаться. Реально в жизни так и происходит, и даже еще жестче (об этом – в самом конце).

Отсюда – требование к методу. Если кратко, он должен состоять в предоставлении ребенку свободного поля деятельности, которое в его выявлении и совместной деятельности будет постепенно наполняться его смыслами и станет *его* смысловым полем. В этой связи важно заметить, что В.В. Давыдов все время подчеркивает, что имеется в виду «коллективный субъект», т.е. только через intersубъектные отношения с другими детьми и со взрослыми возникает личность как «система систем». Системность в развитии и становлении – еще один «узел» системы В.В. Давыдова.

Таким образом, система В.В. Давыдова основывается на ключевых факторах личности, будущего (а не прошлого), индетерминизма и системности. Всеобщей «клеточкой» здесь является личность (Я) и ее будущее.

В книге В.В. Давыдов ссылается на положительный опыт зарубежных коллег с явлением, названным «пролепсом», когда собственные воспоминания и мечты родителей еще до рождения ребенка отчасти определяют его будущее («идеальную форму»).

На одной из последних конференций В.В. Давыдов устно коротко и емко сформулировал свое кредо. На вопрос, когда возникает личность, он ответил: она возникает с того момента, когда родители начинают ее желать, думать о ней, проектировать ее жизнь.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Место и роль ориентировки на заданное знание в процессе учения¹

Сиднева А.Н.

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия
asidneva@yandex.ru*

Степанова М.А.

*кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия
marina.stepanova@list.ru*

Шинелис В.А.

*Студент,
ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия
ler.shinelis@yandex.ru*

Активно происходящая в современном мире цифровизация образовательного процесса зачастую предполагает самостоятельную работу учащихся с текстами, доступными в сети Интернет. Однако возможность эффективно учиться через готовые тексты напрямую связана с умением ребенка воспринимать текст и его элементы (например, определения понятий) как ориентировочные для конкретных предметных действий, начиная с умения выделять вопросы, на которые текст отвечает, и заканчивая возможностью решать с помощью заданных знаний предметные задачи.

Опираясь на традиции деятельностного подхода к пониманию процесса учения [1; 3; 4], мы выделили ориентировку на заданное знание

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00717.

как важный показатель, описывающий умение учащегося работать с готовыми текстами – это умение включать любое знание, заданное для усвоения, в структуру выполняемых действий в качестве главного компонента их ориентировочной основы. С нашей точки зрения, ориентировка на заданное знание предполагает, с одной стороны, выделение действия, для которого заданное знание (текст, определение, устное сообщение) будет являться необходимым средством, и, с другой – опорой на заданное знание в процессе выполнения действий, в которых такая опора является обязательной.

В проведенном нами исследовании мы предлагали учащимся определения понятий из двух разных областей (математика – «прямая» и биология – «млекопитающее») и после каждого определения давали два типа заданий. Первый тип заданий – задание на выделение того действия, которое заданное определение «позволит выполнить лучше всего»: а) *изобразить/начертить* объекты, описываемые понятием; б) *рассказать*, какими бывают эти объекты; в) *определить*, является ли какой-то объект заданным в определении понятием; г) *различить* типы объектов; д) случайное действие с самим объектом/его признаками (начертить прямую, рассказать о домашнем питомце). Второго типа заданий, предполагающий обязательную ориентировку на заданное определение для их успешного решения, – это задания на подведение под понятие (распознавание) [2]. При этом в данном типе заданий мы оценивали не столько умение распознавать понятие, сколько факт опоры на данные с самого начала признаки понятия.

Мы проверяли: 1) какие именно действия с определением выбирают дети; 2) насколько часто они опираются на определение при распознавании; 3) связаны ли эти два параметра; 4) улучшаются ли исследуемые параметры с возрастом учащихся. Дополнительно мы оценили, насколько школьники успешно работают с учебным текстом (выделение главного, озаглавливание, структурирование).

В исследовании приняли участие 174 школьника с 4-го по 7-й классы двух государственных школ г. Москвы. Результаты показывают, что только 20,8 % всех детей при встрече с определением считают, что оно лучше всего позволяет распознавать объекты, причем этот параметр не меняется от 4-го к 6-му классу (ANOVA, $p = 0,17$), в 7-м же классе наблюдается некоторый рост данного показателя. При этом результаты по выделению адекватного действия для понятий из двух разных предметных областей коррелируют на уровне $R = 0,826$ при $p < 0,001$. От 13 % (для «млекопитающего») до 36 % (для «прямой») школьников вообще не пользуются заданными в определении признаками при решении задач на распознавание.

Умение опираться на заданное знание в целом по выборке коррелирует с умением выделять адекватное для определения действие ($K = 0,329$; $p < 0,001$ – для прямой; $K = 0,3$; $p < 0,001$ – для млекопитающего) для понятий из каждой

предметной области. Это означает, что дети, не умеющие правильно выбрать действие при встрече с определением, вероятнее всего не будут применять данное определение в решении задач на распознавание.

Дополнительно мы обнаружили значимые положительные корреляции с умением структурировать текст ($K = 0,28$; $p=0,001$) и выделять в нем главное ($K = 0,21$; $p=0,004$), что говорит о том, что ориентировка на заданное знание может показывать уровень работы с учебными текстами.

В целом, можно сделать вывод, что ориентировка на заданное знание является существенным компонентом умения учиться, однако, исходя из результатов проведенного исследования, в школе не происходит специальной работы по развитию данного умения.

Литература

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М., 2002.
2. Гальперин, П.Я., Талызина, Н.Ф. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся // Вопросы психологии. 1957. № 1. С. 28–44.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Талызина Н.Ф. Деятельностная теория учения. М., 2018.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

К оценке успешности формирования умения учиться на переходе из начальной в основную школу

Высоцкая Е.В.

*ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
h_vysotskaya@mail.ru*

Янишевская М.А.

*старший научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
y_maria@mail.ru*

Лобанова А.Д.

*научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия
nastya-lobanova@yandex.ru*

«Формирование умения учиться» в современной дидактике признается одним из главных для образовательного процесса в целом. Это умение направляет деятельность ученика в учебном процессе и в конечном счете определяет уровень его академических достижений на протяжении всего школьного обучения. Однако относительно содержания этого умения, и, главное, основных механизмов и путей достижения объективно необходимого уровня его на разных ступенях обучения, в педагогической психологии существуют различные, вплоть до противоположных, научные позиции.

Г.А. Цукерман [3, с. 10] определяет умение учиться как «характеристику субъекта учения, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поисков способов действия в новых ситуациях». Такое определение весьма конструктивно с точки зрения понимания умения учиться как психологического новообразования младшего школьника. Тем не менее оно может, на наш взгляд, «провоцировать» учителей и разработчиков учебных программ на проведение мероприятий по «отработке» соответствующих «навыков» впрямую. Примером могут служить выполняемые на уроках процедуры описания «собственного знания и незнания» по ходу решения обычных предметных задач, или же призывы детей к выполнению неких действий по непосредственному «поиску недостающих знаний».

В работе А.Н. Сидневой [2, с. 16] это умение определяется с другой стороны – как «наличие у учащегося познавательных средств или способов эффективного учения, распространяемых на конкретную предметную область или несколько областей». Оно, не отменяя рассмотрение его, как характеристики субъекта учения, задает, на наш взгляд, объективную основу анализа возможностей формирования умения учиться «со стороны» содержания самих учебных предметов. Особую задачу при таком подходе составляет разработка «встроенной» диагностики уровня опосредствования метапредметных результатов в процессе обучения и поиск материала, отвечающего требованию оценки умения учиться как «метапредметному». Анализ процессов освоения обобщенных («общепредметных» и, в конечном счете, «метапредметных») средств и способов предметного действия, их содержательной связи с решением учебных задач на уроке, может тем самым составить основу рассмотрения предметного содержания обучения в контексте формирования «умения учиться».

Здесь можно выделить проблему освоения учениками задаваемого учителем (учебником) содержания учебного материала как ориентировочного в решении конкретно-предметных задач. Актуальной в первую очередь здесь будет задача оценки качества формирования действий, конституирующих данную способность ученика, в действиях с учебными моделями. То, насколько учащихся может, во-первых, принять предлагаемую учителем (или предложенную ему в учебнике) модель и, во-вторых, насколько он способен применить предложенную модель для решения неизвестной ему задачи, может стать предметом особой диагностической процедуры. Соответственно, актуальной будет и задача выделения и оценки условий поддержки формирования этого новообразования в образовательной среде школы.

В разработанной нами диагностическом пакете «Луна» [1] мы выделили два блока заданий, позволяющих оценить, насколько успешно учащийся может «присвоить» себе предложенное ему модельное средство (блок 1) и успешность решения задач, прямо или косвенно требующих использования этого модельного средства (блок 2).

В тексте, предворяющем работу учащихся с незнакомой им моделью «лунных часов» описывались функции регуляции человеческой деятельности, которые исторически выполняло наблюдение закономерной смены фаз Луны. После прочтения текста им предлагалось несколько заданий разного диагностического назначения, из которых мы выделили для подробного анализа результатов два блока.

Первый блок, определяющий «принятие» модели, состоял из пяти заданий, выполнение которых было нацелено на освоение принципов обращения с заданной моделью «лунных часов». Для решения этих заданий необходимо было обнаружить в заданном материале «принцип

работы» предложенной модели (что и каким образом показывают «лунные часы») – и, соответственно, «опробовав» это средство на простейших ситуациях, использовать затем модель, как «работающую», для ответа на последующие вопросы. Второй блок («применение модели») состоял из трех заданий, успешное решение которых возможно было лишь при использовании «лунных часов»; при этом в двух задачах необходимость использования модельного средства специально подчеркивалась, а в третьей она была представлена неявно.

В диагностическом обследовании приняли участие 103 учащихся пятых классов двух школ г. Москвы, работающих по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина -В.В. Давыдова («деятельностно-ориентированная» образовательная среда, далее учебная среда 1). Другую группу составили 80 пятиклассников, учащихся по традиционной программе («знаниево-ориентированная» образовательная среда, далее учебная среда 2).

Результаты приведены в таблице 1, достоверность различий определялась по критерию Манна -Уитни.

Таблица 1.

Сравнение показателей овладения предложенной моделью в качестве средства выполнения заданий учащимися в разных образовательных средах

	Показатель 1 Принятие модели	Показатель 2 Применение модели
Учебная среда 1	62%	52%
Учебная среда 2	17%	11%
	Различия достоверны, $p < 0,01$	Различия достоверны, $p < 0,05$

Существенно, что взаимосвязь между качеством выполненных действий по «присвоению» модельных функций заданного объекта и успешностью последующего обращения к нему, как средству решения задач обнаруживается только у учащихся, обучавшихся по программам образовательной среды 1 (определялась по критерию корреляции Пирсона).

Таким образом, полученные нами результаты подтверждают необходимость содержательного рассмотрения взаимосвязи формирующегося у школьников умения учиться и особенностей построения реализуемых программ обучения.

Литература

1. *Высоцкая Е.В.* Формирование метапредметных образовательных результатов: возрастная динамика / Е.В. Высоцкая, И.М. Улановская, М.А. Янишевская // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: сб. материалов III Междунар.науч.-практ.конф. 19-21 апреля 2018 г. Калуга, 2019. с.301-308*

2. *Сиднева, А.Н.* Сравнительный анализ подходов к содержанию и формированию умения учиться / дис. ... на соискание ученой степени к.психол.н. М., 2010.
3. *Цукерман, Г.А.* Диагностика умения учиться / Г.А. Цукерман, Е.В. Чудинова. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018.

Мониторинг рефлексивности младших школьников в системе развивающего обучения

Еремина Л.И.

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
педагогики и социальной работы,
ФГБОУ ВО УлГПУ, Ульяновск, Россия
lariv73@mail.ru*

В начальной школе необходимо способствовать формированию у детей полноценной учебной деятельности, выступающей основой дальнейшего получения образования. Согласно В.В. Давыдову, управление процессом учения всегда предполагает отработку у школьника каждого компонента учебной деятельности, их взаимосвязи, постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя и т.д. [2] Младшие школьники овладевают умением учиться, способностью оперировать теоретическими знаниями, в процессе учения формируются теоретический рефлексивный тип мышления, теоретическое отношение к действительности.

У младших школьников исходные формы отвлеченного, теоретического мышления тесным образом связаны с уровнем развития рефлексивности. С точки зрения В.Д. Шадрикова, рефлексия, выступая проявлением рефлексивности в деятельности, имеет индивидуальную меру выраженности по отношению к отдельным структурным компонентам этой деятельности. Исследуя рефлексии деятельности субъекта, он уделяет внимание способности «осознавать себя в деятельности», познавать себя через обращение к результатам своей деятельности. Рефлексируя в отношении конкретной деятельности, субъект проявляет способность осознанно воспроизводить полученный опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действия в конкретной ситуации [3]. В.В. Давыдов определяет рефлексии как умение человека выявлять основание способов собственного действия.

В системе развивающего обучения учебный процесс носит рефлексивный характер и строится как цепочка последовательных шагов (целеполагание–рефлексия–преобразование учебных действий–рефлексия–действия контроля–рефлексия–действия оценк –рефлексия). Учащиеся занимают позицию активного субъекта учебной деятельно-

сти на каждом этапе урока, могут оценить свои результаты учения, если им предоставляется возможность выбора содержания и форм обучения, если они могут самостоятельно сформулировать реальные и перспективные цели урока, т.е. на каждом этапе урока последовательно включаются в рефлексивную деятельность.

Согласно В.В. Давыдову, для выявления уровня развития мышления необходимо, прежде всего, выявить уровень развитости рефлексии, планирования и анализа [1]. Мышление теоретического уровня развивается у школьников при решении учебных задач, где существенную роль играет содержательная рефлексия, при которой ученик, решая задачу, опирается на обобщенные, внеситуативные ориентиры и считает именно их основаниями своего действия. Данные ориентиры – это необходимое условие успешного решения внешне разных, но внутренне родственных задач, т.е. содержатся в различных частных обстоятельствах [2].

В.В. Давыдов отмечал, что главным показателем разумно-теоретического мышления является способность ребенка проводить рассмотрение оснований своих предметно-умственных действий, а рассмотрение данных оснований – это и есть рефлексия. «Вот когда ребенок, сделав неверное решение, вдруг останавливается и рассуждает, почему у него получилось неверно, это уже начало рефлексии. Или когда учитель замечает, что даже в случае правильного решения задачи (это самый лучший ход) школьник ищет другой способ решения этой задачи, хотя найденный способ справедлив. Чтобы искать другой способ решения задачи, обязательно нужно микрорефлексией обладать» [1]

Теоретический рефлексивный тип мышления, по мнению В.В. Давыдова, – это развитая способность к рефлексии, формируемая в процессе решения учебных задач как общих способов решения задач определенного класса, усвоения обобщенных способов действий в сфере научных понятий [1].

Мониторинг рефлексивности младших школьников в системе развивающего обучения осуществлялся на протяжении всего обучения в начальной школе, с первого по четвертый классы. В эмпирическом исследовании приняли участие учащиеся начальных классов, обучающиеся по системе Эльконина-Давыдова (45 респондентов – экспериментальная группа) и обучающиеся по традиционной системе обучения (52 человека – контрольная группа). Все школьники обучаются в одной гимназии, выборку составили 97 человек. В качестве диагностического инструментария использовались методики «Узор» Л.И. Цеханской, рефлексивная самооценка учебной деятельности А.О. Карабановой. В том числе, согласно комплексной диагностической программе изучения надпредметных и личностных компетентностей младших школьников центра психолого-медико-социального сопровождения «Росток», ана-

лизировались уровень и динамика развития универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста. Анализ результатов исследования показал, что уровень рефлексивности младших школьников, обучающихся по системе Эльконина-Давыдова, значительно выше (в 2,4 раза) по сравнению с учащимися контрольной группы.

В качестве условий, способствующих положительной динамике развития рефлексивности младших школьников, были выделены следующие: 1) становление ученика как субъекта учебной деятельности и дальнейший переход в позицию субъекта саморазвития и самоизменения (ученик самостоятельно и (или) с помощью учителя вычленяет отдельные стороны, средства и способы учебной деятельности, соотносит их с целями и условиями; ученик оценивает, перестраивает свой опыт деятельности, вырабатывает систему своих оценок; ученик создает новые средства и способы осуществления деятельности [2]; 2) создание рефлексивного пространства (решение учебно-познавательных проблем на основе творческого диалога с учащимися; определение и изменение позиции ученика; предоставление ученикам возможности объективировать ситуацию и безоценочно описывать способы действий; использование коллективно-распределительной деятельности); 3) мотивация учащихся к самостоятельной рефлексивной деятельности (развивать способность ученика к самоуправлению собственным учением, планировать и организовывать мыслительные остановки учебного процесса; совместно с учениками обобщать объективное содержание, чтобы учащиеся смогли переосмысливать полученную информацию и самостоятельно оперировать полученными новыми знаниями).

Таким образом, прослеживая сложности рефлексии у школьников, вы можете от класса к классу видеть, как развивается мышление учащегося. Учитель должен стремиться к тому, чтобы к концу младшего школьного возраста у своих учащихся сформировать, развить рефлексию [1]. Именно в учебной деятельности, при решении учебных задач, при действиях планирования, мыслительного анализа, самоконтроля и самооценки развивается рефлексивность у младших школьников.

Литература

1. Давыдов В.В. Последние выступления. М., 1998.
2. Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность? // Начальная школа. 1999. № 7. С. 12–18.
3. Шадриков В.Д., Кургинян С.С. Рефлексия субъекта в структуре деятельности // Современные исследования интеллекта и творчества // Под ред. А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной. М., 2015. С. 280–300.

Профессиональное самоопределение школьника как образовательный эффект

Захарова И.В.

*доцент кафедры педагогики и социальной работы,
ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н.Ульянова», Ульяновск, Россия*

Вопросы профессионального самоопределения молодежи являются предметом исследования социологии, психологии, педагогики. Традиционная цель школьного образования – подготовка учащихся к вхождению в социальное пространство – в практике современной школы стала подменяться подготовкой к благополучной аттестации. Формирование учебной мотивации школьников редко связывается с формированием у них мотивации профессионального самоопределения. Это усиливает ситуацию неопределенности, в которой находятся старшеклассники. Размытость и разнонаправленность интересов, характерная для данного возраста, вместе с непредсказуемостью результатов ЕГЭ и последующего поступления в вуз являются причинами того, что выбор профессии стал для школьников трудно решаемой и нежеланной задачей.

Это показало наше исследование в Ульяновской области, в нем участвовали 16 общеобразовательных школ г.Ульяновска и 16 школ районных центров области, в нем участвовали 1010 старшеклассников в 2018 г. и 1065 человек в 2019 г. (19,4 % и 20,5 % генеральной совокупности соответственно). Задачей исследования было выявить, как старшеклассники воспринимают вузы Ульяновской области, какие имеют профессиональные планы и планы учебной миграции из региона. Одна из проблем, которую выявило исследование – отсутствие у многих выпускников школ каких-либо четких профессиональных намерений и понимания перспектив своей жизни (рис. 1).

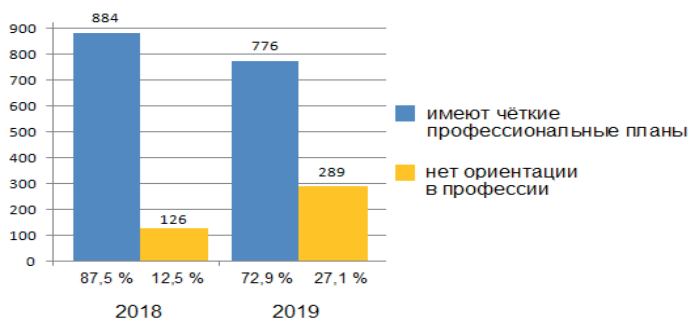


Рис. 1. Профессиональная ориентированность учащихся 11-го класса

Как обосновал В.В. Давыдов, «... иметь понятие об объекте – это значит мысленно воспроизводить, строить его, действие по построению и преобразованию мысленного предмета является актом его понимания и объяснения, раскрытия его сущности» [1, с. 18]. С таким пониманием сущности профессиональной деятельности связано профессиональное самоопределение.

В отечественном образовании сохраняется представление о том, что цель профориентации – безошибочный выбор выпускником школы своего жизненного пути, т.е. правильный выбор учебного заведения в соответствии с выявленными профессиональными склонностями [2, с. 244]. Однако специалисты в области человеческих ресурсов, социологи, HR-менеджеры убеждают: в современном быстро меняющемся мире профессиональное самоопределение происходит всю жизнь, меняются условия жизнедеятельности индивида, меняются его интересы, происходит смена родов деятельности, и невозможно подобрать «профессию для человека» или «человека для профессии», как ключ и замок, навечно подходящих друг другу.

Поэтому профориентационная работа школы сегодня не должна сводиться к психологической диагностике личностных качеств учащихся и «выписыванию им рецептов» наиболее подходящих видов деятельности. Наряду с формированием учебных компетенций, школа призвана формировать у них представления о доступных вариантах образовательной и профессиональной стратегии. В этой связи значимо взаимодействие всех уровней системы образования региона.

Как выяснилось в ходе исследования в Ульяновской области, многие из старшеклассники не знают о взаимодействии их школы с региональными вузами (рис. 2). Эта тенденция отмечается как в областном центре, так и в районных школах.

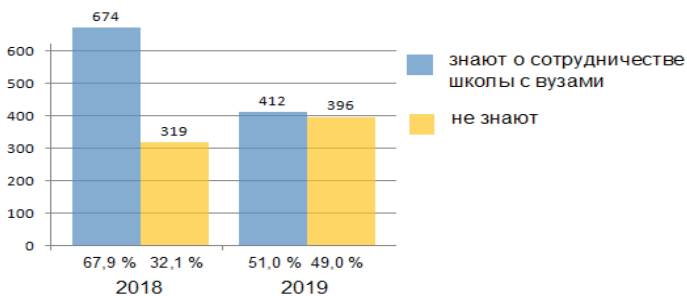


Рис. 2. Осведомленность учащихся о взаимодействии их школы с вузами Ульяновской области

О вузах других регионов на момент опроса (сентябрь–ноябрь) школьники также имели размытое представление: в 2018 г. не смогли назвать

какие-либо иногородние вузы 45,8 % старшеклассников, в 2019 г. – 48,3 %, хотя планы продолжать обучение за пределами Ульяновской области имели соответственно 31 % и 34,5 % старшеклассников.

Изменение данной ситуации невозможно только силами школьных педагогов. В работе по профессиональному самоопределению старшеклассников непосредственно заинтересованы региональные вузы, их конкурентные позиции во многом зависят от социальной активности в регионе. Положительный опыт такой работы описан специалистами [3; 4]. Между педагогами вузов и школ осуществляется методическое и научное сотрудничество, выстраиваются преемственные образовательные программы, ученики участвуют в творческих, спортивных, образовательных мероприятиях вузов.

Таким образом, профессиональное самоопределение старшеклассников является результатом их вовлеченности в различные социальные практики. Чем шире и разнообразнее социальный опыт учащихся, тем увереннее они принимают решение в ситуации неопределенности, точнее будет их выбор профессиональной и образовательной стратегии.

Литература

1. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 11–29.
2. Ревякина В.И., Осетрин К.Е. Профорентация школьников: опыт прошлого и проблемы настоящего // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 5(158). С. 244–248.
3. Стронгин Р.Г., Чутурнов Е.В. Университет как центр профорientации и социализации личности // Высшее образование в России. 2017. № 2(209). С. 5–13.
4. Петров Н.А., Троешестова Д.А. Организация психолого-педагогического сопровождения абитуриентов // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 90–96.

Что делать школе РО с результатами мониторинга индивидуального прогресса ученика?

Кухаренко И.А.

*руководитель,
ООО «Служба мониторинга», Красноярск, Россия
kuharenko@univers.su*

Дятлова О.И.

*учитель математики, методист,
ООО «Служба мониторинга», Красноярск, Россия*

Свиридова О.И.

*заместитель директора,
МАОУ «КУГ № 1-Универс», Красноярск, Россия*

1. Название статьи порождает нормальное желание сразу дать список вариантов действий школы относительно результатов мониторинга. Действительно, что может делать любая школа, получая подобные данные? Принять меры (наругать учителей); хвастаться и опираться при анализе места школы в рейтинге; убрать/спрятать в стол директора и никому не показывать, особенно проверяющим инстанциям; гордиться и рассказывать родителям своих учеников. И хотя слова об оценке-поддержке, оценке-диагностике звучат сейчас на всех уровнях системы образования, описанные действия с результатами мониторинга реально существуют в практике школ довольно широко. Ключевым же в этом вопросе является то, о какой школе идет речь. Есть ли у школы собственная профессиональная целеустановка, педагогическая парадигма, миссия? Без них обсуждение назначения данных оценки образовательных результатов превращается в формально-эмоциональные варианты действий. Мы говорим о школе развивающего обучения на материале практики гимназии «Универс» – массовой школы, которая позиционирует себя как Школа взросления (развития личности ребенка). Это значит, что в основаниях своей практики мы опираемся на идеи концепции культурно-исторического развития (Л.С. Выготский), деятельностного подхода, теории развивающего обучения (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко и др.). Таким образом мы исходим из того, что (1) процесс *развития человека* есть процесс его *становления в качестве субъекта разнообразных видов и форм деятельности* и (2) *специально организованное обучение* через присвоение культурных орудий, средств и соответствующих способов действия, *может сделать* развитие мышления и деятельности учащегося *управляемым*. Именно эти идеи

определяют и подходы к построению школьной системы оценки качества образования и, конечно, к использованию данных мониторинга образовательных результатов.

2. Понятно, что вопрос результатов лежит в широком контексте смены парадигмы современного образования (вызовы времени; тенденции и результаты национальных систем образования, обнаруженные в программах PIRLS, PISA, TIMSS и т.п.). Опираясь на собственные ценностные установки и внешние контексты, зафиксируем, что основной *результат*, на который нацелена «Школа взросления» – развитие личности ребенка, **становление** *взрослости* (самостоятельность; мышление; социальная компетентность), в первую очередь, *средствами учебной деятельности и учебных предметов*.

Это значит, что такого типа результаты требуют адекватной им практики оценивания и их мониторинга. Поэтому важно, что главная цель и назначение оценки образовательных результатов и всей школьной системы оценки качества образования в гимназии – обеспечение *поддержки* образовательного процесса, *обеспечение постановки и решения педагогических задач*.

Отсюда ключевые принципы оценки ШСОКО.

- Результаты рассматриваются преимущественно в динамике и с оценкой индивидуального прироста (прогресса) в достижениях ученика.
 - Основные назначения оценки: поддержка развития ученика и педагога; формирование умений разного типа и управление образовательным процессом.
3. Один из ядерных элементов ШСОКО – **специальный диагностический инструментарий «Дельта-тестирование»**, ключевая идея которого, по сути, легла в основу всех инструментов, созданных и используемых в гимназии (модель индивидуального прогресса разработана в рамках проекта «Реформа системы образования», реализуемого НФПК, 2006 г.). Кратко уточним основные характеристики теста «Дельта»:
 - построен на уровневой модели становления предметного действия ученика и при помощи специально сконструированных задач позволяет обнаружить индивидуальный прогресс в мышлении и понимании учащихся;
 - выделяет сквозные предметно-деятельностные линии основных предметов школьной программы (математика, русский язык) и полагает их содержательной рамкой прогресса учащегося в освоении предмета.

Схематично назовем ключевые процедуры школьной системы оценки результатов, которые выстроены на указанных выше основаниях:

		Типы результатов		
		Академические (предметные)	Компетентностные (метапредметные)	Возрастные
Начальная школа	1 кл.	Диагностика готовности к школе; диагностика результатов обучения на конец 1-го класса		Диагностика учебной самостоятельности, 3 раза за начальную школу
	2 кл.	КДР (математика, русский язык), 1 раз/полугодие	Диагностика грамотности чтения, 1 раз/год; «Дельта» (русский язык), 1 раз/год	
	3 кл.		Диагностика грамотности чтения, 1 раз/год; «Дельта» (русский язык, математика), 1–2 раза/год	
	4 кл.			
Подростковая школа	5 кл.	КДР (математика, русский язык, история, английский язык), 1 раз/полугодие, год	Диагностика грамотности чтения, 1 раз/год; «Дельта» (русский язык, математика), 1 раз/год	Диагностика образовательных интересов и притязаний; защита исследовательских работ / проектов (конференция/отчетные мероприятия; формы пед. наблюдения; формы самооценки и самоанализа учащихся)
	6 кл.			
	7 кл.	КДР (математика, история, английский язык, физика), 1 раз/полугодие, год		
	8 кл.	КДР (математика), 1 раз/полугодие		
	9 кл.	КДР (математика, физика), 1 раз/полугодие, год		

		Типы результатов		
		Академические (предметные)	Компетентностные (метапредметные)	Возрастные
Старшая школа	10 кл.		Диагностика грамотности чтения, публичный экзамен в форме дебатов (обществознание) 1 раз/10кл;	Оформление ИОП, сессии по коррекции ИОП (рефлексивные отчеты школьников; формы пед. наблюдения)
	11 кл.		предзащита, защита «дипломных» работ (экзамен-конференция; формы рефлексивных отчетов школьников); «Дельта» (математика), 3 раза за старшую школу	

Примечание: КДР – контрольно-диагностические работы, специально выстроенные нами в модели индивидуального прогресса на материале программ школьных предметов

4. Подобным образом устроенная система оценки образовательных результатов неизбежно приводит к необходимости изменения и постановки специфических задач, которые вне нее были бы вряд ли возможны. Отвечая на заявленный вопрос «Что делать с результатами оценки индивидуального прогресса?», выделим пять областей задач, которые неизбежно оформляются для школы в связи с использованием диагностики «Дельта» и другими процедурами ШСОКО:

1) **развитие учителя** (развитие компетентности, повышение квалификации)

Задачи: 1) понимание и освоение уровневой модели индивидуального прогресса и предмета оценивания, аналитических данных; 2) постановка педагогических задач и задач развития ребенка на основании данных мониторинга; разработка и эффективное воплощение педагогических решений; планирование работы с группами учеников на уроках и не только; 3) выявление эффективных методик и других ресурсов образовательных программ; обнаружение в них «проблемных мест» и восполнение дефицитов (занятие исследовательской и/или методической позиции по отношению к используемым методикам).

Примеры содержания и форм работы: а) малые педсоветы по созданию и реализации образовательной программы класса; б) мастерские по анализу заданий учебников, разработке заданий на моделирование;

в) метод-клуб по составлению и решению задач с участием учителей, студентов и преподавателей вуза; г) индивидуальные консультации для анализа детских результатов; д) взаимное планирование и посещение уроков (в том числе с использованием методики «Lesson Study»); е) участие учителей в проведении стажировок, мастер-классов, открытых уроков для педагогов региона, на конференциях разного уровня и др.

2) развитие ребенка

Задачи: 1) рефлексия своего обучения, «проба сил» через мониторинговые и диагностические процедуры, постановка задач развития/обучения; 2) развитие предметных умений, мышления и понимания, становление самостоятельности – достижение индивидуального прогресса в образовательных результатах.

Примеры содержания и форм работы: а) «уроки предъявления результатов» ученикам для совместного анализа, обсуждения и постановки задач развития; б) «мотивирующие уроки» на «пробу сил» через мониторинговые и диагностические процедуры; в) планирование учеником работы, поддерживающей или усиливающей его результаты (в тетради достижений, рефлексивном дневнике); г) осуществление обоснованного выбора или отказа от участия в клубе, интеллектуально-творческих играх, работы на электронной платформе, формы сдачи переводного экзамена (например, геометрия в 8-м классе: устный экзамен по билетам или защита творческой работы), выбора уровня задания, формы работы (индивидуально, в паре, группе) на уроке/занятии; самостоятельного изучения новой темы и др.

3) работа с родителями

Задача: выстраивание консолидированного действия с ребенком и учителем по «формированию» и реализации образовательной программы, направленной на индивидуальный прогресс.

Примеры форм работы: а) родительские собрания-семинары: места, где знакомят с инструментами мониторинга, модельными заданиями (по параллелям и классам, Советы родителей), обсуждают группированные результаты детей, строят прогнозы на следующий шаг и стратегии поддержки достижений ребенка, анализируют существующие ресурсы образовательного пространства гимназии, города, online-среды и пр.; б) индивидуальные консультации по поддержке образовательной траектории ребенка.

4) развитие образовательного пространства

Задача: обеспечение условий для индивидуального прогресса школьников.

Несколько примеров: а) создание мест внеурочной деятельности, направленных на прогресс разных групп учеников, в том числе клубов в начальной и основной школе (ЮНИС, клуб РО); б) изменение образовательной среды классной комнаты; в) динамика учебных форм, учи-

тывающая уровневую модель и возрастные особенности учеников, а не формальное «прохождение программы» и др.

5) развитие управления

Задача: анализ и оценка деятельности гимназии на основе данных мониторинга, принятие решений о создании условий, обеспечивающих индивидуальный прогресс школьников.

Примеры: а) принятие решения об использовании и внедрении мониторинговых инструментов (в частности, теста «Дельта») и в целом модели ШСОКО; б) введение в деятельность школы гимназических проектов («Современная система контрольно-оценочных процедур», «Предметная динамика», «Вертикаль классов РО»); в) изменение локальной нормативной базы; г) изменение содержания и структуры гимназических/ступенных задач, задач МО педагогов и др.

5. Что делать с результатами диагностик? Наш ответ: втягивать их системным и содержательным образом в ежедневный образовательный процесс. Чего бы это ни стоило! А именно, опираться на них при формировании качественной самооценки – учительской и ученической; сочетать и заставлять конкурировать их (компетентностные результаты) с академической успеваемостью; опираться при выстраивании качественных переходов и оценке полноты образовательного пространства; увязывать их с качеством компетентностных квалификационных испытаний для учеников, учителей, администраторов и даже родителей. А это и есть реальное управление образованием на основе данных мониторинга.

Литература

1. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников / Под ред. П.Г. Нежнова, Б.И. Хасана, Б.Д. Элькомина. Красноярск: Печатный центр КПД, 2006.
2. Практика развивающего обучения (серия). Мониторинг образовательных достижений учащихся / Авторский коллектив Красноярской университетской гимназии № 1 «Универс». М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. 93 с.
3. *Рябинина Л.А., Свиридова О.И., Чабан Т.Ю.* Как сделать оценку качества образования в начальной школе инструментом развития учителя и школы // Управление начальной школой. 2015. № 6.

Модель SAM в образовательной практике

Нежнов П.Г.

*кандидат психологических наук, ведущий научный
сотрудник института системных проектов,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия*

Львовский В.А.

*кандидат психологических наук, заведующий
лабораторией института системных проектов,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
lvovsky@mail.ru*

Реализация в общем образовании РФ принципов целевого управления с необходимостью привела к построению отечественной системы объективной оценки образовательных результатов на основе тестирования. Эта система, обеспечивающая всесторонний мониторинг результатов школьного обучения, позволяет, помимо решения задач аттестации, фиксировать и сравнивать учебные достижения школьников, выстраивать рейтинги успешности обучения на уровне школ или регионов, выявлять тенденции в освоении тех или иных элементов предметных программ, оценивать уровень российского общего образования на международном фоне.

Вся эта информация представляет определенный интерес для управленцев образования, давая опору для принятия некоторого круга административных решений. В то же время используемая в рамках этой практики модель оценивания, в основе которой лежит оторванная от образовательного процесса чисто количественная характеристика обученности, не дает необходимой обратной связи педагогам, которым для принятия решений на своем уровне необходимо видеть, прежде всего, качество образовательного результата.

То, каким должен быть измерительный инструмент, заточенный на практический мониторинг некоторого процесса, хорошо видно на примере такого устройства, как термометр. Существуют разные температурные шкалы, но все они построены на основе выделения двух реперных точек, связанных с качественными характеристиками (например, точек смены агрегатного состояния воды: лед–жидкость–пар). Иными словами, измерение уже в своей основе не может обойтись без внятных качественных опор. Далее, просматривая длинный ряд инструментов, построенных на базе шкалы Цельсия, легко обнаружить, что в каждом виде термометров на эту шкалу наложена схема процесса, мониторинг которого важен для некоторой деятельности. И эта схема представлена температурами, в которых контролируемый процесс меняет свой характер: уличный термометр выделяет переход через нулевую отметку (лед–жидкость); температурные датчики на автомобиле предотвращают перегрев двигателя (130°C); медицинский термометр

выделяет две критические точки (34°C и 42°C) и сигнальную точку 37°C; на термометре в духовке могут быть размечены температуры, оптимальные для приготовления разных блюд и т.д.

Подводя итог, можно сказать, что в мониторинге процесса, с которым так или иначе связана наша деятельность, измерение выступает не само по себе, а как индикатор меры близости значений существенного параметра к реперным, т.е. критическим, переломным точкам этого процесса – к точкам, которые имеют качественный смысл и служат опорами для принятия решений. Что же касается обычно используемых шкал педагогических измерений, то они пока еще лишены разметки, позволяющей различать уровни сформированности предметных компетенций, соответствующие ключевым этапам присвоения учебного содержания.

То, что такого рода уровни реально существуют и с ними педагогу необходимо считаться, признают большинство специалистов. Свидетельством этому являются популярность таксономии педагогических целей Б. Блума [7], а также многочисленные попытки разработать альтернативные уровневые схемы присвоения культурного содержания (И.Я. Лернер [2], В.П. Симонов [5] и др.).

Попыткой восполнить указанный дефицит системы оценки образовательных результатов и является модель SAM (Student Achievement Monitoring), основу которой составляет таксономия присвоения, намеченная Л.С. Выготским и его последователями [3; 4]. Эта таксономия фиксирует три уровня овладения предметным содержанием, обозначенные как формальный (слепое действие по правилу или образцу), рефлексивный (действие с пониманием существенных отношений) и функциональный (свободное действие с выходом на границу общего способа). Каждый уровень обеспечивает решение определенного класса задач, что открывает возможность построения соответствующего диагностического теста. В модели SAM такие тесты строятся из набора трехуровневых задачных блоков, что в итоге позволяет получить шкалу с качественной разметкой.

Модель SAM может использоваться не только для рубежной оценки учебно-предметных компетенций (например, по математике и русскому языку при завершении начального общего образования [6]), но и в текущей работе учителя. Для этого учитель должен уметь проектировать и проводить уроки со встроенной диагностикой, что в свою очередь требует от него умения различать качественные уровни присвоения учебного содержания. Эти и другие умения формируются в рамках специальных курсов повышения квалификации, которые мы проводили в разных регионах РФ (Алтайский край, Москва, Московская область, Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан, Удмуртская Республика и др.). Нами была разработана и апробирована следующая схема обучения учителей общеобразовательной школы [1]:

- вводный лекционно-семинарский блок занятий, на которых дается общее представление о культурно-исторической концепции Л.С. Выготского как основании модели SAM;
- демонстрация и комментирование апробированных блоков трехуровневых задач по некоторым учебным предметам;
- организация групповой работы учителей-предметников по проектированию пробного блока задач;
- открытая экспертиза разработанных пробных блоков задач (с привлечением методиста, тренера-технолога, супервизора);
- доработка и утверждение экспертами блока задач;
- апробация разработанного блока на разных учениках, в разных классах;
- обсуждение результатов апробации с экспертами;
- доработка и повторная апробация (при необходимости);
- оформление и представление наиболее удачных блоков задач, а также полученных результатов;
- открытое обсуждение наиболее интересных кейсов.

Такая развернутая и достаточно сложная процедура освоения модели SAM позволяет учителям на практике понять различие между задачами разного уровня; научиться подбирать задания не только для оценки, но и для формирования учебно-предметных компетенций; усиливает диагностические умения учителя; смещает их целевые установки с формального на рефлексивный и функциональный уровни.

Литература

1. *Агапов А.М. и др.* Диагностика и формирование новых образовательных результатов: руководство для учителя. Барнаул: АК ИПКРО, 2018. 180 с.
2. *Лернер И.Я.* Качества знаний учащихся. Какими они должны быть. М., 1978.
3. *Нежнов П.Г.* Модель «культурного развития»: от идей Л.С. Выготского к образовательной практике. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. 63 с.
4. *Нежнов П.Г., Горбов С.Ф., Соколова О.В.* Диагностика учебно-предметных компетенций. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. 112 с.
5. *Симонов В.П.* Диагностика степени обученности учащихся: учебно-справочное пособие. М.: МПА, 1999.
6. Тесты SAM (Student Achievement Monitoring) в образовательной практике / Редактор-составитель П.Г. Нежнов. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. 48 с.
7. *Bloom B., Englehart M. Furst E., Hill W., Krathwohl D.* Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: Toronto, Longmans, Green, 1956.

«Измерение» учебной инициативы

Цукерман Г.А.

*доктор психологических наук,
профессор, ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия*

Не все, что ценится, поддается измерению; не все, что можно измерить, ценно. С этого честного самоограничения начинался компетентностный подход, мудро различивший *компетенции* (желательный результат образования) и *грамотность* (то, что мы сегодня можем измерить) [9]. Подобное самоограничение в диагностике образовательных результатов необходимо и для деятельностного подхода к образованию [2]. Его желательный итог – самостоятельное, инициативное, субъектное действие ученика по построению и применению понятий, знаков и символов в знакомых и незнакомых, хорошо и недостаточно определенных ситуациях [7].

Как судить о том, что такой результат достигнут? Можно судить по результатам обучения, по характеристикам индивидуального действия школьника. Для этого созданы тонкие инструменты измерения предметных и метапредметных результатов обучения, показавшие существенные преимущества системы Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова – этого образчика деятельностного образования – в достижении желаемых результатов обучения [3; 4].

Выгодоприобретателями итоговой диагностики результатов обучения являются, в первую очередь, управленцы разного уровня. Учитель, получив, например, результаты своей четырехлетней работы в начальной школе, может сделать выводы относительно работы со следующими классами, но уже ничего не может изменить в работе с этими детьми. Далее речь пойдет не об итоговой, а о процессуальной диагностике образовательных результатов, полезной в первую очередь учителю. Данные процессуальной диагностики позволяют на самых ранних этапах работы с новыми понятиями, новыми способами оценивать успешность собственных усилий в организации детского учебного действия по открытию, моделированию и конкретизации наиболее существенных свойств изучаемого объекта [1]. Задолго до того, как предметные и метапредметные результаты обучения могут быть обнаружены в индивидуальном действии ученика, они проявляются в интерпсихическом действии учителя и класса как учебного сообщества. Именно эти проявления важно отслеживать педагогу для своевременной корректировки условий, необходимых для того, чтобы дети успешно конструировали понятие «здесь и сейчас».

Интерпсихическое действие не случается само по себе, всякий раз, когда ученик что-то делает под руководством учителя. Должны быть выполнены как минимум два условия учебного взаимодействия.

Во-первых, инициатива во взаимодействии не может быть односторонней, она распределена между ребенком и взрослым. Во-вторых, место пересечения инициатив не случайно. В учебной деятельности это содержание нового понятия, которое конструируется в учебном сообществе с помощью знаковых средств, в частности учебных моделей [5].

Как можно судить о том, что на уроке случилось именно интерпсихическое действие, несущее в себе потенциал развития для его участников? Прежде всего, – по количеству и качеству детских инициатив. Инициатива (от лат. *inītiūm* – начало) в младшем школьном возрасте проявляется в форме вопросов и догадок о способе решения новой задачи. Чаще всего в детском вопросе фиксируется противоречие между известным способом действия и новым фактом. Например, первоклассник сегодня на уроке выяснил, что мягкость согласного звука на конце слова обозначается с помощью буквы «мягкий знак». Назавтра, он спрашивает учителя, почему «мягкий знак» пишется в слове *хочешь*, ведь «звук [Ш] всегда мягкий, его никак не умягчишь!»

Чтобы такие нередкие случаи стали заметны, заработали, и как диагностические показатели успешности предыдущего интерпсихического действия, и как условия культивирования учебной инициативы в дальнейших понятийных действиях учеников, они должны приобрести статус события. *Запись* (публикация [7]) инициативного детского высказывания, в котором приоткрываются новые связи известного и неизвестного, имеет немало развивающих возможностей, и в то же время служит для учителя надежным показателем того, что построение интерпсихического действия с новым понятием протекает удовлетворительно [6]. Точки учебного процесса, в которых возникают сгущения таких записей, распределение авторства интеллектуальных инициатив, способы обращения к этим записям в работе класса – вот некоторые показатели раннего проявления желательных результатов деятельности обучения, поддающиеся наблюдению и фиксации.

Чуть менее непосредственное средство мониторинга процесса становления будущих образовательных результатов – учительская экспертная оценка различных проявлений ученической активности, прежде всего – поисковой, исполнительской и коммуникативной. Средства такой экспертизы и доказательства их валидности подробно описаны [5]. Регулярная (2–4 раза в год) экспертиза ученической активности на уроках дает учителю объективные основания для отслеживания динамики совместно-распределенной учебной деятельности класса и отдельных учеников, а также для того, чтобы прицельно индивидуализировать учебное взаимодействие с каждым учеником, строя групповое взаимодействие с учетом ресурсов и дефицитов каждого ребенка в каждый конкретный период обучения.

Микроанализ урока на основе видеозаписи – еще одно превосходное средство учительского самоанализа. Этот метод основан на представлении о единице учебного взаимодействия – так называемой триаде (учительская инициация: задание или вопрос – ответ ученика – оценка учителя) как основном управленческом инструменте традиционной педагогики [8]. В деятельностной педагогике триада учебного взаимодействия размывается: инициация и оценка постепенно перемещаются на полюс ребенка. В непосредственной работе с классом учитель практически не в состоянии оценить, до какой степени преодолены традиционные методы управления в его собственном педагогическом действии. Владение методом микроанализа позволяет посмотреть со стороны и даже оценить количественно степень инициативного поведения учеников на собственном уроке [6].

Здесь представлены три варианта объективации инициативного поведения учеников, которое является объективным показателем деятельностного характера учебного взаимодействия на самых ранних интерпсихических, еще не индивидуализированных этапах становления понятийного действия. Ограничения этого подхода к оценке желательных образовательных результатов состоит в том, что предметом диагностики является учебная инициатива, *проявленная* в поведении ребенка на уроке. Субъектная позиция ученика как инициатора и исполнителя собственного учения – это та ценность, которую с помощью данного подхода оценить не удастся.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Деятельностный подход в образовании // Сост. В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. 345 с.
3. Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009, 168 с.
4. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / Под ред. И.М. Улановской. М.: ГБОУ ВПО «МПШУ», 2016. 169 с.
5. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
6. Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. Понимание информационного текста как метапредметный результат начального обучения // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 45–56.
7. Эльконин Б.Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116–122. doi:10.17759/chp.2019150112
8. Nassaji H., Wells G. What's the use of triadic dialogue?: An investigation of teacher-student interaction // Applied linguistics. 2000. Том 21. № 3. С. 376–406.
9. Rychen D.S., Salganik L.H. Definition and selection of key competencies // THE INES COMPENDIUM ((Fourth General Assembly of the OCDE Education Indicators programme). Paris: OCDE, 2000. С. 61–73.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ СЕГОДНЯ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Углубленное преподавание математики в начальной школе

Абрамсон Я.И.

учитель математики,

ГБОУ «Школа “Интеллектуал”», Москва, Россия

yakovabramson@mail.ru

Опыт преподавания автора в экспериментальных группах по своей собственной, авторской, программе по математике в школе «Интеллектуал» в 2010–2020 гг. позволяет утверждать, что дети способны усваивать математические понятия с гораздо большей интенсивностью и с более высоким качеством, более углубленно, чем предполагают все современные программы и учебники.

Так, например, весь материал начальной школы первоклассники способны усвоить уже в течение первого года обучения. В течение же четырех первых лет обучения в экспериментальной группе обучающиеся освоили все четыре действия арифметики с целыми числами в разных системах счисления. В дополнение к этому они освоили и введение натуральных чисел в натуральную степень и познакомились с обратными операциями – извлечения корня и взятия логарифма. Помимо этого, они научились сложению векторов и многочленов, умножению векторов на целые числа и умножению многочленов, вычислению общего члена последовательности заданной рекуррентными соотношениями, освоили основные операции исчисления высказываний и теории множеств. Учащиеся освоили также многие понятия планиметрии, научились доказывать многие факты, например, признаки равенства треугольников, признаки и свойства параллелограмма, свойства вписанных углов, свойства вписанных и описанных четырехугольников и многие другие. Научились находить площади многоугольников с вершинами в целочисленных точках плоскости, разлагать многочлены на множители и решать системы уравнений в целых числах.

Что же позволило столь количественно (и качественно!) ускорить предметное обучение? Во-первых, построение уроков на основе III типа обучения по П.Я. Гальперина. Изучение понятий начиналось всегда либо непосредственно с материального этапа (например, при обучении записи чисел в разных позиционных системах счисления, умножению и делению с остатком), либо с материализованного этапа, с построением графиков, таблиц, рисунков, схем, визуализацией задач.

Во-вторых, решение любой задачи сопровождалось ее проговариванием, устным обсуждением, представлением школьником своего решения у доски и рецензированием его остальными учениками.

В-третьих, темп уроков поддерживался и усиливался применением различных технических средств. Так, например, особенно в течение первых двух лет, когда детские руки еще не вполне уверенно владеют авторучкой, письмом, мы использовали вместо тетрадок (а впоследствии наряду с тетрадками) пластиковые доски в клеточку и фломастеры. Писать ими легче и быстрее; к тому же все, написанное неправильно, с ошибками, стирается, не оставляя напоминаний в виде зачеркнутого текста, клякс и пр.

В-четвертых, и это важнейшая составляющая высокой мотивации учащихся, обучение почти всех учеников сопровождается их *совместной деятельностью*, их работой в мини-группах (парами, втроем и, иногда, вчетвером). Надо отметить, что эта инициатива исходит не от учителя, а от самих учащихся – они объединяются для совместной работы над заданием по своему желанию и в том составе, в котором сами хотят. Им нравится решать, спорить, обсуждать вместе, общаясь плодотворно в ходе поиска решения. Учитель просто не вмешивается в эту деятельность, положительно оценивая работу всех участников группы, независимо от степени участия каждого из них.

Кстати, об оценивании: вместо привычных оценок в течение первых четырех лет обучения используются звездочки. Каждое успешное выступление, равно как и решенная задача из домашнего задания, оцениваются «*». Таким образом, успех имеет положительное подкрепление, неудача же не оценивается никак, т.е. не оставляет негативного эмоционального действия.

У всех, прошедших обучение в этих экспериментальных группах в начальной школе, позитивное отношение к предмету, успехи в нем, как на ВПР, так и в олимпиадах, сохраняются на протяжении многих лет, даже если они продолжают в средней школе свое обучение у других преподавателей, в других классах и школах. Причем это относится не только к математике (для примера, в наиболее популярной среди учащихся младших классов олимпиаде «2x2» «экспериментальные» четвероклассники в этом году заняли 8 призовых мест при 11 участвовавших), но и к другим предметам, так как развиваются общекогнитивные возможности, расширяется зона ближайшего развития, развиваются абстрактное мышление, критическое мышление, метаматематические понятия.

Интенсивное изучение математики в раннем возрасте вызывает акселерацию общего интеллектуального развития, создает прекрасные предпосылки для успешного полипредметного обучения в средней, старшей и высшей школе.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. *Engeness I., Lund A.* Learning for the future, Learning // Culture and Social Interactions. 2020. Vol. 25, June.
3. *Abramson Y.* On the content and method soft eaching math in elementary school for GAT students Proceedings of the PME and Yandex Russian conference. M.: HSE Publishing House, 2019.
4. *Hattie J., Fisher D., Frey N.* Visible learning for mathematics. Corwin, 2017.

Развивающее обучение по системе В.В. Давыдова

Агафонова Н.А, Кузнецова Ю.А.

*студентки факультета педагогического образования,
ГОУ ВО МО ГГТУ, Орехово-Зуево, Россия*

Толкова Н.М.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
начального и дошкольного образования,
ГОУ ВО МО ГГТУ, Орехово-Зуево, Россия
nmtolkova@gmail.com*

В современной начальной школе параллельно применяются учителями разнообразными образовательными системами. Наиболее применяемая, на наш взгляд – система развивающего обучения Василия Васильевича Давыдова и Даниила Борисовича Эльконина. Давыдов утверждает, что учебная деятельность должна строиться от абстрактного к конкретному. Кроме того, он отмечает, что в традиционном обучении содержание обучения ориентировано на формирование у младших школьников основ эмпирического сознания и мышления. Он не отрицает большую значимость развития эмпирического мышления, но утверждает, что это не самый действенный и результативный путь для психического развития ребенка школьного возраста. Давыдов говорит о том, что, применяя наглядные образы в образовательной деятельности, можно лишь частично ознакомить ребенка с существенными признаками предметов.

По мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, лишь в процессе развивающего обучения, опирающегося на теоретическое мышление и формирующегося через принятие знаков, символов, моделей, возможно полное проникновение в сущность окружающих явлений. Именно в этом случае можно назвать процесс развития мышления теоретическим, а обучение – развивающим.

При разработке содержания учебной деятельности для актуализации развивающегося обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся. Кроме того, В.В. Давыдов говорит о необходимости формулировки основного положения, которое будет характери-

зовать не только содержание предметов, но и умения, на формирование которых направлена образовательная деятельность учеников.

Таким образом, мы можем сказать, что развивающее обучение направлено на возможность управления педагогом психическим развитием ребенка. Данное обучение обладает потенциальными возможностями и перспективами широкого внедрения в практику обучения.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Директ-Медиа, 2010.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2010.

Анализ методики развивающего обучения В.В. Давыдова

Воронова А.О.

*студентка педагогического факультета,
ГОУ ВО МО ГГТУ, Орехово-Зуево, Россия*

Толкова Н.М.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
начального и дошкольного образования,
ГОУ ВО МО ГГТУ, Орехово-Зуево, Россия
nmtolkova@gmail.com*

Современный мир развивается очень стремительно, что влечет за собой необходимость воспитания социализированной, активной, творческой, самостоятельной, ответственной личности. Именно поэтому возрос интерес к трудам педагогов-новаторов прошлых лет, внесших немаловажный вклад в развитие педагогической теории и практики. Однако только немногим ученым удалось разработать методику обучения, которая держала высокий уровень по усвоению знаний детей нескольких десятилетий и осталась актуальной в эпоху цифровых технологий.

Одной из таких методик является развивающее обучение Давыдова. Мышление ребенка в процессе развивающего обучения, названо Василием Васильевичем Давыдовым теоретическим, а непосредственно процесс обучения – развивающим. По своей структуре развивающее обучение представляет собой совокупность усложняющихся задач, направленных на формирование потребности в получении знаний и умений.

Методика Давыдова направлена на обучение младших школьников, это связано с тем, что данный возраст сензитивен для совершенствования познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания), формирования высших психически функций (речи, чтения, письма, счета). При благоприятных условиях обучения и определенном уров-

не интеллектуального развития формируются предпосылки к развитию теоретического мышления.

В.В. Давыдов разработал технологию, противоположную традиционной системе обучения; в ней в первую очередь идет акцент на зону ближайшего развития, путем поиска и осознания того или иного закона, действия или явления. Психологом были учтены возрастные особенности младшего школьного возраста, выделены основные принципы развивающего обучения, сформулированы основные положения, рассчитан объем знаний для определенной возрастной категории. Благодаря этому, дети, обучающиеся по его системе, отличаются высоким уровнем знаний, творческого потенциала, рефлексии, умением оценивать себя и других и т.д.

В своей работе Давыдов основывается на развитии личностных качеств при полном погружении в учебный процесс, в котором учитель должен создать определенную атмосферу. Личность, находясь в поиске знаний, развивается при постоянном сотрудничестве. Учитель в данном случае является лишь помощником, проводником, который постоянно следит за уровнем полученных знаний. В таких условиях формируются личностные качества, происходит интеллектуальное развитие, закладываются основные элементы трудовой, художественной, общественно полезной деятельности.

После проведения анализа методики, мы можем сделать вывод, что Система полностью отвечает Концепции модернизации российского образования, а именно, система построена для полноценного обучения современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, отличающихся мобильностью.

Таким образом, «развивающее обучение» стимулирует у детей XXI века желание учиться, проявлять самостоятельность, ответственность, мобильность и находчивость.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Стреблева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. М., 2019.
3. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967.

**Введение в естественные науки
в системе развивающего обучения
Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова**

Высоцкая Е.В.

*Ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия
h_vysotskaya@mail.ru*

Янишевская М.А.

*Старший научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия
y_maria@mail.ru*

Лобанова А.Д.

*Научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия
nastya-lobanova@yandex.ru*

Хребтова С.Б.

*доцент,
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия
sv_khrebtova@mail.ru*

Возникновение научных понятий у школьников связано с психологическими механизмами, реализующими совершенно иной вид обобщения, нежели систематизация объектов окружающего мира путем сравнения и выделения общего в их составе и строении по внешним признакам, как это обычно бывает характерно для формирования «житейских» понятий [2]. Наблюдение за природными явлениями, сопровождающееся выполнением простейших опытов с последующим выдвижением «объяснительных гипотез», как путь ознакомления учащихся с естествознанием, закладывает в основу для формирования понятий, эмпирического обобщения свойств рассматриваемых в этой связи объектов. Эта методологическая позиция обосновывает множество существующих дидактических приемов введения детей в начала естественных наук. Самостоятельное выполнение простейших опытов, как основа будущего научного взгляда на «естественное» поведение природных объектов, рассматривается как фундамент концептуальной структуры, опосредующей более продвинутое интерпретации в составе специальных дисциплин старшей школы [4].

Однако вопрос о строении школьного предмета, в котором понятийный аппарат изучаемой науки будет представлен учащимся со стороны его происхождения и «деятельного смысла» в общем контексте культурно-исторического развития научного мышления, может и, на наш взгляд, должен быть поставлен в отношении ранних этапов освоения

естественнонаучного знания. Главной исследовательской задачей здесь является определение специфического содержания пропедевтического курса, который позволил бы ученику, переходящему из начальной школы в основную, занять собственную, функционально осмысленную позицию в отношении естественнонаучных дисциплин до начала систематического изучения отдельных школьных предметов.

Решение задачи обеспечения условий такого обучения привело нас к разработке деятельностно-ориентированного учебного курса «Прироdoведение», поддерживающего «выстраивание» общего способа и освоение средств изучения новой предметной области «Естествознание». Какое же содержание учебного предмета может заложить именно теоретическое обобщение в основу формирования естественнонаучных знаний у пяти- и шестиклассников?

Мы полагаем [1], что пропедевтика естественнонаучных понятий должна поддерживать освоение учащимися их практико-предметных предпосылок в общем контексте логико-исторического рассмотрения целей и задач преобразующей деятельности человека в природе. Начальные понятия науки, в особенности модельно-схематические средства трансляции средств и способов теоретического мышления, должны быть заложены разработчиками и опробованы учащимися как необходимые составляющие обобщенной ориентировки собственной познавательной деятельности.

Специфичным для такого курса является поддержка в нем возможности освоения учащимися деятельностного содержания естественнонаучных понятий и опосредующих их формирование знаково-символических представлений как ориентировочных в связи и в соответствии с постановкой развивающейся учебно-предметной задачи материального преобразования объектов природного (вещественного) мира. Развертываемый учебный материал призван раскрывать учащемуся предметные основания и деятельностный смысл новой области знания как сферы его собственного познавательного продвижения и развития [3].

Психологические новообразования, на формирование которых нацелена такая разработка, могут быть рассмотрены в контексте теоретико-продуктивного мышления, представляющего собой некоторый результат развития теоретико-рефлексивного мышления, как продукта учебной деятельности младшего школьника, на переходе в основную школу.

Формирование соответствующей данному периоду позиции ребенка как субъекта учебной деятельности можно тем самым связать с освоением исторически сложившейся линии развития целеполагания (целеобразования) в отношении действий с природными объектами. Важное место здесь занимают процедуры опробования таких действий в специально организованной учебно-модельной среде, где задачи и способы их решения представлены в обобщенной форме, а также «деятельная» рефлексия собственных учебно-исследовательских действий в особых,

«предпонятийных» словесно-знаковых конструкциях, опосредующих переход к понятийному представлению естественнонаучных знаний в учебных предметах основной школы.

Обсуждая отличия такой постановки обучения от традиционной, укажем два существенных для нас момента, связанных с выбором предметного содержания курса и продвижения в нем учащихся:

- учебная задача присвоения способов и средств познавательного продвижения в предмете ставится в контексте «включения» пятиклассника в проблематику развития деятельного отношения человека к природе, культурную историю его целенаправленной преобразующей деятельности с природным материалом, а не поверхностное ознакомление с современными объяснениями протекания природных процессов;
- задачный контекст введения в естественнонаучный предмет составляет именно опробование средств и способов действия в развивающейся ситуации приобретения «опытного знания», а не «изобретение» их в так или иначе организуемых попытках самостоятельного решения искусственно поставленных предметных задач.

Построенный таким образом пропедевтический курс естественнонаучных дисциплин реализует логическую линию, идущую от знакомства детей со специально реконструируемой общекультурной проблематикой использования природных объектов человеком, через опробование целей и средств предметно-преобразующей деятельности в условиях обнаружения известного «сопротивления» природных объектов и процессов в собственном модельном «опыте» к познанию строения и свойств природных объектов в их существенных, не зависящих от человека связях и отношениях.

Продуктом мыслительной (теоретико-познавательной) деятельности учащегося в этот период может стать собственный обобщенный способ ориентировки в развивающейся предметной задаче, выработанный на основе собственного продвижения в среде учебной реконструкции содержания. Он определяет возможность субъективной постановки собственной учебной задачи в дальнейшем систематическом изучении естественнонаучных предметов основной и старшей школы.

Литература

1. *Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д., Малин А.Г., Хребтова С.Б., Янишевская М.А.* Курс «Природоведение» в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: что можно вырастить на «ничьей земле»? // Деятельностный подход в образовании. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. С. 266–275.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
3. *Природоведение. 5 класс: учеб. пособие / Е.В. Высоцкая и др.* М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2016.
4. *De Vos W, Pilot A.* Acids and bases in layers: the stratal structure of an ancient topic // *Journal of Chemical Education*. 2001. Vol. 78(4). P. 494–499.

Зарубежные исследования научных основ менторинга в дошкольном образовательном пространстве

Гарифуллина А.М.

диспетчер факультета (института)
ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия
alm.garifullina2012@yandex.ru

Глобальная цель современной образовательной системы заключается в реализации менторинга как альтернативного подхода к усовершенствованию профессиональных компетенций менти-педагогов в системе дошкольного образования.

В исследованиях Т. Голви менторинг определяется как неформальная поддержка, инструмент в достижении коллективных целей [1; 3].

В процессе определения понятия «менторинг» нами было найдено наиболее подходящее к системе дошкольного образования определение, которое было предложено П. Майером: «Менторинг – это техника передачи педагогического опыта и умений в условиях поддержки педагогов образовательной среды, а также неформальный инструмент для достижения лидерского развития» [1; 2; 5].

Нами установлено, что менторинг в сфере образования, трактуется как взаимоотношения между педагогом и воспитанником. Однако немаловажную роль играет и передача опыта, знаний внутри педагогического коллектива образовательной организации.

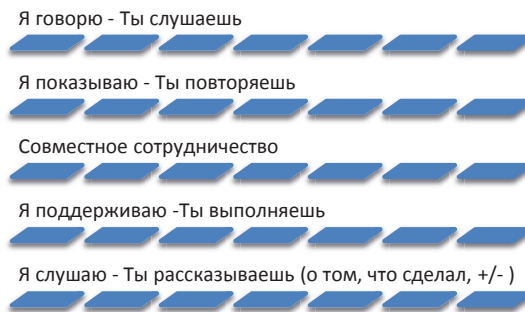


Рис. 1. Организационные блоки в системе менторинга дошкольной образовательной организации

Менторинг можно разделить на три составляющие: адаптация, обучение и сопровождение. Опыт исследования в области дошкольного образования демонстрирует высокое значение применения системно-персонифицированного подхода, в котором используются все три вида

воздействия. Процессы могут повторяться и накладываться один на другой: например, если педагог перешел на новую должность, ему снова нужна помощь в адаптации к тем условиям, в которых он оказался. Кроме того, менторинг бывает индивидуальным и коллективным (когда ментор (по отношению к менти-подопечному), более опытный педагог, работает с несколькими начинающими педагогами в групповом формате или раздельно) [1; 4].

Менторинг в системе дошкольного образования реализуется по классическим принципам педагогики. Основные блоки представлены на рис. 1.

В нашем исследовании, проходившем в Казанском Федеральном университете в Институте психологии и образования (2018–2020), приняли участие 150 педагогов дошкольных образовательных организаций РФ (Москва, Самарская и Нижегородская области, а также Республики Татарстан). Нами было установлено, что 87 % опрошенных считают, что менторинг, к сожалению, не является распространенной практикой. Лишь 13 % опрошенных признались, что такая практика существует в их дошкольных образовательных организациях. На вопрос «Являетесь ли вы ментором?» ответили «да» 11 % респондентов и 89 % респондентов опровергли этот факт. Последний вопрос «Применялась ли по отношению к вам менторская помощь?» педагоги ответили в большинстве (66 %) «Нет» и лишь 34 % ответили положительно на данный вопрос (рис. 2).

В результате нашего исследования было выявлено, что в процессе становления научных основ менторинга большое значение имеют технологии менторинга, применяемые в условиях дошкольной образовательной организации. На Западе менторинг воспринимается как почетная миссия, в России менторинг только лишь обретает популярность.

Экспресс-опрос педагогов дошкольных образовательных организаций

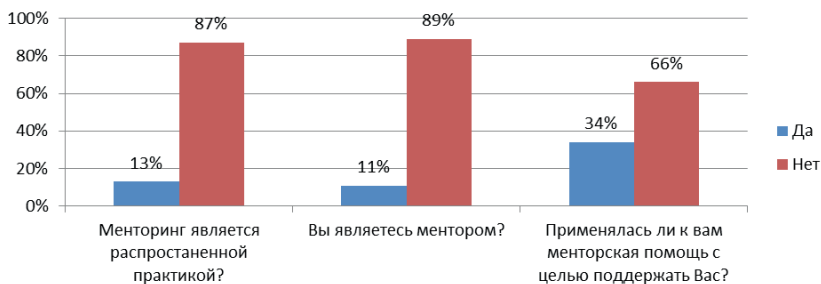


Рис. 2. Распространенность менторинга на территории Российской Федерации

Соблюдение классификации менторинга позволит менторам определить стиль индивидуального управления, а цикличность позволит делегировать и организовывать деятельность детского сада с максимальной отдачей. В связи с этим успех менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных условий и позволит обеспечить эффективное управление дошкольной образовательной организацией.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что проблема менторинга в системе дошкольного образования является еще недостаточно изученной областью. Данный аспект составит перспективу наших дальнейших исследований.

Литература

1. *Гарифуллина А.М., С.Н.Башинова.* Научные основы менторинга в системе дошкольного образования Российской Федерации // Казанский педагогический журнал: научный журнал. 2019. № 6. С. 89–93.
2. *Гарифуллина А.М.* Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде // Казанская наука: научный журнал. 2017. № 4. С. 104–107.
3. *Гарифуллина А.М., С.Н.Башинова.* Научные основы менторинга в системе дошкольного образования Российской Федерации // Казанский педагогический журнал: научный журнал. 2019. № 6. С. 89–93.
4. *Гоулман Д., Бояцис Р., МакКи Э.* Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Паблишер, 2017. 365с.
5. *Goleman D.* Social Intelligence [Электронный ресурс] // Random House, 2007. URL: <http://www.edutopia.org/lucas-goleman-social-emotional-learning>.

Проблемы внедрения системы развивающего обучения: региональные практики

Гильмеева Р.Х.

*ведущий научный сотрудник,
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБНУ ИППСР, г. Казань, Россия
rimma.prof@mail.ru*

О содержании, сущности, важности и значимости системы развивающего обучения В.В. Давыдова известно каждому педагогу [1; 2; 3]. Но почему же данная система, несмотря на фундаментальную научную разработку, целостность и ее экспериментальную апробацию непосредственно в школе, не внедрена повсеместно, почему не использован ее огромный потенциал? Идеи развивающего обучения, начав формироваться в конце 50-х гг. прошлого столетия, до сих пор вызывают интерес и множество вопросов, как у исследователей, так и у практиков [4].

Необходимо отметить общие тенденции, характерные для массовой школы, ограничивающие эффективность системы развивающего обучения. Например, школы Республики Татарстан в 80–90-е гг. практически повсеместно стали создавать экспериментальные классы начальной школы по реализации программ развивающего обучения. Были организованы многочисленные курсы для учителей, подготовлены методические рекомендации. Но постепенно первая волна эйфории схлынула. Начались разочарования администрации школ, чиновников от образования; были недовольны и родители, поскольку все рассчитывали на получение быстрого и измеряемого результата учебных достижений детей по привычным показателям. Можно отметить характерные тенденции того периода: в практической деятельности не были в полной мере реализованы базовые ценности и основные концептуальные идеи системы; учителя в то время пытались использовать процесс прямого переноса теоретических положений психологической, педагогической и любой другой науки в практику; в школах, реализующих развивающее обучение, не обеспечивалась целостность данной системы, в основном делался акцент лишь на удобных для внедрения отдельных элементах; не предусматривалась также необходимость специальной теоретико-методологической и психолого-педагогической подготовки педагогов; администрация многих школ, глубоко не вникая в содержание системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, которая базируется на фундаментальных психологических и философских основаниях, разрабатывала концепции и стратегии развития школы, ориентирующиеся на другие концептуальные положения, что не позволяло всему педагогическому коллективу целостно, последовательно, системно реализовать идеи развивающего обучения на основе сохранения непрерывности и преемственности на всех уровнях образования; также чиновники от образования муниципальных организаций, ориентируясь на привычные формальные показатели, не везде поддерживали данную систему, поскольку дети в тех областях, которые связаны только с усидчивостью, памятью и длительной работой, часто показывали средние результаты.

Вместе с тем в школах, где были созданы необходимые и достаточные условия, подготовлен весь педагогический коллектив, родители, где директора проявляли профессиональную и управленческую заинтересованность, концептуальные идеи развивающего обучения в образовательной практике доказывают и сегодня свою эффективность, актуальность и перспективность. Это подтверждает и современная практика внедрения развивающего обучения. В Республике Татарстан имеется множество последователей, среди них наиболее известные гимназии № 94 и 9 г. Казани, в которых спроектирована целостная образовательная практика, адекватная основным ценностям и теоретическим положениям системы развивающего обучения. Гимназия имени В.В. Давыдова (г. Набережные

Челны), пройдя нелегкий путь становления и развития, на протяжении многих лет работает по системе развивающего обучения. Организатор, создатель уникального учебного заведения, первый директор А.А. Либерман со своим коллективом создали образовательную платформу, где каждый ребенок может проявить свой потенциал. Разработанная им совместно с педагогическим коллективом концепция подростковой школы в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова включает различные технологии, методы и формы. Например; социально-моделирующие игры, способствующие формированию у подростков смыслообразующих мотивов учебно-профессиональной деятельности; школьная академия наук, в которой учащиеся средней и старшей школы включаются в исследовательскую деятельность; международный лингвистический лагерь «Европа», жизнь в котором построена на принципах самоуправления; проект «Формирование культуры чтения у учащихся», включающий программу по преодолению недостатков чтения у школьников; проведение Дня будущего в форме форсайт-сессии на основе анализа «Атласа новых профессий» Все эти формы работы помогают ребятам проектировать свою социальную активность. При такой организации оказалось возможным построение целостной практики управления процессом обучения в системе развивающего обучения, обеспечение взаимосвязи целенаправленного формирования у школьников навыков учебной деятельности с развитием личности человека.

Современная трансформация общества, происходящие изменения в образовании с учетом стремительного проникновения цифровых технологий в жизнь населения и растущей доступности технологий повсеместно актуализируют проблему изучения потенциала реализации системы развивающего обучения в новых цифровых условиях с целью формирования Человека будущего – знающего человека [5]. Для нас (сотрудников ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (г. Казань), действующих в русле когнитивной педагогики [6], важной на этом этапе представляется реализация идеи становления и развития личности человека на основе базовых навыков системного мышления; социальных навыков; навыков социально-коммуникативного взаимодействия проектирования индивидуальной траектории развития, креативности, рефлексии. Принципиально значимой остается гуманистическая ориентация вопросов, связанная и с человеком как объектом гуманитарных измерений, и со сферой образования, несущего социокультурную миссию распространения и передачи ценностей науки и культуры.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
2. *Давыдов В.В., Громыко Ю.В.* Концепция экспериментальной работы в сфере образования. Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 31–37.

3. *Рубцов В.В.* Научная школа В.В. Давыдова: история и направления развития // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова. Монография по материалам Международной сетевой научной конференции (Беларусь, Италия, Россия) [Электронный ресурс] // Издательство ВГСПУ «Перемена». С. 54–67. Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: https://psyjournals.ru/school_of_davydov/issue/rubtsov.shtml
4. Школа В.В. Давыдова. Реализация идеи развития в профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научной конференции (20–21 ноября 2013 г.) / Н.М. Акашина [и др.]. Электрон. текстовые данные. Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2015. 137 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/30201.html> ЭБС «IPRbooks»
5. *Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю.* Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3(140). С. 8–18.
6. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под науч. ред. Е.Ю. Левиной. Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. 228 с.

Развитие творческих способностей курсантов образовательных организаций МВД России в личностно-развивающих ситуациях

Гордеева Е.Н.

*адъюнкт кафедры психологии,
педагогике и организации работы с кадрами,
ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия
ekategor@yandex.ru*

Особенности профессиональной подготовки курсантов МВД обусловлены ответственностью и важностью задач, выполняемых сотрудниками полиции. В общественно значимой модели сотрудника ОВД, отраженной в Законе «О полиции» [1], отмечены такие главные требования общества, как следование принципам деятельности: соблюдения и уважения прав и свобод человека и гражданина, законности, беспристрастности, взаимодействия и сотрудничества, использования достижений науки и техники, современных технологий и информационных систем, а выполнения служебных обязанностей (знание законов, приказов, предостережение, пресечение и раскрытие преступлений, поддержание уровня квалификации).

Требованиями ФГОС ВПО уровня «магистр» по специальности «Юриспруденция» [2] обозначены, например, следующие компетен-

ции: сформированность ценностно-смысловых ориентаций и мировоззренческой позиции, способность к социальной, профессиональной и межкультурной коммуникации, креативность, способность к самоорганизации и самообразованию.

Однако невозможно подготовить сотрудника полиции, нацеленно-го на постоянное поддержание собственной квалификации на должном уровне, без его саморазвития и самообразования. Таким образом, нельзя игнорировать социально-средовой и рефлексивно-творческий аспекты организации образовательного процесса.

Проектирование целей образовательного процесса профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов предполагает создание такой образовательной среды и педагогических ситуаций, взаимодействуя с которыми развивается личность будущего профессионала, формируются ее рефлексивно-творческие качества, накапливается опыт самообразования[3].

К профессионально значимым качествам личности сотрудника относятся не только волевые (мужество, смелость), коммуникативные качества, быстрота реакции, но и творческие способности (способность к перевоплощению, ролевые умения, творческое воображение, интуиция и др.).

Однако согласно проведенным опросам среди выпускников образовательных организаций МВД России, 23 % из них при адаптации к служебной деятельности испытывают трудности, 40 % при возникновении нестандартной ситуации испытывают нерешительность и растерянность, что характеризует недостаточный уровень их профессиональной компетентности.

О положительном опыте применения технологий развивающего обучения свидетельствует опыт Волгоградской Академии МВД России [3], где реализована модель ситуационно-средового проектирования обучения будущих следователей.

При использовании технологий развивающего обучения (кейс-стади, деловые и ролевые игры, семинары-тренинги, круглые столы, научные конференции и т.д.) курсанты имеют возможность проявлять и изменять личностную позицию, входя в роль преподавателя, собеседника-коммуниканта, обучающегося, наблюдателя и т.д. Такие формы обучения предполагают развитие логики целеполагания, ценностно-смысловой сферы, способности самостоятельно ставить перед собой цели и достигать их [4].

Личностно-развивающие ситуации – ситуации преодоления личностью субъективных, внутренних факторов, противостоящих внешним, ситуативным, являются путем развития субъекта в результате его взаимодействия с образовательной средой.

Творческие способности личности взаимосвязаны с нравственно-патриотическим развитием, духовными ресурсами и, реализуясь в цен-

ностных творческих продуктах, способствуют культурному и духовно-нравственному развитию общества.

Творческие способности помогают развитию качеств, ориентированных на высшие гуманистические ценности (Истины, Добра, Красоты), стремление к творческой самореализации и удовлетворению процессом творчества [5].

Ситуационно-средовое проектирование образовательной среды позволяет проектировать развитие творческих способностей и профессионально-личностное развитие будущих сотрудников с учетом средовой природы и ситуационных механизмов развития личности, ориентированных на готовность личности к инновациям в профессионально-социальной среде; расширяет представления о содержании обучения, включая, помимо традиционных форм и методов, технологии развивающего обучения.

Литература

1. Федеральный закон от 07 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции».
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 мая 2010 г. № 464 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 – Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавриат»).
3. *Ходякова Н.В.* Ситуационно-средовой подход в педагогическом проектировании // Педагогика. 2015. № 2. С. 42–48.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 282 с.
5. *Ожиганова Г.В.* Высшие моральные и творческие способности и продуктивная жизнедеятельность в процессе обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 4. С. 44–48.

Выбор профессии и реализация личностных профессиональных планов студентов

Гусева И.В.

*Преподаватель,
ФГБОУ ВО «СПБ УГПС МЧС России»,
Санкт-Петербург, Россия*

Выбор профессии – одно из самых ответственных решений, которые принимает человек в жизни. «От правильного выбора профессиональной деятельности зависит счастье человека, его положение в обществе, материальный достаток, физическое и психическое здоровье» [1].

Выбор профессии психолога служебной деятельности – является решением достаточно важным для студента: понимание всей важности и

ответственности профессиональной работы психолога в условиях ЧС, ликвидации последствий различного уровня катастроф и аварий требует от психолога наибольшей собранности и мужества в принятии важных профессиональных решений. А потому выбор профессии психолога неотъемлемо связан с умением строить профессиональные планы и своевременно и качественно их осуществлять, так как их реализация напрямую связана с оказанием помощи людям, попавшим в различного рода сложные жизненные ситуации техногенного характера.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России готовит психологов по специальности «Психология служебной деятельности» (специализация «Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных условиях»). Программа обучения этой специальности направлена на формирование комплекса знаний, умений, навыков и профессионально-личностных особенностей, обеспечивающих эффективное исполнение профессиональных обязанностей, как в экстремальных и чрезвычайных условиях, так и в условиях повседневного несения службы личным составом пожарных и спасательных частей.

Основными обязанностями психолога служебной деятельности являются:

- психологическая помощь пострадавшим в чрезвычайной ситуации и сотрудникам МЧС России и других ведомств, задействованных при ликвидации ее последствий;
- психологическая диагностика при профессиональном отборе кандидатов на службу и в процессе сопровождения служебной деятельности личного состава;
- психологическая подготовка личного состава к деятельности в стрессогенных условиях;
- профилактика деструктивных форм поведения, обусловленных спецификой профессиональной деятельности экстремального профиля и реабилитация (психокоррекция) личного состава [3].

Нам интересно было узнать, насколько личностные профессиональные планы студентов соответствовали их ожиданиям в процессе обучения выбранной профессии.

Цель проведенного нами исследования заключалась в оценивании умений студентов составлять и реализовывать личностные профессиональные планы в процессе обучения.

Нами был использован метод анкетирования, предложенный Е.А. Климовым.

В исследовании были привлечены студенты 1-го и 5-го курсов в количестве 57 человек (30 студентов 1-го курса и 27 студентов 5-го курса, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности»).

Личный профессиональный план (ЛПП), предложенный Е.А. Климовым, понимаемый как мысленный образ, по его словам, является важным психическим регулятором профессионализации человека. ЛПП

позволяет изучить все основные составляющие профессионального самоопределения и осуществить их самоанализ [2].

В данной работе были взяты 7 компонентов ЛПП, которые наиболее значимы для решения выделенных задач, т.е. в результате обработки ответов испытуемых можно сделать выводы о том, имеются ли у студентов вузов профессиональные цели (с чем они их связывают), знают ли они пути достижения их, имеется ли резервный вариант, могут ли студенты описать ЛПП (вербализировать).

Построение временной профессиональной перспективы на основе ЛПП позволяет выявить профессиональную идентичность как результат целенаправленной профессиональной активности студентов, т.е. определить отождествляют ли студенты себя с той профессией, которую они получают в вузе.

Процедура исследования. Студентам предлагалось заполнить анкету, состоящую из семи пунктов, касающуюся перспектив личной профессиональной деятельности (личных планов).

1. Главная профессиональная цель (мечта).
2. Ближние профессиональные цели.
3. Требования, которые предъявляет Ваша профессия человеку.
4. Собственные возможности для достижения намеченной цели.
5. Собственные представления о путях подготовки для достижения выбранных целей.
6. Наличие и обоснованность резервного варианта.
7. Практическая реализация личного профессионального плана.

Следует отметить, что наибольшее затруднение у испытуемых вызывал вопрос, касающийся практической реализации ЛПП, о чем они сообщали экспериментатору.

Обработка результатов.

Каждый ответ, отражающий смысл вопроса, считался как «правильный» и оценивался в 1 балл. Баллы суммировались по каждому вопросу ЛПП в отдельности и переводились в % по каждой группе испытуемых. Результаты отдельно выделены у студентов 1-го и 5-го курсов специальности «Психология служебной деятельности». Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

Результаты ответов на вопросы анкеты студентов 1-го и 5-го курсов, в %

№ вопроса	1 курс	5 курс
1	92	78
2	83	85
3	75	87
4	94	74

№ вопроса	1 курс	5 курс
5	67	92
6	68	96
7	59	92

У студентов 1-го курса, как видно из таблицы, наибольшее затруднение вызвали вопросы, касающиеся наличия резервного варианта и практической реализации ЛПП, а наиболее простыми оказались вопросы, связанные с профессиональной целью, близкими целями и требованиями, которые предъявляет профессия человеку. Если смотреть изменение ЛПП в зависимости от курса, то видно, что к старшему курсу меньшее количество студентов может перечислить свои возможности для достижения намеченной цели, в то же время видно, что к старшему курсу больший процент студентов называют резервный вариант.

Ответы на первый вопрос показывают более высокие результаты у студентов 1-го курса, подтверждая то, что у студентов первого курса осознание главной профессиональной цели выше. Ближние профессиональные планы выше у студентов 5-го курса, но ненамного. Осознание требований, предъявляемых человеку, у студентов 5-го курса выше. Интересно отметить, что возможности достижения цели студенты 1-го курса оценивают выше, чем студенты 5-го курса. Представления о путях подготовки для достижения цели выше у студентов 5-го курса. Наибольшую важность резервного плана оценивают студенты 5-го курса. Возможно это связано с осознанием переоценки ожидаемых результатов обучения. Более готовы к практической реализации намеченных ЛПП студенты 5-го курса.

Исходя из проведенного нами анкетирования можно сделать *выводы*.

1. Несмотря на то, что вопрос о практической реализации ЛПП вызвал наибольшее затруднение у студентов, хочется отметить, что студенты 5-го курса показали наибольший процент ответивших на этот вопрос по сравнению со студентами 1-го курса.
2. Наличие резервного плана профессии выше оценивают студенты 5-го курса.
3. По результатам исследования мы видим, что студенты достаточно активно могут вербализовать свои профессиональные планы, хотя и не всегда их придерживаются.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2011. 368 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 304 с.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 37.05.02 «Психо-

- логия служебной деятельности» (уровень специалитета): приказ Минобрнауки России от 19 дек. 2016 г. № 1613. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Психологическая служба МЧС России: секреты профессии и практические советы [Электронный ресурс]. URL: <http://02.mchs.gov.ru/document/6478665> (дата обращения: 24.03.2020).
 5. Шнейдер Л.Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. М.: Принт, 2000. 128 с.

Современные сервисы в помощь классному руководителю в рамках дистанционного обучения

Дадонова А.В.

учитель физики,

ГБПОУ МГОК, Москва, Россия

Lady.dadonova@yandex.ru

Сегодня каждый из нас столкнулся с необходимостью проводить внеклассные мероприятия в дистанционном формате. Именно поэтому хотелось бы поделиться сервисами с интересным наполнением для реализации данных мероприятий.

Начнем по порядку: кто из нас не проводил викторины, конкурсы, квизы. Мне бы хотелось рассказать, какие сервисы здесь могут помочь. В рамках своей деятельности я использую следующие онлайн-конструкторы викторин и игр, не обязательно даже для проведения викторины, можно их же использовать для профориентационных тестов или для рефлексии. Примером таких программ является «<https://learningapps.org/>» – поддержка обучения и преподавания с помощью небольших общедоступных интерактивных модулей. Или сервис «<https://kahoot.com/>», который позволяет проводить интерактивные викторины в соревновательном режиме. Если же вы хотите исключить соревновательный момент, то можно использовать другой аналог данного сервиса – «<https://quizizz.com/>». Если же вам важно услышать вопросы от учеников, которые они не всегда могут озвучить в рамках дистанционного мероприятия вам поможет «<http://www.triventy.com/>» – в данном сервисе вы вместе с классом создаете вопросы или поднимаете вопросы для обсуждения, здесь нет изначально правильного решения – это просто один из способов проанализировать возникающие трудности.

Образовательный веб-квест – интернет-ресурс, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются для максимальной интеграции имеющихся интернет-ресурсов в учебные предметы на всех этапах обучения. Хотите создать онлайн-квест, на помощь вам придет программа «<https://www.thinglink.com/>», с помощью которой можно создавать интерактивный мультимедийный плакат, на

который наносятся маркеры. Для создания мультимедийного плаката в сервис загружается картинка и на нее наносятся маркеры, которые ведут на другой сервис: видео из YouTube, страница из Википедии, аудиосервис «SoundCloud» и многое другое. Также можно использовать и другие аналоги данного сервиса, например, «<http://kvestodel.ru/> или «<http://surprizeme.ru/studio/>», также подойдет «<https://www.learnis.ru>».

В качестве другого примера внеурочной деятельности можно предложить создание мультимедийных проектов о себе, семье, классе, спорте и многое другое. Здесь я использую следующие сервисы:

- «Canva» – онлайн-сервис для создания визуального контента от логотипа до обложки выпускного альбома;
- «Easelly» – онлайн-инструмент для создания инфографики, который позволяет визуализировать любую информацию;
- «Piktochart» – инструмент, который поможет визуализировать данные, сделать плакат, презентацию, буклет;
- «Seesaw» – сервис для создания цифровых портфолио учеников и общения с родителями;
- «Shotcut» – видеоредактор для создания фильмов из видеофрагментов и фото с возможностью добавления эффектов;
- «Quik» – приложение для создания информативных видео в пару касаний;
- «Pixton» – проект, позволяющий создавать интерактивные образовательные комиксы.

Если ученики вашего класса устали от сложных научных терминов, упростите жизнь им и себе, используя Подкасты. Вы спросите, что это? Я отвечу – это прогрессивный и крайне удобный способ получения новых знаний, не требующий при этом каких-либо серьезных затрат с вашей стороны. Вы можете учить английский по песням, познакомиться с миром Анны Ахматовой или узнать об устройстве черных дыр, и все это – по пути с работы домой, во время пеших прогулок или в тренажерном зале. Полчаса в день – и вы гарантированно расширите свой кругозор и сможете поддержать любой разговор. Примерами таких сервисов являются «Арзамас», «Лекториум», «ПостНаука», «Теория Большой Бороды» и т.п.

Каждый день появляется множество различных сервисов в помощь классному руководителю. Здесь главное помнить, что изменение формы проведения мероприятий не изменяет стратегические цели и задачи воспитания и обучения: развитие личности ученика, креативного мышления, реализация его потенциала, формирование умения работать в команде.

Литература

1. Классный руководитель онлайн [Электронный ресурс]. URL: <http://class.mosmetod.ru/> (дата обращения: 31.07.2020).
2. Корпорация российский учебник [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/> (дата обращения: 29.07.2020).

3. URL: <https://learningapps.org> (дата обращения: 29.07.2020).
4. URL: <https://kahoot.com> (дата обращения: 26.07.2020).
5. URL: <https://quizizz.com/> (дата обращения: 28.07.2020).
6. URL: <http://www.triventy.com/> (дата обращения: 25.07.2020).
7. URL: <https://www.thinglink.com/> (дата обращения: 26.07.2020).
8. URL: <http://kvestodel.ru/> (дата обращения: 24.07.2020).
9. URL: <https://surprizeme.ru/studio/> (дата обращения: 29.07.2020).
10. URL: <https://www.learnis.ru> (дата обращения: 29.07.2020).

Деятельностная организация занятий по ИЗО для детей с ОВЗ

Дорофеева Н.В.

*кандидат психологических наук, доцент факультета психологии,
ФГБОУ ВО АГУ, Астрахань, Россия
dorofeevan@mail.ru*

При организации образовательной среды на занятиях по ИЗО на базе Детского развивающего центра «Генезис» (г. Астрахань), мы исходили из культурологического подхода, который предполагает совместное творчество участников интегративного коллектива.

Построение содержания и организация изобразительной деятельности детей с позиции системно-деятельностного подхода позволяет восполнить методы специального образования в работе с детьми с ОВЗ и, как показывает практика, имеет значительный коррекционный эффект.

Специально организованная изобразительная деятельность нацелена на формирование у детей начал художественной умелости, т.е. общей способности к освоению широкого круга подобных умений, их гибкому применению, изменению в нестандартных ситуациях. При таком понимании сама эта умелость выступает интегральной творческой способностью. Однако ожидаемый развивающий эффект достигается не прямым, а опосредованным образом. Он достижим настолько, насколько указанная деятельность будет обеспечивать развитие у детей творческого воображения и атрибутивной ему способности видеть целое раньше частей [1].

В.В. Давыдов определял воображение как «способность видеть целое раньше его частей», что подразумевает: во-первых, в модельном или знаковом плане способность выстраивать целостный образ, реализую его в предметных действиях; во-вторых, определять цель действия и видеть способ его достижения.

Способность создавать осмысленное целое, схватывать его до анализа «частей» активно формируется средствами художественной деятельности – в процессе создания и освоения продуктов изобразитель-

ного творчества. Отметим, что Ю.А. Полуяновым [3] на основе многолетних научных исследований разработан экспериментальный курс изобразительного искусства для учащихся младших классов, в основу которого положено развитие у них способности видеть целое раньше частей. Этот курс, созданный в традициях теории развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), ставит своей целью формирование у детей единого общего способа художественной деятельности – композиции. Усвоение этого способа как раз и предполагает интенсивное развитие названной способности.

Вместе с тем при ее формировании у детей дошкольного возраста и у детей с ОВЗ возникает известная трудность. Изобразительная, как и любая другая продуктивная деятельность, уже по определению направлена на получение конкретного продукта с вполне определенными свойствами. В этом продукте (в частности в рисунке) должны «опредмечиваться» более или менее стабильные и отчетливые представления ребенка (Н.Н. Поддъяков и др.).

Для детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ решение задач, связанных с творческим воображением, становится возможным в условиях наглядного моделирования.

Для реализации замысла, т.е. построения художественной формы, взрослый вместе с детьми моделирует ситуацию, в которой заключается сущность способа создания художественного образа. Моделирование – это знаково-символическая деятельность, позволяющая выделять существенные особенности одного предмета и замещать его другим, т.е. знаком-символом. Знаки и символы позволяют формировать модели-абстракции особого рода, в которых существенные отношения предметов выражены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях.

При обучении детей рисованию обычно в фокусе внимания оказывается детская рука, согласующаяся с изобразительным образцом (демонстрирует ли его педагог, или ребенок сам ориентируется на него). На начальных этапах развивающего обучения рисованию особое внимание мы уделяем развитию у ребенка способности эмоционально переживать свое продуктивное действие, одновременно выражать через действие строй существенных переживаний и чувств. Рисование сопровождается музыкой.

Наряду с этим применяются самые различные орудия изобразительной деятельности (рисования). Дети рисуют не только карандашами, кистями или мелками, но и любыми другими предметами, которые хоть как-то приспособлены для этого – например, деревянными палочками, зубными щетками, собственными пальчиками и ладошками, посредством движений ног, оставляющих следы, глаз, языка, носа (в воздухе), дыша на холодное стекло и т.п. Дети овладевают и простейшими приемами монотипии (техники графического оттиска). В качестве материа-

ла, на который наносятся рисунки, помимо бумаги используется песок, гладь воды, не говоря уже о всевозможных бытовых вещах.

Для наглядного моделирования используются фланелеграф, магнитная доска, методическое пособие из дерева Н. Зайцева «Орнамент», Блоки Дьенеша, глина, соленое тесто, фасоль, крупа, камушки, конструкторы, счетный материал, мозаика и пр.

Однако дело не ограничивается лишь выражением детского смысла (замысла) в том или ином материале. Ведь через воплощающееся в рисунке (затем и в письме) осмысленное движение руки ребенок обращается к другому человеку – взрослому, сверстнику и т.д., осуществляет работу по построению общения с ним. Л.С. Выготский утверждал, что «... каждая высшая психическая функция появляется сначала как форма сотрудничества или взаимодействия, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка». Закономерности развития воображения как высшей психической функции обусловлены последовательной реализацией всех этапов интериоризации, особую роль в которой играет совместная деятельность и формы сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками.

Такое общение связано с передачей через рисунок не только уже готовых, но и складывающихся личностных смыслов. Поэтому на следующем этапе обучения изобразительной деятельности на передний план выступают коммуникативные задачи. Дети адресуют друг другу своеобразные изобразительные «послания» (экспрессивные эскизы) на заданную тему. Это могут быть рисунки, передающие настроение, внутреннее состояние, отношение к другу и др. Работа протекает в форме взаимного осмысливания рисунков, специфического «обмена смыслами», по возможности, исключающего оценочные суждения относительно качества изображения. Взаимная оценка приобретает особое значение уже на последующих этапах обучения: среди детей разворачиваются диалоги и дискуссии по поводу рисунков. Идея проведения подобных диалогов и дискуссий заимствована из экспериментального курса изобразительного искусства для младших школьников Ю.А. Полуянова и модифицирована применительно к обучению дошкольников и детей с ОВЗ.

В наш проект мы закладываем возможность совместной деятельности педагога и детей по созданию «коллективных работ».

Наряду с реализацией основной цели – освоение способа художественной деятельности (рисование орнамента, рисование человека) – происходят развитие способности контролировать свое поведение и эмоциональное состояние, обучение адекватным и эффективным способам взаимодействия с окружающими, развитие коммуникативных навыков, осознание реального Я ребенком, повышение уверенности и самооценки, развитие художественного и эстетического вкуса, развитие воображения и креативности.

Исходя из этих положений, мы проектируем такое содержание детского рисования, где предметный материал будет представлен в форме художественных задач (цель, способ действия), решаемых в процессе совместной деятельности и будет нести в себе возможности развития воображения.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996. 542 с.
2. *Поддьяков Н.Н.* Мышление дошкольника. М., 1977.
3. *Полуянов Ю.А.* Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам. М., 2000.
4. *Репина Т.А.* Развитие воображения // Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. М.: Просвещение, 1964. С. 24–32.

Развивающее образование дошкольников с ориентацией на эмоции детей

Ежкова Н.С.

*доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии и педагогики,
ФГБОУ ВО «ГППУ имени Л.Н.Толстого», Москва, Россия
egkovanc@mail.ru*

В одном из последних своих теоретических докладов В.В. Давыдов, создатель теории развивающего обучения, научное творчество которого было связано, главным образом, с развитием теоретического мышления детей, отмечает: «Эмоции фундаментальнее мыслительного плана, потому что на основе эмоций человек ставит перед собой все многообразие задач, в том числе и мыслительную» [2, с.13]. Эти слова великого отечественного психолога служат сегодня основанием для раскрытия подходов к развитию дошкольников с ориентацией на эмоции. Влияние на эмоции занимает важное место в образовании детей дошкольного возраста. Эмоции оказывают влияние на все формы активности детей, окрашивают общение, процесс познания, отражения действительности, дают возможность наиболее ярко раскрыться, самореализоваться в деятельности. При этом важно использовать технологию эмоциональной поддержки детей. Ее использование особенно действенно тогда, когда необходимо прийти оказать содействие, предотвратить негативные личностные проявления, связанные с переживанием ситуации «неуспешности», потерей желания действовать, созидать и творить. Потребность в эмоциональной поддержке не менее важна, чем все другие потребности ребенка, в частности его потребность в признании, успешности, общении и т.д. Она особенно значима в работе с детьми, поведение которых

осложнено целым рядом внешних и внутренних причин, вызывающих ряд негативных личностных проявлений: неуверенность, тревожность, агрессивность и др. Такая поддержка может реализовываться в двух вариантах: 1) поддержка детей, обусловленная устойчивым или внезапно возникшим психоэмоциональным состоянием ребенка; 2) эмоциональная поддержка ребенка в процессе решения образовательных задач.

1. *Поддержка детей, обусловленная устойчивым или внезапно возникшим психоэмоциональным психоэмоциональным состоянием ребенка*: тревожностью, неуверенностью, замкнутостью, конфликтностью поведения, несдержанностью. Данный вид эмоциональной поддержки имеет место во время бытовых режимных моментов, на прогулках, в процессе осуществления разных видов деятельности. Ссылаясь на работы И.В. Дубровиной, В.А. Петровского, Н.П. Слободяник и др., раскроем варианты оказания такой поддержки: 1) предвосхищение, авансирование успешного результата, воспитатель выражает свою уверенность в том, что ребенок обязательно справится с поставленной задачей и, в свою очередь, внушает ему уверенность в своих силах и возможностях; 2) личностно-ориентированное инструктирование ребенка в способах поведения и формах совершения деятельности помогает ребенку избежать неудачи, сложности в выполнении работы, организации деятельности; 3) снятие страха помогает преодолеть неуверенность, сомнения, робость, боязнь проявления активности и оценки окружающих; 4) мотивированность действий, поведения показывает ребенку, ради чего совершается эта деятельность, на кого она направлена и т.п. 5) персональная исключительность обозначает важность усилий каждого ребенка в предстоящей или совершаемой деятельности; 6) мобилизация активности или педагогическое внушение побуждает к выполнению конкретных действий, способов поведения; 7) высокая оценка фрагментов работы помогает эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной детали, части работы. Данный вид поддержки целесообразно использовать в единстве с эмоционально окрашенными действиями, экспрессивными проявлениями педагога. Воспитателям крайне необходимо владеть «языком движений»: выразительными жестами, яркой мимикой, телодвижениями. Это дает ему возможность общаться с детьми не только в речевой форме, но и на невербальном уровне.
2. *Эмоциональная поддержка ребенка в процессе решения образовательных задач*. Такая поддержка неразрывно связана с деятельностью и теми задачами, которые реализуются в той или иной деятельности. Влияние на эмоциональную сферу детей позволяет осваивать содержание образования на уровне «живого знания» (В.П. Зинченко), поддержки и развития отношения к объектам познания, по-

буждения к выразительному оформлению движений, образному постижению внутреннего смысла действий и др. Данный вид эмоциональной поддержки основывается на обращении к детской эмоциональности, жизненному опыту дошкольников, обеспечивающим эмоциональную включенность детей в разных виды деятельности.

Любая деятельность в процессе образования протекает более эффективно и даёт качественные результаты, если найдены способы ее педагогической инструментровки. В этой инструментровке должна присутствовать и эмоциональная поддержка детей, обеспечивающая интерес и желание действовать, побуждающая к познанию, мыслительной активности, поддерживающая тем самым субъектную позицию ребенка в образовательном процессе. Эмоциональная поддержка в процессе решения образовательных задач реализуется с помощью группы методов, которые в единстве образуют методы эмоционального воздействия. Следуя положению о том, что чувственное отражение презентуется через последовательно усложняющиеся формы эмоционального реагирования – краткие эмоциональные реакции, эмоциональную дифференциацию, идентификацию и обособление, были выделены четыре метода эмоционального воздействия. 1. Метод эмоционально-сенсорного воздействия – строится на механизме кратковременных эмоциональных реакций. Его сущность заключается в побуждении детей к эмоциональному реагированию путем воздействия на сенсорную сферу личности – процессы ощущения и восприятия. Составляя сущностные основания метода, сенсорные стимулы есть способ эмоционального принятия содержания образования, эмоционального включения детей в деятельность. 2. Метод контрастного сопоставления – строится на механизме эмоциональной дифференциации – пробуждения противоположных эмоций с целью развития эмоционально-ценностного отношения к познаваемым объектам, социальным явлениям, способам действий и др. Важную роль здесь играет побуждение детей к инверсионным действиям или действиям наоборот. Побуждение к инвертированию выступает в качестве способа общения воспитателя с детьми, средства, обеспечивающего заинтересованный диалог. Успешность использования метода контрастного сопоставления во многом зависит от наличия у педагога опыта выразительной передачи настроения героев, владения словарем эмоциональной лексики; владения умением пробуждать противоположные эмоции через сопоставление поступков и предоставлении детям самостоятельность в оценивании сопоставляемых объектов, в выборе способов поведения. 3. Метод побуждения к сопереживанию – строится на механизме идентификации, пробуждающей эстетические, нравственные эмоции. Сущность этого метода заключается в том, что

воспитатель пробуждает у детей эмоциональные реакции через репрезентацию субъекту эмоциональных состояний другого, идентификацию себя с другим. Проникаясь чувствами другого (педагога, литературного персонажа, сверстника, объекта живой природы, т.д.), дети некоторое время живут и действуют, ведомые соответствующими эмоциями. Эмоциональная поддержка детей в образовательном процессе дошкольных организаций является важным направлением педагогической деятельности, той технологией, использование которой позволяет решать целый ряд задач, связанных с влиянием на эмоциональную сферу детей, их успешным продвижением в развитии.

Литература

1. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. Забота, поддержка, консультирование. М., 2009.
2. *Давыдов В.В.* Последние выступления. Рига. М., 1996.
3. *Зеньковский В.В.* Психология детства. М., 1998.

Развивающее обучение при организации процесса сенсорной тренировки²

Емельянова С.А.

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В.Ломоносова», Москва, Россия
oly_e@mail.ru*

Исследование направлено на изучение различных аспектов механизма развития чувствительности путем тренировки. Задачей принятой работы стало проведение эмпирического психофизического исследования процесса различения звуковых сигналов при постепенном уменьшении разницы между сравниваемыми пороговыми и околопороговыми стимулами по параметру «интенсивность», а также качественный анализ динамики фиксируемых психофизических показателей и данных самоотчетов испытуемых (включая идеографическое описание работы каждого испытуемого в процессе сенсорной тренировки). Необходимая степень активности наблюдателя следует из специфики пороговой или припороговой сенсорной задачи, требующей от испытуемого дифференцированного различения, но при этом фактически выполняемой на уровне только лишь простого различения (N=113). Использован психофизический метод двухальтернативного вынужденного выбора. Во время выполнения серий тренировочного этапа сложность сенсорного различения постепенно возрастала (разница между стимулами уменьшалась от 3,5 дБ до 0,5 дБ), степень сложности

² Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-01051 - а

предъявляемого задания соответствовала индивидуальным сенсорным возможностям каждого испытуемого. Основной целью тренировочных серий являлось выведение наблюдателя на асимптотический уровень выполнения сенсорной задачи, определение области, в которой можно было бы проводить сенсорную тренировку, а также подбор адекватных вспомогательных средств. После выполнения серии в 100 проб наблюдатель мог ознакомиться с результатами (увидеть оценки вероятностей верных ответов и так называемых ложных тревог). Затем испытуемый кратко рассказывал экспериментатору о субъективных впечатлениях, которые возникали во время выполнения задания. Беседа включала стандартный перечень вопросов, задаваемых в свободном порядке. В том случае, если испытуемый улавливал в звучании звуковых стимулов характеристики, отличные от параметра «громкость», а также на этапе появления феномена простого различения, с целью подбора соответствующих названий этим признакам, испытуемому предъявлялся бланк стандартизированного самоотчета. Для оценки эффективности исполнения сенсорной задачи использовались: показатель времени реакции испытуемого, непараметрический индекс сенсорной чувствительности A' , продолжительность тренировки (от 2 до 19 дней).

Результаты показали, что во время тренировки, по мере усложнения задания, многие испытуемые оказываются способными решать сенсорные задачи с такими стимулами, которые они изначально называли относимыми к зоне неразличения. Установлено, что решение подобной сенсорной задачи происходит с опорой на дополнительные признаки звучания, возникающие в ходе прослушивания. Общий механизм применения наблюдателями дополнительных признаков был впервые описан в работах К.В. Бардина и его коллег: он состоит в переходе от работы в одномерном сенсорном пространстве к работе в многомерном пространстве [1]. Деятельность испытуемого, которая может наблюдаться во время сенсорной тренировки при выполнении пороговых задач, состоит в мысленном оживлении следов чувственного образа и воссоздании на этой основе модели изучаемого сенсорного качества. Феноменология этого явления — выявление в стимулах «дополнительных сенсорных признаков» — модально-неспецифических характеристик, которые являются сенсорными качествами не только слуховой, но и зрительной, тактильной, вкусовой и других модальностей, и непосредственно акустических признаков — сенсорных качеств слуховой модальности.

Таким образом, была получена возможность характеризовать работу наблюдателя в зонах припороговой области не только через ее феноменологию, но и через принцип построения особого рода деятельности субъекта. Полученные данные позволяют описать общие особенности динамики работы испытуемых в процессе сенсорной тренировки: 1) на больших межстимульных разнице различение происходит непосредственно по громкости; 2) по мере уменьшения различий меж-

ду предъявляемыми стимулами испытуемые «улавливали» в звучании ряд дополнительных характеристик, отличных от параметра «громкость»; 3) затем следовал этап установления соответствия найденных характеристик с параметром «громкость» и использование этих новых средств для различения сравниваемых сигналов. Те испытуемые, которые прибегают впоследствии к использованию дополнительных сенсорных признаков, имеют преимущества по эффективности решения сенсорных задач ($F(1,78) = 7,341$; $p = 0,008$).

Определение дополнительных сенсорных характеристик звучания стимулов перестраивает процесс сенсорной тренировки в соответствии с основными требованиями организации процесса развивающего обучения, которые были описаны В.В. Давыдовым [2]. Согласно теории развивающего обучения, последнее, чтобы стимулировать развитие, должно быть направлено на зону ближайшего развития и проводиться с использованием таких вспомогательных средств, которые представляли бы собой средства развития. Применение дополнительных сенсорных характеристик при решении сенсорных задач удовлетворяет двум условиям успешного развития: направляет процесс тренировки в зону ближайшего развития и одновременно дает вспомогательные средства, позволяющие наблюдателю работать в этой зоне. Данный подход открывает широкие перспективы для дальнейших теоретических и практических исследований в области современной психофизики, разработки методик обучения операторов различных специальностей.

Литература

1. Бардин К.В., Индлин Ю.А. Начала субъектной психофизики. М.: ИП РАН, 1993.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

Особенности влияния спортивной деятельности на развивающее обучение

Костина В.В.

*аспирант направления «Психологические науки»,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
Shuba07@inbox.ru*

Спортивная деятельность имеет жизненно важное значение для целостного развития людей, способствуя их физическому, социальному и эмоциональному здоровью. Польза от спорта выходит за рамки его воздействия на физическое благополучие, и не следует недооценивать ценность образовательных преимуществ спорта, ведь спорт помогает развить уверенность в себе, дисциплину, навыки работы в команде, жиз-

нестойкость, моральное мышление и другие сильные стороны личности. Иногда также очевидна и отрицательная сторона спорта: молодые спортсмены могут развивать агрессивное поведение и потребность доминировать над своими соперниками не только в спорте, но и за его пределами. Вклад школьной или студенческой среды в повседневную физическую активность и развитие физической грамотности у ребенка посредством спорта и физического воспитания может быть существенным.

Для объяснения социально-экономического успеха человека широко признана важность когнитивных навыков, таких как успеваемость в школе, но в последнее время привлекают повышенное внимание некогнитивные навыки, такие как поведение или эмоциональная сила при анализе детерминант социально-экономического успеха. Кроме того, здоровье является предпосылкой любых образовательных и профессиональных достижений. Хотя очевидно, что физическая активность связана с физическим и психическим здоровьем, взаимосвязь между физической активностью и когнитивным функционированием требует дальнейшего изучения. К когнитивным функциям относятся: память, внимание, зрительно-пространственные и исполнительные функции, в то время как сложные когнитивные процессы включают: мышление (абстрактное, причинно-следственное, творческое мышление и планирование) и языковые функции. Несмотря на важность этого вопроса, мало исследований посвящено взаимосвязи между спортом и когнитивным функционированием детей в раннем возрасте, и современные исследования дают противоречивые результаты относительно влияния спорта на когнитивные функции у детей. В литературе по развитию экономики, а также в эпидемиологической литературе указано, что основы здоровья и социально-экономического успеха закладываются уже в раннем возрасте [1]. Спорт полезен не только для организма, но он также полезен и для разума. Исследования показали, что спорт имеет психологическую пользу для детей и подростков и учит их важным жизненным навыкам. Организованный спорт имеет множество психологических и социальных преимуществ – даже больше, чем физическая активность во время игры. Исследователи считают, что это связано с тем, что детям и подросткам необходима социальная сторона работы в команде, а также участие других детей и взрослых. Когда речь идет о личном и социальном развитии, разные термины используются как синонимы для описания схожих понятий. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) использует термины «психосоциальная компетентность» или «обучение жизненным навыкам».

Детство – важный и чувствительный период для когнитивного развития. Существует ограниченное количество опубликованных исследований о взаимосвязи между спортом и когнитивными функциями у де-

тей. Исследования демонстрируют положительное влияние физической активности на здоровье, особенно положительную корреляцию между спортом и когнитивными функциями. Было показано, что занятия спортом являются защитным фактором против соматических заболеваний и патологического поведения. Спорт обеспечивает равновесие между групповыми и индивидуальными требованиями, между агрессивным поведением и самоконтролем. Это воспитывает чувство принадлежности к группе и учит справляться как с победой, так и с поражением [3].

Психосоциальная компетентность определяется как способность человека эффективно справляться с требованиями и проблемами повседневной жизни, способность человека поддерживать состояние психического благополучия и демонстрировать это в адаптивном и позитивном поведении, взаимодействуя с другими людьми, своей культурой и окружающей средой. Содействие личному и социальному развитию через физкультуру и спорт привлекает все большее внимание со стороны политиков, исследователей и практиков. Однако доказательства, подтверждающие личную и социальную пользу физкультуры и спорта, пока что не так убедительны. Развитие в спорте в рамках развивающего обучения выходит за пределы изучения новых физических навыков. Спорт помогает детям научиться лучше справляться с жизненными взлетами и падениями, научиться контролировать свои эмоции и направлять негативные чувства в позитивную сторону, развивать терпение. Раннее детство является критическим периодом в жизни ребенка и может заложить основу для здорового развития и обучения на протяжении всей жизни. Исследования показывают, что раннее детство является наиболее критическим периодом для развития мозга и опыт первых лет жизни оказывает более продолжительное влияние на психическое здоровье и развитие, чем любой другой период. На протяжении всей жизни ребенка спорт и игры могут быть ценными инструментами для укрепления здоровья и предотвращения болезней, как посредством самого спорта, так и посредством совместного наблюдения за играми других, с соответствующим общением, образованием и социальным взаимодействием, которые могут вызывать игры, спортивная деятельность [2].

Развивающее обучение в области спортивной деятельности является сложным и трудоемким процессом. На сегодняшний день не только отечественные, но и зарубежные авторы обеспокоены проблемами спортивной деятельности. Психологические исследования, посвященные значению детско-юношеского спорта, дают широкое представление о развитии ребенка. Спорт и физическая активность в школах могут позволить учащимся развивать навыки, знания и связи, чтобы добиться успеха не только в классе, но и дома, в обществе и в своей будущей карьере. Благодаря развитию навыков и повышению уверенности активные школьники с большей вероятностью будут иметь желание и возможность получить

высшее образование. Спорт и физическая активность позволяют обучающимся приобретать навыки и усваивать ценности. Исследования также показывают, что учащиеся, занимающиеся внешкольными видами спорта, с большей вероятностью будут активными участниками своих сообществ и заниматься социальными и благотворительными вопросами.

Литература

1. *Колидзей Э.А.* Личностно-ориентированное физическое развитие. Воронеж; М.: Модек, 2007. 456 с.
2. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Просвещение, 1987. 213 с.
3. *Шмелев А.Г.* Психодиагностика личностных черт. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 456 с.

Профориентационная работа в школе

Кутеева Е.Н.

педагог-психолог,

ГБОУ «СОШ № 507», Санкт-Петербург, Россия

Профориентация является одним из приоритетных направлений работы в системе школьного образования. Современный мир профессий стал более разнообразным, дифференцированным, количество вузов и факультетов увеличилось. Это увеличило необходимость профориентационной работы и ее актуальность.

Деятельность означает творческое преобразование людьми окружающей действительности, направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта [1]. Профориентация, одготовка к профессиональной деятельности, включает в себя систему знаний, с помощью которых подросток может профессионально самоопределиваться, выбрать профессию, получить возможность создавать определенные материальные или духовные продукты.

Наиболее важным в практической профориентационной работе со школьниками являются развивающие и активизирующий подходы, суть которых заключается в формировании различных знаний, умений и навыков, необходимых для овладения той или иной профессией и успешного трудоустройства, а также внутренней готовности к самостоятельному и осознанному построению своего профессионального и жизненного пути.

Психолого-педагогическая работа по профессиональной ориентации построена как комплексная работа, включающая в себя развитие образа Я учащихся: знаний и представлений о себе, своих интересах, умениях, особенностях, способностях и т.д., – а также собственно профориентацию: изучение мира профессий, формирование мотивов выбора профессии, построение профессионального плана и т.д. Процесс

усвоения профориентационных знаний протекает в форме целенаправленного преобразования того или иного полученного материала.

Как отмечал В.В. Давыдов, обучение и воспитание достигают развивающего эффекта при умелом руководстве собственной деятельностью ребенка [1].

Вне общения человек не может усвоить информацию [2; 3]. Более того, в возрасте 12–16 лет общение является основным видом деятельности и играет большое значение в жизнедеятельности и развитии человека (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина и др.) Именно поэтому профориентационная работа в нашей школе построена на взаимодействии учеников друг с другом, с психологами и педагогами, с представителями различных профессий.

Приоритетным методом работы является диалог: применяются групповые дискуссии, тренинги, беседы, круглые столы и т.д. Большое внимание уделяется мастер-классам, экскурсиям на предприятия, в ходе которых ученики могут попробовать свои силы в определенных профессиях. Применение таких методов и форм работы способствует самопознанию, формированию у учащихся профессиональных интересов, мотивов выбора профессии, осознанности профессионального выбора.

Таким образом, использование принципов развивающего обучения в профориентационной работе способствует получению знаний, первичных навыков и умений, необходимых подросткам для их профессионального самоопределения. Ученики получают не только знания о профессиях, профессиональной деятельности. У них формируются умение задумываться над профессиональным выбором, внутренняя готовность к самостоятельному построению профессионального жизненного пути, умение осуществлять осознанный профессиональный выбор, сопоставлять выбираемую ими профессию со своими личностными особенностями и способностями.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед.: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 282 с.
2. *Давыдов В.В.* Как ребенок становится личностью [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 76–77. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Davydov.shtml (дата обращения: 02.08.2020).
3. *Давыдов В.В., Репкин В.В.* Организация развивающего обучения в V–IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 1.

Проблемы и возможности развивающего обучения в вузе

Меркулова О.П.

*доцент, и.о. зав. кафедрой психологии образования и развития,
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», Волгоград, Россия
olga.merkulova@list.ru*

Применение идей развивающего обучения на вузовской ступени является, по мнению В.В. Давыдова, одной из нерешенных, но перспективных проблем теории учебной деятельности [2]. Несмотря на имеющиеся в этом направлении разработки, в настоящее время эта проблема далека от своего решения в силу не только сложности предмета исследования и проектирования, но и вследствие обстоятельств социально-экономического характера, которые привели к формализации и бюрократизации системы высшего образования и отсутствию в подавляющем большинстве вузов ресурсов развития.

При разработке вопроса о ведущей деятельности, определяющей возникновение и развитие основных психологических новообразований в студенческом возрасте, важной представляется опора на логику определения механизмов и стадий психического развития в концепции Д.Б. Эльконина. Несмотря на отмечаемую тенденцию удлинения детства и присущие многим студентам черты даже не раннего юношеского, а подросткового возраста, и сама по себе ситуация получения высшего образования, и соответствующий ей возраст не являются нормативными для возрастного развития. Необходимо учитывать также гетерохронность психического развития и вариативность его социокультурных условий и факторов. Важными для понимания механизмов психического развития на этапе обучения в вузе являются также представления о социокультурной роли университета и высшей школы в целом для общественного и экономического развития, специфике данного этапа в общей логике профессионального становления личности.

Можно предположить, что выделенная Д.Б. Эльconiным диалектическая взаимосвязь линий развития в системах «ребенок–общественный взрослый» и «ребенок–общественный предмет», определяющих преимущественное развитие мотивационно-потребностной и операционально-технической сторон деятельности, позволяет объяснить механизмы развития и саморазвития не только в детских, но и во взрослых возрастах, что, несомненно, требует как детального теоретического анализа, включая поиск адекватной реалиям развития взрослых терминологии, так и эмпирической верификации.

Исследователи, обращающиеся к проблеме определения ведущей деятельности на этапе профессионального образования, называют, как

правило, такие варианты, как учебная, учебно-профессиональная и квази-профессиональная (А.А. Вербицкий), учебно-профессиональная и профессионально-образовательная (Э.Ф. Зеер) и т.п. Согласимся с тем, что деятельность, претендующая на форму, определяющую основное направление развития студента, должна иметь связывающий предмет будущей профессиональной деятельности и самого изменяющегося субъекта деятельности. И таким предметом, на наш взгляд, выступает собственная профессиональная компетентность студента, которая включает, как систему понятий и способов профессиональной деятельности (предметную сторону), так и образ себя как профессионала и способы личностного и профессионального саморазвития (личностную сторону). Фокус в деятельности на предметной или личностной стороне профессиональной компетентности соотносит ее с одной из отмеченных выше линий развития. Причем в одинаковых внешне развивающих образовательных ситуациях, вероятно, может быть актуализирована именно та сторона, развитие которой в большей мере востребовано в индивидуальной ситуации конкретного студента.

Обобщенность, соотнесенность с теоретическим отношением к действительности осваиваемой профессиональной компетентности, как с предметной, так и с личностной стороны, позволит в будущем специалисту реализовывать ее не только в исполнительном, но и в проектном режиме. В.В. Давыдов отмечал, что «... в настоящее время в качестве основного механизма развития социальной практики мы выделяем процессы ее проектирования» [3]. Но если проектирование в профессии может рассматриваться в таком случае как некоторый аналог ведущей деятельности в отношении развития социальных практик, то предпосылки к ее полноценному освоению и реализации должны сложиться еще на этапе обучения в вузе, что может выступать основанием рассматривать в качестве ведущей в процессе обучения в вузе проектную или проектно-исследовательскую деятельность.

Идею значимости исследовательской деятельности в процессе получения высшего образования нельзя считать новой. Лучшие вузовские практики давно подразумевают вовлечение студентов в работу исследовательских лабораторий, выполнение курсовых и дипломных работ, которые во многом играют системообразующую роль в обучении, особенно на старших курсах специалитета и бакалавриата, а также в магистратуре. Менее представленными в высшем образовании являются практики, поддерживающие проектный характер деятельности студентов в отношении собственной личности, себя как профессионала, к которым можно отнести различные формы поддержки развития рефлексии, умение учиться, тьюторское сопровождение и т.п.

Согласно ключевым идеям культурно-исторического подхода и теории развивающего обучения, ведущая деятельность не возникает сама

по себе спонтанно, а должна быть специальным образом организована через систему взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и введение необходимых знаковых средств. При этом, с нашей точки зрения, само по себе развивающее взаимодействие может занимать разные позиции, тяготея скорее к формирующему или фасилитирующему типу [6]. Причем при фокусировке на предметной стороне деятельности более адекватным является взаимодействие формирующего типа, а на личностной стороне – фасилитирующего.

В качестве примеров исследований, сфокусированных преимущественно на предметной стороне деятельности студентов по преобразованию собственной профессиональной компетентности в учебных ситуациях формирующего типа, могут рассматриваться выполненные В.П. Андроновым еще под руководством В.В. Давыдова разработки в области формирования профессионального мышления врача [1], исследования проводимые на материале освоения понятий научной психологии будущими педагогами И.В. Жулановой [4], работа автора с коллегами по развитию исследовательской компетентности студентов психологических профилей подготовки [8]. Пример исследования, в котором проектируется развивающее взаимодействие фасилитирующего типа, – разработка автором курса «Практикум академической компетентности». В настоящее время одним из направлений работы автора с коллегами на кафедре психологии образования и развития ВГСПУ является изучение развивающих возможностей модульной организации учебного процесса с опорой на модель реализации деятельностного подхода, предложенную А.А. Марголисом [5].

Литература

1. *Андронов В.П.* Психологические основы формирования профессионального мышления (на материале профессии врача-хирурга) // *Вопр. психол.* 1991. № 4. С. 88–95.
2. *Давыдов В.В.* Лекции по педагогической психологии. М.: Изд. центр «Академия», 2006.
3. *Давыдов В.В.* Теория деятельности и социальная практика (доклад на III Международном конгрессе по теории деятельности) // *Развивающее образование. Том I. Диалог с В.В. Давыдовым.* М.: АПК и ПРО, 2002. С. 10–23.
4. *Жуланова И.В.* Деятельностное проектирование образования педагогов и психологов: логико-психологическое обоснование исходной единицы [Электронный ресурс] // *Мир науки. Интернет-журнал.* 2016. Том 4. № 5, URL: <http://mir-nauki.com/PDF/32PSMN516.pdf> (доступ свободный).
5. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в

- подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 1–18. doi:10.17759/psyedu.2014060201
6. Меркулова О.П. Идеальные формы развития: теоретическое осмысление развивающих практик // Вестник РГГУ. Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 1(7). С. 38–57.
 7. Меркулова О.П. Практикум академической компетентности. Как учиться в вузе успешно и самостоятельно? [Электронный ресурс] // Саратов: Ай пи Эр Медиа, 2018. URL: <http://www.iprbookshop.ru/72463.html>.
 8. Меркулова О.П., Ивушкина Н.Ю. Электронное обучение в развитии исследовательской компетентности будущих педагогов-психологов // Грани познания. 2019. № 5(64). С. 24–32.

Одаренные дети: специфика учебной работы с младшими школьниками

Молочникова Е.А.

*студентка факультета педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н.Ульянова», Ульяновск, Россия*

Захарова И.В.

*доцент кафедры педагогики и социальной работы,
ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н.Ульянова, Ульяновск», Россия*

Актуальной задачей современной школы является раннее выявление одаренности ребенка, поступающего в школу, и развитие его способностей. Эта работа необходима и для самого ребенка, и в контексте совершенствования учебно-воспитательной работы школы. Достижения одного ученика становятся примером для многих. Учебные успехи одаренных детей сопровождаются спецификой их личностного развития. Как отмечал В.В. Давыдов, «в способности учиться присутствует компонент самостоятельности, инициативности, субъективности» [1, с. 15]. Определение эффективных форм и методов учебной и воспитательной работы с одаренными детьми является значимой практической задачей, требующей теоретического осмысления.

С целью выявить психолого-педагогические условия эффективного обучения одаренных детей в начальной школе нами проведено исследование на базе МОУ СОШ пос. Поливаново Ульяновской области. В регионе с 2017 г. реализуется приоритетный проект «Непрерывная региональная модель развития талантов», в основе которого лежит концепция непрерывного образования. Значимый инструмент поддержания на высоком уровне научного потенциала страны сегодня – налаженная система поиска и обучения одаренных детей. В Ульяновской области поддержка научной активности начинается с первых уровней системы

образования [2, с. 10], в области создаются центры раннего развития дошкольников, организуются конкурсы детского творчества, осуществляется поддержка детского спорта. Методическими и научно-исследовательскими площадками работы с одаренными детьми являются центр дополнительного образования «Алые паруса», работающий с детьми, проявившими выдающиеся способности и успехи в учебной, научной, проектной, творческой деятельности; детский технопарк «Кванториум»; тьюторский центр поддержки талантов «Потенциал плюс».

МОУ СОШ пос. Поливаново строит работу по развитию индивидуальных способностей детей на основе теоретической модели обогащения содержания образования И.И. Савенкова. В школе реализуется программа дополнительного образования детей «Шанс», направленная на раскрытие творческих возможностей детей и создание условий самореализации. В рамках этой программы с учениками 5–11-х классов проводятся групповые и индивидуальные занятия, результатом являются творческие проекты, отражающие развитие способностей детей. С 2012 г. растут результаты учащихся в региональных предметных олимпиадах, что свидетельствует о системной работе с одаренными детьми в школе.

В 2019 г. диагностика по выявлению уровня одаренности младших школьников проходила в рамках педагогического эксперимента МОУ СОШ пос. Поливаново. Выявлением одаренных детей с помощью тестов умственных способностей психодиагностическая работа с ними не заканчивается, составить целостное представление о ребенке помогают тесты личностных особенностей, анализ семьи, отношений ребенка с родителями. На этой основе строится учебная деятельность.

В нашем исследовании использованы невербальный тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена и тест креативности Э. Торренса, адаптированного в 90-е гг. НИИ общей и педагогической психологии АПН и Институтом психологии РАН.

Креативность, согласно Э. Торренсу, – это чувствительность к задачам, дефициту и пробелам знаний, стремление к объединению разнотипной информации для решения проблемы. Учащиеся начальной школы способны к поиску таких решений, выдвижению гипотез, их обоснованию и проверке. Наше исследование одаренности младших школьников было направлено не только на определение креативности, но и на следующие характеристики:

- способность заниматься несколькими делами сразу;
- любознательность и любопытство;
- уровень развития логического мышления;
- степень развития памяти;
- объем словарного запаса;
- упорство в достижении результата.

Объектом диагностики уровня одаренности явились учащиеся 4-го класса (N=13).

Наблюдение за деятельностью учащихся в процессе школьного обучения, анализ полученных данных и их сопоставление с признаками одаренности позволили определить выраженность одаренности у 23 % детей.

Диагностика креативности не выявила различий между девочками и мальчиками. Тест креативности Э. Торренса показал, что у 23 % испытуемых она не развита, у 38 % находится в пределах нормы, у 16 % детей креативность развита несколько выше нормы, у 23 % – выше нормы. В число учеников с уровнем креативности выше среднего входят все, выявленные на первом этапе исследования как одаренные. Результаты диагностики учитываются в учебно-воспитательной работе, а также стали основанием привлечения испытуемых к программе дополнительного образования «Шанс».

Организуя учебную работу с одаренными детьми, специалисты прибегают к одной из трех стратегий [3]: 1) стратегия ускорения – предполагает наращивание скорости освоения учебного материала по сравнению с традиционным темпом учебной деятельности, при этом сокращается срок обучения ребенка, он переводится на следующую ступень обучения раньше сверстников; 2) стратегия интенсификации – предполагает наращивание объема содержания учебного материала, который осваивается детьми, при этом время учебы не сокращается; 3) стратегия «обогащения», описанная Дж. Рензулли, – направлена на решение ребенком творческих задач (индивидуально и в малых группах), на проведение им самостоятельных исследований в начальной школе, при этом от педагогов требуется помощь ребенку в постановке проблемы, в выборе методов ее решения, в объяснении результатов.

В учебном процессе развитие одаренного ребенка следует рассматривать как развитие его внутреннего деятельностного потенциала. Приобщение учащихся к творческой и исследовательской работе является важным условием их развития, обучения и воспитания. В начальной школе данная работа создает основу для будущих успехов детей и их уверенности в своих возможностях.

Литература

1. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 14–19.
2. Захарова И.В. Активизация научных исследований молодежи в Ульяновской области // Поволжский педагогический поиск. 2019. № 2(28). С. 26–31. DOI: 10.33065/2307–1052–2019–2–28–26–31
3. Савенков А.И. Количественные и качественные характеристики содержания общего образования одаренных детей // Одаренный ребенок. 2012. № 5. С. 6–20.

Модель развития эмоционального интеллекта у младших школьников

Океанова К.А.

*педагог-психолог, выпускница факультета
социальной психологии РГГУ,
ОАНО «Лидеры», Москва, Россия*

В любом возрасте для каждого человека, как в ситуации взаимодействия с другими, так и для организации собственной успешной деятельности, необходимо обладать навыком самоконтроля и самосознания. Эмоции и чувства сопровождают каждого человека практически в каждый момент жизни и оказывают влияние на многие области, такие как взаимоотношения с другими людьми, самооценка, мотивация, принятие решений и др. А.П. Симонов говорит о сигнальной функции эмоций, состоящей в том, что эмоции являются системой сигналов о том, что из происходящего в мире является важным для человека, и возникают в ответ на события и изменения в окружающем мире и организме человека. С самого начала жизни ребенка эмоции возникают в основном в ответ на физиологическое состояние организма, но с процессом взросления охватывают все больше сфер жизни, сопровождая его и в игровых ситуациях, и в ситуациях взаимодействия с другими людьми (сверстниками и взрослыми), а при поступлении в школу еще и в процессе учебной деятельности, в то время как и вышеописанные сферы так же активно применяются при адаптации к новому коллективу и условиям. К. Изард определяет эмоции как нечто, что мотивирует, организует, направляет восприятие, мышление и действия. Процесс обучения не для всех происходит легко, часто эмоции могут возникнуть на неприятные ощущения в организме, возникающие, например, от долгого сидения на стуле, напряжения глаз или тревоги от нахождения в незнакомых условиях; при низком уровне самоанализа они могут привести к перемещению причинно-следственных связей и отнесению дискомфорта к определенному учебному предмету. Неумение выразить свои чувства может приводить к накоплению негативных эмоций, раздражительности, к непониманию, почему окружающие ведут себя не так, как хотелось бы ребенку, и даже в связи с агрессивными реакциями. Неумение распознать и предположить, какие эмоции может вызвать твой поступок у других, часто является причиной конфликтных ситуаций в начальных классах. Навыки управления своим эмоциональным состоянием дети получают в семье, в игровых ситуациях и к старшему дошкольному возрасту как правило имеют представление об основных чувствах; но среда у всех различна, поэтому развитие зачастую происходит неравномерно, в зависимости от условий развития. В ситуации перехода в школу перед

ребенком особенно остро стоит необходимость обладать навыками самоконтроля и взаимодействия, объединяющим их условием является развитие эмоционального интеллекта. В связи с этим встает практическая необходимость разработать обучающую программу, помогающую ребенку развить свой эмоциональный интеллект. В психологической литературе существует несколько моделей эмоционального интеллекта: Дж. Мэйера, Гольдмана, российского психолога Люсина. Они имеют некоторые различия в деталях. Но все сходятся на ключевых составляющих, необходимых для развития эмоционального интеллекта.

1. Осознание своих чувств и эмоций.
2. Умение выражать свои чувства и эмоции.
3. Умение управлять своим эмоциональным состоянием.
4. Умение распознавать чувства других.
5. Умение понимать причины состояний других людей и взаимодействовать с ними.

Таким образом, можно разделить эти навыки на две группы – связанные с самим собой и связанные с другими. Развитие этих навыков у каждого человека различно и происходит неравномерно. Некоторые связаны друг с другом. Например, невозможно уметь управлять своим эмоциональным состоянием без умения осознавать свои чувства и эмоции. Однако при понимании чувств другого человека и осознании их причин, наше состояние также может измениться. Поэтому в программу заложены задания для проработки всех областей. Достаточное внимание уделено развитию представлений о спектре чувств человека. В психологической науке существует множество классификаций эмоций, наиболее известные – у таких ученых, как П. Экман, Р. Лазарус, К. Изард, Р. Плутчик, которые разрабатывали различные списки базовых эмоций. За основу взят список из 10 базовых эмоций К. Изарда (радость, интерес, удивление, горе, гнев, отвращение, высокомерие, страх, стыд, вина) и дополнен другими. В качестве метода работы по развитию эмоциональной сферы в программе используется рисование песком, что дополняет и усиливает эффективность этой работы. Рисование песком является видом арт-терапии и сочетает в себе сильные стороны, как арт-терапевтических техник, так и самого материала – песка. Арт-терапия в психологической практике применяется, чтобы уравновесить и гармонизировать свое психическое состояние, повысить свои способности к самовыражению, рефлексии и самопознанию, раскрыть творческий потенциал и задействовать внутренние резервы. Благодаря искусству на символическом уровне можно пережить большинство известных чувств и эмоций: любовь, радость, обиду, злость, гнев, страх, и т.д. Переживание любого из этих чувств происходит в позитивной, защищенной форме, т.е. человек избавлен от получения каких бы то ни было психических и душевных травм. Терапевтические свойства песка

К.Г. Юнг в своих работах описал как расслабляющие, помогающие обратиться к своему подсознанию, ощущениям, чувствам. Рисование песком помогает развить мелкую моторику, ощутить формы и границы, благоприятно влияет на процессы межполушарного взаимодействия за счет работы обеих рук. Благодаря такому свойству песка, как сыпучесть, можно с его помощью очень быстро изобразить любое состояние, трансформировать рисунок, изменить его, сочинить целую историю, осознать ее, увидеть со стороны, прожить и скорректировать. Таким образом, метод арт-терапии, а именно рисования песком, наиболее полно подходит для работы с эмоциональной сферой человека, в том числе и ребенка. Цель программы – развитие у учеников начальной школы эмоционального интеллекта. Задачи программы:

1. расширение представлений об эмоциональной сфере человека;
2. развитие осознанности своих эмоциональных проявлений;
3. развитие умения выражать свои чувства безопасно для себя и других;
4. приобретение новых способов реагирования;
5. развитие умения распознавать и понимать эмоции других людей и овладение способами взаимодействия с ними.

В результате прохождения программы развития эмоциональной сферы должны развиться умения, обеспечивающие формирование эмоционального интеллекта, предполагающего: осознание своих эмоциональных проявлений, понимание эмоциональных проявлений других людей, умение корректно выражать свои эмоциональные состояния, владение разными способами реагирования, а также наличие представлений об эмоциональной сфере человека в целом и как следствие способность управлять собственным эмоциональным состоянием. В процессе прохождения программы также предполагается развитие творческого и эстетического мышления; развитие моторики рук; восполнение телесного дефицита; снижение трудностей взаимодействия со сверстниками, зависимости от мнения окружающих; стабилизация самооценки.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2007.
2. Виллюнас В.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006.
3. Мэйер Дж., П. Сэловей, Д. Карузо. Эмоциональный интеллект. М.: Институт психологии РАН, 2010.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Пер. с англ. А. Исаева. М.: АСТ, 2008.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2012.
6. Копытин А.И. Основы арт-терапии / А.И. Копытин. СПб.: Лань, 1999.

7. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Игра с песком: Практикум по песочной терапии. М.: Речь, 2016.
8. *Штейнхард Л.* Юнгианская песочная психотерапия. СПб., 2000.

Особенности сотрудничества детей старшего дошкольного возраста

Плотникова К.В.

*Воспитатель, магистр, магистерская программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»,
МДОУ «ДОУ № 5 “Улыбка”» г. Волжского, ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
Волгоград, Россия
kseniya.ivleva@inbox.ru*

Для полноценного познавательного и социального развития ребенка необходимы контакты со сверстниками (Р.С. Буре, Е.Е. Кравцова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Г.А. Цукерман и др.). Ребенок, имеющий разнообразный положительный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других, свои возможности и возможности других, следовательно, растет его социальная компетенция. Школа также требует от детей способностей вести конструктивный диалог, эффективно работать в группах, разрешать конфликтные ситуации и др.

При этом в современных условиях в жизни дошкольников все меньшее место занимают так называемые «дворовые сообщества», в которых дети находились в постоянном взаимодействии друг с другом, играли самостоятельно, без вмешательства взрослых. В реальной практике дошкольных учреждений развитию навыков совместной деятельности детей уделяется недостаточно внимания. На наш взгляд, это связано с тем, что в большинстве основных образовательных программ дошкольного образования вопросы сотрудничества детей затронуты лишь как теоретический принцип (без приведения конкретных способов его реализации на практике), а также с низкой готовностью педагогов к организации такого рода взаимодействия детей.

Мы в своей работе опираемся на определение сотрудничества, данное Л.С. Римашевской. По ее мнению, сотрудничество – это тип взаимодействия в совместной деятельности, который возникает в ней и является аналогичным по структуре. Сотрудничество, с одной стороны, является результатом культурного развития человечества, а, с другой стороны, сам процесс сотрудничества формирует в человеке гуманное отношение к миру [2].

Констатирующее исследование проводилось с использованием методики Е.Е. Кравцовой «Лабиринт» [1]. Наблюдение за взаимодействием детей в свободной игровой деятельности проводилось с использова-

нием схемы, разработанной нами на основе методики Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой [3].

Исследование проводилось с 64 детьми 5–6 лет (42 девочек, 22 мальчиков) на базе МБОУ д/с № 5 г. Волжского.

По результатам исследования с использованием методики «Лабиринт» было установлено, что для одного ребенка характерен первый тип сотрудничества, для 42 детей – второй тип, для 15 детей – третий, для 2 детей – четвертый и для 4 – пятый. Таким образом, у большинства детей данной группы способности к сотрудничеству со сверстниками находятся на этапе формирования.

По результатам наблюдения с использованием схемы, разработанной на основе методики Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, наиболее низкие оценки были получены детьми по шкалам «Инициативность в обращениях к сверстнику», «Способность к планированию совместной игры» и «Умения вести конструктивный диалог». Это говорит о том, что дети достаточно редко проявляют инициативу в организации совместной игры, в привлечении внимания сверстников к себе и своим действиям; лишь эпизодически обсуждают желаемый ход игры, необходимые для игры материалы (т.е. начальные формы планирования деятельности находятся на этапе формирования); в большинстве случаев не проявляют умений спокойно обсуждать возникшую конфликтную ситуацию, предлагать варианты компромиссов, выслушивать мнение сверстника, высказывать собственную позицию, согласовывать собственные действия с действиями другого, замечать пожелания и настроения сверстника. При этом по остальным показателям можно отметить достаточно высокий уровень развития проявления совместной деятельности в свободной игре.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что существует прямая взаимосвязь между показателями по методике «Лабиринт» и такими критериями наблюдения как «Умения вести конструктивный диалог», «Следование правилам», «Способности к планированию» и «Распределение ролей». Это, на наш взгляд, говорит о том, что способность к сотрудничеству является сложным образованием, которое может по разному проявлять себя в различных ситуациях, таких как ситуация выполнения задания, ситуация свободной игры и др.

Организация сотрудничества дошкольников непосредственно в образовательной деятельности позволит также ориентироваться на поддержку развития необходимых для дальнейшей учебной деятельности детей способностей (рефлексия, умение вести диалог, инициативность, планирование и др.).

Для решения поставленных задач по развитию способностей старших дошкольников к сотрудничеству и изучению условий и механизмов совместной деятельности нами была разработана программа развивающих занятий по математике.

Принципами построения программы выступили основные принципы организации совместной деятельности в развивающем обучении Эльконина-Давыдова. Основным механизмом развития способностей к сотрудничеству является организация детей в единое «учебное сообщество». Такая коллективно-распределенная деятельность дает двойной результат: во-первых, помогает решить поставленную задачу, а во-вторых, развивает умения детей аргументировать свою позицию, слушать собеседника, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, т.е. способствует развитию способностей детей к сотрудничеству.

Полученные в ходе повторного диагностического исследования результаты позволяют нам сделать вывод об эффективности предложенной программы по развитию способностей старших дошкольников к сотрудничеству.

Таким образом, мы заключаем, что эффективным механизмом развития способностей старших дошкольников к сотрудничеству является организация их совместной познавательной-исследовательской деятельности в условиях единого «учебного сообщества», основной целью которого является формирование общих целей и задач деятельности и совместный поиск способов решения этих задач.

Литература

1. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
2. *Римашевская Л.С.* Технология развития сотрудничества у старших дошкольников: учеб.-метод. пособие. М.: Центр педагогического образования, 2007. 112 с.
3. *Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.* Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. 158 с.

GAР-анализ проблемных зон развития вербальной креативности у студентов медицинского вуза

Раздорская О.В.

*доцент кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВО КГМУ, Курск, Россия
razdorski@yandex.ru*

Медицинскому работнику как представителю лингвоактивной профессии необходимы творческое мышление и коммуникативная компетенция, формирующие вербальную креативность.

Первым этапом нашего исследования явилась диагностика вербальной креативности студентов-медиков с помощью теста С. Медника «Отдаленные ассоциации» (адаптация А.Н. Воронина). Тест С. Медника используется как тренинг творческой креативности в

соответствии с концепцией понимания творчества как способности преодолевать стереотипы. Тест представляет собой ассоциативную интерпретацию процесса креативного мышления. Испытуемым было необходимо установить ассоциативную связь между тройками слов путем нахождения четвертого слова, которое объединяет элементы таким образом, чтобы с каждым из них оно образовывало некоторое словосочетание. Диагностика вербальной креативности представляет собой комплексную оценку уникальности и оригинальности мышления, определение степени инновативности, продуктивности (работоспособности) объектов исследования.

Исследование проводилось на кафедре иностранных языков Курского государственного медицинского университета в 2016–2019 гг. Были опрошены 82 студента лечебного факультета, 77 студентов педиатрического факультета и 80 студентов фармацевтического факультета.

Затем результаты ответов на тест Медника использовались нами как объект GAP-анализа, представляющего собой сравнительно простой, но очень практичный инструмент измерения и изменения актуальной ситуации в будущем. Gap в переводе с английского языка означает: брешь, пролом, интервал, пробел, пропуск, расхождение, разрыв и т.д. Для перевода названия методики «GAPAnalysis» лучше всего подойдет слово «разрыв», так как речь в целом идет об анализе разрывов между действительным настоящим состоянием (где мы сейчас) и желаемым (куда мы хотим попасть).

Этот анализ также позволяет выделить проблемные зоны («бутылочное горлышко»), препятствующие развитию системы (в нашем случае – образовательной), и оценить степень ее готовности к выполнению перехода от текущего состояния к желаемому [1].

Мы считаем, что GAP-анализ позволяет более детально проанализировать внутренний потенциал студентов и сравнить текущую ситуацию (результаты теста Медника) с желаемым положением дел в будущем. На основе собранной информации возможно оценить выраженность креативных качеств у студентов и разработать пути для повышения степени их развития.

В результате анализа ответов на тест Медника нами получены результаты, характеризующие текущую ситуацию. GAP-анализ предполагает описание идеальной ситуации, сравнение ее с текущей ситуацией и поиски путей решения проблемы.

GAP-анализ проводился нами по двум направлениям:

- на основании стандартов для оценки результатов теста Медника нами установлены целевые результаты для анализа вербальной креативности на лечебном, фармацевтическом и педиатрическом факультетах;
- полученные результаты явились основой для изменения ситуации в будущем с помощью аудита образовательных технологий обучения

студентов иностранному языку, т.е. выявления зазора, который необходимо «закрыть» в соответствии с терминологией данного анализа.

Из общего перечня методик заполнения разрывов необходимо выбрать удовлетворяющие следующим критериям: доступны для применения в системе развивающего обучения; обеспечивают наилучшее усвоение учебного материала; способны принести ожидаемый эффект в недалеком будущем; используют математические и статистические методы анализа.

Проведенные исследования показали недостаточный уровень развития оригинальности мышления и работоспособности у студентов всех факультетов, при этом у них ярко выражен показатель уникальности мышления. В качестве примера представлены результаты исследования степени выраженности креативных качеств у студентов фармацевтического факультета.

Сплошная линия на графиках показывает существующее состояние выраженности данного критерия, пунктирная линия – желаемое состояние развития оригинальности (работоспособности).

Как показано на рис. 1, половина опрошенных студентов фармацевтического факультета (50 %) имеют высокий показатель уникальности мышления (6–19 баллов и более), что положительно характеризует проявление данного компонента вербальной креативности. Соотношение студентов, имеющих высокую и низкую уникальность, выражается соотношением 50:50. У 45 % студентов количество уникальных ответов составило 4 балла, у 2 % – 2 балла. Существующий уровень развития уникальности мышления вполне удовлетворителен и не требует дополнительных педагогических усилий.

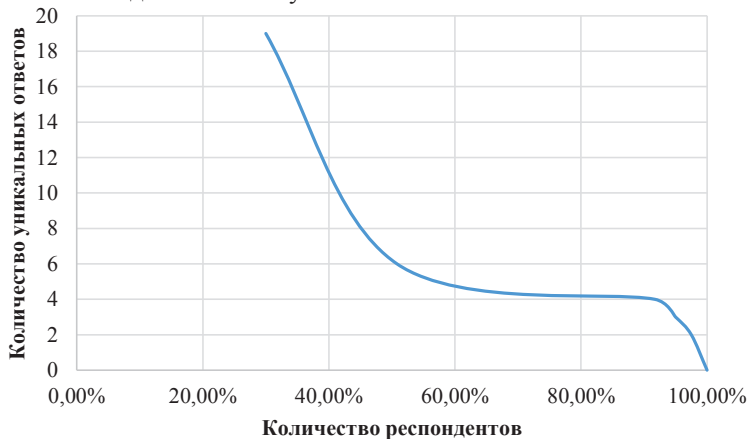


Рис. 1. Показатели уникальности мышления у студентов фармацевтического факультета

На рис. 2 показано, что недостаточное количество студентов того же факультета (10 %) имеют высокий показатель оригинальности мышления (показатель 0,94 – только у 1,7 % респондентов, 0,91 – у 2,5 %, 0,86 – у 5,8 %). У большинства респондентов показатель оригинальности составляет 0,81 и менее. В соответствии с законом В. Парето (20:80) [2], высокий уровень оригинальности в исследуемой выборке должен составить 20 %. Эти теоретические предпосылки дают возможность преподавателю наметить желаемое состояние выраженности данного показателя. Разница между существующим и планируемым состоянием и составляет «разрыв», ликвидация которого, в свою очередь, повышает способность студентов к обучению. Преподаватель должен индивидуально подходить к выбору методов обучения на факультете.

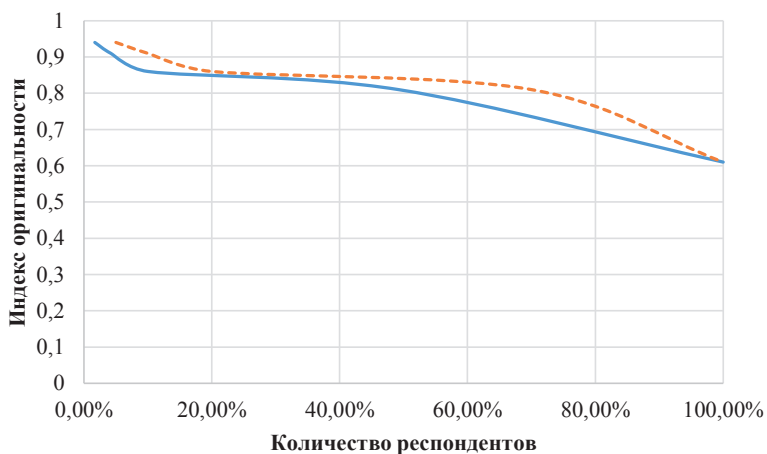


Рис. 2. Текущий и желаемый показатель оригинальности мышления у студентов фармацевтического факультета

Как видно на рис. 3, только у 13,4 % студентов имеются показатели работоспособности от 50 до 60 баллов и выше. Если преподаватель осознает необходимость коррекции показателей работоспособности студентов данной группы, им устанавливается желаемый уровень анализируемого показателя и планируются методы для его коррекции. На рис. 3 представлен вариант Гар-анализа. Как видно, у 20 % респондентов необходимо увеличить показатель продуктивности до 55 ответов, 40 ответов должно быть у 80 % студентов. Планируемый показатель представлен пунктирной линией.

Желаемое состояние выраженности уникальности, оригинальности и работоспособности определяется преподавателем или, в случае затруднений, высококвалифицированными экспертами. Для сокращения

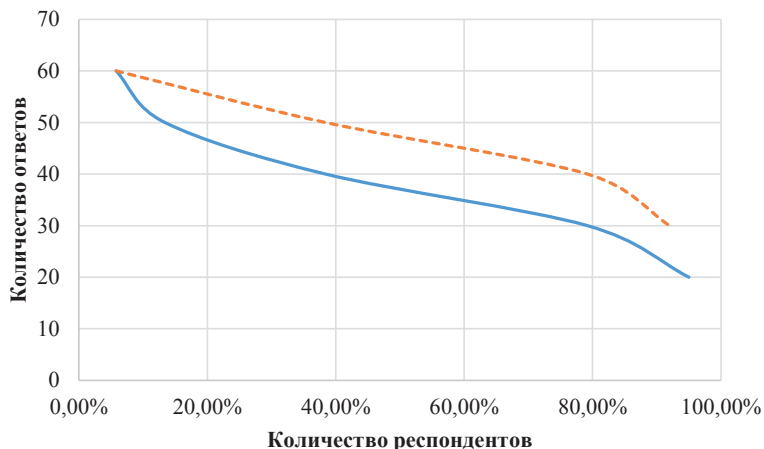


Рис. 3. Текущий и желаемый показатель работоспособности у студентов фармацевтического факультета

существующего разрыва преподаватель может использовать различные методики, в частности методики, разработанные нами на основе авторского рефлексивно-креативного подхода [3].

Рекомендуемая нами методика GAP-анализа может быть использована при исследовании, оценке и планировании любых видов педагогической деятельности.

Литература

1. Гершун А., Горский М. Технологии сбалансированного управления. М.: Олимп-бизнес, 2003.
2. Кох Р. Принцип 80/20 [пер. с англ.]. М.: Эксмо, 2012.
3. Razdorskaya O. Implementation of Reflective and Creative Approach for Teaching English: Projection of Technological Model. Conference Proceedings. ICT for Language Learning. Edited by Pixel. 7th Conference Edition. Florence, Italy, 2014.

Развивающее обучение сегодня – проблемы внедрения

Родионова И.В.

*студентка педагогического факультета,
ГБОУ ВО МО ГГТУ, Орехово-Зуево, Россия*
Reypirha@yandex.ru

Толкова Н.М.

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
начального и дошкольного образования,
ГБОУ ВО МО ГГТУ, Орехово-Зуево, Россия*
nmtolkova@gmail.com

Неизменно человечество проходит каждый исторический виток во времени. С каждым десятилетием количество пройденных этапов накладывается на нашу действительность свой отпечаток. 31 августа 2020 г. исполнится 90 лет со дня рождения величайшего философа, теоретика и практика – Василия Васильевича Давыдова (известного как создателя системы развивающего обучения, совместно с Д.Б. Элькониним).

Сегодня в Российских школах главенствует вариативное образование. Каждый участник образовательного процесса получил право на выбор УМК и образовательных технологий. Сейчас идея о развивающем обучении в современном образовании распространилась на многие школы. В педагогике развивающее обучение понимается как новый, дающий высокие результаты тип обучения, приоритетом которого является психическое и личностное развитие ребенка, а обучение основывается на культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

В.В. Давыдов утверждал, что обучение и развитие – это не тождественные процессы; не всякое обучение имеет подлинно развивающее значение [1, с. 198]. Развивающее обучение отличается от традиционного тем, что направлено на формирование психологических новообразований необходимого уровня с опорой на зону ближайшего развития обучающегося соответствующего возраста. В течение всего обучения в школе формируется учебная деятельность, но гораздо интенсивнее, чем в классических школах. Научить ребенка рефлексии своей деятельности – это задача и условие развивающего обучения. Д.Б. Эльконин считал приоритетным развитие воображения с углублением эстетического цикла образования для полноценного развития личности [6].

На данный момент внедрение данной системы обучения до сих пор происходит через интеграцию с традиционной системой обучения, что противоречит принципам развивающего обучения. Это положение дел привело к тому, что появились противоречия между принятием новых целей, организации учебного процесса с помощью современных техно-

логий и готовностью традиционной системы образования принять нововведения. Большие трудности приносит процесс ассимиляции, который происходит по нескольким направлениям: объединение классов с традиционным и развивающим обучением при переходе на среднюю ступень образования; между начальным и средним звеньями отсутствует преемственность и др. При реализации системы развивающего обучения в школах иногда встречаются скрытые психологические конфликты, которые переходят в недоброжелательные отношения между коллегами, работающими по новым технологиям [2, с. 5].

Понятие «развивающее обучение» сегодня утратило свое значение, так как каждый образовательный процесс развивает; на смену устаревшему пришло понятие «личностно-ориентированное» обучение. Теперь каждая система развивает. Сейчас обучение является не только условием, но и средством полноценного развития личности, в том числе и психологического. Каждое поколение ученых изучает проблему развивающего обучения, и каждая приходит к тому, что нужна модернизация учебного процесса. Исследования качества образования в России говорит нам о том, что в реализации данной системы развивающего обучения существуют две проблемы: потеря интереса к системе Эльконина-Давыдова [5] и происходит массовое внедрение вариативных программ, что приводит к различным результатам в формировании навыков и по объему полученной информации.

Изучая проблемы внедрения новейших образовательных технологий и современной ситуации в обществе, мы отметили разрыв между постоянно растущими требованиями к профессиональной подготовке учителя и мизерным материально-финансовым обеспечением и социальным статусом педагога.

Таким образом, реализация системы обучения Эльконина-Давыдова, а также других развивающих технологий, при том, что она дает положительные результаты, все-таки сопровождается целым комплексом проблем и психолого-педагогическими противоречиями методического и социального характера.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.
2. *Дусавицкий А.К.* Развивающее обучение: зона актуального и ближайшего развития // Начальная школа. 1999. № 7.
3. *Занков Л.В.* К вопросу о соотношении обучения и развития // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
4. *Кириллова Г.Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
5. *Эльконин Д.Б.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 2012. 560 с.
6. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. М.: Педагогика, 2011. 144 с.

Метод кейсов – технология развивающего обучения

Серебрянцева О.Г.

кандидат психологических наук, доцент,
ГБОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
SerebryancevaOG@mgpu.ru

Метод *case-study* (кейс-стади – от англ. «case» – случай, «study» – изучать, исследовать) или метод кейсов в настоящее время продолжает набирать популярность и актуальность в нашей стране, как развивающий инструмент обучения, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Кейс-технология – это интерактивная технология обучения, позволяющая формировать знания, умения и навыки на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации, представленной в виде кейса (случая, ситуации), который требует вовлеченности обучающегося в классную и самостоятельную работу.

Данный метод способствует развитию у учащихся самостоятельного мышления, с одной стороны, и умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения – с другой стороны. С помощью этого интерактивного метода обучения преподаватель начинает уже в начальных классах формировать и развивать аналитические и оценочные навыки у обучающихся, их умение работать в команде. В младших классах ученики могут обсуждать поведение друг друга, отдельные события из собственной жизни. В старших классах можно организовать дискуссию не только на тему событий собственной жизни, но и на другие абстрактные волнующие темы. В вузе можно и нужно обсуждать предметно-профессиональные ситуации.

Случай (ситуация, проблема) должен соответствовать четко поставленной цели; иметь соответствующий уровень трудности; вызывать интерес у обучающихся; иметь одно или несколько решений. В описании должны присутствовать проблема или ряд проблем, скрытых задач для решения. Преподаватель должен знать заранее, как решить проблему, заявленную в кейсе, но не может высказывать свое мнение, пока учащиеся не предложат свою идею решения предлагаемой проблемы.

Основной целью кейса является обучение учащихся диагностированию, т.е. анализу ситуации и принятию самостоятельного решения проблемы в процессе дискуссии. Иногда проблема не сформулирована, поэтому участники должны сами проанализировать ситуацию, найти проблему и дать рекомендации по ее решению. В данном случае кейс-технология не ограничивается только учебным процессом, но становится методом научного исследования, включающим научную терминологию конкретного изучаемого предмета.

Поскольку данная технология включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры, то она представляет собой разновидность исследовательской аналитической технологии коллективного обучения, так как работа проходит не только индивидуально, но и в группе (или подгруппах).

Данный метод включает в себя и синергетическую технологию (погружение группы в ситуацию, формирование эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.), а также интегрирует в себе технологии развивающего обучения, формирующего личностные качества у обучаемых [1].

Метод кейсов можно назвать разновидностью проектной технологии. Но в отличие от темы кейса тема обучающей проектной технологии может быть более широкой и предполагает заранее подготовленное индивидуальное или коллективное исследование.

Существует несколько видов кейсов: практические, обучающие, научно-исследовательские. Наиболее эффективными в обучении представляются небольшие по объему кейсы, которые можно предложить и обсудить прямо на уроке. Такой кейс состоит из четырех частей: *история* (случай, ситуация), *вопросы* для выяснения полноты ее понимания (обращается внимание учеников на конкретную информацию в тексте кейса), *решения* (рекомендации), высказанные участниками в результате обсуждения, *оценка* активности каждого участника.

Преподаватель заранее готовит учащихся по отдельной теме, затем применяет метод кейс-стади в завершение данной темы. В этом случае учащиеся могут использовать свои накопленные по конкретной теме знания, показать свое мироощущение. Преподаватель может также предъявлять и сразу закреплять новый материал на одном уроке, устраняя монотонность изложения материала, характерную для традиционного способа. Чтобы самостоятельно составить кейс, преподаватель может обратиться к источникам художественной, публицистической, специальной литературы, событиям из жизни группы, класса, поскольку в учебной литературе в настоящее время недостаточно учебных пособий и учебников, содержащих кейсы на интересующую тему. Сейчас имеется достаточно специальной литературы по созданию кейсов. Для придания кейсам научной строгости, можно использовать статистические материалы. Из Интернета можно брать подтвержденные материалы, опирающиеся на известные источники.

После дискуссии преподаватель обязательно должен оценить деятельность каждого участника, повышая тем самым мотивацию к изучению предмета. Результатом применения метода в старших классах школы и в вузе являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности [2].

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что преимуществом метода кейсов является возможность оптимально сочетать тео-

рию и практику в обучении. Наличие в структуре кейс-метода дискуссий и аргументации тренирует участников, развивает у них коммуникативные навыки, т.е. учит соблюдению норм и правил общения, четкому выражению своих мыслей. Метод кейс-технологии обеспечивает освоение теории и овладение навыками практического использования материала; воздействует на профессионализацию обучающихся; формирует их интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе. Преподаватель становится фасилитатором в течение всего процесса обучения, помогает разрешить и не допускает конфликты, создает обстановку сотрудничества. Таким образом, педагогический потенциал кейс-метода гораздо эффективнее, чем традиционные методы обучения, повышает качество образования [3]. Практически, данный метод *универсален*, его можно использовать в преподавании любого предмета.

Литература

1. *Земскова А.С.* Использование кейс-метода в образовательном процессе // Совет ректоров. 2008. № 8. С. 12–16.
2. *Серебрянцева О.Г.* Метод кейс-стади как средство развития коммуникативной компетентности в лингвистическом вузе // Международный научно-исследовательский журнал / International research journal. Екатеринбург: А-принт, 2020. № 2 (92). Часть 2.
3. *Федоринова З.В.* Использование case-study в организации образовательной деятельности (на примере преподавания английского языка) // Филол. науки. Вопр. теории и практики. Тамбов: Грамота», 2010. № 1(5). С. 210–215.
4. <http://www.casemethod.ru/index.php>
5. <http://www.partnerstvo.nj/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=22>
6. <http://www.rea.ru/portal/departments.nsf>

Дистанционное образование

Тучик Е.С.

*доктор медицинских наук, профессор,
ФГБУ Российский центр судебно-
медицинской экспертизы МР, Москва*

Иванено Т.А.

*доктор медицинских наук, доцент,
ФГБОУ ВО Московский государственный
медико-стоматологический университет
имени А.И. Евдокимова МЗ РФ, г. Москва*

Шведов С.Н.

ординатор кафедры медицинской реабилитации,

Дистанционное образование стало актуальным в наше время. И в связи с его внедрением на кафедре медицинской реабилитации МГМСУ имени

А.И. Евдокимова был разработан метод образования, позволяющий доступно донести информацию о данной специальности до студентов.

Учебный процесс был построен, исходя из утвержденной программы по специальности, с аналогичными модулями и количеством часов, однако практические занятия и лекции велись дистанционно. Для контроля мы использовали: индивидуальный письменный опрос, написание истории болезни, практическую проверку усвоения знаний в виде составления программ реабилитации при разных патологиях и тестирования. Для изучения тем мы использовали следующие формы подачи знаний: видео-лекции, лекции-презентации, видеоролики для усвоения практических навыков, беседы, объяснение ответов на вопросы, самостоятельную работу с учебниками, и методическими пособиями, видеоматериалы на YouTube.

Для повышения эффективности преподавания предмета для лучшего восприятия информации текст лекций и сообщений, в соответствии с содержанием, был набран шрифтом разной величины, разными цветами, части предложений или несколько предложений выделялись разными цветами, подчеркивались, что позволяет при чтении лучше осознать текст целиком, не упуская какой-либо его детали.

Помня, что одной из основных задач подготовки будущих специалистов в медицинском вузе является формирование у студентов практических умений и навыков; в соответствии с темой занятий, нами были предложены видеоролики на практические манипуляции и занятия с привлечением пациентов по медицинской реабилитации по различным методам при разных патологиях, применяемых в разных странах, а также учебные мастер классы по массажу и ЛФК. Это обеспечивает, исходя из условий дистанционного образования, обучение врачей-специалистов трудовым функциям, что позволит им осуществлять самостоятельную деятельность в будущем.

Помимо текстовых и видео лекций, мы использовали презентации, где были проанализированы знания по этиологии, патогенезу, характеру клинического течения, эволюции, прогнозу заболеваний с изложением принципов лечения средствами медицинской реабилитации.

Таким образом, разработанный метод дистанционного образования на кафедре медицинской реабилитации одного из ведущих вузов страны, МГМСУ имени А.И. Евдокимова, позволяет создать условия для обеспечения обучения и показывает студентам новые пути познания медицинской науки на примере высокого качества медицинской помощи на мировом уровне, что даст возможность будущим врачам, а в настоящем студентам медицинского вуза совершенствоваться и в дальнейшем поддерживать свой профессиональный уровень.

**Разработка и апробация программы
обучения старших дошкольников математике,
основанной на принципах развивающего обучения
Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова**

Шинелис В.А.

*студент факультета психологии,
ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В.Ломоносова», Москва, Россия
ler.shinelis@yandex.ru*

Сиднева А.Н.

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В.Ломоносова», Москва, Россия*

В настоящее время проблема предметной подготовки детей к школе является одной из наиболее обсуждаемых. Дошкольное образование почти всегда предполагает освоение части программы начального обучения. Так, наибольшее внимание в программе начального образования по математике уделяется введению чисел, счету и другим операциям с ними. И при этом в рамках подготовки к школе детей также учат тому же самому. В итоге, одни учащиеся уже в первом классе теряют познавательную мотивацию, а другие, менее подготовленные, становятся неуспешными на фоне первых и сильно отстают в усвоении программы. Поэтому, на наш взгляд, необходимо выстроить такую предметную программу дошкольной подготовки, которая бы не повторяла школьное обучение, но помогала сформировать такие ориентиры, с помощью которых учащиеся будут более эффективно осваивать содержание начального образования. В теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова (далее РО) [1] были выработаны принципы, позволяющие осмыслить организацию и дошкольной подготовки. В рамках данного подхода мы постарались выстроить программу обучения старших дошкольников математике и выявить ее наиболее ключевые принципы.

Опираясь на исследования в русле РО, мы предположили, что в качестве пропедевтики счета и других математических операций важно сформировать у дошкольников представление о том, *зачем необходимы числа, и раскрыть математическое содержание данного понятия*. Формирование понятия числа неразрывно связано с пониманием культурно-исторических предпосылок его возникновения. Именно поэтому ключевой момент при построении программы по математике в старшем дошкольном возрасте заключается в рассмотрении исторически возникающих этапов возникновения числа, которые включают в себя: 1) непосредственное соизмерение величин; 2) опосредованное соизмерение величин (посредник представляет собой одну из

величин); 3) опосредованное соизмерение величин в ситуациях, где посредник является частью величины [2]. Эта общая концепция прослеживается в различных уже существующих программах РО, разработанных для 1-го класса (В.Ф. Горбов, Э.И. Александрава, А.М. Захарова, Т.И. Фещенко и др.) по математике. Мы проанализировали эти программы с точки зрения содержания описанных выше этапов и выделили ключевые, с нашей точки зрения, принципы, которые нужно учитывать при реальной работе с дошкольниками.

Первая группа принципов работы касается **выделения отдельных характеристик предмета в дочисловом этапе**.

1. Задачам непосредственного уравнивания (воспроизведение/нахождение предмета такого же, как образец) и комплектования (установление соответствия/несоответствия совокупностей) соответствует действие *ориентировки на образец при удержании качества, по которому производится ориентировка*. Это значит, что со смысловой точки зрения целесообразней предлагать задания на *подбор*, а не на сравнение.
2. На данном этапе также важно сформировать представление о том, что при изменении размер величины родовое качество предмета не меняется. Кроме того, важно для этого подбирать задачи, как с дискретными (цвет, форма), так и с непрерывными величинами (длина, объем). В данном контексте укажем еще, что понятие «ширины», например, возникает как признак предмета, а не как изменяемый размер (здесь важна длина линии).

Вторая группа особенностей связана непосредственно с формированием представления о числе как **как о способе фиксации отношения величины и основания счета (мерки)**.

1. Необходимо создать условия, которые раскроют необходимость введения посредника меньшего, чем величина, а вместе с ним и числа. То есть необходимо предложить *реальную задачу*, включающую в себя такую необходимость.
2. Важным этапом здесь выступает введение *меток* для обозначения и запоминания динамической части посредника. Метки представляют собой мощность посредника и необходимы для уяснения отношения посредника и величины в случае их изменения. Они также являются промежуточным звеном для перехода к моделированию ситуации с помощью числа.
3. Важным моментом на этапе опосредованного соизмерения необходимо выступает соблюдение правил при выполнении операций (наложение посредника конец к концу, использование посредников равного признака и т. д.), что более ярко проявляется в работе с дошкольниками, нежели со школьниками.

На основе выделенных критических моментов нами были проанализированы уже существующие методические разработки программ РО по математике для 1-го класса (таблица).

Таблица

**Сравнение программ РО по математике
для 1-го класса по выделенным критическим основаниям**

Параметр/Автор учебника	А.М. Захаров, Т.И. Фещенко	С.Ф. Горбов	Э.И. Алек- сандрова
Задачи на подбор	-	+	+/-
Изменяемость размера	+	+	+
Дискретные и непрерывные величины	+	+	+
Раскрытие условия использова- ния посредника	-	+/-	+
Использование меток	-	+	-
Правила применения мерки	-	-	-

На основе указанных принципов нами была разработана и частично апробирована программа по математике 64 урока в группе из 14 дошкольников. Занятия проходили 2 раза в неделю. Различия результатов предварительной и промежуточной диагностики по измерению говорят о значимом эффекте работы по данной программе ($p = 0,015$, критерий Вилкоксона для связанных выборок).

Дальнейшая разработка принципов данной программы важна не только с практической точки зрения, но и для оценки особенностей работы по уже существующим пособиям по математике.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / Рос. Акад. образования, Психологический ин-т, Междунар. Ассоциация «Развивающее обучение». М.: ИНТОР, 1996.
2. *Давыдов В.В.* Анализ строения счета как предпосылка построения программы по арифметике. М., 1962.

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА В ДУХЕ ИДЕЙ В.В. ДАВЫДОВА: ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ. ПРОЕКТИРОВАНИЕ. ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ

Развивающее обучение лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью

Алигаева Н.Н.

*аспирант кафедры общей и юридической психологии,
ФГБОУ ВО «КГУ имени К.Э. Циолковского», Калуга, Россия
nigar-0520@mail.ru*

На протяжении нескольких лет список основных заболеваний для получения инвалидности в России не меняется. Среди основных причин – общие заболевания и профессиональные увечья. К перечню заболеваний, по которым ставится инвалидность в России относятся сахарный диабет, инфаркт, астма, эпилепсия, онкология, грыжа позвоночника, заболевания органов чувств, ДЦП, гипертония, депрессия, замена тазобедренного сустава, псориаз, ампутация и др. Категория зависит от степени тяжести заболевания.

Согласно статистике по состоянию на 2020 год, в России 1655000 работающих людей – с инвалидностью, из них 1-й группы – 40000; 2-й – 252000; 3-й – 1005000. Общая доля работающих составляет 14,7 %. Это свидетельствует о том, что люди, имеющие инвалидность, являются обучаемыми, способны выполнять определенную трудовую деятельность, их навыки и умения можно использовать для пользы общества. Однако, с другой стороны, мы видим, какую малую долю эти люди составляют в трудовом коллективе. Основная проблема возникает в организации образовательного процесса для людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в обеспечении их необходимыми ресурсами, в построении эффективных психолого-педагогических программ. Заметную трудность испытывают инвалиды с детства, так как большинство из них росли во времена, когда только разрабатывались концепции работы с людьми, имеющими инвалидность, и они только внедрялись в общественную практику. Часто встречаются случаи, когда такие дети воспитывались в неблагополучных семьях, что усугубляло их состояние.

Образовательная политика большинства стран характеризуется установкой на расширение доступа к образованию в школах общего типа. Начинают применяться «ранние коррекционно-педагогические вмешательства» (mainstreaming), предполагающие расширение социальных

контактов детей с ограниченными возможностями с их сверстниками, инклюзивное образование (inclusion) – совместное обучение. [3].

Отечественная система сопровождения ребенка в образовательном процессе стала развиваться вместе с формированием гуманистических ориентаций и приобрела особую популярность в последние годы [5].

Особое место в современной педагогике занимают развивающие технологии обучения, которые направлены на формирование познавательной самостоятельности у обучающихся. К таким технологиям можно отнести проблемное обучение; поисково-исследовательские методы; проектную деятельность; учебное портфолио, системы обучения Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, технологию развития критического мышления на основе чтения и письма, диалоговые технологии и др. [5].

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов выявили, что традиционное обучение в начальной школе не обеспечивает полноценное развитие учащихся. Основой психического развития младших школьников является учебная деятельность, предполагающая усвоение теоретических знаний как результат выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии. Реализация школьниками этой деятельности определяет развитие их личностной и познавательной сфер. Развитие учащегося как субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда ребенок постепенно изменяет и совершенствует самого себя. Подход В.В. Давыдова изначально был разработан для обучения школьников, но ряд положений может быть полезен и при обучении взрослых [2]. Особое значение положения подхода имеют при обучении людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

К настоящему времени в границах развивающего образования сложились различные формы практической педагогической работы: 1) обучение на основе межпредметных связей; обучение, основанное на внутриклассной дифференциации; 2) индивидуальные занятия, направленные на развитие функций самостоятельной познавательной деятельности и др. Наиболее значимым условием эффективного осуществления развивающего обучения является индивидуальный подход, который позволяет создать благоприятные условия, как для обучения, так и для развития лиц с инвалидностью [1].

Людам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью требуются особые методы обучения, учитывающие их физические и психические особенности и способствующие всестороннему развитию их не только как учеников и специалистов, но и как личностей. Реализация идеи развивающего и воспитывающего обучения на основе принципа гуманизации позволяет обучающимся не столько просто механически воспроизводить материал, сколько его анализировать, сравнивать, обобщать, определять свое отношение, свою позицию, свою точку зре-

ния по тому или иному вопросу. При этом важным механизмом, направленным на активизацию интеллектуальных возможностей обучающихся, раскрепощение их творческого потенциала является привлечение к обсуждению изучаемого материала на семинарах и практических занятиях всех студентов без исключения, причем в самых разнообразных формах, исходя из их возможностей [6].

Таким образом, можно отметить, что развивающее обучение играет важную роль в процессе становления человека с ограниченными возможностями и инвалидностью, так как позволяет ему не только овладеть необходимыми знаниями и навыками, но и развить свои личностные особенности, свое отношение к миру, к своему заболеванию.

Литература

1. *Горовая В.И.* Проблема развивающего обучения и готовности современного педагога к его осуществлению / В.И. Горовая, Н.Ф. Петрова // МНКО. 2015. № 3(52). С. 131–133.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1992. 541 с.
3. *Киселева Н.И.* Современные подходы к организации системы коррекционно-развивающего обучения / Н.И. Киселева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1(57). С. 354–359.
4. Количество инвалидов в России [Электронный ресурс] // Статистика и показатели региональные и федеральные. URL: <https://rosinfostat.ru/invalidy/> (дата обращения: 05.08.2020).
5. *Максимова Н.М.* Технологии развивающего обучения как основа диалогового педагогического взаимодействия / Н.М. Максимова // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. № 17. С. 130–134.
6. *Петухова О.В.* Психолого-педагогическое сопровождение коррекционно-развивающего обучения // Сибирский государственный медицинский университет. 2015. № 6–10. С. 86–91.
7. *Шинкаренко В.П.* Гуманизация образования – это развивающее и воспитывающее обучение / В.П. Шинкаренко, Н.В. Завьялова, О.Г. Академова, А.В. Беляева // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 2. С. 56–60.

Развивающее образование дошкольников с позиции ценностей возраста

Ежкова П.Е.

преподаватель,

*ГПОУ ТО «Тульский педагогический колледж», Тула, Россия
ezhkova-95@mail.ru*

Развивающее образование, раскрытое в трудах известного отечественного психолога В.В. Давыдова, сегодня по-прежнему служит методологической основой проектирования педагогической работы в

условиях дошкольных образовательных организаций. Смысл и значение такого образования состоит не в ускорении развития, а в его обогащении, в максимальном использовании возрастных возможностей дошкольников; всемерном обогащении всех видов субъективного опыта детей и превращении его в опыт социокультурный. Логика организации такого образования заключается в том, что в процессе взаимодействия с педагогом дети могли располагать необходимыми степенями свободы, как в проявлении уже сложившихся у них интеллектуально-духовных потенциалов, так и в освоении новых возможностей и горизонтов развития и саморазвития. Эти научные факты убеждают в том, что развитие детей необходимо рассматривать не как фон образовательной работы, а в качестве главной задачи, основной точки приложения всех педагогических усилий и интегративной характеристики результатов образования, что разносторонне раскрывалось в трудах В.В. Давыдова.

Известно, что полноценное становление личности в процессе развивающего образования невозможно без учета ее возрастной специфики, восприятия детства в качестве самоценного периода жизни. Рассматривая взаимосвязь развития и самоценность дошкольного детства, следует остановиться на субъектности личности, что находит раскрытие в проявлении отношения ребенка к окружающему миру, функциях образования в этом процессе, содержательных характеристиках жизнедеятельности ребенка в целом.

В настоящее время ярко выделяются две основные линии в области научного познания феномена детства и, в свою очередь, две основные линии в его изучении: осмысление возрастных периодов детства, их особенностей, значимости в развитии ребенка, его личностном становлении; исследование детства как целостности, как растущего поколения и его роли в социальном прогрессе общества. Известно, что дети обладают своей возрастной спецификой, которую необходимо учитывать в педагогическом процессе дошкольных образовательных организаций. Эффективность использования возрастных возможностей дошкольников во многом связана с ценностями возраста, что, в свою очередь, дает возможность выстраивать развивающее образование детей, согласуя его с ценностями дошкольного детства. Это позволит, во-первых, преодолеть разрыв между внутренним планом психики детей и тем, что дается в качестве технологий и методик обучения и воспитания; во-вторых, определить новые соответствующие формы взаимодействия с педагогами, служащие источником понимающего, неформального общения, совместных переживаний, сохранения индивидуальности каждого субъекта педагогического процесса; выстраивать педагогический процесс с учетом двух типов детской активности: собственной активности ребенка и педагогически обусловленной активности ребенка, стимулируемой взрослым.

Содержательную основу понятия «ценности возраста» составляют психологические и психофизиологические особенности детей, которые находят практическое отражение в организации и осуществлении педагогического процесса, разнообразных проявлениях детской субкультуры. Характер проявления возрастных ценностей во многом связан с образом жизни детей, их жизненным опытом. К ценностям возраста относятся открытость ребенка миру, наивность и впечатлительность, эмоциональность, образный характер мировосприятия, повышенная двигательная активность и др. Раскрытие содержательных и процессуальных сторон реализации каждой возрастной ценности и осмысление их в педагогическом процессе дошкольных образовательных организаций позволяет выстраивать дошкольное образование во взаимосвязи возрастных ценностей и процесса развития дошкольников. Именно в этом видятся перспективы дальнейших теоретических разработок в области развивающего дошкольного образования.

Таким образом, образование в аспекте развития детей, а также их саморазвития может быть эффективным лишь в том случае, если будет ориентировано на их возрастные ценности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Дубна, 1997.
4. *Фельдштейн Д.И.* Феномен Детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии, 2002. № 1.

Учет индивидуально-психологических особенностей учащихся в условиях «цифровой образовательной среды»

Жукова Н.В.

*магистр психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Айсмонтас Б.Б.

*кандидат педагогических наук, п
рофессор кафедры дистанционного обучения,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Трофимова И.Н.

*Ph.D., clinical psychologist,
McMaster University, Canada*

Макеев М.К.

*кандидат медицинских наук,
ФГАОУ ВО «Первый МГМУ
имени И.М. Сеченова» Минздрава России,
Москва, Россия*

Цифровые технологии (ЦТ) образуют «базовый ландшафт», в котором функционируют все отрасли мировой «цифровой» экономики и институты (инфраструктура) современного общества [2; 8; 9]. Эксперты с долей осторожности рассуждают о новом типе «цифровой культуры» мира «глобальной деревни» (по аналогии с «человеком печатной культуры» «галактики Гутенберга» Г.М. Маклюэна): как это влияет на специфику формирования, развития высших психических функций [1; 2; 5]? В данном контексте актуальность междисциплинарных исследований по «цифровой» тематике современного детства является более чем очевидной. К сожалению, в наш высокотехнологичный век чрезмерная «патологизация» ЦТ («во всем виноват Интернет») нередко уводит сложные социальные, психолого-педагогические проблемы воспитания, образования детей и подростков от реальных причин их возникновения [2; 7; 10]. Уникальная ситуация, возникшая с января 2020 г., связанная с мировым экономическим кризисом на фоне пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, во многом скорректировала дискуссионные вопросы «интернет-аддикции», «медиализации» проблемного поведения при использовании интернет-ресурсов на поиск решений в области грамотного и безопасного применения ЦТ (Интернета). В экстренном режиме российские образовательные структуры (школьные и вузовские) были переведены в онлайн-формат.

Главная задача преподавателя в современном образовании, используя постоянно расширяющиеся возможности ЦТ, не просто транслиро-

вать знания, но создавать оптимальную среду для «со-действия» при обучении [5], направлять образовательный процесс группы и каждого ученика (который перестает быть «пассивным» слушателем и становится мотивированным, активным «субъектом деятельности») [1], персонафицировать/индивидуализировать «образовательные траектории» учащихся [3; 5] (что особенно важно при инклюзии), научить учиться самостоятельно «life-long learning». С точки зрения культурно-исторической концепции психического развития [1; 5] и междисциплинарной науки social neuroscience, предполагается, что наиболее результативными могут быть те образовательные программы, которые оптимально учитывают индивидуально-психологические особенности учеников, обусловленные, согласно модели «интегральной индивидуальности», «the interpersonal neurobiology model», комплексным взаимодействием генетических и средовых факторов [2–4; 6; 7].

Нами изучались следующие аспекты междисциплинарной проблематики влияния интернет-технологий на развитие психики и поведение детей: (предмет исследования) взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей структуры темперамента, проблемного использования Интернета, субъективного психологического благополучия у старших подростков (вариант возрастной периодизации психического развития Д.Б. Эльконина).

Риск формирования проблемного использования Интернета (PIU) у детей (связанный с контентом интернет-ресурсов и деятельностью) необходимо рассматривать системно, как динамическое взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов. Для понимания сложных механизмов связи, структурных составляющих темперамента, отражающихся в личностных особенностях («personality traits») и поведении («Преобразуясь в процессе формирования характера, свойства темперамента переходят в черты характера, содержание которого неразрывно связано с направленностью личности») [2; 6], большое значение имеет такой важный индикатор общего детского здоровья и социальной ситуации развития, как «субъективное психологическое благополучие» [2; 3; 7; 10].

Выборка. N= 90 человек: подростки 15–18 лет (N=54 человек) и молодежь 19–25 лет (N=36 человек) Возраст выборки: M=18,267 лет; SD=2,933; Me=17,00; Mo=16,00. Подростки старшего возраста 15–18 лет: N=54 человека; M=16,167; SD=0,863. Молодежь 19–25 лет: N=36; M=21,417; SD=1,933. Все респонденты – россияне, г. Москва, родной язык – русский.

Методики. PIU – «Шкала интернет зависимости Чена» (Chen S.H., 2003) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова и др.; индивидуально-психологические особенности структуры темперамента (ИПоСТ) –

«Опросник структуры темперамента» (Русалов В.М., Трофимова И.Н., 2007, 2011); «Шкала самооценки уровня тревожности Ч. Спилбергера» (Spielberger C.D., 1989) в модификации Ю.Л. Ханина; скрининг «субъективного психологического благополучия» – методика «The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale» (Tennant R., et al., 2007) в адаптации С.К. Нартовой-Бочавер [2].

Основные результаты. Выявлена обратная связь слабой силы проблемного использования Интернета (PIU) с возрастом ($\rho = -0,218^*$ на уровне значимости $\alpha = 0,039 < 0,05$) (таблица), что согласуется закономерностями возрастной, когнитивной психологии (в норме происходит улучшение метакогнитивных навыков, функций самоконтроля) и т.п. [1; 2; 3]. Это лишний раз подчеркивает актуальность обучения «цифровой грамотности» и «здоровому использованию Интернета».

Таблица

**Критерий Спирмена, взаимосвязь PIU,
ИПоСТ (STQ-77R) для всех возрастных групп выборки**

PIU	Возраст	ФЭ/Физическая выносливость	Физический темп	Острота ощущений \SS	Социальная эргичность	Социальный темп	Довольность	Импulsивность	Нейротизм
N=90	-0,218*	-0,716**	-0,513**	-0,262*	-0,351**	-0,362**	-0,411**	0,226*	0,215*
Знач.	0,039	0,00	0,00	0,013	0,00	0,00	0,00	0,032	0,042
N=54	-0,057	-0,555**	-0,529**	-0,332*	-0,304*	-0,364**	-0,363**	0,183	0,126
Знач.	0,681	0,000	0,000	0,014	0,026	0,007	0,007	0,186	0,362
N=36	-0,604**	-0,814**	-0,521**	-0,210	-0,494**	-0,382*	-0,529**	0,338*	0,319
Знач.	0,00	0,00	0,001	0,218	0,002	0,021	0,001	0,044	0,058

Примечание: «**» – корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя); «*» – на уровне 0,05 (2-сторонняя).

Более высокие значения PIU коррелировали (обратная связь) с низкой «Физической эргичностью/выносливостью», низким уровнем «Физического темпа», «Социальной эргичности», «Социального темпа», «Довольности» и «Поиска острых ощущений»/SS; также выявилась прямая корреляционная зависимость PIU с «Нейротизмом»/NEU, «Импulsивностью»/IMP, «Личностной тревожностью»/ЛТ, «Реактивной тревожностью»/РТ (между собой NEU, ЛТ, РТ также имеют положительные корреляции, т.е. «эмоциональные» шкалы разных опросников показали схожие результаты) [6].

Обсуждение. Трудно сделать однозначные выводы, «зависают» ли подростки с высоким уровнем NEU, ЛТ, IMP (ИПоСТ) в интернет-про-

странстве деструктивно, отвлекаясь от подростковых «проблем» (смещенная деятельность), формируя аддиктивные паттерны поведения, или же могут выбирать «комфортные» для своих особенностей и потребностей (с пользой) варианты использования возможностей ресурсов Интернета? Как мы убеждаемся на основании данных аналитического обзора, многое зависит, как от индивидуальных характеристик ребенка, предрасположенности (и даже коморбидности), так и от контента ресурсов, от правильного воспитания, детско-родительских отношений, благоприятной социализации и уровня цифровой грамотности [2; 9]. Результаты метаанализов междисциплинарных исследований подтверждают статистические данные о том, что подростки, молодые люди с высокими показателями «нейротизма», тревожности могут искать в среде Интернета приемлемые для них варианты деятельности: для учебы, общения, досуга, «социальной поддержки» и т.п. (генотип-средовая ковариация) [2; 3; 4; 6], так как NEU коррелирует с таким признаком, как «Эмпатия» ($\rho=0,439^{**}$ на $\alpha=0,00<0,01$) на всей выборке $N=90$ человек и у подростков $N=54$ человека ($\rho=0,493^{**}$ на $\alpha=0,00<0,01$) [2]. «Эмпатия», в свою очередь, имеет корреляцию с «Интеллектуальной эргичностью» ($\rho=0,261^*$ на $\alpha=0,013<0,05$) и «Интеллектом» ($\rho=0,234^*$ на $\alpha=0,026<0,05$). Стоит заметить: «цифровая» молодежь с любыми личностными проблемами ищет «ответы» на свои индивидуальные «вопросы» (потребности), детерминированные сложным комплексом причин, в привычном для коммуникации «цифровых поколений» (digitalnatives) интернет-пространстве. Согласимся, что интересные корреляции нельзя назвать тривиальными, это требует дальнейшего изучения.

Выводы. При сравнении возрастных групп, кластеризации и факторном анализе (суммарный процент, который объясняет первый фактор (27,871 %), первые два фактора дали 42,517 % и т.д., а все 5 факторов в сумме объясняют 73,131 % общей дисперсии) данные выводы о корреляционных связях подтвердились. Результаты эмпирического исследования в целом подтверждаются фундаментальными научными концепциями о том, что «активно-специфические шкалы темперамента связаны с успешностью выполнения разных типов психической деятельности» (Русалов В.М., Трофимова И.Н., 2011) [6, с. 82].

Еще одним важным выводом по итогам исследования, требующим межпрофессионального взаимодействия и проведения срочных практических мероприятий, является тревожащий рост такого явления, как сниженная физическая активность у «цифровых» детей, что приводит к осложнениям здоровья. Проблемное использование Интернета (на нашей выборке) оказалось связанным со значительно низкой «Физической выносливостью/эргичностью», «Физическим темпом» (в то же время положительная корреляция с «Импульсивностью» и «Нейротизмом»), в определенном смысле некоторые комплексы признаков/

факторов (ИПоСТ) можно рассматривать, как предикторы. Физическая активность, соответствующая возрасту и индивидуальным особенностям ребенка, является необходимой составляющей общего развития, сохранения и укрепления здоровья детей, молодежи («Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants» [8].

Литература

1. Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация развивающего обучения в V–IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 1.
2. Жукова Н.В. Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей структуры темперамента и проблемного использования Интернета у старших подростков: дисс. ... магистра психологии. М.: МГППУ, 2020.
3. Геномика поведения: детское развитие и образование / Под ред. С.Б. Малых, Ю.В. Ковас, Д.А. Гайсиной. Томск: Изд. Дом Томского госуд.ун-та, 2016. 442 с.
4. Лобаскова М.М., Васин Г.М., Малых С.Б. Взаимосвязь темперамента с эмоциональными и поведенческими проблемами в старшем подростковом возрасте: близнецовое исследование // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. № 4.
5. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301
6. Русалов В.М., Трофимова И.Н. О представленности типов психической деятельности в различных моделях темперамента // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 74–84.
7. An epigenetic mechanism links socioeconomic status to changes in depression-related brain function in high-risk adolescents/ Swartz J.R. [et al.] // Molecular Psychiatry. 2017. Vol. 22. P. 209–214. doi:10.1038/mp.2016.82
8. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants / Guthold R. et al. // The Lancet Child & Adolescent Health. 2020. Vol. 4. № 1. P. 23–35.
9. Kardefelt-Winther D. A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. // Computers in Human Behavior. 2014. Vol. 31. P. 351–354.
10. Pickett K.E., Wilkinson R.G. Income inequality and health: a causal review // Social science & medicine. 2015. Vol. 128. P. 316–326.

Макро- и микросредовые факторы развития через обучение

Клишина М.В.

*кандидат философских наук,
профессор кафедры социальной работы и АНК,
КЭУК, Караганда, Казахстан
klmarina_7@mail.ru*

В эволюции человека унаследованное и приобретенное взаимодействуют. Человеческая эволюция не может быть понята ни как чисто биологический процесс, ни адекватно описана только в терминах истории культуры. И потому проблема соотношения *обучения* и *развития* является одной из традиционных проблем дидактики и философии образования. Исторически сформировавшиеся и полностью устоявшиеся системы воспитания и образования обеспечивают присвоение детьми определенного круга способностей, соответствующего требованиям данного общества, привычным путем. Развивающая роль таких систем оказывается скрытой – внешне кажется, что процесс развития психики происходит независимо от воспитания и обучения [3]. Безусловно, необходим анализ любых, в том числе и развивающих систем образования на предмет того, развитию каких способностей они содействуют, а развитию каких – неизбежно препятствуют [5].

Чему учить, как учить, кто должен учить? Как характер эпохи влияет на творческую образовательную деятельность? Каковы общеисторические и культурные предпосылки творчества преподавателя? Как соотносятся духовность и творчество, ценности и деструктивность? Какие макро- и микросредовые факторы обеспечивают условия обучения, которое способно позитивно повлиять на развитие? Помощь и противодействие по-разному изменяют направление развития. Социальная поддержка при эффективном обучении изменяет направление развития, отправляя его по руслу, выбранному обучающим. Вновь и вновь встает вопрос о субъект-субъектном обучении, без которого не может быть творческой педагогической ситуации, вне которой развития не будет. Отечественная философия образования осмысливая сущность и специфику российского образования на стыке веков, ведет свой отсчет еще с начала XX века. Основоположниками данной области знания в России явились В.В. Розанов и С.И. Гессен.

В философии В.В. Давыдов следовал К. Марксу, его идеям о деятельности и сознании, высоко ценил концепцию идеального Э.В. Ильенкова, считал, что она «... позволила дать современное философско-логическое обоснование культурно-исторической теории Л.С. Выготского» [4, с. 481]. Все долгосрочные исследования разви-

тия исключительных способностей показали кумулятивный эффект взаимодействия ребенка и его семьи.

В основе системы развивающего обучения Д.В. Эльконина и В.В. Давыдова лежит развитие теоретического мышления. Своеобразной интерпретацией этих явлений является школа диалога культур В.С. Библера. Надо учитывать, что творчество в образовании не выходит из-под власти внешней детерминации, но его нельзя объяснить только из нее. Внешняя детерминация имеет место всегд, и может оказывать весьма значительное воздействие. Однако суть дела к этому не сводится. Творческое действие рождается не из внешней детерминации и не вопреки ей, а как обусловленное внешними обстоятельствами развертывание внутренних целостно-жизненных (целостно-личностных на уровне индивидуальной деятельности) потенций субъекта. Субъективность есть их внутренняя сторона. Она конституирует деятельность человека в качестве субъекта. Механизмом порождения смыслов, расширяющим пространство интерсубъективных значений, является образование, но не всякое, а такое, которое обеспечивает условия креативной образовательной среды, со-бытия субъектов образовательного процесса, опыта творческой рефлексии как основополагающего элемента в развитии личности. Очень важна ситуация, настраивающая субъективности в унисон и тем самым сближающая их и делающая возможной коммуникацию: «... чем ближе я к самому себе... тем больше знаний в моей внутренней речи, тем больше пустот, молчания, не заполненного словом, тем больше мысли. Тем культурнее я мыслю» [1, с. 375–377].

В психологии, в отличие от Ж. Пиаже, утверждавшего, что обучение идет за развитием, Л.С. Выготский доказал, что обучение развивает. На каждой возрастной стадии какой-то вид деятельности приобретает ведущее значение в формировании новых психических процессов и свойств личности: например, Л.С. Выготский говорит сначала о роли игры, а затем о роли учения в развитии различных возрастов. Л.С. Выготский сформулировал один из концептуальных принципов обучения, актуальный и сегодня: обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой. При этом Л.С. Выготский отмечал, что развитие ребенка имеет внутренний характер, что это есть единый процесс, в котором созревание и обучение сливаются воедино [2, с. 286].

Система развивающего обучения, созданная большим коллективом под руководством Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.В. Репкина, отличается от других концепций развивающего обучения своей прямой направленностью на задачу психического – умственного и личностного – *развития* учащихся. Обобщая работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Э.В. Ильенкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической разработки новой системы обучения с направ-

лением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение – *развивающим*. В.В. Давыдов исходил из того, что «... многие вопросы развивающего обучения и воспитания... могут успешно разрабатываться на основе фундаментальных понятий психологии, среди которых наиболее существенное место занимают общепсихологические понятия деятельности, психики, сознания, мышления, личности, а также об их развитии» [3, с. 214]. Но всякое ли обучение способно развивать? В.В. Давыдов справедливо утверждал: «... не всякое обучение имеет подлинно развивающее значение» [3, с. 198]. И только ли технология, методика определяет развитие? Чем вызвано неприятие методики углубленного опережающего обучения Л.В. Занкова многими исследователями и практиками? Основной залог успеха системы Занкова – в учителе, но, как говорится, Сократов у нас мало, поэтому к этой системе не многие рискуют обращаться.

Известно, что на нравственном и интеллектуальном развитии ребенка негативно сказывается как жесткая регламентация его поведения (постоянный контроль, опека, требование дисциплины и т.д.), так и отсутствие каких-либо ограничений и запретов, в том числе и в семейном воспитании. И в том и в другом случае ребенок впоследствии оказывается не способным к свободному управлению своим поведением. Условия развития в обоих случаях (несмотря на их полярность) делают ненужным или тормозят формирование механизмов анализа и «творческого» разрешения проблем и противоречий, с которыми сталкивается ребенок в процессе освоения окружающего предметного и социального мира.

Литература

1. Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975. 399 с.
2. Выготский Л.С. Детская психология. Ч. 2: Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986. 240 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996, 544 с.
5. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68–81.

Развитие способов взаимодействия детей в процессе решения учебных задач

Конокотин А.В.

*преподаватель кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»,
ФГБОУ ВО МГППУ
konokotinav@mgppu.ru*

Соотношения процессов социального взаимодействия и обучения является одной из центральных проблем отечественной психологии и педагогики. Наиболее значимые достижения в ее разработке были сделаны в рамках культурно-исторической психологической школы. Так, Л.С. Выготский напрямую связывал процессы развития и обучения с изменением социальной ситуации, с возможностями и способностями ребенка включаться в различные взаимоотношения, складывающиеся с окружающими его сверстниками и взрослыми. Представление о социальной обусловленности процессов развития и обучения Выготский сформулировал в основном законе развития высших психических функций [1, с. 145].

Дальнейшая разработка проблемы была продолжена в рамках деятельностного подхода и наиболее полно представлена в трудах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, впервые поставивших проблему «... исходной формы учебной деятельности как коллективно-распределенной между участниками» [2, с. 81]. В.В. Давыдов, опираясь на эти положения, утверждал, что для обеспечения интериоризации механизмов регуляции учебной деятельности необходимо создавать условия, при которых осуществляется постепенный переход от коллективно-распределенных форм учебной деятельности к ее индивидуальным формам [3].

В исследованиях В.В. Гуружапова, Г.Г. Кравцова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман, В.В. Агеева, Ю.В. Громыко, Р.Я. Гузмана, А.Ю. Коростелева это положение получило экспериментальное подтверждение, «... были разработаны способы организации коллективно-распределенной деятельности, получены данные о ее продуктивном влиянии на развитие когнитивных процессов у детей» [2, с. 81]. В исследованиях процесса организации совместного действия, проведенных под руководством В.В. Рубцова, был выделен ряд его составляющих: распределение начальных действий и операций, обмен способами действия, взаимопонимание. Коммуникация и рефлексия – это основные процессы, обеспечивающие совместную деятельность детей и взрослого, детей между собой [5, с. 86].

Нами проведено исследование, направленное на изучение процесса включения учащихся (в том числе с особыми образовательными

потребностями) в совместное решение учебных задач. Исследование было организовано на материале задач на понимание мультипликативных отношений и проводилось на материале исследовательской методики «Весы» (разработана В.В. Рубцовым и Л. Мартин [6, с. 52]). В эксперименте участвовали 40 детей начального школьного возраста (1–4-й классы), из которых 20 учащихся были нормативно развивающимися и 20 учащихся с особыми образовательными потребностями (НОДА, ЗПР, ТНР, нарушение слуха).

Эксперимент состоял из трех этапов. На 1-м этапе учащиеся решали задачи индивидуально, отвечая на вопрос: «Будут ли весы находиться в равновесии при заданном положении грузов?». Данный этап позволял выявить исходный уровень понимания учащимися мультипликативных отношений и установить соответствующий уровень актуального развития мышления. На 2-м этапе экспериментатор разбивал учащихся на пары, исходя из установленного уровня развития мышления и из социально-личностных особенностей. В связи с этим в одной паре оказывались один нормативно развивающийся ребенок и один ребенок с особыми образовательными потребностями.

Далее учащимся предъявляли ряд задач [7, с. 183], в которых необходимо было привести весы в состояние равновесия. При этом действия между напарниками первоначально распределялись таким образом, что один участник мог передвигать грузы, установленные экспериментатором, но не мог добавлять новые или убирать, а его напарник, наоборот, мог убирать и добавлять грузы, но не мог их передвигать. Это позволяло создавать ситуации, при которых задача принципиально не могла быть решена только одним участником без привлечения к поиску решения другого.

На 3-м этапе предъявлялся ряд задач, которые учащиеся решали индивидуально. На этом этапе определялись изменения, которые произошли или не произошли в понимании участниками правила действия моментов сил, проводился анализ этих изменений в отношении к процессам, возникающим в условиях совместных действий и взаимодействий при решении задач.

В ходе эксперимента удалось показать, что включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно-развивающихся детей в совместную деятельность опосредовано возникновением и развитием четырех специфических типов детско-взрослых общностей (докооперативная, кооперативная, псевдокооперативная и метакооперативная), в основе которых лежат изменяющиеся процессы обмена действиями, коммуникации и взаимопонимания. Установлено, что коммуникация учащихся, возникающая и развивающаяся в связи со столкновением с ограничениями на пути решения задач, обуславливает возникновение понимания у учащихся ограничений их индивидуальных действий, развитие взаимопонимания между напарниками.

В свою очередь, возникающие процессы коммуникации и взаимопонимания обуславливают необходимость перехода участников к новым способам взаимодействия и обмена действиями, возникновение нового типа отношений между участниками – отношений «со-участия». Происходит постепенный переход участников от предметной ориентации и «замкнутости» в предметном поле задачи к ориентации на результат совместного действия, на анализ самого способа взаимодействия друг с другом. Данный переход, основанный на развитии указанных процессов, позволял детям преодолевать заданную взрослым ситуацию ограничения индивидуальных действий и переходить в область смыслового взаимодействия [2].

Изучение изменения и развития процессов обмена действиями, коммуникации и взаимопонимания позволило сделать вывод о возможности рассмотрения выделенных типов детско-взрослых общностей в качестве этапов (стадий) процесса включения учащихся (в том числе с особыми образовательными потребностями) в совместную деятельность. Было также установлено, что из четырех выделенных типов общностей, два являются продуктивными с точки зрения развития мышления обоих участников и два – неэффективными. Так, в парах, на всем протяжении экспериментальной ситуации демонстрировавших докооперативный способ взаимодействия, ни один участник не переходил на новый уровень понимания мультипликативных отношений. В парах, в которых развивался псевдокооперативный способ взаимодействия, положительный эффект развития понимания мультипликативных отношений наблюдался лишь у одного учащегося.

Проведенное исследование позволило более детально изучить процесс организации совместного действия участников учебных взаимодействий, выявить сам процесс образования совместного действия и описать качественные характеристики этого процесса. Эти данные указывают на принципиальную возможность организации эффективного совместного обучения нормативно развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями, основанного на принципах и положениях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. История развития высших психических функций / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Конокотин А.В.* Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // *Культурно-историческая психология.* 2019. Том 15. № 4. С. 79–88.
3. *Давыдов В.В., Репкин В.В.* Организация развивающего обучения в V–IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руково-

- дителей школ и органов управления образованием // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 1.
4. *Давыдов В.В.* Необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования [Электронный ресурс] // Начальное образование в России: инновации и практика. 1994. URL: <https://tovievich.ru/book/korni/5568-vvdaavidov-neobhodimosti-vozmozhnost-sozdaniya-tselostnoy-sistemi-razvivayushchego-nachalnogo-obrazovaniya.html>
 5. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения [Электронный ресурс] // Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. (Психологи отечества). С. 58–210. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=85897>
 6. *Martin L.* Children's problem-solving as inter-individual outcome: Ph.D, Diss., University of California, San Diego, 1983. P. 164.
 7. *Rubtsov V.V., Konokotin A.V.* Formation of higher mental functions in children with special needs in social interaction // Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children / eds. D. Nemeth, J. Glozman. Academic Press, 2020. P. 179–195.

Система развивающего обучения Эльконина-Давыдова в свете требований ФГОС

Костецкая А.А.

*методист, педагог-психолог,
МАОУ «СОШ № 10»*

*Красноурьинск, Свердловская область, Россия
metodistUO-krs@yandex.ru*

Педагогам-психологам, а в особенности тем, кто работает в начальном школьном звене, нет необходимости подробно рассказывать о том, кто такой Давыдов Василий Васильевич и какие научные труды сделали это имя популярными не только в России, но и за рубежом. Систему развивающего обучения знает каждый студент педагогического вуза и современный родитель.

31 августа 2020 г. исполнится 90 лет со дня рождения Василия Васильевича Давыдова. В этот юбилейный год хочется погрузиться в его просветительские труды. Именно со слов В.В. Давыдова «Все психические процессы формируются в деятельности» [1], именно в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся начального звена деятельность развивает личность, создается ее последующий потенциал. Начальная школа – это не только ступень к освоению образовательной программы, но и важнейший этап психических и физических новообразований которые играют непосредственную роль в дальнейшем обуче-

нии и развитии. В психологии и физиологии данный возраст имеет пик умственной активности и при правильных содержании обучения и условиях развития будут достигнуты наивысшие образовательные задачи.

Однако внедрение в широкую образовательную практику получившей признание в научном психологическом сообществе системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова наталкивается на множество противоречий, например, в вопросах гигиенической оценки, что, по сути, и явилась основным затруднением к ее использованию [3]. Да и сам Давыдов осознавал, что программа уязвима и ей нужны годы усовершенствования через обратную связь между учеными и практиками. Особенностью данной программы является дидактическая подвижность и это ее безусловный плюс, поскольку система в целом направлена на решение социальных проблем и удовлетворение современных запросов.

Именно зародившуюся в конце 50-х г. XX в., концептуальную идею приняли как революционную. Годы дискуссий, анализов, внедрений дали свои плоды, и уже в 1996 г. Концепция становится альтернативой традиционной системы образования и в этом же году вошла в тройку основных государственных систем обучения. В 1998 г., на пике признания и нереализованных идей, Давыдова не стало.

Сегодня система развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова полностью отвечает современным целям образования, Федеральным государственным стандартам образования и Концепции модернизации российского образования, чем и вызывает особый интерес в настоящее время, несмотря на то, что данная концепция была представлена науке в 60-е гг. Стратегия развивающего обучения, школьного образования в системе Эльконина-Давыдова создает оптимальные психолого-педагогические условия для становления ребенка как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему.

«Как показывают психолого-педагогические исследования и наблюдения, – писал В.В. Давыдов, – в принципе, любая форма обучения в той или иной мере развивает познавательные способности» [1]. Если психическое развитие может осуществляться лишь в форме обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Что же конкретно развивают современные образовательные программы, будь они традиционными или современными развивающими системами? Соответствуют ли они возрастным нормам «современных детей»? Готовы ли они отвечать сегодняшним запросам общества?

Рассмотрим сравнительную сторону программы традиционных форм обучения и системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова (таблица).

Таблица

Традиционные формы обучения	Система развивающего обучения
Традиционная форма обучения катастрофически отстает от научно-технической революции, что не удовлетворяет ее новым запросам как социальным, так образовательным	Система развивающего обучения нацелена на формирование научно-технического мышления, что соответствует новым запросам образования [1]
При использовании традиционных форм обучения 35 % обучающихся демотивированы на процесс обучения, у большинства обучающихся высокий уровень тревожности, низкая внутренняя и внешняя мотивация, что напрямую сказывается на качестве образования	Устойчивые мотивационные показатели у детей со средними способностями, низкий показатель тревожности, высокие показатели целостной креативности, развитая учебная мотивация, высокие образовательные результаты
Традиционные формы обучения направлены на формирование эмпирического мышления у обучающихся (понимание, запоминание, воспроизведение, применение ЗУН). Преобладает информационный метод обучения	Развивающее обучение направлено на формирование научно-технического мышления на основе содержательных обобщений что позволяет развивать познавательную самостоятельность, активную поисковую позицию, креативность мышления, умение самостоятельно добывать ЗУН. Преобладает проблемно-поисковой метод

Представленные в таблице показатели – это лишь оценка личных наблюдений, которая по сути видна невооруженным глазом любому практикующий педагогу. Система Эльконина-Давыдова проверена временем и завоевала признание у многих практиков. И именно данная концепция раскрывает содержание ФГОС НОО, несмотря на то, что написана концепция развивающего обучения более четверти века назад (п. 7 ФГОС НОО) «Системно-деятельностный подход, разработан и внедрен в системе развивающегося обучения Эльконина-Давыдова [4] (п. 9). Именно в развивающей системе обучения Эльконина-Давыдова на каждом уроке целенаправленно формируются мотивация, навыки развития и рефлексии [4] (п. 10). В развивающей системе обучения познавательная деятельность целенаправленно формируется на каждом уроке. Выполняя учебную задачу, дети учатся организовывать самостоятельное познание. В традиционной системе обучения этого нет [4]. ФГОС НОО составлен в духе развивающей системы обучения – это безусловный вектор современного образования.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // М.: Педагогика, 1995.

3. *Куинджи Н.Н., Степанова М.И.* Гигиеническая оценка некоторых педагогических технологий и режимов обучения // Гигиена детей и подростков на пороге третьего тысячелетия: мат. конф. М., 1999.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации.

Технология ситуационного анализа: подготовка заданий и работа в учебной группе

Мальшакова И.Л.

*кандидат экономических наук,
доцент кафедры методики преподавания истории,
обществознания и права Института гуманитарных наук,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
irina-malshakova@yandex.ru*

Одним из условий реализации развивающего обучения является владение современными педагогами методиками обучения и образовательными технологиями, ориентированными на формирование критического мышления у обучающегося, построение им причинно-следственных связей, позволяющих раскрывать сущность явлений в индивидуальном творческом поиске и в командной работе. Василий Васильевич Давыдов отмечал, что конечной целью обучения является формирование способа деятельности, так как молодому человеку не достаточно «ориентация в системе накопленных сведений», а необходимо обучать деятельности, «как для овладения подлинным духом современной науки, так и началами творческого отношения к действительности» [1].

Технология обучения на основе ситуационного анализа (case-study) предусматривает вовлечение обучающихся в деятельностный процесс поиска решения поставленной задачи. Анализ конкретных ситуаций – эффективный метод активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, что делает данную технологию востребованной в школьном образовании. Цель образовательной технологии case-study – проанализировать ситуацию, найти решения, используя теоретические знания, выбрать наилучший вариант решения.

При подготовке занятия с применением ситуационного анализа необходимо, во-первых, определить цель создания кейса, во-вторых, выбрать или создать ситуацию, в-третьих, разработать вопросы и задания по предложенной ситуации [2]. Преподаватель должен:

- внимательно ознакомиться с ситуацией, попытаться войти в положение группы и каждого из участников;
- определить временные интервалы для решения заданий кейса;

- определить очередность действий или последовательность оказания помощи;
- выбрать приемы, методы и инструменты для решения заданий кейса;
- выбрать и обосновать оптимальный вариант из нескольких возможных вариантов решений;
- рассмотреть, как и с помощью чего участники (группа), оказавшиеся в критической ситуации, могут выйти из нее без помощи преподавателя.

На этапе разработки заданий необходимо определиться с дидактическими целями занятия и использованием вида кейса по предоставляемой информации (табл. 1).

Таблица 1

Виды кейсов по предоставляемой информации

Вид кейса	Постановка проблемы	Получение информации	Цель занятия
Case-study method	Проблемы не обозначены в кейсе	Информация предоставляется в чрезмерном объеме	Формулирование проблемы, отбор необходимой информации, разработка вариантов решения проблемы и выбор оптимального решения
Case-problem method	Проблемы формулируются явно	Информация предоставляется в полном объеме	Разработка вариантов решения проблемы и выбор оптимального решения
Case-incident method	Возможные проблемы обозначаются	Информация предоставляется фрагментарно	Четкое формулирование проблем, самостоятельный поиск информации для и принятие решения
Stated-problem method	Проблемы называются	Предоставляются готовые решения	Критическая оценка готовых решений, выработка альтернативных решений и выбор из всего перечня решений оптимального

Важным шагом при разработке кейса является поиск источников информации для его составления. Источниками сюжета для кейсов могут выступать фактологическая база экономической, политической, социальной, научной и духовной сфер жизни общества.

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя этапы, представленные в табл/ 2.

Таблица 2

Этапы работы с кейсом

Этапы работы	Цель
Постановка проблемы, ознакомление с конкретным случаем	Понимание проблемной ситуации
Получение информации из материалов кейса и самостоятельно из сторонних источников	Приобретение навыков поиска информации из различных источников

Этапы работы	Цель
Анализ собранного материала в целях решения проблемной ситуации	Развитие аналитических способностей и критического мышления
Обсуждение. Коллективный поиск возможных решений проблемы в рабочей подгруппе, обсуждение альтернативных возможностей	Развитие дивергентного мышления, коммуникативных навыков
Резолюция. Выбор своего варианта решения в каждой рабочей подгруппе	Сопоставление и оценка вариантов решений, развитие аналитических способностей и критического мышления
Диспут. Рабочие подгруппы защищают свое решение	Аргументированная защита решения, развитие навыков публичного выступления, коммуникативных навыков
Сопоставление итогов. Анализ предложенных подгруппами решений, выбор оптимального, сопоставление его с принятым в действительности	Обсуждение достоинств и недостатков принятого в действительности решения. Развитие критического мышления

Грамотно составленный кейс должен иметь соответствующий уровень сложности, иллюстрировать несколько аспектов дисциплины, быть актуальным, провоцировать дискуссию, иметь несколько решений, включать межпредметные связи и способствовать развитию критического мышления. Необходимо отметить, что образовательная технология не является застывшим набором способов взаимодействия и стратегий поведения. В разных учебных группах проведение занятий по одному и тому же сценарию может привести к различным трудностям при решении учебной задачи, поэтому преподаватель в любом случае не должен быть только сторонним наблюдателем процесса обучения, а его модератором, при необходимости изменяя стратегии, чтобы достичь развивающей цели занятия.

Литература

1. Давыдов В.В. Принципы обучения в школе будущего. М.: Просвещение, 1974.
2. Кудинов С.И. Активные методы обучения: учеб. пособие. М.: РУДН, 2017.

Реализация идей развивающего обучения в современном школьном образовании

Мальшакова П.А.

*студентка Института гуманитарных наук,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
polinamalshakova@yandex.ru*

Василий Васильевич Давыдов внес большой вклад в отечественную и мировую педагогику. Его концепция развивающего обучения актуальна и востребована сегодня, когда школьное образование призвано воспитать думающую, многосторонне развитую личность. В.В. Давыдов подчеркивал необходимость перехода от эмпирического обучения к теоретическому, предполагающему изучение причинно-следственных связей, принципов и отношений [3]. В своих исследованиях В.В. Давыдов также писал о высокой эффективности применения в школе групповой работы и технологий сотрудничества, проведения эвристических бесед, которые с успехом применяются современными учителями для развития у учащихся логического мышления, коммуникативных навыков и познавательных способностей [4].

Реализацию идей В.В. Давыдова в российском школьном образовании можно продемонстрировать на примере заданий, предназначенных для выполнения учениками пятого класса в рамках дисциплины «История Древнего мира».

Задание может звучать следующим образом: Ознакомьтесь с сюжетом поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея». Составьте по ним два «тонких» и два «толстых» вопроса для своих одноклассников [1].

Обучающиеся могут составить следующие вопросы при выполнении задания.

Примеры «тонких» вопросов:

- С чего начинается поэма Гомера «Илиада»?
- Кем был Гектор?
- Какую роль в поединке Ахиллеса и Гектора сыграл бог Гефест?
- У какого царя нашел приют Одиссей?
- Как звали жену Одиссея?

Примеры «толстых» вопросов:

- Почему Ахиллес отказался воевать против Трои?
- Зачем Патрокл попросил у Ахиллеса его доспехи?
- Как Одиссей смог обхитрить Полифема?
- За что Одиссей мстил юношам Итаки, находившимся в его доме?

Данное задание позволяет закрепить изученный материал, организовать интерактивный обмен информацией. Также представленное задание направлено на формирование рефлексивных способностей учащихся

ся, о важности которого писал В.В. Давыдов: «... совместная учебная деятельность школьников позволяет им контролировать и оценивать свои действия при усвоении теоретических знаний» [4, с. 216].

Следующее задание, опирающееся на концепцию развивающего обучения, формулируется так: Представьте себя гражданами древних Афин. Поделитесь на следующие группы: граждане, исполняющие выборные должности; архитекторы; купцы; беднейшие афиняне. Проанализируйте деятельность Перикла с точки зрения представителей данных групп. Расскажите, как его политика отразилась на жизни афинян.

Такие задания вызывают у пятиклассников живой интерес, ведь им представляется возможность «примерить» на себя роль жителей древних Афин. В ходе выполнения этого задания у учащихся формируются навыки групповой работы, отбора и систематизации информации, умение четко формулировать мысли, аргументировать свою позицию.

«Экскурсия по древним Афинам» является примером еще одного развивающего задания. Вообразите, что Вы – путешественники во времени, которым выпала удача побывать в древних Афинах. Учитель предлагает ученикам разбиться на учебные группы по 4–5 человек и придумать экскурсию по различным районам Афин. Таким образом, в конце занятия класс услышит рассказы своих товарищей об Акрополе, Агоре, Керамике, порте Пирей. Ребятам предлагается отобранный заранее и подготовленный в виде пергаментных свитков материал из хрестоматии к учебнику по истории Древнего мира [2; 5]. При этом перед выполнением задания важно обратить внимание обучающихся на требования к экскурсии, а на заключительном этапе организовать самооценку проведенных экскурсий и рефлексии.

При выполнении приведенного задания ученикам предоставляется возможность реализовать свой творческий потенциал. Ребята учатся строить логичный и связный рассказ. При составлении экскурсии ученики рассказывают о том, что им больше всего запомнилось и показалось самым интересным, делятся друг с другом впечатлениями. Это способствует лучшему усвоению материала.

В концепцию развивающего обучения прекрасно вписывается выполнение групповых мини-проектов. Делая проекты, школьники учатся взаимодействовать друг с другом, планировать деятельность, отбирать необходимую информацию, выдвигать идеи. Темы мини-проектов в рамках предмета «История Древнего мира» могут быть такими: «Проявления наследия древнегреческой культуры в окружающем нас мире»; «Ахиллесова пята», «троянский конь», «между Сциллой и Харибдой» – крылатые выражения, пришедшие к нам из древнегреческого эпоса»; «Общие и отличительные черты современного и античного театра».

В заключение стоит сказать, что идеи В.В. Давыдова актуальны для современного образования. Их применение повышает эффективность школьного обучения и делает его увлекательным и интересным для детей.

Литература

1. *Барабанов В.В., Лазукова Н.Н., Ванина Э.В.* Методика обучения истории: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2016. 432 с.
2. *Вигасин А.А.* Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2019. 303 с.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
5. *Колпаков С.В.* История Древнего мира: хрестоматия для учащихся 5-х классов. М.: Новый учебник, 2007. 364 с.

Руководитель как субъект педагогической поддержки развития карьеры сотрудника органов внутренних дел

Мангасарова Л.А.

*слушатель факультета подготовки руководителей (начальников) территориальных органов Министерства внутренних дел России, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия
lumima@mail.ru*

На современном этапе существует необходимость разработки и совершенствования системы эффективного стимулирования профессионального и личного потенциала сотрудника органов внутренних дел (далее – ОВД), успешного продвижения в планировании и развитии его карьеры, чему непосредственно способствует педагогическая поддержка развития карьеры. Применяя методы анализа и синтеза трудов ученых, изучающих проблемы современной педагогики и теории организации управления [4; 8; 9; 1; 2; 3], сформулируем следующее определение понятия педагогической поддержки развития карьеры: это превентивная и оперативная помощь сотруднику в решении его индивидуальных проблем, связанных с профессиональной адаптацией, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с профессиональным выбором (самоопределением), реализацией профессионального и личного потенциала и успешным продвижением в планировании и построении карьеры [7]. Педагогическая поддержка развития карьеры сотрудника ОВД имеет субъект-субъектный характер: во-первых, субъектом является лицо, оказывающее педагогическую поддержку, заинтересованное в карьерном росте сотрудника и включении его в активный рабочий процесс; во-вторых, субъектом выступает сам сотрудник, в отношении которого осуществляется педагогическая поддержка.

Основная роль лица, осуществляющего педагогическую поддержку развития карьеры сотрудника органов внутренних дел, – помощник,

старший, более опытный товарищ, советник и соратник в поиске истины, который организует и вовлекает сотрудника в процесс разрешения ситуаций, мешающих его карьерному продвижению, помогает в раскрытии профессионального и личностного потенциала сотрудника, в успешном планировании и построении им карьеры. К лицам, осуществляющим педагогическую поддержку развития карьеры сотрудников органов внутренних дел, можно отнести непосредственного руководителя (начальника) сотрудника; руководителей учебно-строевых подразделений и кураторов учебных групп.

Рассмотрим профессионально-личностные характеристики руководителей как субъектов, осуществляющих педагогическую поддержку развития карьеры сотрудника ОВД. Руководитель (начальник) не должен быть в этом процессе пассивным функционером, он должен глубоко и серьезно заняться вопросом индивидуализации личностного и профессионального развития подчиненных сотрудников. Педагогическая поддержка карьерного роста со стороны непосредственного руководителя (начальника) должна оказываться сотруднику во всех сферах его профессиональной деятельности: при приеме на службу, планировании и проведении индивидуального обучения стажера; в повседневной профессиональной деятельности; при планировании карьеры сотрудника; прохождении им аттестации; назначении на должность и при перемещении; при формировании, подготовке и обучении кадрового резерва; в рамках индивидуальной воспитательной работы. Особенно педагогическая поддержка развития карьеры сотрудника должна применяться при реализации института наставничества. Наставничество в органах внутренних дел – это целенаправленная деятельность руководителей и наиболее опытных сотрудников территориальных органов и подразделений системы МВД России по подготовке сотрудников (стажеров) к самостоятельному выполнению служебных обязанностей [10]. Целью наставничества является оказание помощи сотрудникам (стажерам) в их профессиональном становлении, а также формирование в органах, подразделениях, учреждениях системы МВД России кадрового ядра [5]. Кроме того, руководитель должен осуществлять педагогическую поддержку наставников в планировании и реализации учебно-воспитательного процесса с сотрудником (стажером). Руководители учебно-строевых подразделений и кураторы учебных групп образовательных учреждений МВД должны оказывать педагогическую поддержку в процессе обучения и воспитания сотрудника на стадии планирования его карьеры; его карьерного самоопределения; при выборе вида карьерной стратегии, способов и методов реализации его индивидуальных особенностей для достижения профессионального результата.

Исследование отдельных аспектов развития системы непрерывного образования сотрудников МВД России (на базе Главного управления

МВД России по Алтайскому краю, Главного управления МВД России по Кемеровской области, Главного управления МВД России по г. Москве, Главного управления МВД России по Московской области, Барнаульского юридического института МВД России, Уральского юридического института МВД России, Восточно-Сибирского института МВД России) выявило, что в настоящее время лица, участвующие в развитии карьеры сотрудников органов внутренних дел, не имеют ценностно-целевых установок на создание условий для личностного развития сотрудников [6]. Основной функцией в их деятельности является обеспечение сотрудников разнообразной информацией (учебной, служебной, профессиональной, социально-политической) без учета мнения субъектов восприятия этой информации. Принципиальное отличие педагогической поддержки от традиционного руководства состоит в том, что лицо, осуществляющее ее, видит в проблеме сотрудника не лишнюю для себя нагрузку, а точку приложения своих творческих сил в интересах личностного и карьерного роста потенциально успешного сотрудника; руководитель создает вместе с ним в пространстве его саморазвития новую ситуацию, в которой у сотрудника формируются сильная мотивация и потенциал реализации развития карьеры.

Литература

1. *Анохина Т.В.* Педагогическая поддержка как реальность современного образования // *Классный руководитель*. 2000. № 3. С. 63–81.
2. *Бедерханова В.П.* Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // *Классный руководитель*. 2011. № 3. С. 39–51.
3. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // *Классный руководитель*. 2000. № 3. С. 6–33.
4. *Киселева Е.В.* Планирование и развитие карьеры: учеб. пособие / Под ред. Е.В. Киселевой. Вологда: Легия, 2010. 332 с.
5. *Кубышко В.Л.* Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: учебник / Под общ. ред. В.Я. Кикотя. М.: ЦОКР МВД РФ, 2009. 480 с.
6. *Куравцев Т.С.* Концептуальные основы педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудника МВД России // *Вестник УЮИ*. 2019. № 4. С. 193–200.
7. Мангасарова Л.А. Понятие и современное состояние педагогической поддержки развития карьеры сотрудника органов внутренних дел // *Полицейская деятельность*. – 2020. – № 3. – С. 22–31.
8. *Маслов Е.В.* Управление персоналом предприятия: учеб. пособие / Под ред. П.В. Шеметова. М.: ИНФРА-М. 1999. 312 с.
9. *Молл Е.Г.* Управление карьерой менеджера. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
10. *Сердюк Н.В.* Теория и технология воспитания сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.В. Сердюк. М.: Академия управления МВД России, 2017. 104 с.

Развитие креативности на основе идей научной школы В.В. Давыдова через когнитивно-аффективные основания юмора

Мусийчук М.В.

*доктор философских наук, профессор кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «МГТУ имени Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия
mv-mus@mail.ru*

В категории «юмор» в полной мере отражается неклассическое естествознание современного типа, актуализирующего роль субъекта, социально-исторические и психологические характеристики которого определяют соответствующие структурно-функциональные и динамические особенности познаваемого объекта. Юмор, согласно С.Л. Рубинштейну, выражает мировоззренческие установки человека, опосредованно сказывается на всем его поведении, во всем образе жизни. Развивающее обучение должно опираться на теоретическое мышление, а его формирование осуществляется с помощью знаков, символов, моделей. «Теоретическое мышление – это знание при минимуме наглядно-образных опор, при максимуме словесно выраженных построений» [1, с. 94]. Важно рассмотреть проблему развития креативности на основе идей научной школы В.В. Давыдова, через призму выявления генетически исходного при восприятии и порождении юмора. В статье «В.В. Давыдов: творение нового всеобщего» авторы В.Т. Кудрявцев и Г.К. Уразалиева подчеркивают, что «Система образования – не просто совокупность учебных предметов, методов и приемов их преподавания (усвоения) ... через систему образования общество обращается к развивающемуся человеку как к личности» [2, с. 56]. Философское значение работ В.В. Давыдова отмечалось рядом авторов, так например, В.С. Лазарев отмечал связь логики и психологии в деятельностной теории мышления В.В. Давыдова [3, с. 56]. О философском значении работ Давыдова писал В.А. Лекторский: «...философский анализ всегда предварял и фундировал его психологические новации» [4, с.39]. О философских основаниях работ В.В. Давыдова рассуждал и Г.В. Лобастов [5]. Теоретические знания усваиваются, согласно В.В. Давыдову, посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное обобщение, и служат способом «... открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого» [1, с. 127]. Рассматривая учебную деятельность, В.В. Давыдов формулирует ряд логико-психологических положений, которые предлагает использовать при определении содержания образования. В контексте решения про-

блемы развития креативности на основе юмористической формы важное теоретико-практическое значение приобретает мысль Давыдова о том, что в учебном материале следует уметь выявлять генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

Философско-методологический анализ когнитивных механизмов комического (юмора), выявил когнитивные механизмы комического: коммуникативный, креативный, гелозоический (гелос – смех) и аксиологический [6]. Проблему осмысления юмора в образовании целесообразно рассмотреть через креативный механизм комического, порождающего в процессе восприятия текста изменение смысла (порождение нового смысла), основанного на компоновке текста с высокой степенью контраста (диалектической двойственности) и имплицитности, опосредованного обращением к собственным творческим способностям личности посредством: 1) выявления имплицитного содержания через динамизацию устойчивых семантических связей (разрушение смысловых стереотипов) и выход на различные уровни обобщения (осмысления) ситуаций с целью выявления сущностных характеристик; 2) создания значений, альтернативных имеющимся, через возникновение нового смысла, порождаемого значимыми отклонениями от нормативных структурных ожиданий, опосредованных игровой сущностью комического; 3) пробуждение дополнительного интереса к проблеме через вне логические формы доказательства; 4) предвидения последствий посредством проигрывания на лингвоямористических моделях, принятия тех или иных решений и выбора оптимального решения в соответствии с заданными критериями управления [7].

Дидактическая концепция М.В. Мусяичук основана на выявлении формы создания юмористических текстов; содержательном условии, проявляющемся в наличии системы эвристических задач, обеспечивающих реализацию различных стратегий решения и приводящих к формированию различных обобщенных способов их решения; рефлексивном анализе стратегий решения задач в целях обнаружения генетически исходного обобщенного способа их выполнения. Содержание, как бы возвышенно оно ни было, всегда действует на дух ограничивающим образом, истинной свободы можно ожидать только от формы (Ф. Шиллер). Ибо только форма действует на всего человека в целом, возвышает его со ступени чувственности на ступень разумности. Смысловое восприятие юмора в значительной степени основывается на форме. Мы обращаемся к осмыслению приемов остроумия как к форме представления содержания. Под «остроумием» понимается чувство юмора, проявляющееся не только в тонком и адекватном его понимании, но и в способности порождать юмор на основе усвоенных или сознательно конструируемых способов (приемов) остроумия.

Всего приемов остроумия двенадцать – отсюда название разработанной программы «Дюжина приемов остроумия» [8; 9; 10]. Юмор представляет собой обобщенное отражение действительности, идеальную форму, выраженную на уровне смыслов, не принадлежащих самому предмету, а выражающих отношение субъекта к значению языковых высказываний, связанных текстов, образов сознания, ментальных состояний и действий. При этом смысл – это выражаемый знаком способ задания значения, что позволяет выявлять через когнитивно-аффективную форму юмора прием остроумия, являющийся генетически исходным при порождении нового смысла, что способствует развитию креативности. Юмор разрушает смысловые стереотипы, динамизирует целевые и операциональные установки личности, он выступает в качестве средства сильного эмоционального подкрепления.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
2. *Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К.* В.В. Давыдов: творение «нового всеобщего» // Вопросы философии. 2005. № 9. С. 56.
3. *Лазарев В.С.* Связь логики и психологии в деятельностной теории мышления В.В. Давыдова // Вопросы философии. 2005. № 9. С. 71–82.
4. *Лекторский В.А.* О философском значении работ Василия Васильевича Давыдова // Вопросы философии. 2005. № 9. С. 38–44.
5. *Лобастов Г.В.* О философском основании работ В.В. Давыдова // Вопросы философии. 2005. № 9. С. 61–80.
6. *Мусийчук М.В.* Когнитивные механизмы структуры комического: философско-методологические аспекты: автореф. ... д-ра филос. наук. Новосибирск, 2012. 32 с.
7. *Мусийчук М.В.* Понимание имплицитного смысла как основа креативного механизма юмора // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2007. Т. 5. № 1. С. 22–26.
8. *Мусийчук М.* Учебное пособие к спецкурсу «Развитие творческого воображения», или «Дюжина приемов остроумия и кое-что в придачу». Магнитогорск, 2002.
9. *Мусийчук М.В.* Приемы остроумия в схемах и таблицах: метод. указания к спецкурсу «Психология креативности» / Магнитогорск, 2003.
10. *Gnevek O.V., Musiichuk M.V., Musiichuk S.V.* Humor as a means for developing student creativity // Espacios. 2018. Т. 39. № 40. P. 21.

«Мультимедиа-театр» в современной школе: опыт проектирования развивающей образовательной среды для подростков

Рубцова О.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры
возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обуховой,
руководитель сектора «Центр междисциплинарных
исследований современного детства»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ovrubsova@mail.ru

В последние годы театр все чаще используется для решения широкого круга задач, связанных с развитием, обучением, социализацией и реабилитацией различных категорий детей и подростков по всему миру [7; 8; 9]. Во многих странах есть опыт успешного применения театральной деятельности в школьной практике. Наиболее известные направления театра в зарубежном образовании включают: *dramaineducation* («драмапедагогика»), *developmentaldrama* («развивающая драма»), *educationaldrama* («педагогическая драма»), *creativedramatics* («креативная драматизация»), *processdrama* («процессуальная драма»), *roledrama* («ролевая драма»). В России применение театра в педагогической практике весьма ограничено и осуществляется преимущественно в системе дополнительного (внеурочного) образования. Вместе с тем все больше специалистов рассматривают театр как эффективный инструмент развития и обучения, полагая, что в скором времени он должен стать неотъемлемой составляющей современной школы [1; 6].

В проекте «Российская школа будущего (РШБ)», представленном в цикле работ Ю.В. Громько, В.А. Гуружапова, А.А. Марголиса и В.В. Рубцова, театр полагается одним из ключевых образовательных модулей, на основе которых школа строится как экосистема детско-взрослых сообществ. Опираясь на традиции деятельностного подхода, авторы концепции полагают, что ключевой задачей современной школы является не столько передача знания как такового, сколько развитие новых форм сознания и деятельности, которые позволяли бы ребенку успешно функционировать в условиях новой социокультурной ситуации [1]. В рамках заявленной концепции важно обосновать, какую роль театр может выполнять как структурная единица «школы будущего», и в чем заключается его своеобразие как специфического канала трансляции понятий для обучающихся разного возраста.

В 2019 г. на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ был запущен проект «Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности под-

ростков («Мультимедиа-театр»), главной задачей которого стала разработка модели школьного театра для учащихся подросткового возраста.

В основу проекта была положена идея о том, что ведущей деятельностью подросткового периода является деятельность социально-психологического, личностного, ролевого экспериментирования, в процессе которой подросток осуществляет «пробу» и становится «автором» собственного действия [2; 3; 4; 5]. В рамках проекта театр рассматривается как особая коммуникативно-деятельностная образовательная среда, где подростки могут экспериментировать с социально-психологическими объектами – ролями, позициями, отношениями. Такой тип общности между взрослым и ребенком позволяет разворачивать метапредметный план, результатом которого становится не только приобретение предметного знания, но и развитие так называемых «softskills» («мягких навыков»), включая умение взаимодействовать с другими, коммуникацию, понимание, взаимопонимание, рефлексии и др.

На первом этапе проекта (сентябрь 2019–март 2020) было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение связи занятий театральной деятельностью с показателями психологического благополучия, уровнем развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов, а также успеваемостью учащихся подросткового возраста. Кроме того, в рамках исследования была поставлена задача проанализировать особенности организации театральной деятельности в практике школьной студии. Исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа 1564 имени Героя Советского Союза А.П. Белобородова» г. Москвы. На разных этапах в исследовании приняли участие 72 подростка в возрасте 13–14 лет. В качестве методов исследования применялись: наблюдение, анкетирование, интервью, анализ продуктов деятельности (видеозаписи репетиций и спектаклей); методы статистической обработки данных. В качестве методик исследования были использованы: комплексная методика Е.Б. Фанталовой по изучению ценностных ориентаций и уровня внутриличностной конфликтности (1992); комплекс методик для изучения уровня развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов, в том числе «Тест подростковой саморегуляции» (The Adolescent Self-Regulatory Inventory, Moilanen K.L., 2007); «Тест оценки метакогнитивных навыков» (Metacognitive Awareness Inventory, Schraw, Gregory and Dennison, Rayne Sperling, 1994); «Шкала оценки коммуникативных умений» (Interpersonal Communication Skills Scale, Learning dynamics, 2002).

Результаты исследования показали, что в сложившейся школьной практике театральная деятельность в большинстве случаев не может быть квалифицирована как особая форма детско-взрослой общности, поскольку при ее организации педагоги придерживаются преимущественно традиционной, руководящей позиции, при которой они сами

определяют выбор сюжета постановки, распределяют роли и т.д., а подростки выступают лишь в качестве пассивных «исполнителей» замысла учителя. Полученные данные свидетельствуют о том, что далеко не всякий школьный театр отвечает принципам развивающей, коммуникативно-деятельностной среды – такой театр нужно специально проектировать, причем ключевой задачей здесь является не только разработка конкретных программ и технологий, но и подготовка учителей, способных организовывать театральную деятельность как особый тип развивающей детско-взрослой общности. В то же время, даже несмотря на отсутствие адресных технологий организации театра по типу совместной, коллективно-распределенной деятельности, было установлено, что подростки, регулярно посещающие занятия театральной студии, демонстрируют более высокие показатели психологического благополучия, более высокий уровень развития метапредметных компетенций, а также лучшую успеваемость по ряду дисциплин в сравнении с подростками, которые не занимаются театральной деятельностью.

С учетом полученных эмпирических данных была разработана инновационная модель «Мультимедиа-театра» для подростков. Модель предусматривает участие подростков в комплексе деятельностей, связанных с подготовкой и реализацией театральной постановки (выбор темы и сюжета спектакля, совместное написание и обсуждение вариантов сценария, подготовка костюмов и декораций, выбор и освоение мультимедийных технологий для воплощения своего замысла на сцене и т.д.). Таким образом, в «Мультимедиа-театре» акцент сделан не столько на постановке как таковой, сколько на процессе ее реализации, участники которого оказываются вовлеченными в различные виды деятельности и получают возможность осуществлять разнообразные варианты «пробующего действия» относительно самого способа взаимодействия. На основе такого типа ролевых взаимодействий театральная деятельность выступает как особая форма экспериментирования, позволяющая строить зону ближайшего развития подростков.

Перспективы применения разработанной модели обусловлены двумя обстоятельствами. С одной стороны, она обеспечивает интериоризацию подростками новых форм и способов деятельности и взаимодействия. С другой стороны, предлагаемая модель создает условия для экстериоризации внутренних конфликтов и противоречий подростков, помогая им конструктивно преодолевать кризис переходного периода [4]. Преимущество разработанной модели театра связано с возможностью использовать ее одновременно в качестве средства трансляции как предметного, так и метапредметного знания. В условиях «Мультимедиа-театра» подростки не только осваивают содержание конкретных учебных дисциплин, но также приобретают *метапредметные компетенции* (в том числе умение планировать способы достижения поставленных

целей, умение рассматривать разные точки зрения, реализовать познавательные действия, осуществлять коммуникацию с другими участниками деятельности и др.) и *личностные образовательные результаты* (в том числе готовность и способность вести диалог с другими людьми, навыки сотрудничества со сверстниками, эстетическое отношение к миру и др.), что соответствует действующему ФГОС. Уникальность предлагаемой модели заключается также в том, что она может быть реализована на предметах гуманитарного цикла, в системе как дополнительного, так и основного образования (история, литература, психология, иностранные языки).

В 2020–2021 учебном году разработанная модель пройдет апробацию на базе нескольких школ г. Москвы.

Литература

1. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67. doi:10.17759/chp.2020160106
2. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1998. № 1.
3. Прихожан А.М. К проблеме подростковой игры // Вестник. РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 4. С. 37–46.
4. Рубцова О.В. Современное подростничество в фокусе культурно-исторической психологии: к проблеме ролевого экспериментирования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 69–77. doi:10.17759/chp.2020160209
5. Цукерман Г.А. Учебное сообщество путь: к учебной самостоятельности // Методист. 2003. № 6. С. 55–56.
6. Ямбург Е. Третий звонок: практика школьного театра. Бослен, 2018. 240 с.
7. Andersen C. Learning in “As-If” Worlds: Cognition in Drama in Education // Theory Into Practice. 2004. Vol. 43. P. 281–286.
8. Being Other: the Effectiveness of Arts-based Approaches in Engaging with Disaffected Young People (report) / A. Tawell [et al.]. University of Oxford, Department of Education, 2015. 39 p.
9. Daniels H., Downes E. Identity and Creativity: The Transformative Potential of Drama // Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research / Ed. S. Davis et al. Bloomsbury, 2015.

Проблемы внедрения авторских образовательных технологий в практику современной российской школы

Смирнов К.В.

*аспирант общепедagogической
кафедры теории и истории педагогики,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
kirri@inbox.ru*

Вариативность современного российского образования позволяет школе использовать различные подходы при организации педагогического процесса. Выбор педагогических технологий, форм, методов, средств обучения и воспитания обусловлен задачами развития личностного потенциала школьников и сохранения их психического и физического здоровья. Существующее разнообразие педагогических технологий (здоровьесберегающие, игровые, развивающего обучения, уровневой дифференциации, информационно-коммуникационные, проблемного обучения и др.) способствует повышению эффективности образовательного процесса, предоставляет учителю право выбирать наиболее подходящие (в силу личностных качеств, опыта, индивидуального стиля и др.) ему способы организации учебно-воспитательной деятельности. Однако не всегда образовательные технологии, даже признанные на государственном уровне и проверенные временем, находят свое применение в массовой школе. Исходя из вышесказанного, возникает вопрос: что мешает широкому внедрению эффективных авторских образовательных технологий в современной школе? Для ответа на этот вопрос мы проанализировали практику внедрения двух образовательных технологий: развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова и параллельного обучения и воспитания В.Ф. Базарного. Выбор технологий обусловлен их значимостью для проводимого нами исследования.

Система развивающего обучения, базирующаяся на культурно-исторической теории Л.С. Выготского и получившая развитие в трудах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, нашла свое отражение в практике школ, но довольно часто носит экспериментальный характер. Анализ литературы по обозначенной тематике позволил выделить три основные проблемы внедрения технологии развивающего обучения в массовую школу. Во-первых, переход от традиционного обучения к системе развивающего обучения требует серьезной подготовки учителей, которая подразумевает переосмысление и предметного материала, и привычных способов взаимодействия с учениками. К сожалению, центров подготовки учителей для

перехода на систему Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова немного, а самостоятельно освоить программу подготовки достаточно тяжело, в силу специфики технологии. Во-вторых, переход учителя на систему развивающего обучения подразумевает включение в работу коллектива учителей-единомышленников, принимающих концепцию развивающего обучения и работающих по УМК системы Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, которым должна быть укомплектована школа. Поэтому учителю, желающему работать в системе развивающего обучения, проще перейти в школу уже применяющую, чем выстраивать с нуля свою работу в традиционной системе. В-третьих, не все родители готовы принять особенности системы развивающего обучения, подразумевающие высокий уровень сложности преподаваемых предметов, безотметочное оценивание, трудности в адаптации к традиционной системе обучения при смене учебного заведения. Именно сложность изменения позиции учителя – носителя и транслятора готового знания на позицию помощника, который направит учащегося на самостоятельное открытие этого знания, по нашему мнению, является основной преградой к массовому распространению системы развивающего обучения в нашей стране.

Технология параллельного обучения и воспитания, разработанная В.Ф. Базарным, базируется на дифференциации процесса обучения на основе фактора пола. В основе концепции лежит опережающее психофизиологическое развитие девочек по отношению к сверстникам мальчикам, а также различия в эмоционально-волевых, духовно-нравственных и познавательных интересах школьников. Технология реализует такую форму организации учебно-воспитательного процесса, при которой учебные занятия мальчиков и девочек проводятся в отдельных классах, при этом классы находятся в одном школьном здании. На переменах, внеклассных мероприятиях, во внеурочной деятельности, в системе дополнительного образования школьники полноценно общаются. Содержание образовательных программ остается одинаковым, но меняются методы, приемы, способы подачи учебного материала – в соответствии с особенностями протекания познавательных процессов, темпом обработки информации, адаптивными возможностями организма и психики мальчиков и девочек. Кроме того, технология параллельного обучения включает в себя ряд методик и дидактических средств, способствующих гармоничному развитию личности учащихся и сохранению их здоровья.

Обозначим проблемы внедрения технологии параллельного обучения В.Ф. Базарного в массовую школу. Они во многом схожи с трудностями массового распространения технологии развивающего обучения, такими как: подготовка учителей к работе в новой системе, принятие родителями идей раздельного обучения, материально-техническое оснащение школы (технология параллельного обучения предполагает оснащение кабинетов партами-конторками, зрительно-вестибулярными тренажерами и другими дидактическими и техническими средствами обучения).

Таким образом, основными проблемами внедрения авторских образовательных технологий в массовую образовательную практику, на наш взгляд, являются:

- сложность подготовки учителя к реализации нетрадиционных образовательных технологий;
- отсутствие материально-технических, административных и кадровых возможностей образовательного учреждения к переходу на новую технологию обучения;
- недоверие родителей к инновационным образовательным моделям.

Как известно, универсальных педагогических технологий не существует, у каждой есть свои достоинства и недостатки, каждая по-своему уникальна и требует определенной подготовки учителя к ее осуществлению. Эффективность выбранных образовательных технологий во многом зависит от целенаправленной и системной работы всего педагогического коллектива школы по их реализации. Важным, на наш взгляд, является возможность использования в школе нескольких образовательных технологий (при безусловном соблюдении концептуальных основ, принципов, алгоритма реализации каждой из них), которые в комплексе будут соответствовать запросам родителей, возможностям всего педагогического коллектива, целям развития образовательного учреждения, а самое главное – будут раскрывать потенциал каждого учащегося.

Литература

1. *Базарныйазарн* Массовая первичная профилактика школьных форм патологии, или Развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательной деятельности в детских садах и школах // Красноярск, 1989.
2. *Давыдов В.В.* О понятии развивающего обучения: сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. Томск: Пеленг, 1995. 142 С.
3. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

Какой должна быть мотивация к решению учебной задачи?

Темняткина О.В.

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры проектного управления,
ГАОУ ДПО СО «ИРО», Екатеринбург
oltmnyatkina@mail.ru*

Введение федеральных государственных образовательных стандартов обострило проблему создания учебной ситуации, приводящей обучающихся к необходимости решения учебной задачи. Как показывает

практика проведения программ повышения квалификации, педагоги не понимают сути мотивации к решению учебной задачи.

Василий Васильевич Давыдов, с которым мне посчастливилось быть знакомой, выделял главный компонент в решении учебной задачи – поиск *способа* решения проблемы. Главный вопрос, который ставит учитель перед обучающимися, не «О чем мы сегодня на уроке узнаем?», а вопрос «Чему мы сегодня научимся?».

К сожалению, мотивация в подавляющем количестве уроков сводится либо к внешней, когда учитель проверяет готовность учащихся и объявляет тему урока (1 минута), либо к эмоциональной, при этом продолжительность мотивационного этапа занимает от 10 до 20 минут. Такого рода «мотивация» уводит обучающихся от темы урока, в своих фантазиях дети успевают побывать на природе, порадоваться веселому стишку, задуматься над философскими проблемами, анализируя эпитафии к уроку, при этом само обучение сводится к передаче информации. О формировании теоретических понятий, по-Давыдову, речи быть не может. Необходимо учить педагогов начинать урок сразу с проблемы-задачи на новый способ действия, беречь время для организации коллективно-распределенной деятельности по поиску самого способа решения учебной задачи.

Центром мотивации к введению в учебную деятельность должна быть проблема поиска способа решения учебной задачи, что не исключает эмоционального воздействия на учащихся. Например, очень хороший способ мотивации разработали на программе повышения квалификации педагоги русского языка и литературы по теме «Чередования гласных в корнях *-рос-* и *-раст-*». В начале урока учитель предлагает учащимся ситуацию (прием современного ситуационного подхода): «Вы знаете ребята, я сегодня перед школой зашла в магазин, чтобы купить сыну йогурт «Растишка», но товара не оказалось в наличии, а в ценнике я обнаружила ошибку. Давайте поможем продавцу правильно написать это слово, разберемся, какое правило русского языка здесь нужно использовать». Далее разворачивается коллективно-распределенная деятельность по анализу правописания слов с чередованием гласных в корнях *-рос-* и *-раст-*, при этом слова с чередующимися гласными правильно написаны, открыть правило-закономерность в рамках «квазиисследовательской» деятельности учащимся не составит труда.

Жизненная ситуация помогает обучающимся эмоционально включиться в решение задачи, но мотивация при этом направлена на способ решения проблемы – анализ правильно написанных слов и вывод правила. После организованной таким образом учебной деятельности не нужно зубрить правило, учащиеся его сами «открыли» с помощью педагога-тьютора.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

О взаимосвязи развития личностной и логической рефлексии у младших подростков

Тихонова Д.В.

педагог-психолог,

МОУ «СШ № 117», Волгоград, Россия

monsoon46@yandex.ru

Проблема рефлексии, рефлексивного отношения (его специфики и особенностей формирования) в контексте самосознания и самоизменения личности рассматривалась в современной психологии главным образом как рефлексия «Я» (личностная и познавательная). Рефлексивность обеспечивает такие важнейшие процессы самопознания, как самовосприятие, самонаблюдение, самоанализ и самоосмысление.

Под *логической (познавательной)* рефлексией понимается способность выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия; контрольно-оценочная деятельность, критическое рассмотрение человеком особенностей своих мыслительных действий, направленных на поиск решения задач. Личностная рефлексия – это форма осмысления внутреннего мира человека, направленная на анализ значимых компонентов личности – целей и идеалов, способностей и возможностей, мотивов и потребностей [2].

Личностные аспекты рефлексии были изучены Г.И. Давыдовой, А.З. Заком; исследователями личностной рефлексии в подростковом и юношеском возрасте были Н.И. Гуткина, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Ю.Л. Линецкий, Е.В. Хайянен. Значительное внимание формированию личностных качеств школьников этих возрастных групп уделяется и в теории развивающего обучения В.В. Давыдова–Д.Б. Эльконина. Согласно этой теории, ребенок, усваивая теоретические знания через выявление в них исходных, генетических отношений путем теоретического анализа, планирования и рефлексии, становится для самого себя одновременно и предметом изменения, и субъектом, осуществляющим самоизменение.

Предметом исследования стало выявление особенностей развития личностной рефлексии (рефлексивных ожиданий) у современных младших подростков, обучающихся в условиях реализации новых образовательных стандартов (ФГОС). Также одной из важнейших задач было определить наличие или отсутствие взаимосвязи между личностной и логической рефлексией, так как раньше эта взаимосвязь не была изучена.

Исследование проводилось на базе двух школ города Волгограда с младшими подростками в возрасте 10–13 лет. Общее число участников исследования – 106 человек, из них одна группа – обучающиеся по традиционной системе (школа А), вторая – обучающиеся в рамках систем-

но-деятельностного подхода Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (школа В).

Для определения наличия или отсутствия *личностной рефлексии* у двух групп школьников была использована особая методика, разработанная Н.И. Гуткиной (Гуткина, 1983), предполагающая написание каждым учеником сочинения на тему: «Что думают обо мне другие люди?». Тема сочинений формулировалась таким образом, что должна была приводить к образованию рефлексивных ожиданий. Если в сочинении представление учащегося о том, что о нем думают, основывалось на данных самоанализа и анализа своего опыта общения с другими людьми, т.е. на исследовании себя как субъекта жизнедеятельности, то такое представление расценивалось как рефлексивное ожидание.

У школьников, обучающихся по традиционной системе, преобладает низкий уровень личностной рефлексии (61 %). Большинство из их высказываний, при написании сочинений, не были наполнены содержательно и представляли собой пересказ выражений окружающих людей о них самих или же уход от ответа. Их рефлексивные представления по большей части связаны с нравственными (45 %) и личностными (49 %) качествами человека и практически не затрагивают качества, которые связаны с учебной деятельностью.

Ученики, обучающиеся в рамках системно-деятельностного подхода Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в свою очередь, отличаются высоким уровнем личностной рефлексии (67 %). Они называли большее количество личностных характеристик (59 %), было обнаружено внимание и к учебному содержанию (12 %). Их ответы были более содержательными, сложными, прослеживалось наличие рефлексивной позиции.

В процессе проведения исследования возникла необходимость изучения особенностей развития логической (познавательной) рефлексии у учащихся этих же классов, а также соотнесения уровня развития личностной и логической рефлексии. Для достижения этой цели было проведено специальное исследование. Его предметом стали рефлексивные компоненты понятийного мышления у младших подростков в процессе решения простых математических задач (методика Л.К. Максимова) (Максимов, 1987).

Ориентация на внешние признаки (низкий уровень логической рефлексии – эмпирический тип мышления) был обнаружен у 61 % школьников группы А. Ученики объединяли задачи по внешним (формальным) признакам – похожие ответы, «про воробьев» и т.п. Иначе говоря, ученики не могли выделить главную суть, способ действия.

Ориентация на способ действия (высокий уровень логической рефлексии – теоретический тип мышления) был выявлен у 60 % учеников группы В. Объединяя задач, они составляли группы со следующими пояснениями: «задачи на процессы», «одинаковый способ решения», «на деление/умножение». Эти школьники выделяют суть, существенные признаки предметных действий при решении математических задач.

Следующий этап исследования предполагал соотнесение результатов исследования личностной и логической рефлексии у одних и тех же школьников двух групп. Среди результатов двух школ А и В была определена взаимосвязь двух видов рефлексии. В процессе такого соотнесения были установлены следующие группы учащихся: в первую вошли ученики, обладающие содержательной логической рефлексией и личностной рефлексией третьего уровня (36,4 %), вторую группу составили подростки с логической рефлексией, ориентированной на существенные признаки предметных действий и вторым уровнем личностной рефлексии (17,4 %), школьники третьей группы двух школ (35,3 %) продемонстрировали формальную логическую рефлексию и первый уровень развития личностной рефлексии. Также была обнаружена группа детей, у которых формальная логическая рефлексия соотносилась с третьим уровнем личностной рефлексии (10,9 %).

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало наличие взаимосвязи между личностной и логической рефлексией у младших подростков. На основе полученных результатов была разработана программа психолого-педагогического сопровождения учебного процесса в рамках реализации системно-деятельностного подхода Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова на предмете математики, направленная на формирование личностной и интеллектуальной рефлексии, а также определены задачи дальнейшего исследования.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 541 С.
2. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985 № 3 С. 31–40.

Роль инновационных образовательных технологий в развитии интеллектуального потенциала студентов вуза

Фокина И.В.

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО ВоГУ, Вологда, Россия
FokinaIrV@mail.ru*

Сущность образовательного процесса в современном вузе состоит в постоянном изменении объема и состава учебных дисциплин, введении новых учебных предметов; создании образовательной среды, способствующей развитию у студентов творческого и критического мышления, способностей гибко адаптироваться в меняющихся жизненных

условиях, умений ориентироваться в стремительном потоке информации, приобретении опыта научно-исследовательской деятельности и пр. Обновление содержания образования требует от преподавателя поиска новых организационных форм и технологий обучения.

Необходимо заметить, что раньше инновационная деятельность педагога сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, а сейчас, в условиях реализации ФГОС, она приобретает исследовательский характер. При этом важным направлением в работе преподавателей становится анализ и оценка вводимых педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

При традиционном обучении, ориентированном на формирование знаний, умений и навыков в предметной деятельности, преподаватель излагает знания в «готовом» виде, а обучающийся воспринимает и воспроизводит их. Достоинством такого обучения является систематичность знаний, относительно малые затраты времени на подготовку преподавателя к занятиям, но главный недостаток – это слабая реализация развивающей функции обучения. Основой современного образования студентов должны стать именно способы мышления и деятельности обучающихся; необходимо организовать процесс познания, а не процесс преподавания. Поэтому современному педагогу необходимо свободно ориентироваться в существующих образовательных технологиях, направленных на организацию интеллектуальной деятельности студентов и развитие их профессиональных компетенций [2].

Подчеркнем, что в отечественной и зарубежной теории и практике термин «технология» появился в инженерно-технической сфере, где он широко используется до настоящего времени и употребляется в двух основных значениях: совокупность методов, необходимых для осуществления процесса производства; научное описание способов какого-либо производства. Однако происхождение этого термина, восходящего к двум греческим словам («техно» – искусство, мастерство, умение; «логос» – наука), позволяет дать более широкое определение технологии как науки о мастерстве, искусстве и практической деятельности. Именно это и послужило причиной постепенного расширения сферы применимости термина «технология», который стал активно использоваться в других областях знаний и профессиональной деятельности, в частности психолого-педагогической.

В области психолого-педагогических наук понятие технологии стало использоваться достаточно недавно, в конце 80-х гг. XX в. Его разработкой занимались такие ученые, как Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Л.Я. Зорина, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова, Н.Е. Щуркова и др. Под педагогической технологией понимают: проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (В.П. Беспалько); сумму научно-обоснованных приемов воспитательного воздействия на

человека или группу людей (Н.Е. Щуркова); упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого результата в изменившихся условиях образовательного процесса (В.А. Сластенин) и пр.

Такое разнообразие трактовок говорит о том, что проблема изучения и использования педагогических технологий не решается однозначно, а имеет место позиция каждого отдельно взятого ученого. Несмотря на это, можно выделить наиболее типичные определения: педагогическая технология – это совокупность основных методов, направленных на достижение цели; педагогическая технология – это программа (проект определенной педагогической деятельности), последовательно реализуемая на практике; педагогическая технология – это совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение прогнозируемого результата.

К наиболее существенным признакам (критериям) технологий в психологии относятся: 1) основной замысел (технология передачи знаний, развития личности), в основе его лежит определенная методологическая и философская позиция автора; 2) техническая цепочка действий, операций, коммуникаций, которая выстраивается в соответствии с целевыми установками на конкретный ожидаемый результат; 3) взаимосвязь деятельности в системе «обучающий–обучаемый» с учетом принципов индивидуализации и дифференциации оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения; 4) воспроизводимость технологии; 5) включение диагностических процедур, содержащих критерии, показатели, инструментарии измерения результатов деятельности [1].

Инновационными технологиями считаются объективно новые технологии, являющиеся результатом педагогического творчества.

Современной системой образования накоплен богатый опыт в применении технологий: технологии проектной деятельности, технологии проблемного обучения, технологии развития критического мышления, технологии модульного обучения, технологии активного обучения, технологии анализа конкретных ситуаций, игровых технологиях и пр. Однако следует заметить, что этот опыт достаточно часто остается невостребованным, нереализованным в педагогической практике, поскольку у большинства педагогов не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе [3].

Можно утверждать, что современное обучение, к которому мы стремимся, – это обучение развивающее, творческое, активное, проблемное и продуктивное. Невозможно использовать одну технологию, необходимо сочетать различные формы, методы и приемы работы для развития интеллектуального потенциала у студентов вуза.

Литература

1. *Дмитренко Т.А.* Образовательные технологии в системе высшей школы // Педагогика. 2004. № 2. С. 54–59.
2. *Философско-психологические проблемы развития образования. Теория и практика развивающего обучения* / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Интор, 1994.
3. *Фокина И.В., Соколовская О.К.* Проблемы организации самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза / Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии: материалы российской науч.-практ. конф. с междунар. участием. Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2015. С. 220–225.

Учитель в развивающем образовании: требования к его личностным и профессиональным качествам

Харланова Ю.В.

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики,
ФГБОУ ВО «ГППУ имени Л.Н. Толстого», Тула, Россия
psytu@yandex.ru*

На протяжении всего процесса развития общества целью образования было внести определенные изменения в психику ребенка, дать ему определенные знания и умения. Современные требования к личности ребенка увеличиваются, от него ждут быстрого освоения образовательной программы, многие моменты вводятся в учебный процесс раньше, чем это было еще несколько лет назад. В связи с такими тенденциями теория развивающего обучения становится еще более актуальной, чем это было в XX веке, когда она была разработана. Можно сказать, что начало данной теории положили еще И.Г. Песталоцци, А. Дистерверг и К.Д. Ушинский, а оформили ее в стройную концепцию Л.С. Выготский, Л.В. Занков и В.В. Давыдов.

Целью развивающего обучения является развитие личности и ее способностей, что бесспорно очень важно и актуально. В процессе такого обучения ребенок вовлекается в различные виды деятельности, у него развивается самосознание и самооценка, связанные с учебной деятельностью, он становится субъектом, активным участником образовательного процесса. Но для того, что бы такое обучение стало возможным, самому учителю необходимо перестроить свое самосознание, больше доверять ученику, дать ему свободу самовыражения. Соответственно, вопрос о необходимых личностных и профессиональных качествах учителя, работающего в рамках развивающего об-

учения, является не менее важным, чем описание принципов и методов развивающей технологии обучения.

На протяжении истории образования требования к личности учителя менялись в зависимости от государственного строя, социального заказа общества, материальной обеспеченности школы, а также от ряда других факторов. Образ идеального современного учителя значительно отличается от, скажем, образа учителя советской школы. Очевидно, что к личности учителя общество предъявляет ряд требований; и родители, и учащиеся являются некой силой, проверяющей на себе глубину и своеобразие личностных качеств педагога.

Среди необходимых качеств личности педагога развивающего обучения можно выделить основные и второстепенные, а также универсальные и специфические. Если говорить подробнее, то есть ряд качеств, которые должны быть присуще любому педагогу, независимо от внешних условий и технологий обучения, а есть те, которые должны быть присущи учителю, работающему по определенному направлению обучения. Таким образом, набора неких качеств у педагога составляет его индивидуальность, неповторимость его педагогической деятельности.

К основным и универсальным качествам, которые необходимы педагогу, безусловно, нужно отнести любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей; широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высоко развитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Практически все эти качества являются приобретенными, и их вполне возможно развивать и совершенствовать в процессе педагогической деятельности.

К второстепенным относятся качества, которые также являются важными, но на практике учитель, может быть, не обладает ими в полной мере, но, тем не менее, осуществляет свою профессиональную деятельность на необходимом уровне. Данные качества в некоторой степени могут быть связаны с биологическими, врожденными особенностями человека и развить их не вполне удастся. К ним можно отнести, например, общительность, артистичность, веселый нрав, хороший внешний вид.

Рассматривая личность учителя развивающего обучения больше внимания, конечно, стоит уделить требованиям к специфическим качествам педагога, которые вытекают из особенностей образовательного процесса.

В связи с тем, что развивающее обучение направлено больше на психологическую сферу личности ребенка, педагог должен обладать подробными знаниями о детской психике и закономерностях ее развития.

Кроме этого, особое внимание стоит уделить коммуникативным умениям учителя, работающего по системе развивающего обучения. Это связано с тем, что именно коммуникация является средством развития учащихся, и от умения правильно ее построить будет во

многим определяться успех обучения. Ребенок в развивающем обучении является равноправным партнером, субъектом учебной деятельности. К сожалению, психология учителя чаще всего склонна к авторитарному стилю руководства, что не дает в полной мере реализовать развивающий потенциал обучения.

На наш взгляд, можно сказать, что педагог развивающего обучения должен быть отчасти психологом, человеком, который умеет внушать детям уверенность в своих силах, умеет раскрывать систему перспективных линий развития коллектива и личности каждого ребенка, находить наиболее сильные стороны личности учащегося. Таким образом, он должен уметь психологически влиять на детей, а не только давать им учебную информацию.

В некоторых случаях трудности развивающего обучения состоят в том, что детям могут с трудом даваться определенные знания, и это нормально. Ведь именно наличие трудностей заставляет психику меняться, трансформироваться, толкает ее к развитию. И здесь очень важна личность учителя. Как дети будут реагировать на возникающие трудности, будет отчасти зависеть то, как они относятся к учителю. Если они ему доверяют и у него имеется определенный авторитет, то учащиеся примут возникшие трудности, будут пытаться их разрешить, чтобы заслужить, например, похвалу педагога. В результате, основной задачей педагога развивающего обучения является создание позитивного авторитета у учащихся.

Под авторитетом педагога понимается признание учащимися достоинств учителя, результатом чего возникают доверие, признание и поддержка его идей и действий. Авторитет является средством воспитательного воздействия и формируется в том случае, когда личностные достоинства педагога не противоречат ценностным ориентирам самих учащихся. Возможно, вначале работы с детьми педагогу не стоит кардинально противоречить установкам учащихся, но впоследствии следует их скорректировать, если они не соответствуют нормам развивающего обучения.

Большую роль в формировании авторитета педагога играет его имидж. В современном мире вне зависимости от профессиональной сферы очень важным является умение хорошо себя «подать», создать о себе благоприятное впечатление, что достигается манерой поведения, невербальными сигналами, одеждой и другими элементами внешнего вида.

Подводя итог, можно сказать, что требования к личности педагога развивающего обучения несколько изменились за последние десятилетия, что отчасти связано и с изменениями в личностных особенностях самих детей.

Литература

1. Развитие личности в развивающем образовании: монография / Под ред. А.К. Дусавицкого, Е.В. Заики. Харьков: Харьковский нац. ун-т имени В.Н. Каразина, 2011. 290 с.

2. Теория и практика развивающего обучения: сб. статей и методических материалов VIII Международной научно-практической конференции / Под ред. В.Ф. Габдулхакова. Казань: Отечество, 2016. 219 с.
3. Теория и практика развивающего образования школьников: коллективная научная монография / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2015. 279 с.

Formation of universal educational actions at primary school in the conditions of traditional and developmental learning

Yushkina I.V.

*Teacher of the Secondary school № 12,
Mytishchi, Moscow region, Russia*

The formation of universal educational actions at primary school is a key result of primary General education. This statement is officially registered in the Federal state educational standard for primary General education.

The scientific results obtained by A.G. Asmolov, M.V. Klarin, Yu.A. Konarzhevsky, G.A. Zukerman and others demonstrate that the application of the developmental learning by D.B. Elkonin–V.V. Davydov creates more opportunities and better conditions for the formation of universal educational actions than traditional learning does. The reason is that traditional learning is focused on the formation of empirical knowledge, skills and abilities, and developmental learning – on the ability to learn and develop the theoretical thinking of students. One of the factors that developmental learning gives higher rates is the ability of students to work with text as a means of mastering universal educational actions [1, 3–8, 10–11].

Diagnostics of universal educational actions of pupils in elementary school traditional teaching was conducted at School with profound studying of separate subjects № 1421 in Moscow and developing learning in Municipal Lyceum № 1 in Podolsk.

60 people took part in the diagnostics. The traditional learning group consisted of 30 4th grade students, 8 of them boys and 22 girls. The average age is 9.86. The group of developing learning included 30 students of the 4th grade students, studying under the system of D.B. Elkonin and V.V. Davydov, including 12 boys and 18 girls. The average age is 9.93.

The purpose of the diagnosis was to identify the formation of universal educational actions in younger students in the conditions of traditional and developmental learning, and also the degree of verbal and logical thinking of traditional and developmental learning groups, their ability to work with text, and the current state of universal learning actions are evaluated.

Diagnostics was carried out in 3 stages. At the first stage, the degree of verbal and logical thinking in L.F. Chuprov's version was revealed [2].

At the second stage, the experimenter suggested that groups of traditional and developmental learning read a 233-word text by G.M. Zegebart and formulate its main idea [9]. The third stage consisted of analyzing the results for complex diagnostic work from the resource base of control and evaluation tools, which were obtained from the class teacher at the time of the psychological and pedagogical examination.

The result of the diagnosis of verbal and logical thinking showed that 53 % (16 people) of the traditional learning group were diagnosed with a high degree, and 47 % (14 people) with an average degree. There was no low degree of development in the traditional learning group. Checking the data for the Gaussian distribution showed that the results correspond to the Gaussian distribution ($p = 0.01$).

The analysis of the traditional learning group's ability to work with text was carried out using content analysis. The result allowed us to establish that 17 % (5 people) formulated the main idea of the text in their own words and interpreted the text correctly, 27 % (8 people) retold the text, 43 % (13 people) did not formulate the main idea of the text, but presented it with a written sentence from the read text, and 13 % (4 people) interpreted the text incorrectly. Checking the data for the Gaussian distribution showed that the results correspond to the Gaussian distribution ($p = 0.001$). Spearman's rank correlation coefficient allows us to assert that there is a relationship between the skill level of the traditional learning group to work with text and the results for complex diagnostic work at a reliable level ($p = 0.028$).

The diagnostic result of verbal-logical thinking in the group of developing learning showed that 46 % (14 people) were diagnosed with a high degree of verbal-logical thinking, 37 % (11 people) – average, and 17 % (5 people) – insufficient.) No low degree of development was detected. Checking the data for the Gaussian distribution showed that the results correspond to the Gaussian distribution ($p = 0.008$).

The result of the diagnostics skills of developing learning to work with text, has allowed to establish that 36 % (11 people) have formulated the main idea of the text in your own words and interpreted the text right, 17 % (5 people) told text, 17 % (5 people) did not formulate the main idea of a text and presented it written out sentence of the read text and 30 % (9) interpreted the text is not true. Checking the data for the Gaussian distribution showed that the results correspond to the Gaussian distribution ($p = 0$). Spearman's rank correlation coefficient allows us to assert that there is a relationship between the ability of the developing learning group to work with text and the result of complex diagnostic work at a significant level ($p = 0$).

There are no cardinal differences between the indicators of the degree of development of verbal and logical thinking in traditional and developmental learning groups. The ability to work with text is formed to some extent higher in the group of traditional learning than in developing learning. Total differences in indicators of complex diagnostic work were not revealed.

The nonparametric Mann-Whitney test for independent samples was used to detect statistically significant differences in the comparison of traditional and developmental learning groups. According to the scales “the developmental degree of verbal and logical thinking” ($p = 0.906$), “the result of complex diagnostic work” ($p = 0.57$), differences did not appear, and on the scale “the level of ability to work with text” ($p = 0.018$), significant differences prevail.

Thus, the analysis of diagnostics allows us to say that the degree of development of verbal and logical thinking is higher in the group of developing learning than in the traditional one. It is revealed that the ability of the group of developing learning to work with text is higher than that of traditional learning. The relationship between the ability to work with text and the level of universal educational actions of the 4th grade students at a significant level was found.

References

1. *Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A.* How to design universal educational actions at primary school: from action to thought: a guide for teachers. 5th ed. Moscow: Enlightenment, 2014. 151 p.
2. *Chuprov L.F.* Research of features of verbal and logical thinking of children (practical guide for psychologists). Moscow-Chernogorsk: Council of the Penza region municipalities, 2009. 62 p.
3. *Davydov V.V.* Mental development at primary school age // Age and pedagogical psychology. Moscow: Prosveschenie, 1973. P. 78.
4. *Davydov V.V.* Problems of developing learning. Moscow, 1986. 391 p.
5. *Davydov V.V.* Theory of developing learning. Moscow: Intor, 1996. 541 p.
6. *Davydov V.V., Zukerman G.A., Slobodchikov V.I.* Primary school children as a subject of educational activity // Questions of Psychology. 1992. № 3–4. P. 14–19.
7. *Klarin M.V.* Innovative models of training: Research of world experience. Moscow: Luch, 2016. 639 p.
8. *Konarzhevsky Yu. A.* Analysis of the lesson. M.: PED.search, 1999. 335 p.
9. *Zegebart G.M.* Reading from the text to the meaning. Notebook for primary school children. Moscow: Genesis, 2016. 87 p.
10. *Zukerman G.A.* the Elkonin–Davydov System as a resource for improving the competence of Russian schoolchildren // Question of Psychology. 2005. № 4. P. 84–96
11. *Zukerman G.A., Ermakova I.V.* Developing effects of the D.B. Elkonin – V.V. Davydov system // Psychological Science and Education. 2003. № 4. P. 51–63.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ ДЛЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Схемотехники как средство развития мышления педагога

Аксютина З.А.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социальной педагогики и социальной работы,
ФГБОУ ВО ОмГПУ, Омск, Россия
aksutina_zulfia@mail.ru*

Современные требования к подготовке педагогов делают необходимым поиск новых форм, средств и методов ее построения. Методы категориально-системной методологии, разработанные В.И. Разумовым [4], позволяют продуктивно организовывать работу студентов на высоком уровне абстрагирования, полного погружения в теоретический материал и обсуждения полученных результатов в русле системного подхода. Работа в данной методологии предполагает «упаковку» новых знаний в схемы, с последующим анализом и интерпретацией.

Содержание педагогического знания находится в постоянном совершенствовании. Сибирской философской школой разработаны методы категориально-системного представления научного знания, включающие в себя обширный исследовательский аппарат, обладающий большим потенциалом в приближении к необходимым стандартам рациональности. Они создают возможности экстраполяции педагогического знания путем репрезентации предметной области исследования с переходом от словесно-образных форм представления информации к построению качественных моделей с выраженной опорой при изучении педагогики на закономерности диалектики и системного подхода.

Методы категориально-системного представления стали применяться в исследованиях различных научных отраслей, а в научном познании педагогических объектов, в подготовке кадров к практической деятельности явно недооцениваются. Их применение при подготовке педагогических кадров может способствовать существенному изменению мышления педагога, так как требуют более глубинного анализа педагогических объектов.

Последовательная конкретизация и углубление в педагогику возможно при опоре на методологию педагогики, философскую систему знаний, общенаучную методологию и теорию. Практика выступает движущей силой, которая определяет необходимость в методологической рефлексии педагога как основном компоненте профессионального мышления. Исходным является построение теории с позиции практики,

где характеристики объектной области отражают возможности, как ее изменений, так и преобразований (рис.).

Категориальные схематехники являются теми методами, которые в большем объеме отвечают требованиям полноты представления педагогических объектов. Категориально-системное представление базируется на идее применения схем в качестве когнитивных шаблонов. Применение этих методов в разных гуманитарных науках уже осуществляется, а когнитивные шаблоны, используемые в них, относятся к графическим методам представления теории.

В то же время в истории науки схемы имеют широкую практику применения, что обнаруживается еще в работах Платона, Аристотеля, Галилея, Канта и др.

Схемы имеют свойство синтезировать и представлять более целостное отражение объекта или явления. Кант предупреждал, что категории имеют более широкое значение, чем схема [3, с. 226–227]. В то же время, как отмечает В.М. Розин, схема в понимании – лишь «предварительное условие» [5, с. 17] или «эскиз» исследования [5, с. 109].

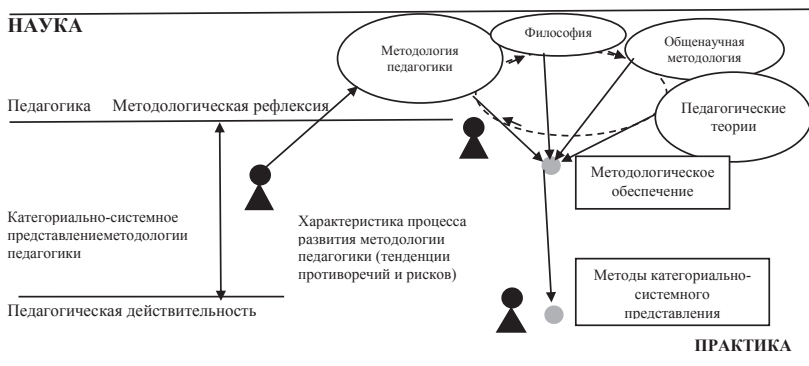


Рис. Источники обеспечения изучения педагогики

Схемы находят все большее применение в разных науках (например, В.И. Разумов – категориально-системная методология, В.О. Лобовиков – алгебра естественного права; А.Г. Теслинов – методология концептуальных исследований, Ю.М. Горский – гомеостатика; Н.С. Розов – теоретическая история и макросоциологии; В. Разумов и В.П. Сизиков – теория динамических информационных системы др.), но в педагогике методы категориально-системного представления теоретического материала мало апробированы.

С целью развития педагогического мышления педагога использовались следующие методы: аппарат теории динамических информационных систем; схема компенсационного гомеостата; гомеостатическая и

категориально-символьная схемы; крестообразная схема противоречия; схема «конечный информационный поток»; схема «ряд информационных критериев»; схема категориального ряда центрального элемента; схема функциональных систем П.К. Анохина; универсальная схема взаимодействия; схема «порядок следования целей». Они подробно описаны Г.Д. Боуш и В.И. Разумовым [1; 2], но в качестве методов исследования. Нами же эти эти схемы применяются для изучения нового материала и в самостоятельной работы студентов.

Применение указанных методов способствовало формированию профессионального мышления у будущих педагогов, что заключалось в объединении мыследеятельности и профессиональной деятельности. Более выражено проявляется абстрагирование. Погружение в теоретический материал происходит на более высоком уровне трудности.

Литература

1. Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научных исследований (в кандидатских и докторских диссертациях). М.: ИНФРА-М, 2020.
2. Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научных исследований (в курсовых и выпускных квалификационных работах). М.: ИНФРА-М, 2020.
3. Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964.
4. Разумов В.И. Категориально-системная методология в подготовке ученых: учеб. пособие. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004.
5. Розин В.М. Введение в схемологию: Схемы в философии, культуре, науке, проектировании. М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2011.

Оптимизация социально-культурной среды личностного развития будущего педагога

Брешковская К.Ю.

*кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «ТГПУ имени Л.Н. Толстого», Тула, Россия
karine_br@mail.ru*

Появление новых типов взаимодействия в системе «учитель–ученик», иных технологий организации учебной деятельности, информационных инфраструктур и развитие виртуальной действительности поставили проблему способности современной системы образования отвечать на новые вызовы общества, где основными тенденциями стали: увеличение роли информации и знаний в жизни социума; инновационная природа, интеграция и динамизм.

Создание социально-культурной среды, обеспечивающей эффективное коммуникационное взаимодействие людей и удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах, переносит акцент с собственно образования на способности управлять системой образования

и учебно-воспитательным процессом, вести исследования и мониторинг ситуации в мире, вырабатывать способность к разработке и реализации больших социальных и технических проектов. Практическая реализация данных условий является важнейшей составляющей оптимизации социально-культурной среды в развитии будущего учителя.

Современная развивающая социально-культурная среда может рассматриваться как совокупность условий и возможностей личностного развития, определяемых качеством функционирования образовательных и культурно-досуговых учреждений и социально-культурной средой, которая обеспечивает возможности для удовлетворения и развития субъектом своих потребностей на всех иерархических уровнях, для усвоения личностью социальных ценностей и органичной трансформации их во внутренние ценности. Весь комплекс таких возможностей, обеспечиваемых конкретной культурно-образовательной средой, и составляет ее развивающий психолого-педагогический потенциал в подготовке будущего учителя.

Актуальность оптимизации социально-культурной среды обусловлена тем, что она является для будущего педагога основополагающей, определяя его профессиональные и личностные ценности, нормы, идеалы будущей педагогической деятельности, успешность в дальнейшем профессиональном становлении.

Социально-культурная среда, выполняя особые функции, как в системе «личность-общество», так и на уровне индивидуального бытия, формирует жизненные ценности и идеалы, социальные ориентиры и образцы поведения, способствует объединению общества, обеспечивает индивидуальное самоопределение личности, а также способна выступать специфическим средством познания мира и человека. Данная среда создает условия для интериоризации содержания культуры современного общества, одной из задач которого является становление духовной активности субъекта посредством присвоения им своей родовой и общественно-исторической сущности.

В рамках оптимизации социально-культурной среды и основных периодов личностного развития будущего педагога представляется необходимым: 1) обращение к текстам гуманитарной культуры; 2) внимание к приоритетным направлениям развития профессиональной самореализации в рамках образовательной среды вуза; 3) включение будущего педагога в научно-исследовательскую деятельность.

Обращение к текстам гуманистической культуры, их содержанию как основополагающему условию становления «... духовной активности субъекта, процесс производства-присвоения им своей родовой природы и общественно-исторической сущности» [1, с. 261] предполагает: изучение философско-педагогического наследия, как отечественных, так и зарубежных мыслителей, педагогов, их произведений,

позволяющих проследить развитие ведущих педагогических идей и концепций, осуществить сравнительно-сопоставительный анализ взглядов педагогов и философов на наиболее важные педагогические проблемы (цель и задачи воспитания, образования, содержание и организация данных процессов, принципы их реализации, деятельность школы, требования к учителю и т.д.); внимание к ведущим теоретическим положениям педагогической практики той эпохи, страны, представителем которой является тот или иной автор для актуализации авторских педагогических позиций для современности.

Целью обращения к передовому историческому опыту отечественных и зарубежных философов, богословов, педагогов может являться: во-первых, создание мотивационной установки и определение содержания будущей профессиональной деятельности и личностного развития; во-вторых, стимулирование интереса к всемирному историко-педагогическому процессу, содействие формированию у студента критического отношения к педагогическому наследию прошлого и их творческому использованию в современной практике отечественного образования, где основными субъективными составляющими личностного развития педагога являются система смысловых отношений и ценностных ориентации, мировоззрение, совесть и вера. Данный процесс предполагает обсуждение педагогических теорий, концепций мыслителей и педагогов с опорой на первоисточники в форме беседы и комментированного чтения, выписок из текстов, что обеспечивает «... мысленное присвоение “отчужденного” мира гуманитарной культуры, его интериоризацию» [там же, с. 260].

Приоритетными направлениями личностного и профессионального развития в рамках образовательной среды вуза в современном социально-культурном контексте могут являться: проектирование системы субъект-субъектных отношений, системы стратегий и индивидуальных технологий будущей деятельности. Среди основных методов проектирования системы субъект-субъектных отношений в условиях вуза могут стать: метод развития идентификации, который заключается в педагогической актуализации постановки личностью себя на место другого, погружения себя в его жизненную ситуацию; метод развития эмпатии и др.

Необходимым условием развития будущего педагога является его включение в культурно-образовательное образовательное пространство вуза посредством научно-исследовательской деятельности, основанной на принципах: учета приоритета научных интересов субъекта профессионального становления; системности и систематичности преподавательской и студенческой научно-исследовательской деятельности; культурно-ценностного обновления и развития научно-исследовательской деятельности в вузе; разнообразия исследовательских технологий и форм поддержки преподавателей и студентов в научно-исследовательской деятельности; содействия расширению состава участников научных школ.

Таким образом, оптимизация социально-культурной среды личностного развития будущего педагога может осуществляться путем насыщения культурно-образовательного пространства духовно-нравственными образами и символами, вовлечения студентов в проектирование системы «субъект-субъектных» отношений и стратегий индивидуальных технологий будущей профессиональной деятельности, а также включения будущих учителей в научно-исследовательскую деятельность, предполагающую учет приоритета научных интересов субъекта профессионального становления, разнообразие исследовательских технологий.

Литература

1. *Запесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. М., 2002. 456 с.

Формирование профессиональной субъектности у студентов педагогических направлений подготовки

Будникова С.П.

*кандидат психологических наук, доцент,
директор департамента профессиональной ориентации
и содействия трудоустройству выпускников,
ФГБОУ ВО «ГГПУ имени Л.Н. Толстого», Тула, Россия
svpbu@yandex.ru*

Развивающее образование – это не просто другая, противостоящая традиционному, технология организации образовательного процесса, это иная парадигма отношений к обучающемуся человеку. Психическое развитие ребенка идет по непрореформированному пути (Л.С. Выготский), и траектория, как и результат, заранее не предопределены. Оно предстает процессом, детерминированным, как практической, так и теоретической деятельностью, в которую включается ребенок. Сначала эту деятельность направляет взрослый, обучая его в числе прочего выстраивать стратегию своего развития и самосовершенствования, затем эту деятельность он организует сам.

Подходы, реализуемые в контексте развивающего образования требуют и особой подготовки учителя к осуществлению профессиональной деятельности, которая должна включать формирование необходимых профессиональных педагогических умений и способствовать становлению особых качеств личности. Педагог, будучи субъектом, учит субъектности и ребенка. Субъектность обучающегося становится важнейшим условием развития, так как «позволяет человеку самоопределяться в жизненном мире, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими людьми» [1, с. 14].

Субъектность – это особое интегративное качество, понимаемое нами как способ деятельного существования человека, раскрывающий

ся сначала в онтогенезе, затем в профессиогенезе. В ее отношении с деятельностью особенно значимым является наличие возможности выбора, т.е. как свободы деятельности, так и свободы отказа от нее и, следовательно, принятия ответственности за этот выбор и его последствия. Важными в деятельности становятся осознанность и целеустремленный характер, возможность творчества и рефлексия. Профессиональная педагогическая субъектность является важнейшим свойством педагога-профессионала, так как определяет его как деятеля и преобразователя. Формирование профессиональной педагогической субъектности происходит через развитие ответственной, творчески преобразующей и гуманистически ориентированной личности [2].

Период профессионального обучения открывает особый этап становления профессиональных знаний, трудовых компетенций, практического опыта и профессиональных отношений. Согласно методологическим основаниям субъектности, которые приняты в педагогической психологии (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская и др.), студент одновременно выступает субъектом учения, субъектом профессионального становления и субъектом учебно-профессиональной деятельности. Развитие профессиональной субъектности – процесс длительный. Существует значительное количество переменных, влияющих на характер его протекания и результат. Становление субъектности у будущих педагогов начинается с формирования профессиональной мотивации, затем определяются учебно-профессиональные цели, моделируется личная, уникальная учебно-профессиональная траектория, осуществляется организация и управление процессом профессионального учения и личного роста, сопряженная с рефлексией собственной учебно-профессиональной деятельности и саморазвития. Внешними условиями, оформляющими становление профессиональной субъектности у будущих педагогов, становятся социально-профессиональные представления о миссии педагога и требования к его деятельности, профессиональное образование и учебно-профессиональная общность. Комбинируясь с внутренними факторами, куда могут быть отнесены также способности, черты характера, становящееся профессиональное сознание, рефлексия, направленность и ряд других, они обуславливают развитие профессиональной Я-концепции, где студент определяет контуры своей профессиональной будущности.

С 2010 г., при изучении процесса становления профессиональной субъектности у будущих педагогов, нами обнаружены факторы, синергетический эффект которых стимулирует развитие субъектности. Это психолого-педагогические механизмы, выстраивающие сознание и деятельность вокруг профессии. У студентов первого курса, поступивших на педагогическое направление подготовки, мы исследовали мотивацию, работали над укреплением осознанности профессионального выбора, знакомили с профессиональными требованиями, исследовали личные качества и характеристики.

Важным направлением работы стало изучение процесса развития учебно-профессиональной со-бытийной общности, где происходит становление профессиональных знаний, умений, навыков и отношений. Включение студентов в активную работу с детьми, волонтерство в детских учреждениях, показали хорошую эффективность в процессе становления смыслов и осознании магистральных ценностей будущей профессии.

Рефлексия, прежде всего учебно-профессиональная, также стала важной для нашего исследования. Она, как камертон, позволяет соотносить траектории саморазвития и деятельности с ценностными константами. Мы знакомили студентов с лучшими образцами педагогической деятельности, встречались с победителями регионального этапа конкурса «Учитель года» и «Педагогический дебют», посещали их уроки.

Нами был разработан и реализуется курс «Психология профессионального самоопределения будущего учителя». В содержании курса рассматриваются вопросы сопряженности внутренних и внешних факторов, определяющих профессиональное становление и развитие профессиональной субъектности. Участие студентов в конкурсах и психолого-педагогических олимпиадах, где они могут продемонстрировать практические умения, способности разрешать разнообразные и нестандартные педагогические ситуации, организовывать совместную работу, распределять роли и определять свои позиции, помогает им продемонстрировать собственные образцы учебно-профессиональной деятельности, обменяться опытом, способствует выработке критериев для оценивания своих учебно-профессиональных достижений на основе принятых в профессиональном сообществе и опять же стимулирует становление профессиональной педагогической субъектности.

Нами была организована работа по формированию навыков воспитательной деятельности через работу студентов в летних детских лагерях, образовательное волонтерство. Важно было сохранить и укрепить профессиональную мотивацию у студентов, способствовать становлению учебно-профессиональной со-бытийной общности, становлению профессионального сознания, ценностей и профессиональной деятельности.

Литература

1. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 14–19.
2. Будникова С.П., Анализ компонентов структуры профессиональной субъектности будущих педагогов // Педагогика и психология образования. 2018. № 4. С. 191–202.

Связь уровня развития личностных характеристик с предметной компетентностью педагога

Гильяно А.С.

*доцент кафедры педагогики и психологии
профессионального образования,
ФГБОУ ВО РГАУ «МСХА имени К.А. Тимирязева»,
Москва, Россия*

Современный специалист и в особенности педагог должен обладать определенным набором качеств, среди которых наиболее значимы способность быстро адаптироваться к меняющимся условиям труда и высокий уровень предметной компетентности. Опираясь на теоретические положения концепций Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева и др., мы можем утверждать: усвоение предмета невозможно, если процесс обучения не будет выстроен, исходя из учета общих закономерностей онтогенеза[2; 3; 4]. В связи с этим особое внимание следует уделять развитию личностных характеристик, напрямую влияющих на развитие мышления. Однако в психолого-педагогической литературе недостаточно исследований, которые могли бы четко определить связь предметной компетентности педагога с особенностями условий его обучения или его личностными характеристиками. Это и определило **проблему** нашего исследования.

Цель: выявление связи уровня развития личностных характеристик будущих педагогов профессионального образования с предметной компетентностью для выработки последующих рекомендаций. *Объект:* личностные характеристики студентов. *Предмет:* связь уровня развития личностных характеристик студентов с предметной компетентностью. *Гипотеза:* уровень развития личностных характеристик, таких как рефлексия, осмысленность жизни, связан с уровнем предметной компетентности обучающихся.

Для подтверждения поставленной гипотезы мы использовали следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В Карпова; тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; метод независимых экспертных оценок (индивидуальный экспертный опрос), метод статистической обработки результатов (φ* критерий Фишера).

Экспериментальной базой исследования стало Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Российской государственной аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева. В исследовании приняли участие студенты 2–4-го курсов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.04 –

Профессиональное обучение (по отраслям), профиль «Экономика и управление» в количестве 43 человек.

Проведя эмпирическое исследование связи уровня развития личностных характеристик студентов с предметной компетентностью, мы получили следующие результаты.

- Данные по методике А.В. Карпова показали, что качество «рефлексивность» у большинства студентов 2–4-го курсов выражена на высоком и среднем уровне. Высокие показатели выявлены у студентов 3-го курса. Низкие показатели не превышают 33 % по всем трем группам студентов. На наш взгляд, данное качество является необходимым профессионально важным качеством педагога, которое позволяет обеспечить непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, умение анализировать выполненную деятельность, производить прогностическую оценку предстоящей деятельности, ее результатов.
- Данные по тесту СЖО Д.А. Леонтьева показали средний уровень осмысленности жизни у 67–70 % испытуемых, остальные результаты соответствуют низкому уровню. Для большинства обучающихся характерно наличие целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

С помощью метода независимых оценок мы проанализировали уровни предметных знаний студентов с ранее полученными результатами. Данный метод позволил оценить предметную компетентность учащихся. Экспертами выступили ведущие преподаватели по основным педагогическим и экономическим дисциплинам. Преподаватель оценивал студента, который у него учился, с точки зрения качества усвоенных студентом предметных знаний по 5-ти балльной шкале

Проведя сравнительный анализ и статистическую обработку результатов исследования с помощью ϕ^* -критерия Фишера, мы получили следующее: среди студентов с высоким уровнем предметной компетентности доля студентов с высоким уровнем рефлексии значимо больше (уровень значимости $p \leq 0,01$); среди студентов с высоким уровнем предметной компетентности доля студентов с высоким уровнем осмысленности жизни значимо больше (уровень значимости $p \leq 0,01$).

Таким образом, наша гипотеза о том, что уровень развития личностных характеристик, таких как рефлексия и осмысленность жизни, связан с уровнем предметной компетентности обучающихся, подтвердилась на уровне значимости $p \leq 0,01$.

На основе полученных данных были разработаны практические рекомендации по повышению уровня предметной компетентности у студентов.

Приведем некоторые из них:

- необходимо включать студента в процесс обучения таким образом, чтобы он становился субъектом собственной деятельности, осмыс-

ленно относился к процессу приобретения теоретических знаний, освоению практических умений и навыков;

- следует создать в процессе обучения условия для поисково-исследовательской деятельности, самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств своей деятельности, рефлексии результатов;
- для развития профессиональной позиции на основе предметной компетентности и рефлексии отношения преподавателей со студентами должны строиться по правилам конструктивного диалога;
- для осознания важности получаемых знаний, развития мотивации и целеполагания в процессе обучения необходимо усиление связи между практикой и теоретическими дисциплинами, изучаемыми студентами в определенный период [1].

Практическая значимость исследования заключается в определении связи между уровнем развития личностных характеристик обучающегося с его предметной компетентностью и выработке на основе данных эмпирического исследования практических рекомендаций по повышению уровня предметной компетентности у студентов.

Литература

1. *Гильяно А.С., Умняшова И.Б.* Интерактивные методы высшей школы: ресурсы и проблемы применения / Вестник Саратовского областного института развития образования. 2016. № 4(8). С. 62–67.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544с.
3. *Нежнов, П.Г.* Модель «культурного развития»: от идей Л.С. Выготского к образовательной практике. М.: Авторский Клуб, 2015. 63 с.
4. *Эльконин Б.Д.* Опосредование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.

Студенческий научный кружок по развивающему образованию: особенности реализации со студентами – будущими психологами

Декина Е.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «ГПУ имени Л.Н. Толстого», Тула, Россия
kmppedagogika@yandex.ru*

В рамках научно-исследовательской деятельности студента происходит формирование самостоятельности, инициативности, способности к творческому решению профессиональных задач, проявление индивидуальности.

По мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, центральной проблемой молодого человека становится «... нахождение индивидуального,

подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и своему времени» [4, с. 323]. В этом возрасте особое внимание необходимо обратить на становление индивидуальности, в том числе в будущей профессии. Индивидуальность студента можно представить как потребность и способность к профессиональному самопознанию и самовыражению, профессиональному целеполаганию и целереализации. Развитие профессионального самопознания осуществляется через включение в различные виды деятельности и общения; профессиональное целеполагание предполагает постановку проблемы, на решение которой направлена учебно-профессиональная деятельность студента, профессиональная целереализация характеризуется обращенностью своего индивидуального развития на других, на возможности самореализации в разных видах деятельности.

Научно-учебное познание может выполнять функции ведущей деятельности в студенческом возрасте. К направлениям научно-исследовательской деятельности можно отнести вовлечение студентов в различные формы научной работы (научные кружки, конференции, олимпиады, конкурсы и т.д.), использование исследовательских задач на занятиях, развитие коллективных форм научно-исследовательской деятельности (студенческие научные общества, научные коллективы под руководством наставника и др.). В рамках научного кружка происходит индивидуальное включение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность.

Научный кружок «Психология развивающего обучения» знакомит студентов с фундаментальными понятиями теории развивающего обучения, с направлениями инновационного развития школы, с организацией учебной деятельности учащихся. Цель: раскрыть содержание, строение, развивающий эффект учебной деятельности. К проведению кружка привлекаются студенты старших курсов, выполнявшие исследования по проблемам учебной деятельности учащихся, педагоги. Формы работы кружка: мини-исследования, деловые игры, «круглые столы», лекторий, рефлексивные сессии и др. Студенты работают по индивидуальным и групповым научным темам, результаты исследований представляют на студенческих научно-практических конференциях, конкурсах и т.д. Программа научного кружка предусматривает изучение следующих разделов: «Понятие о развивающем обучении», «Социум и современная образовательная среда», «Система развивающего обучения», «Теория развивающего обучения В.В. Давыдова», «Развивающее обучение сегодня: исследования и практики» [1; 2], каждый раздел включает теоретические и практические занятия. Занятия направлены на формулирование сути проблемы соотношения обучения и психического развития, выявление основных подходов к проблеме развивающего образования и их проекций в практике образования; освоение понятий теории учебной деятельности в психологии; анализ и

разработку схемы построения процесса обучения в форме целенаправленной учебной деятельности. Проблематика исследований направлена на изучение проблем развивающего образования: познавательные возможности учащихся, формирование у младших школьников основ теоретического мышления, учебной деятельности и др. Активно используются проектная деятельность, учебное экспериментирование, которые способствуют постановке студента в позицию самоисследователя. Например, студенческие проекты связаны с выявлением психологических условий организации воспитательной работы современных подростков (старшеклассников), профессионального самоопределения учащихся, взаимодействия с учащимися различных категорий (учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, талантливые дети и др.) и т.д. Задания, выполняемые студентами в школе, касаются наблюдений за поведением учеников в различных ситуациях, психологического анализа обучения и успехов при решении конкретных учебных задач, выявления причин трудностей в учебе, определения продвижения ученика в овладении им учебной деятельностью. Студенты пробуют себя в организации дискуссии в группах совместно работающих детей, общеклассной дискуссии по психологии воспитания, обучения, учебной деятельности; наблюдения по оценке уровня сформированности компонентов учебной деятельности и т.д. Для будущего педагога-психолога важно научиться соотносить свои действия с психологическими процессами, происходящими в сознании ученика, организовывать помощь педагогу, проводить исследования психологического строения деятельности и общения педагога. Роль психолога связана с диагностикой и совместным с педагогом проектированием развивающего пространства для учащихся.

В число теоретико-исследовательских проблем входило, например, изучение исследовательской деятельности Г.И. Минской. На факультете психологии ТГПУ имени Л.Н. Толстого открыт кабинет, посвященный Галине Ивановне, в рамках которого осуществляется изучение опыта внедрения технологии учебной деятельности в образовательную практику [3, с. 99–104].

На занятиях кружка студенты учатся выражать собственное мнение, вести диалог, отстаивать свою точку зрения и т.д. Научно-исследовательская деятельность усиливается творческой составляющей (творческая работа, моделирование и анализ ситуаций, групповое выступление, совместная презентация и др.). По итогам занятий в научном кружке у студентов возникает рефлексия на собственную учебно-профессиональную деятельность, направленность на дальнейшее профессиональное самообразование; осуществляется становление индивидуальности, формирование способности выявлять, формулировать, анализировать и решать практические задачи; повышается ответственность за выстраивание индивидуальной образовательной траектории. Научный кружок

может стать стартовой площадкой в изучении специфики организации учебной деятельности учащихся различных категорий.

Литература

1. *Агиянц Е.В.* Психология развивающего обучения (О системе Элькони-Давыдова). Астана, 2002.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
3. *Декина Е.В., Пазухина С.В.* Г.И. Минская – выдающийся психолог, теоретик, новатор, или Востребованность идей Г.И. Минской в подготовке квалифицированных психолого-педагогических кадров / Актуальные проблемы профессиональной социализации субъекта жизни. М.: Изд-во ЛюМо, 2019.
4. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000.

Смыслы развивающего обучения в профессиональном образовании

Дементьева Е.Н.

*преподаватель философии и общественных дисциплин,
Машиностроительного колледжа,
ФГБОУ ВО ИГЭУ, Иваново, Россия*

Мировые политические и правовые, социально-экономические и культурные катаклизмы современности неизбежно приводят к смене приоритетов и принятых моделей обучающей, развивающей и воспитательной деятельности в российской системе образования. Образовательная ситуация такова, что в педагогических и научных кругах актуальность и новое звучание обретают вопросы, которые разрабатывались отечественными выдающимися учеными и педагогами прошлого: К.Д. Ушинским, В.А. Сухомлинским, Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым.

Разумное сочетание традиций и инноваций в образовательной теории и практике позволяет исследовать и рационально оформлять одну из центральных проблем взаимоотношения и взаимосвязи процессов обучения и развития ребенка и человека в личностном росте и в раскрытии прогрессивных духовных, интеллектуальных, поведенческих, деятельностных и творческих ресурсов.

Следует отметить, что личностная гармония подразумевает целостное развитие человека и в профессиональной системе отношений, в которой человек не только выживает, но самосовершенствуется и создает. Вот почему профессиональное обучение не должно свертываться до техницизма, в том числе и в технических учебных заведениях,

а должно становиться личностно-ориентированным, что предполагает глубокую человековедческую и культурологическую подготовку будущих специалистов [7].

Целью обучения студентов является не только вооружение молодых людей профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и совершенствование мировоззрения, нравственных и интеллектуальных качеств. Нельзя забывать и о таких концептах культуры, как духовность, человечность, смелость, справедливость и самообладание. Отсюда, повышаются требования к развитости у студентов процессов саморегуляции учебной деятельности в части ее планирования, учета, контроля и коррекции, а также к регуляторно-личностным качествам, таким как инициативность, гибкость, самостоятельность и самокритичность. В итоге студенты приходят к пониманию и осознанию значимости развития личностных качеств, умения учиться, способности объективно оценивать личные достижения, сопряженных с преодолением трудностей в личностном развитии и в профессиональной подготовке [8].

Таким образом, взаимосвязь обучения и развития – основа основ студенческой жизни. Развивающее обучение – форма, метод и средство приведения будущих специалистов к высшим достижениям в учебной деятельности, профессии и в творчестве.

Развивающее образование – инструмент сотрудничества и сотворчества студентов и преподавателей в формировании предпосылок профессионализма и в личностных устремлениях единомышленников, постигающих новое знание и мир.

С нашей точки зрения, теоретические положения и идеи выдающегося ученого и мыслителя, классика отечественной психологии Л.С. Выготского оказываются принципиальными для профессионального образования в настоящем, поскольку ориентируют студентов и преподавателей на успех в обозримом будущем, что продвигает молодого человека в его социальной мобильности [1; 2].

Так, в развитии и обучении студентов есть смысл придерживаться главных положений культурно-исторической теории развития поведения и психики человека, созданной Л.С. Выготским в конце 20-х гг. XX в., где качественные изменения социальной ситуации жизни и деятельности человека составляют основу его психического развития, а обучение и воспитание выступают безраздельными моментами психического процесса.

Приоритетная форма жизнедеятельности студента в социальном плане – стремление стать личностью и профессионалом своего дела.

Общение и совместная деятельность в развивающей студенческой среде способствуют формированию основных психических структур, определяющих все течение психических процессов. Индивидуальный образовательный маршрут в профессиональном образовании – инструмент потенциального развития студента в его самостоятельном решении жизненных, учебных и профессиональных задач.

Использование в профессиональном образовании базовых принципов дидактической системы Л.В. Занкова демонстрирует развивающий эффект у студентов в сфере познавательных, эмоциональных и волевых психических процессов [3].

В подготовке будущих специалистов важны взаимосвязанные принципы:

- обучение на высоком уровне трудности с разработкой индивидуальных образовательных маршрутов для каждого;
- ведущая роль теоретических знаний с возможностью их применения на практике;
- оперативное изучение материала без ущерба учебному процессу;
- принятие самим студентом необходимости в получении новых знаний;
- развитие всех и каждого в благоприятных воспитательных условиях учебного заведения.

Данные принципы вполне могут быть конкретизированы в рабочих программах и методиках обучения студентов техническим, гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам.

Условия организации развивающего обучения, которые были выявлены В.В. Давыдовым, как и ключевые положения его теории учебной деятельности, способны интенсифицировать процесс формирования предпосылок профессионализма у будущих специалистов, что способствует развитию мышления и личности и нацеливает на достижение высокого результата в научно-исследовательской деятельности [4; 5; 6].

Таким образом, актуализация вопроса о развивающем обучении в профессиональном образовании позволяет отнестись к проблеме формирования предпосылок профессионализма у студентов с позиций взаимосвязи образовательных традиций и нововведений, что, в итоге, образует, облагораживает и воспитывает саму личность.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 281 с. – (Антология мысли). – Текст : непосредственный.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 414 с. – (Антология мысли). – Текст: непосредственный.
3. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды / Л.В. Занков; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1990.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – Академия, 2004.
5. *Давыдов В.В.* Лекции по общей психологии. – Академия, 2008.
6. *Давыдов В.В.* Лекции по педагогической психологии. – Академия, 2006.
7. *Dementieva E.N.* Acmeological instrumentation of disclosure of personal potentials of youth and students // Applied and Fundamental Studies: Proceedings of the 11th International Academic Conference. May 20–21,

- 2017, St. Louis, Missouri, USA.: Science and Innovation Center Publishing House, Ltd., 2017/ P. 126–131.
8. *Dementieva E.N.* Formation of the prerequisites of professionalism among students in the structure of “technical college – university” as a generator of their social mobility // Scientific researches of development future. New York, USA: B&M Publishing, 2019. P. 48–50.

Формирование готовности будущего учителя истории и обществознания к реализации функций развивающего обучения

Звонарева Н.А.

*кандидат психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
ZvonarevaNA@mgpu.ru*

Василий Васильевич Давыдов выступая на пресс-конференции в Риге 26 августа 1996 года, подводя итог, в ответе на вопрос о принципиальном различии между учителем и учеником в теории развивающего обучения, сказал: «...ученики под руководством учителя, с помощью его организаторских способностей, дискутируя в учебной деятельности, находят какие-то общие принципы решения учебных задач. Но все-таки культурную форму этим всеобщим знаниям дает учитель. И учительское искусство состоит в том, чтобы дискуссия в классе, в группах не превратилась в анархию. Именно учитель – носитель культурной нормы, тех знаний, которые он стремится передать учащимся в учебной деятельности» [1, с. 73].

Стандарты третьего поколения выдвигают требования к подготовке компетентных педагогов, готовых реализовывать актуальные профессиональные задачи. Следовательно, воспитание, личностное развитие школьников в учебно-познавательной деятельности в системе развивающего обучения станут важнейшими составляющими труда будущих учителей истории и обществознания. А значит, и подготовка будущих преподавателей должна строиться с учетом данных требований.

В чем выражается профессиональная компетентность учителя в системе развивающего обучения? Помимо достаточного уровня психолого-педагогической и методической составляющей по теории и практике развивающего обучения, требуется значительный уровень предметной подготовки; умение использовать различные способы профессиональных действий; направленных на организацию учебной деятельности обучающихся; умение проектировать индивидуальную траекторию собственной педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе; профессионально-ценностное отношение к собственной де-

тельности, ответственность за полученные результаты, наличие навыков рефлексии [3, с. 233–234;].

В основе реформ в сфере образования практически во всех странах лежат похожие взгляды на преподавание и обучение; следует отметить внедрение значительного количества педагогических инноваций в образовательную школьную систему. В настоящее время мы наблюдаем отступление от привычного для нашей школы обучения когнитивным умениям и навыкам; на смену приходит понимание того, что критическое мышление – одно из важнейших качеств личности, являющееся необходимым условием эффективного социального и, в дальнейшем, профессионального становления и развития человека. Критически осмысливая различные проблемы, субъект мышления выявляет такие стороны, которые ранее оказывались вне зоны рассмотрения, а ведь это может в одном случае подтверждать, обогащать, конкретизировать, а в другом – диаметрально менять представление о явлениях и процессах, которые находятся в сфере научных профессиональных интересов.

Современный учитель истории и обществознания должен не только сам обладать рассматриваемыми компетенциями, но и уметь продумать и реализовать учебный процесс так, чтобы школьники получали такие важные навыки критического мышления, как: анализ информации, выявление центральных проблем. Умели интерпретировать различные точки зрения, осуществлять анализ первоисточников, вторичных источников, сравнивая и обобщая. Значимым умением должно являться различение факта и мнения, причины и следствия. В ходе работы на уроках истории и обществознания возникает необходимость осуществлять анализ публикаций в средствах массовой информации. Принимая решение по рассматриваемой проблеме, требуется демонстрация его обоснованности. В предметной области необходимо научить умению применять полученные знания для оценки различных ситуаций в ходе решения учебных задач, формулированию собственной позиции в конкретной ситуации. Все вышесказанное дает основание заключить, что выделенные процессы носят двусторонний характер, что, в свою очередь, и определяет сложность их формирования. Во-первых, учитель истории и обществознания должен сам в ходе профессиональной подготовки овладеть требуемыми компетенциями; во-вторых, его собственная подготовка должна позволить сформировать подобные навыки у обучающихся. И в этом двухаспектном рассмотрении данной проблемы заключен вектор, направляющий всю подготовку будущего современного педагога, начиная с преобразования собственной деятельности, переходя к преобразованию учебного материала в ходе осуществления профессиональной деятельности в работе со школьниками. Именно об этом говорил В.В. Давыдов: «...я утверждаю, что деятельность – преобразование, учебная деятельность – преобразование учебного

материала, что есть решение учебной задачи... решить учебную задачу – это преобразовывать, действовать с учебным материалом в неопределенной ситуации» [1, с. 62]. Следовательно, только творческий, критически мыслящий учитель способен передать требуемые навыки обучающимся, поставить учебную задачу и побудить детей к ее решению. И проблема способов развития творческого, критического мышления в деле подготовки студентов является наиболее значимой.

В ходе подготовки студентов городского педагогического университета Москвы, обучающихся по образовательной программе педагогического образования по профилю «История и обществознание», была выявлена зависимость развития критического мышления будущего учителя данных дисциплин от успешности решения образовательных задач. Студенты свободнее воспринимают, анализируют и оценивают различную информацию, самостоятельно находят пути решения профессиональных педагогических задач, как индивидуально, так и в процессе общения с обучающимися, в ходе прохождения педагогической практики в школе.

Приобретение интеллектуального опыта в образовательном процессе осуществляется посредством рационального включения различных приемов критического мышления в контекст исторической и обществоведческой подготовки. В процессе освоения дисциплин студенты выполняют широкий спектр разноуровневых заданий, связанных с использованием исторической и обществоведческой информации для решения теоретических и практических задач. На начальном этапе это занятия в библиотеке, подбор источников для дальнейшего исследования, оценки их актуальности и надежности.

Полученные данные могут содержать различную информацию как официальную, так и неофициальную, включать материалы и сведения теоретического, справочного характера. Работа с разного рода информацией, умение пользоваться различными средствами осуществления ее поиска, проверки и использования при решении учебных задач, опора на смысловое чтение текста – важные умения для будущего учителя истории и обществознания [4, с. 50]. Студенты осваивают приемы работы с существующими поисковыми системами, электронными базами данных, библиотечными, узкопрофильными и специализированными ресурсами. Полученные материалы позволяют организовать интересную продуктивную работу со студентами в ходе семинарских и практических занятий. Часто проходит обсуждение различных точек зрения известных ученых, политиков, практиков, обсуждение спорных вопросов, вызывающих затруднения в теории и на практике, как в ходе непосредственной дискуссии, так и в специально организованной групповой работе. Такие обсуждения позволяют существенно сократить зависимость мнения студентов от манипуляций, часто встречающихся в средствах массовой информации, в многочисленных популярных изданиях с непроверенной, «сенсационной» информацией.

Знание различных видов источников и умение работать с имеющейся в распоряжении информацией помогают студентам оценивать ее теоретическую и практическую значимость. Дальше ставится и осуществляется задача по подбору и оценке неофициальной информации, приемов определения ее соответствия актуальным запросам, а также ее достоверности. Ожидаемые результаты в работе с различными информационными блоками могут различаться в зависимости от предметного содержания задания – это может быть написание самостоятельной рецензии на статью или монографическое исследование, написание эссе, аналитической заметки, можно давать задания составить перечень существующих источников или заняться продуктивным поиском статьи по определенной тематике. Предметная подготовка и навыки работы с большим объемом разной информации являются важной составляющей профессиональной подготовки учителей истории и обществознания.

Для будущего учителя истории и обществознания важной является подготовив области решения практических проблем и задач. В ходе осуществления образовательной деятельности наилучшим образом себя зарекомендовали такие виды работ, как коллективные обсуждения проблемных вопросов в формате дискуссии, проведение дебатов, работа по принципу «круглого стола», по ряду вопросов целесообразно проводить мини конференции. На проблему организации дискуссий в учебной деятельности в ходе решения учебной задачи особенно указывал В.В. Давыдов [2, с. 249]. Коллективное обсуждение и принятие решений предоставляет отличную возможность сформулировать свои аргументы, услышать иную точку зрения, оценить «за» и «против» каждого из предложенных решений. Все это создает условия для понимания особенностей каждого формата работы, целесообразности его использования на уроках, а также выработки навыков организации подобных видов работ в школьном ученическом коллективе.

Одними из интереснейших и заслуженно пользующихся популярностью у студентов видами работ являются: решение заданий в формате кейсов, разноуровневых учебных задач; проведение и разбор квеста. Сейчас это довольно распространенные формы познавательной деятельности в исторической и обществоведческой подготовке студентов [4; 5]. Справиться с подобной учебной задачей в ходе самостоятельной практики в школе можно зная определенный алгоритм действий, различных способов работы с практическими историческими и обществоведческими задачами. Системная и творческая работа студентов на семинарских и практических занятиях помогает им понять особенности работы учителя, моделировать ее, приобретать навыки рефлексии, а также получить опыт принятия взвешенных решений.

Обобщая рассмотренные нами вопросы, обращаясь в исходному положению В.В. Давыдова о том, что именно учитель является носителем культурной нормы и передаваемых знаний, следует отметить, что

в длительном процессе становления будущего учителя истории и обществознания важное место наряду с предметной подготовкой должно быть уделено овладению современными образовательными технологиями, позволяющими рассматривать образовательный процесс «... через призму деятельности ученика и получаемого им результата в процессе этой деятельности» [5, с. 16], чему, в свою очередь, способствуют полученные умения работы с источниками, с разного рода информацией, освоение способов решения практических учебных задач в различных форматах: в формате решения кейсов, прохождения квестов, организации дискуссий – приемов, успешно апробированных и внедренных в учебный процесс подготовки бакалавров нашего университета.

Литература

1. Давыдов В.В. Последние выступления: сб. / Сост. Л.В. Берфаи, Б.А. Зельцерман. Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1998. 88 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
3. Образцов П.И., Смагина Т.И. Компетентностный подход к формированию модели выпускника вуза – бакалавра по направлению «Педагогическое образование» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. Вып. 3. Ч. 2. С. 225–235.
4. Маслова Н.Н., Нидерман И.А. Технологии оценивания образовательных результатов на уроках истории: поиск новых подходов // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 8. С. 48–56.
5. Сорокин А.А., Половникова А.В. Формирование функциональной грамотности при изучении истории и обществознания // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 8. С. 12–20.
6. Окань Г.И. Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения // Научный диалог. 2012. № 1. С. 265–270.
7. Сатух Т.В. Развитие критического мышления как базис студенто-ориентированного образования // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 9. С. 202–216.

Психолого-педагогическая подготовка учителя начальных классов к работе с трудностями в обучении

Исаев Е.И.

*профессор кафедры педагогической психологии
имени профессора В.А. Гуружапова,
факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
eiisaev@yandex.ru*

Проблема трудностей в обучении является одной из острых проблем нашего образования. Феномен трудностей в обучении многогранен:

обучающийся может испытывать трудности в сфере коммуникации – в общении с педагогами и сверстниками, в области познания – в освоении предметных знаний, в формировании учебных действий, в развитии рефлексивного мышления, в области социализации – в социально значимом взаимодействии с взрослыми и сверстниками в школе и вне школы. Проявления трудностей в обучении имеют свою возрастную специфику – они различаются по характеру трудностей на ступени образования и по их доминированию в определенной области – коммуникации, познания, социализации.

В начальной школе трудности в обучении – это в основном трудности познания. Известный специалист в этой области Н.П. Локалова на основе своих многолетних исследований констатирует, что от 15 до 40 % учащихся начальных классов испытывают различные трудности в процессе школьного обучения. При этом учитель не всегда имеет возможность выявить причины разного рода трудностей в учебной работе и своевременно оказать помощь в их преодолении. Согласно данным опроса автора, примерно 60 % учителей указывали на причины трудностей учащихся неправильно, около 30 % учителей называли их не полностью или частично неверно и лишь 10 % опрошенных учителей правильно понимали причины возникновения тех или иных трудностей у учащихся [1].

Вывод напрашивается однозначный – работать с трудностями в обучении учителя начальных классов не умеют. Традиционная практика работы с неуспевающими школьниками – дополнительные занятия, работа над ошибками. Однако ошибка, исправленная при выполнении данного задания, может проявиться на следующем, аналогичном задании. Потому что педагог работал со следствием, а не с причиной трудности.

Мы полагаем, что в педагогическом образовании должна быть выстроена продуманная система психолого-педагогической подготовки педагога к работе с трудностями в обучении, точнее к работе по их профилактике. Пример такой системы представлен на факультете психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета. Подготовка будущих учителей начальных классов ведется на основе ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», обоснованного в ходе широкомасштабного эксперимента по модернизации педагогического образования [2].

Рабочий учебный план подготовки будущих педагогов состоит из 19 модулей. Выделим основные модули, затрагивающие вопросы работы с трудностями в обучении. В модуле 6 «Научные основы психолого-педагогической деятельности» закладываются теоретико-методологические основы педагогической деятельности. В качестве таковых определены научная школа культурно-исторической психологии и дея-

тельность подход в психологии. Идеология и методология развивающего образования, обоснованные в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и их последователей, содержат принципы, категории и методы, позволяющие психологически грамотно работать с трудностями в обучении.

Неуспешности в обучении не возникает, если педагог владеет знаниями того общего способа действия, которым осваивается новая тема учебного предмета. Знает он и те ошибки, которые могут совершить дети при его усвоении. Более того, допущенные конкретным учеником ошибки не просто исправляются учителем, а становятся предметом общей рефлексии – вместе с учениками оценивается ошибочный способ действия и его причины.

Особое внимание в психолого-педагогической подготовке учителя начальных классов уделяется вопросам формирования учебной деятельности обучающихся. В ФГОС начального общего образования обозначены предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты. Основным метапредметным образовательным результатом выступает умение учиться. Желание учиться – важнейший личностный образовательный результат

Модуль 7 «Методы организации учебной деятельности обучающихся» включает разделы: «Психолого-педагогические основы организации учебной деятельности обучающихся (с практикумом)», «Диагностика результатов учебной деятельности обучающихся (с практикумом)», «Психолого-педагогическая поддержка обучающихся в общем образовании», «Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся», «Учебная практика», «Практикум по организации проектной деятельности обучающихся».

Модуль 9 «Методы индивидуализации учебной деятельности обучающихся» включает такие разделы: «Диагностика и коррекция трудностей в обучении (с практикумом)», «Организация учебной деятельности обучающихся с задержками в развитии», «Практикум по обучению и воспитанию обучающихся с ОВЗ», «Практикум по обучению и воспитанию обучающихся в трудной жизненной ситуации».

Пять модулей учебного плана подготовки учителя начальных классов представляют содержание и методы обучения в предметной области:

- Математика и информатика;
- Филология. Русский язык. Родной язык;
- Обществознание, естествознание (окружающий мир);
- Филология. Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке;
- Искусство и технологии.

В Модуле 10 «Содержание и методы обучения в предметной области «Математика и информатика» представлен раздел «Типовые ошиб-

ки обучающихся на уроках математики». В Модуле 11 «Содержание и методы обучения в предметной области «Филология. Русский язык. Родной язык» представлен раздел «Практикум по организации учебной деятельности на уроках русского языка для обучающихся с неродным русским языком». Преподают эти разделы педагоги, имеющие опыт работы в начальной школе, и учителя-практики.

Отметим, что каждый модуль учебного плана подготовки учителей начальной школы нацелен на освоение конкретной трудовой функции педагогической деятельности. По структуре модуль включает в себя разделы теоретических дисциплин, рассредоточенную практику, исследовательскую работу, практикумы, критический самоанализ и самооценку (рефлексию) деятельности и результатов его освоения.

Литература

1. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
2. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 5–24. doi:10.17759/pse.2018230101

Проблема подготовки педагогических кадров для развивающего образования

Криштофик И.С.

кандидат педагогических наук, доцент,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия

krishtofik@gmail.com

Развивающее образование – это психолого-педагогическая концепция и технология обучения, основанная на организации учебной деятельности и одновременно на формировании способов учебной деятельности учащихся. По мнению В.В. Давыдова, обучение становится полноценным только тогда, когда учащиеся усваивают принципы и способы учебной деятельности. Именно такое обучение может обеспечить достижение теоретического уровня мышления [1].

Основной особенностью учебной деятельности является ее нацеленность на творческое преобразование объекта изучения, когда при работе с учебным материалом мыслительные усилия ребенка направлены на понимание происхождения, становления и развития данного явления.

Обязательным условием овладения учебной деятельностью школьниками является решение ими учебных задач. По В.В. Давыдову, решение учебной задачи предполагает поиск общего способа решения частных задач определенного класса, т.е. восхождение от общего к частному

путем содержательного обобщения. Именно такое решение учебных задач он рассматривал как метод обучения, способствующий развитию интеллектуальных функций ребенка, лежащих в основе:

- готовности и способности к аргументированному обоснованию и защите своей точки зрения, восприятию и пониманию позиции другого, критическому отношению к любой предъявляемой им информации;
- потребности в теоретических рассуждениях, доказательствах и объяснениях;
- познавательной мотивации и осознанного отношения к изучению школьных и нешкольных дисциплин.

Развитие новообразований у ребенка в большой степени зависит от действий учителя. В связи с этим возникает вопрос о том, что должен уметь делать учитель, работающий по технологии РО. Прежде всего учитель РО должен различать два типа мыслительной деятельности: рассудочно-эмпирическое и разумно-теоретическое (диалектическое) мышление [1]. Первое нацелено на анализ и сравнение свойств предметов, а второе предназначено для исследования природы самих понятий.

Учителю, работающему по технологии РО, необходимо владеть следующими навыками мыслительной деятельности:

- выявлять исходную основу целостного объекта – содержательный анализ;
- выделять исходное общее отношение в данном материале и формулировать его в знаково-символической форме – содержательное абстрагирование;
- анализировать целое, выявляя его исходное, сущностное, всеобщее отношение как основу внутреннего единства этого целого – теоретическое обобщение;
- строить содержательное обобщение, т.е. наиболее общее понятие, из которого можно вывести частные понятия – восхождение от абстрактного к конкретному;
- искать и анализировать сущностные основания собственных мыслительных действий – содержательная рефлексия;
- анализировать проблемную ситуацию, формулировать проблему, намечать совместно с учениками путь ее решения (открытия нового), осуществлять квазиисследование – проблематизация.

Владение перечисленными навыками мыслительной деятельности необходимо учителю для того, чтобы осуществлять развивающее обучение, целенаправленно создавать условия для учебной деятельности учеников, в которой они ставят цели самоизменения и, решая учебные задачи, достигают поставленных целей.

Учитель, владеющий методом постановки учебной задачи, создает проблемную ситуацию, в которой ученики должны осознать собственное незнание, отсутствие средств для ее преодоления и на основе возникшего

у них интереса поставить перед собой цель найти такое средство (способ решения). Таким образом, учитель создает условия для поиска учениками общего способа действия, принципа решения целого класса задач, аналогичных той, на основе которой построена проблемная ситуация.

Владея методом моделирования, учитель способен поддерживать поисковую деятельность учеников, направленную на теоретическое решение задачи. Моделируя в предметной, графической или в знаковой форме условия задачи и способ ее решения, он организует рассуждения учеников, направленные на решение не только данного частного случая, но и для всех однородных случаев. Таким образом, применяется учебная модель, фиксирующая всеобщее отношение некоторого целостного объекта. Учебная модель служит дальнейшему анализу этого объекта. В этом смысле сама учебная модель выступает как продукт мыслительного анализа.

Как же осуществляется подготовка будущих учителей для работы в школе по технологии развивающего обучения? Как теоретические и практические навыки учителя, востребованные в развивающем обучении, соотносятся с формальными требованиями к выпускнику педагогического вуза: профессиональным стандартом педагога и ФГОС ВОЗ++ по направлению подготовки «Педагогическое образование»?

Сертификация выпускников московского городского педагогического университета осуществляется в строгом соответствии с профессиональными и образовательными стандартами. Процедура сертификации предполагает проведение модельных учебных занятий выпускниками и их оценку экспертами-работодателями. Результаты сертификации, проводимой уже четыре года, показывают, что выпускники не применяют технологию РО ни в практическом плане, ни в качестве идеологической рамки. Не проявляют описанных выше навыков мыслительной деятельности. Не применяют методических приемов по созданию проблемных ситуаций, постановке учебных задач, организации квазиисследований, являющихся ядром технологии РО. Не оперируют соответствующими понятиями.

Проблема кроется в организации процесса обучения. Общеизвестно, что освоение любой технологии возможно только в деятельностном формате. Это значит, что для становления студентов как носителей идеологии и технологии РО у них должна быть возможность «прожить» в соответствующей технологии определенный период (как минимум один учебный семестр) в роли учеников, перед которыми ставятся учебные задачи (по В.В. Давыдову), организуются квазиисследования, направленные на поиск или создание средств (способов) решения поставленных задач и т.д. То есть процесс профессиональной подготовки будущего учителя развивающего обучения должен практически строиться в соответствии с принципами и технологией РО, а сами студенты должны осуществлять учебную деятельность (по В.В. Давыдову). Именно с таким подходом может быть связана перспектива совершен-

ствования процесса профессиональной подготовки кадров для развивающегося обучения в педагогическом вузе.

Литература

1. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1. С. 29–39.

**Педагогическая поддержка
личностного саморазвития специалиста
в непрерывном образовании**

Купавцев Т.С.

*кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры организации огневой и физической подготовки,
ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия
kupavzev22@yandex.ru*

Личностно-ориентированное образование, выражающее гуманистическую направленность отношений субъектов образовательного процесса, определяет диалогическую, партнерскую модель проектирования пространства развития личности обучающегося как пространства личностного и профессионального становления специалиста в непрерывном образовании на протяжении всех этапов профессионализации и многолетней профессиональной деятельности.

Личностное саморазвитие в непрерывном образовании современного специалиста представляет собой процесс позитивных личностных самоизменений на основе *самоактуализации и смыслотворчества* в среде жизнедеятельности как опыта самоопределения, *самоорганизации*, постижения нового личностного опыта, как опыта нравственного отношения и связей с субъектами совместной деятельности; *самоконтроля и рефлексивной оценки*, обеспечивающих глубокое понимание процессов и явлений социума и целей профессиональной деятельности; *ориентации на Другого* (субъектов взаимодействия) как самоценности, позволяющей осуществлять конструктивное общение, диалогическое взаимодействие.

Пространство личностного саморазвития специалиста в образовательном процессе (на ступенях среднего профессионального образования и высшего образования) определяется *зоной ближайшего развития*, содержанием образования (в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами) в качестве набора компетенций, но не в качестве суммы знаний, умений и навыков, образующих способности, а в качестве личностного опыта отношений субъектов в образовательном процессе, обеспечивающего личностную самореализацию специалиста в профессиональной среде [1].

Траектория личностного саморазвития специалиста в профессиональной деятельности определяется требованиями профессии, изменяющимися условиями, новыми технологиями производства профессиональных функций и постоянно трансформирующимися формами взаимодействия между субъектами в профессиональной и социальной среде. Именно среда жизнедеятельности (образовательная и профессиональная) порождает новые связи, отношения, переживания и демонстрирует возможности среды для профессионального роста и личностного саморазвития специалиста. Среда жизнедеятельности становится средой непрерывного образования, определяя проблемный контекст. Зона ближайшего развития в этом случае определяется самим субъектом деятельности в совокупности индивидуальных потребностей, личностных смыслов и возможностей для реализации своего потенциала.

Успешность функционирования обучающегося в образовательном процессе (специалиста – в профессиональной деятельности) в постоянно изменяющейся среде, способность осваивать содержательный контекст среды определяются принятием зоны ближайшего развития как лично значимого пространства, формулированием цели освоения средового контекста, определением деятельностных характеристик освоения среды и осуществлением активной преобразующей деятельности, которая ведет к изменениям в субъекте преобразований и в предмете приложения деятельностных сил. Такие ситуации неминуемо связаны с явлениями дезадаптации в среде, характеризуются снижением работоспособности, некоторой отстраненностью субъекта деятельности, осторожностью в принятии решений – вплоть до полного отказа от выполнения каких-либо действий, что сигнализирует о необходимости активного участия значимого Другого (педагога, руководителя) или референтной группы (значимых членов коллектива) для выхода из складывающейся обстановки, совместной постановки целей и подбора инструментария для преобразования средового контекста, конструирования качественно новых связей и отношений.

Очевидно, что освоение нового в любой сфере требует личностной позиции по отношению к возникающим задачам и социуму, мобилизации внутренних ресурсов, сопоставления своих возможностей в освоении средового контекста с условиями, требующимися для преобразования среды деятельности, критической самооценки с целью принятия взвешенного решения для активных действий по освоению средового контекста. В этих условиях продуктивность деятельности обучающегося (специалиста) определяется не только способностями к самоопределению, волевой саморегуляции и самоконтролю деятельности, но и степенью участия педагогов (руководителей) и других субъектов взаимодействия в регулировании значимых параметров среды, ее корректировке с целью обеспечения самостоятельной преобразующей

деятельности, ведущей к становлению нового личностного опыта как личностной позиции по отношению к каким либо-процессам и явлениям, а также к совершенствованию способов выполнения определенных операций, функций и процессов.

Такое участие педагога может быть эффективным только при осуществлении *педагогической поддержки*, которая выступает не как обучение, воспитание или развитие (т.е. активное развивающее воздействие), а как особая ориентировочная функция в проектировании ситуации, которая ставит субъекта перед выбором. Педагог (руководитель, значимый Другой) при осуществлении педагогической поддержки, как отмечает В.В. Сериков, оказывает помощь в осуществлении выбора, создает условия для «... актуализации внутренних ресурсов личности, сил ее саморазвития, в профессиональном сопровождении этого процесса, в вооружении человека ориентирами и инструментами, а главное, смыслами работы с собой» [2].

Педагогическая поддержка как продукт деятельности педагога наиболее результативно может осуществляться в ситуационно-средовой модели организации образовательного взаимодействия [3], последовательно проходя *этапы ситуационно-средового цикла*: организация идентификации субъекта педагогической поддержки со средой (тьюторская модель педагогической поддержки); обеспечение свободного выбора (модель педагогической поддержки – наставничество); обеспечение рефлексивной деятельности (модель педагогической поддержки – кураторство); организация свободной творческой деятельности (модель педагогической поддержки – сотрудничество).

Каждый этап ситуационного цикла при проектировании среды личностного саморазвития может в той или иной мере отражать отдельные характеристики различных моделей педагогической поддержки, однако основной характеристикой педагогической поддержки как продукта деятельности педагога выступает создание ситуационных условий свободного выбора как опыта личностного саморазвития, что обеспечивает непрерывность образования.

Литература

1. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика. 2005. № 10. С. 102–109.
2. Сериков В.В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1(1). С. 29–39. С. 11.
3. Ходякова Н.В., Митин А.И. Учет психологических механизмов развития личности в проектировании образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С 101–109.

Prospects for the development of innovative pedagogical activity in the development of results of experimental work on preparing future teachers of initial classes

Мамедова И.О.

*аспирант кафедры начального образования,
АГПУ, Баку, Азербайджан
Elchin_mamedzade@hotmail.com*

The allocation of innovation problems among the most important areas of modern scientific thought was the result of awareness of the growing dynamics of innovation processes in society.

Given the 80–90s. XX century, when the social pedagogical movement was revived, which is associated with the reform of education and large-scale innovative activities of teachers. Leading educators, characterizing this period, introduced the term “innovative movement”. This movement is revealed as the activity of teachers in educational institutions, which brings new ideas, content, technologies into pedagogical practice. The beginning of the study of pedagogical innovation processes was due to the mass social and pedagogical movement. In the rapid development of the school and the insufficient inability of teachers to implement innovations in pedagogical activity, the massive nature of the use of the new has increased. The Law on Education of the Republic of Azerbaijan has legalized the right of teachers to freedom of pedagogical creativity. Changes in secondary school education have inevitably brought about changes in the basic training of primary school teachers. All of these factors gave rise to the study of a new area of scientific knowledge – pedagogical innovation.

The concept of “innovation” is one of the main and basic concepts in innovative pedagogy. In the scientific works of the Austrian and American economist J. Schumpeter as a result of the analysis of “innovative combinations”, changes in the development of economic systems. An innovation is an implemented innovation that provides a qualitative increase in the efficiency of processes or products that is in demand by the market. The intellectual activity of a person, his imagination, creative process, discoveries, inventions and rationalization are the end result.

A sought-after innovation always improves the efficiency of the existing system. New ideas, strategies, technologies that contribute to solving socially significant problems cause social changes in society. Pedagogical innovation refers to the deployment of technology to improve the quality of life of people and social infrastructure in line with global mega-trends. The goal is to achieve sustainable development of a society in which environmental and

economic needs are met in a balanced way.

Innovations in pedagogy are not only ideas, approaches, technologies that are presented, but also the complex of elements of the pedagogical process that carry a progressive beginning. The progressive beginning allows in changing conditions and situations to effectively solve the problems of upbringing and education.

In the scientific research literature of recent years, along with the term “innovation”, the concepts are often used – synonyms of “technology”, “innovation” and “innovation”. In some aspects, you can separate these concepts if “technology” is a collection of methods, processes and materials used in any branch of activity, “innovation” is a newly created tool (for example, a new method, a new program, a new technique), and “Innovations” are something re-adopted and introduced. And so pedagogical innovative activity is a newly created set of methods, processes and materials used through the teacher’s creative pedagogical activity, his spiritual reality.

Pedagogical innovation is understood as innovation. Moreover, the procedure for developing innovations is considered as a condition for innovation, but is not included in its composition. Innovations take place when the achievements of pedagogical science are introduced into practice when using advanced pedagogical experience. Innovations are a new state of teaching and educational practice, which is formed due to the understanding and implementation of innovation.

One of the most important tasks of modern pedagogical innovation is the classification of innovations, knowledge of which is necessary in order to understand the features of pedagogical innovations, as well as to understand what unites them and what distinguishes them from each other. Innovations of this kind are not always associated with the completeness of scientific justification, more often they occur on an empirical basis under the influence of situational requirements.

We examined various approaches, tendencies towards understanding innovation at the scientific level, at the level of innovation, as a theory of pedagogical innovation processes, at the level of objects of pedagogical innovations. It is important for us that, according to scientists, innovative processes in education characterize a qualitatively new stage in the interaction and development of scientific, pedagogical and pedagogical creativity and the processes of applying their results. Pedagogical innovations are distinguished primarily by the fact that the object of innovation is a living, developing, unique personality of a student. Any pedagogical innovation should be aimed at personal development. Innovation cannot be evaluated positively if it does not affect positively this person.

Currently, vocational education is being built taking into account two trends. On the one hand, secondary educational institutions are becoming more practice-oriented, and on the other hand, the interest of practitioners in sci-

ence and awareness of raising their scientific level is growing. The readiness of the future teacher for innovative activities is part of the general professional training and includes a motivational-value, theoretical-methodological and professional-practical component of readiness. Indicators of components and the level of readiness for innovative activities have been developed. In order for the readiness of the future teacher to correspond to a high level, a system of correctly written training is needed, including: preparatory (lyceum), basic (college), and final (university). The components of creative innovative activity developed by us, used in group classes in pedagogy, showed a sufficient increase in the level of preparedness of future teachers for innovative activity.

Addressing the problems of innovation and highlighting them among the most important directions in modern scientific thought was the result of awareness of the increasing dynamics of innovation processes in society. The analysis and generalization of scientific literature on the problems of innovation allowed us to consider it as a complex activity for the assimilation, development, use and dissemination of new pedagogical technologies. In the scientific literature, innovations and innovations are defined as a purposeful change that includes new stable elements in the environment that cause the transition of the system from one state to another. Based on the theoretical analysis of conceptual approaches related to the study of the readiness of future teachers for innovative activities, as well as empirical material obtained in the process of research, it can be concluded: there is a variety of approaches to the structure of the teacher's innovative activity, a systemic holistic the idea of the structure of innovative activity is a theoretical prerequisite for the formation of readiness for innovative activity. The preparation of a teacher for innovative activities can be approached from the point of view of a systematic approach, focused on the ultimate goal: preparation of the future teacher of primary grades for innovative activities; a special study of psychological and pedagogical literature on the problems of readiness for pedagogical activity allows us to distinguish two approaches to determining the essence of readiness for activity – functional and personal. We have defined this phenomenon as an important component of general professional readiness. This allows us to conclude that the professional qualities of a future teacher are formed and manifested in activities through the systematic solution of various kinds of problems arising in the process of carrying out professional activities. A primary school teacher who is ready for innovation is characterized by appropriate motivation, knowledge of integration processes, the ability to apply well-known technologies and improve them. The Azerbaijan State Pedagogical University has great opportunities for effective preparation of teachers for innovative activities, which carries out multi-level continuous education in the system: College – University. The college provides basic training for a primary school teacher and carries out initial vocational training, the university prepares a teacher-researcher focused on creative creative innovation.

In recent years, the country has achieved certain results in the development of innovative teaching methods and their application in the work process. The use of active-interactive learning technologies in the educational process is one of the most important conditions that increase the effectiveness of classes. It should be noted that ASPU is the only state educational institution with a mission to train highly qualified teachers based on modern innovation systems, conduct fundamental and applied research, promote the development of the “knowledge economy” and socio-economic progress of our country. These factors, in addition to ensuring the development of quality education at our university, include goals such as the creation of a result-oriented and transparent management model, new information systems for quality assurance and management.

In general, scientific research made it possible to be convinced of the relevance of the problem being solved, the proposed theoretical and practical material allows us to continue the study of innovative activities in terms of deepening the problems we have touched upon and setting new ones related to the changed socio-pedagogical situation.

We would like to end with a wise saying: «It all starts with the road ... Where are you going on this path and what is your goal? A teacher is a person who shows us the beginning and purpose of this path. The man of the future grows with the same goal».

Литература

1. *Курдюмова И.М.* // Инновационная деятельность в образовании [Электронный ресурс] // Материалы III Международной научно-практической конференции (Москва, 2009 г.). URL: <http://irot.msk.ru/assets/files/ou-2015-1-chast.pdf> (дата обращения: 10.07.2020).
2. *Подымова Л.С.* Инновационная роль педагога в социализации обучающихся // Социализация обучающихся в общеобразовательной организации: Разработка теоретических подходов, проектирование модели и стратегии развития, изучение актуальных проблем: монография. М.: МГПУ, 2013 г.
3. *Сластенин В.А., Мищенко А.И.* Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. 1991. № 10.

Педагогические затруднения в проектировании и реализации целей обучения в начальной школе

Мурзина Н.П.

*кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «ОмГПУ», Омск, РФ
nrmurzina@mail.ru*

Основополагающими элементами любого вида деятельности выступают мотив и цель. Процесс целеполагания занимает важное место в ФГОС начального общего образования. Стандарт обозначил перед учителями начальной школы новые педагогические задачи в проектировании и достижении целей процесса обучения. Освоение ФГОС общего образования, реализация его требований к проектированию и организации процесса обучения на основе деятельностного подхода вызывает затруднения у учителей. В чем состоят эти затруднения у педагогов на этапе проектирования целей урока, каковы пути их разрешения? Попытаемся выяснить эту проблему и пути ее решения на основе анализа ведущих идей представителей деятельностного подхода в образовании.

В.В. Давыдов, обсуждая проблемы образования, утверждал, что «... в своей целесообразной деятельности индивидуальность человека всегда несет в себе главную силу личности – способность осознать необходимость изменения обстоятельств, необходимость самоизменения, способность найти в себе средства для практического осуществления этой цели» [2, с. 33].

Это позволяет утверждать, что автор теории развивающего обучения придавал огромное значение включению детей в процесс целеполагания, такая деятельность на уроке позволит развивать у обучающихся способности к рефлексии, к планированию, к саморегуляции, формировать у детей ответственность за результат обучения, субъектную позицию.

В.В. Давыдов считал, что «цели должны также определять, кого, чему и как учить», при этом он подчеркивал: «Ожидаемый результат определяет педагогический процесс, включая программы, учебники, методики, профессиональные знания учителя и т.д.» [2, с. 34]. Как видим, эффективность всего процесса обучения зависит от компетентности учителя в области целеполагания, включая все его этапы – «целеформирование, целеобразование и целереализацию» [4, с. 49].

В традиционном образовании проблема состояла в том, что каждый учитель, исходя из своего педагогического опыта, сам определял цели обучения на уроке. Сформулированные цели урока отражали результаты действия учителя: обучающие, развивающие и воспитывающие, часто между собой не связанные.

Разработчики стандартов предполагали, что сформулированные требования к образовательным результатам школьников снимут у педагогов затруднения в процессе определения целей процесса обучения в рамках учебных предметов.

Но на протяжении всего периода действия стандартов 2010 года, т.е. последнего десятилетия, мы наблюдаем, как сложно учителю осознавать, что субъектом процесса обучения является не только он, но и дети, что цели – это планируемые результаты обучающихся, которые определены в примерных программах по учебным предметам и программе формирования универсальных учебных действий, и, ориентируясь на них, учитель может спроектировать задачи обучения.

Анкетирование педагогов школы, анализ их конспектов уроков и методических рекомендаций по проектированию на сайте издательств, издающих учебную литературу, доказывают, что в этой области педагогической деятельности еще действуют сложившиеся стереотипы в проектировании целей и процесса обучения.

На вопрос анкеты, испытывают ли учителя затруднения при планировании современного урока, только 41 % слушателей семинара (45 человек) отметили трудности в формулировании целей, при этом 24 % участников смогли определить цель в образовательном процессе как требование к планируемым результатам деятельности обучающихся, остальные (76 %) определили цели как задачи педагогической деятельности; при выполнении практического задания по проектированию целей урока 84 % обследуемых сформулировали в конспекте урока цели для учителя, используя глаголы формировать, познакомить, способствовать, развивать, научить. 17 % обследуемых указали, что испытывают затруднения при организации этапа целеполагания совместно с детьми, остальные (83 %) не указали затруднения, но и не смогли привести пример из практики обучения. Это доказывает, что педагоги не осознали сущность требований ФГОС к целям образования, не видят различия между ними и задачами педагога по организации их достижения детьми, т.е. по-прежнему видят себя субъектами процесса обучения. Это подтверждает выводы В.В. Давыдова о том, что процесс гуманизации начального образования находится еще в самом начале своего становления.

Согласно концепции ФГОС, логика процесса обучения, проектирование содержания обучения (учебники, программы, технологии) должны выстраиваться в логике учебной деятельности, положений теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина, развивающего обучения В.В. Давыдова. Ведущий метод обучения необходимо выстраивать с учетом следующих принципов: «1) младший школьник должен быть субъектом своей деятельности; 2) содержание и методы начального образования должны обеспечивать существенное психическое развитие младшего школьника, формирование у него таких умений, которые позволяют ему без особых трудностей продолжить свое образование» [1].

Своеобразие целей развивающего обучения и учебной деятельности, по мнению авторов концепции учебной деятельности, состоит в формировании теоретического мышления в процессе систематического решения учебных задач. Первым действием в этом процессе является принятие детьми учебной задачи, остальные учебные действия нацелены на ее решение. Поэтому на уровне учебного процесса учитель должен продумать, как включить обучающихся в процесс целеполагания. Предлагаем вариант алгоритма его действий:

- выбрать планируемые результаты детей: предметные знания, умения, в соответствии с учебной темой, и универсальные учебные действия, необходимые для решения учебной задачи;
- определить педагогические задачи для организации достижения планируемых результатов;
- обозначать этапы урока в логике учебной деятельности [3, с. 105];
- определить содержание этапа постановки цели (учебной задачи) обучающимися, ситуации, которая позволит обучающемуся, как считает В.В. Давыдов, осознать «свои ограниченные возможности в чем-нибудь» и предположить, какую цель (учебную задачу) они могут достигнуть, т.е. «стремиться преодолевать свою ограниченность», используя приемы проблемного диалога, технологии развития критического мышления, постановки вопросов к теме на странице учебника и др.; в 1-м классе дать опорные слова «Узнать» или «Научиться», т.е. подвести детей к формулированию цели, что им важно узнать или чему научиться, зафиксировать ее наглядно (на доске, на плакате или слайде) и совместно с детьми составить план того, что нужно сделать, чтобы достигнуть цели;
- определить критерии оценки результатов, приемы самооценки обучающихся, приемы организации рефлексии относительно предметных результатов и учебной деятельности, построить прогноз ее развития [3, с. 106].

Литература

1. *Давыдов В.В.* Концепция гуманизации российского начального образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2000. № 5. С. 5–17. URL: https://psyedu_2000_n2_Davydov (дата обращения: 02.07.2020).
2. *Давыдов В.В.* Философско-психологические проблемы развития образования [Электронный ресурс]. URL: https://nashaucheba.ru/v40835/давыдов_в.в. (дата обращения: 29.06.2020).
3. *Мурзина Н.П.* Подготовка бакалавров к планированию современного урока // Школа будущего. 2017. № 5. С. 99–107.
4. *Серова Н.А.* Целеполагание в условиях личностно ориентированного обучения математике в средней школе: дисс. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2004. 197 с.

Подготовка будущих учителей к развивающему обучению современных школьников³

Орлов А.А.

Академик,

Российская академия образования, Тула, Россия

alanor38@yandex.ru

В нашем нестабильном, сложном и непредсказуемом мире чрезвычайно актуальна идея В.В. Давыдова о том, что, развивая ученика как субъекта своей жизнедеятельности, школа должна, включив его в учебную деятельность, научить учиться.

В развивающем обучении понятие «умение учиться» является одним из важнейших. В.В. Давыдов отмечал: «В широком смысле “умение учить себя” означает способность человека преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности – в отношениях с самим собой как человеком неумелым и ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, делать себя другим» [1, с. 238].

Эту рефлексивную особенность развивающего обучения важно понимать при обучении школьников поколения Z, которые живут в симбиозе реального и виртуального мира, что приводит к раздвоению личности. Многозначность виртуальной личности (то, кем человек позиционирует себя в социальных сетях, в мессенджерах, в пабликах, в комментариях к постам, в твиттере и т.д.), этически ущербная среда виртуальной реальности превращают человека-виртуала в «фиктивную» личность, что имеет ряд рисков, приводящих к многообразным деструкциям. Исследователи, изучающие влияние Интернета на обучающихся, показывают, как Интернет и социальные сети меняют взаимоотношения между людьми и пользователя с окружающим миром. В Интернете появилось личное или персональное пространство субъекта, включающее кибербуллинг, троллинг, хейтерство, секстинг, виртуальную дружбу и любовь, лайкозависимость, киберсуицид, флеш-моб, селфизм, трудные онлайн-ситуации и др. Кроме того, произошло изменение культурно-образовательных практик личности. В жизнь современного школьника и студента прочно вошли интернет-коммуникации, творчество, координация в сетевом сообществе, геймификация способов жизнедеятельности, купля–продажа, оценка других, самопрезентация, произвольная индентификация и др. В этих условиях меняются когнитивные характеристики современного школьника, которые определяются такими важнейшими особенностями, как клиповость и

³ Доклад подготовлен при финансовой поддержке РФФИ грант № 19–013–00452.

визуализация мышления. При этом необходимо обратить внимание на такой феномен, как компьютерная зависимость и ее психические последствия: спад интереса к полезной информации, невозможность сосредоточиться, снижение памяти и внимания, способности к логическому мышлению, к принятию решений [2].

Рамки доклада не позволяют рассмотреть все негативные и позитивные влияния сети Интернет на развитие личности ученика, но их учет обуславливает необходимость внести коррективы в формы и методы педагогической деятельности с целью проектирования и реализации информационного и экзистенциального взаимодействия школьника с учителем и окружающим миром, осуществляемого как через внутренний диалог – мышление («речь для себя»), так и через общение с текстами (понимаемыми достаточно широко) – внешний диалог/полилог («речь для других»)

Организовать такое педагогическое взаимодействие со школьниками в современном образовании невозможно без целенаправленного обучения будущего учителя интерактивному сотрудничеству с обучающимися в онлайн и офлайн режимах на основе организации совместно-распределенной деятельности. В ближайшем будущем такое обучение можно будет осуществлять в основном в рамках магистерских программ, так как, судя по ФГОС ВО два +, цели и содержание обучения бакалавров по направлению «Педагогическое образование» по-прежнему будут иметь функционально-компетентностную направленность. Обучение же будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой» личностью должно быть основано на личностно-культурологическом подходе, который ориентирован, как на формирование ценностного отношения будущего педагога к развитию личности школьника, так и на развитие самого студента как субъекта профессионального самоопределения. Смыслом такого обучения должно быть формирование у будущих учителей понимания того, что изучение любого школьного предмета это не самоцель. Обучение и воспитание в школе – важнейшие процессы стимулирования личностного, социального и профессионального развития школьников. Отбор содержания такого обучения в магистратуре является крайне сложным процессом, так как многие понятия, факты и трактовки современной культурно-образовательной ситуации пока еще не получили объективной научной оценки.

С помощью опросных, монографических методов исследования и наблюдения нами была изучена степень готовности выпускников педвузов к педагогическому взаимодействию с «сетевой» личностью школьника. На этой основе было определено, что содержательный компонент данных магистерских программ помимо характеристики специфики культурно-образовательного пространства, обусловленного широким распространением Интернета, должен включать комплекс учеб-

ных дисциплин, освоение которых позволит магистрантам осмыслить, что вся педагогическая деятельность в современных условиях должна быть опережающей, основанной не только на понимании педагогами состояния актуального развития ребенка, но и предвидения зоны его ближайшего развития (Л.С. Выготский). То есть понимание превентивного, предупреждающего характера и в тоже время предвосхищающего последствия педагогического взаимодействия не только как профилактики различных рисков, деструкций и девиаций у «сетевых» школьников, но, прежде всего, как предвидения следующего этапа возрастного развития и обусловленных им психолого-педагогических проблем когнитивного, коммуникативного и поведенческого характера.

Реализация идеи интеграции в образовательном процессе магистратуры трех процессов: учения, преподавания и исследования – позволяет обновить *технологический аспект* развивающего обучения в педвузе. Данные технологии, основанные на системно-деятельностном подходе, дают возможность ориентировать познавательную деятельность будущих учителей на самостоятельное выполнение объективно актуальных и лично значимых социально-педагогических проектов и исследовательских работ, связанных с магистерской диссертацией и востребованных конкретной образовательной организацией. Образовательный процесс в магистратуре, в отличие от бакалавриата, строится в таком случае не в лекционно-семинарской форме, а в виде тренинговых занятий, ориентированных на оптимальное включение обучающихся в активную, многообразную самостоятельную учебную деятельность, что дает возможность эффективно формировать деятельностьную составляющую профессиональных компетенций. Такое обучение позволяет продуктивно формировать важнейшие профессиональные умения у современного учителя – умения создавать гуманные взаимоотношения и взаимодействие всех участников образовательного процесса в цифровой школе, что, в свою очередь, направлено на развитие в процессе диалога/полилога *умений понимать и принимать* образовательную ситуацию и вычленять в ней оптимальную педагогическую задачу.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996
2. Солдатова Г.У. Цифровое поколение как вызов образованию в сетевом столетии [Электронный ресурс]. URL: [http: firo.ru/wpcontent/uploads/2017/11/3_Солдатова.pdf](http://firo.ru/wpcontent/uploads/2017/11/3_Солдатова.pdf)

Проблемы и возможности подготовки педагогических кадров для развивающего образования в современных условиях

Пазухина С.В.

*доктор психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии и педагогики,
ФГБОУ ВО «ГГПУ имени Л.Н. Толстого», Тула, Россия
pazuhina@mail.ru*

Развитие идей В.В. Давыдова в контексте новых требований и условий реализации образовательного процесса предполагает подготовку высококвалифицированных кадров для современной школы, как в психолого-педагогическом, так и в методическом, общенаучном, философском плане. Построение развивающего обучения основывается на развитии соответствующей ценности в сознании учителя – ценности развития личности обучающегося, что предполагает усиление ценностного аспекта профессионального образования будущих педагогов. Понятие личности является одной из центральных философско-психологических категорий теории развивающего обучения. В идеальной модели, по В.В. Давыдову, образование должно включать в себя не только овладение обучающимися системой научных знаний, но и введение детей в другие ключевые сферы общественного сознания – нравственность и мораль, искусство, религию и др., что должно составлять содержание учебной деятельности. Игнорирование на практике этих областей – важных форм работы человеческого духа – отрицательно влияет на развитие, воспитание личности, а, значит, и на качество образования в целом. Значимость этой идеи подтверждается включением В.В. Давыдовым самостоятельного раздела, посвященного вопросам развития личности, в заключительную монографию «Теория развивающего обучения» (1996). Ученый считал, что образование должно быть развивающим не только в плане познания, но и в плане мышления, в плане сознания. Главной целью развивающего образования в своей последней монографии он провозгласил развитие личности обучающегося и указал, что реализация этой цели должна быть опосредована погружением в ведущую деятельность. Также ученый подчеркнул важность достижения единства процессов обучения и воспитания: «учебно-воспитательный процесс един», «если вы кого-то воспитываете, то, значит, вы чему-то его обучаете», «если вы обучаете, то, значит, вы в чем-то его и воспитываете» [1].

Рассмотрение образования как ресурса развития теоретического мышления предполагает создание в образовательной среде соответствующих условий, в том числе повышение уровня сформированности операций теоретического мышления у самих студентов, чей личностный, познава-

тельный потенциал в эпоху цифровизации требует особого внимания со стороны преподавателей вуза в плане его раскрытия и повышения уровня. Возможность черпать неограниченный поток информации из Интернета при несформированном стержне из базовых, фундаментальных знаний нередко приводит к утрате границ между житейскими и научными понятиями, появлению ряда стереотипов, установок, от которых сложно избавиться в ходе профессиональной подготовки, когда на контактную работу и личное общение с преподавателем сегодня отводится минимум времени, а основная часть отводится самостоятельной работе студентов, что предполагает сформированность у них мотивов самообразования, учебно-профессиональной деятельности, наличие субъектной позиции в обучении, но часто эти качества у студентов отсутствуют.

Методические аспекты подготовки специалистов для развивающего образования связаны не только с осмыслением теоретических нюансов системы обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, но и со знакомством с лучшими современными практиками реализации развивающего обучения. Это предполагает усиление практической составляющей подготовки педагогических кадров, совершенствование программ практик, проводимых на базах школ и развивающих центров, налаживание сетевого взаимодействия с другими учреждениями. В.В. Давыдов впервые показал, что уже младшим школьникам при соответствующем обучении становятся доступны дедуктивные умозаключения, что даже они могут при специально созданных условиях овладеть основами разумно-теоретического, рефлексивного мышления и через освоение научной логики познания и истории культуры выйти на теоретический уровень сознания. Для этого, согласно его замыслу, учитель должен переходить от объяснения общих принципов к показу частных примеров, от изучения абстрактных объектов, их свойств и механизмов к конкретным, от системных знаний к единичным понятиям. В основе положений развивающего обучения В.В. Давыдова лежит идея об обучении в зоне ближайшего развития, сформулированная Л.С. Выготским; соответственно, педагог должен уметь диагностировать уровень актуального и зону ближайшего развития каждого ребенка, организовать обучение школьников в зоне ближайшего развития, оценить результаты. Все это требует дальнейшего развития и совершенствования, как диагностического инструментария, позволяющего изучать зону ближайшего развития ребенка, так и системы психолого-педагогического обоснования проектирования не только и не столько его индивидуальной образовательной программы, сколько его индивидуальной траектории развития в образовании.

В.В. Давыдов обосновал совокупность принципов построения учебных предметов, реализация которых позволяет проектировать развитие у обучающихся мыслительной деятельности теоретического типа. Технологии проблематизации, проектирования, используемые в его систе-

ме развивающего обучения, основаны на глубоком понимании их сущности самим педагогом и предполагают в современных условиях гибкое владение процедурой и средствами их организации в разных средах с учетом образовательных возможностей и индивидуально-психологических особенностей конкретных обучающихся. Появление новых информационно-коммуникационных технологий, компьютерных программ, развитие системы поликультурного и инклюзивного образования, расширение спектра используемых методов контроля и оценки результатов обучения заставило педагогические кадры по-новому взглянуть на проблему проведения мониторинга образовательных результатов в системе развивающего обучения. С точки зрения психологии, считаю важным обращение к вопросу оценки личностных результатов образовательного процесса, способов и процедуры их изменения, определения показателей и уровня развития, отслеживании динамики.

В.В. Давыдов относил себя к представителям деятельностного подхода. Изучая работы А.Н. Леонтьева, он провел глубокий анализ его психологической концепции деятельности. Категория деятельности стала фундаментальным понятием в работах В.В. Давыдова, что позволило ему обосновать собственную теорию учебной деятельности. Реализация одной из ведущих идей его концепции – становление ученика субъектом учебной деятельности – связана с овладением будущими педагогами системой знаний, приобретением опыта деятельности по управлению учебной деятельностью обучающихся и созданию условий для перехода детей из объектной в субъектную позицию в обучении. Только являясь субъектом, ученик осуществляет полноценную учебную деятельность, развивается в ней как личность. Деятельностные практики реализации концепции В.В. Давыдова сопряжены с использованием в учебном процессе соответствующих методов, способствующих овладению будущими педагогами технологиями развивающего обучения.

Направленность ФГОС на реализацию системно-деятельностного подхода, изменение информационной среды современной школы, увеличение объемов информации и ускорение мировых процессов обновления знаний, утрата учителями функций монопольных трансляторов знаний, ориентация на работу с особенностями и возможностями поколения Z требуют от педагогов непрерывного саморазвития, повышения квалификации, активного поиска новых форм взаимодействия с поколением digital natives, у которого цифровое детство формирует принципиально новую среду социальной идентификации, способов самовыражения, стиля жизнедеятельности в цифровой реальности.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.

Подготовка будущего учителя к работе в системе развивающего образования

Пронина Н.А.

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики,
ФГБОУ ВО «ГПУ имени Л.Н. Толстого», Тула, Россия
natalie4941@rambler.ru*

Система высшего профессионального образования должна выпускать учителей, не только способных дать детям знания в готовом виде, а умеющих научить детей учиться и мыслить, думать, анализировать материал. В современном мире это особенно актуально по причине большого количества проблем, возникающих у старшеклассников в связи с проведением ЕГЭ. Весь десятый и одиннадцатый классы дети не изучают положенную программу, а готовятся к сдаче экзаменов по wybranым дисциплинам.

Система развивающего образования разработана отечественными психологами В.В. Давыдовым [1] и Д.Б. Элькониним [2] в 50-х гг. XX в. Она базируется на идеях известного отечественного психолога Л.С. Выготского. До сих пор в начале XXI в. она является востребованной и применяется при обучении детей во многих школах нашей необъятной Родины.

Воспитанному в духе традиционной парадигмы образования учителю трудно бывает переключиться и построить уроки по системе развивающего образования. Поэтому мы считаем необходимым внесение корректив в процесс обучения будущих учителей уже в университете.

Традиционно в вузе знания даются в готовом виде. Преподаватель диктует лекцию, учащиеся записывают, а на зачете или экзамене воспроизводят. Мы стараемся использовать проблемные лекции, лекции с заранее запланированными ошибками. Ведь самостоятельно добытые знания будут больше цениться, будут более прочными, чем полученные в готовом виде.

Традиционная парадигма образования формирует отрицательную мотивацию учебной деятельности. «Не сдашь ЕГЭ – не поступишь в вуз, будешь дворником»; так запугивают учителя и родители современных старшеклассников, прививая отвращение к учебе, нацеленность на результат, а не на сам процесс учебной деятельности. У учащегося формируются страхи и комплексы. С таким багажом поступают в педагогический вуз и получают диплом. Угрожающий, карающий педагог не сможет разбудить в учениках жажду знаний, привить любовь к своему предмету.

Используя на занятиях психолого-педагогического цикла инновационные методы обучения, мы старались привить студентам любовь к знаниям, необходимым будущему учителю в его профессиональной де-

тельности, умения строить монологическое высказывание, вести дискуссию, слушать и слышать собеседника. На занятиях по педагогике студенты знакомятся с теорией развивающего образования, изучают ее отличительные особенности. В рамках изучения раздела «Педагогическая психология» дисциплины «Психология» изучаются особенности развития мышления и личности детей младшего школьного возраста. Анализ документального фильма, посвященного уроку математики в первом классе, позволяет наглядно продемонстрировать особенности обучения по системе В.В. Давыдова, сравнить ее с традиционной парадигмой образования, увидеть процесс развития теоретического мышления у учащихся, которые четко отвечают на вопрос «Что такое ноль?».

Применение на семинарских занятиях различного рода дискуссий также оказывает благоприятное воздействие на учебную мотивацию студентов. Студенты начинают мыслить, не боятся высказываться на семинарах, ищут дополнительный материал для доказательства своей точки зрения. Формируется представление о субъектности других, столь важное для системы развивающего образования: остальные учащиеся имеют право на свои убеждения и представления, которые могут отличаться от твоих. Умение дискутировать является очень важным для будущего педагога. Будучи компетентным в этом вопросе, он научит своих учеников анализировать различные точки зрения, находить ответы на свои вопросы.

Применение кейсов – реальных случаев из жизни профессионалов способствует развитию воображения, способности встать на место другого человека.

Использование технологии «фиш боун» (в переводе с английского – «рыбья кость») способствует развитию мышления, помогает структурировать учебный материал: выделять проблему, находить ее причины, искать факты, делать выводы. Логически выстроенный материал легче запоминается и затем не возникает проблем с его воспроизведением.

Дидактические, ролевые и деловые игры также способствуют развитию познавательных процессов. Так, учащимся очень нравится играть в школу, можно распределить роли – учащихся, учителя – и провести урок развивающего обучения.

Использование проектного обучения также благотворно влияет на развитие воображения, мышления у будущих учителей, способствует развитию умения работать в группе. Применяя метод проектов на уроке, учитель сможет научить учеников взаимодействию друг с другом, работе в группах, в доступной форме познакомит учащихся с методами научного познания. Так, в этом году будущие учителя начальных классов приняли участие в конкурсе проектов, посвященном 75-летию Великой Отечественной войны. Учащиеся получили задание на дом исследовательского характера: «Моя семья в годы Великой Отечествен-

ной войны». Изучение истории рода способствовало формированию патриотизма, любви к своей Родине.

Решение психолого-педагогических упражнений и задач способствует развитию мышления, формирует интерес к учебе. Так, при изучении темы «Мышление» в рамках дисциплины «Психология» студенты выполняли следующее задание:

«Встретились друзья детства. Между ними произошел следующий диалог:

- А у меня уже дочь.
- Как же ее зовут?
- Как и ее мать.
- Сколько же лет Олечке?

Как собеседник узнал имя дочери?»

Самостоятельная работа также способствует развитию мышления, воображения и других познавательных процессов. Так, применение технологии интеллект-карт способствует лучшему запоминанию учебного материала, его систематизации. Предложенный в этом учебном году конкурс среди учащихся нашего вуза на создание необычной интеллект-карты стимулировал воображение будущих учителей, способствовал появлению мотивации соревновательности.

Таким образом, мы считаем, что в вузе можно и нужно научить будущего педагога учиться, самостоятельно добывать знания, развить его познавательные процессы и учебную мотивацию. Такой учитель станет примером для своих учеников и зажжет в их глазах огонь знаний, сможет использовать в своей практической деятельности передовой опыт.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Подготовка педагогических кадров в условиях дистанционного обучения

Романова Е.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «ГГПУ имени Л.Н. Толстого», Тула, Россия
tromanov76@mail.ru*

Подготовка педагогических кадров в условиях дистанционного обучения, отвечающих современным требованиям, является на сегодняш-

ний день одной из ключевых задач современного общества. В новых условиях, диктуемых сложившейся ситуацией в нашей стране и социальной политикой государства в целом, эта задача является первостепенной, так как требует для своего решения оптимизации всей системы высшего образования и повышения качества подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в различных образовательных учреждениях и организациях.

Для решения данной задачи необходимо сформировать у всех учителей предметников готовность к реализации дистанционного обучения предмету в условиях глобальной информатизации общества в целом и системы образования – в частности, что невозможно без знания технологий дистанционного обучения.

Дистанционные образовательные технологии в той или иной степени реализуются в таких формах получения образования, как очное, очно-заочное, заочное обучение и экстернат.

Дистанционное обучение – это новое явление в педагогике. На сегодняшний день отсутствует единое толкование данного понятия и его содержания.

А.А. Андреев, В.П. Демкин, Г.В. Можаяева, В.И. Солдаткин рассматривают дистанционное обучение как форму получения образования: это целенаправленный, организованный процесс обучения, ориентированный на формирование знаний, умений и навыков, определяемых программой обучения и преподавателем [1; 2].

По мнению Л.И. Долинера, дистанционное обучение – это форма получения образования (очного, заочного, экстерната), основанная на применении средств новых информационных технологий (компьютеров, телекоммуникаций, средств мультимедиа) и научно обоснованных методов обучения [3].

В целом, дистанционное обучение можно определить как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия между обучающим и обучающимися с помощью использования различных информационных технологий.

Если ранее преподаватель выступал в качестве главного транслятора информации, то на сегодняшний день данную функцию могут выполнять современные информационно-образовательные технологии, а перед преподавателем стоит совсем иная задача, заключающаяся в большей степени в организации и координации всего учебно-образовательного и воспитательного процесса. При этом и от самих студентов, использующих в своей самостоятельной работе информационно-образовательные технологии, требуется большая самоорганизация, самокоординация и самоуправление, однако наличие хотя бы имплицитного присутствия педагога все же необходимо.

Для подготовки будущих педагогов к работе в условиях дистанционного обучения возможно использование таких форм организации учебного процесса, как: научно-методологические и учебно-методические семинары; видеоконференции; видеофорумы; видеолекции; видеоконсультации; тренинги, с применением компьютерных технологий; компьютерная диагностика; компьютерное тестирование и др.

В качестве педагогических технологий при дистанционном обучении целесообразно применять технологии, предполагающие использование исследовательских, проблемных методов, организацию групповой работы студентов, работу с различными источниками информации.

При таком подходе в обучении студенты получают возможность самостоятельно достигать определенных результатов в различных областях знания, осмысливать получаемые данные, в соответствии со своими индивидуальными особенностями, в результате чего они учатся вырабатывать собственную обоснованную точку зрения.

Использование новых информационно-коммуникационных технологий позволяет осуществлять взаимодействие всех участников образовательного процесса независимо от их месторасположения, организовывать учебный процесс на высоком уровне, в соответствии с современными требованиями дидактики.

Дистанционное обучение повышает требования не только к профессиональной подготовке преподавателя, осуществляющего данный образовательный процесс, но и к его личностным, общекультурным и коммуникативным качествам.

Вместе с тем есть и иная проблема, связанная с реализацией дистанционного обучения – это разные экономические, технические возможности вузов. Кроме того, не все педагоги могут довольно гибко реагировать на быстро меняющуюся ситуацию в обществе и новые запросы современного образования и не всегда готовы к быстрой перестройке уже сложившейся, привычной, выработанной годами организации образовательного процесса и технологий обучения. Тем не менее, дистанционное обучение не должно исключать в полной мере уже привычных методов, форм и средств обучения, а строиться исходя из опоры, как на знакомые, так и на новые средства информационно-коммуникационных технологий.

Для решения проблемы организации дистанционного обучения целесообразно осуществлять подготовку преподавателей, которые могли бы выполнять координацию реализуемых дистанционных курсов, но на сегодняшний день ни один из педагогических вузов не реализует программы подготовки подобного рода специалистов. Поэтому при реализации дистанционного обучения необходимо предусмотреть подготовку специалистов именно данного профиля, от профессионализма которых зависит более успешное осуществление самого процесса дистанционного обучения.

Таким образом, в современных условиях модернизации системы образования подготовка педагогических кадров в условиях дистанционного обучения должна быть направлена главным образом на изучение вопросов, связанных с использованием информационных технологий в образовательной практике. От того, насколько методически грамотно преподаватель сможет организовать освоение студентами структурных составляющих изучаемого предмета в новых условиях, будет зависеть успешность осуществления всего образовательного процесса.

Литература

1. *Андреев А.А., Солдаткин В.И.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Изд-во МЭСИ, 1999. 196 с.
2. *Демкин В.П., Можжаева Г.В.* Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения. Томск: ТГУ, 2003. 125 с.
3. *Долгнер Л.И.* Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2003. 344 с.

Использование деятельностного подхода В.В. Давыдова при проектировании магистерской программы

Смирнова Л.О.

*ведущий эксперт Института образования,
ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ», Москва, Россия
smirnovalada@gmail.com*

1. Несмотря на разговоры экспертов о четвертой технологической революции, процент специалистов в образовании, способных работать в цифровой среде, в России очень мал. Недавнее исследование, в котором участвовали более 70 000 респондентов [8], показало, что образовательные учреждения испытывали острую нехватку квалифицированных кадров при организации обучения с использованием цифровых технологий в период пандемии и вынужденной дистанционной работы весной 2020 года. Как ответ на этот вызов современности, в начале 2019 г. в НИУ ВШЭ была создана группа для разработки магистерской программы по цифровой трансформации в образовании (далее ЦТО), в состав которой вошла автор данной работы.
2. Для создания магистерской программы была выбрана методология, позволяющая диалектически объединить 4 области знаний, которые магистрант ЦТО использует в учебной деятельности для решения прикладных задач:
 - информационные технологии в образовании;
 - управление в образовании;

- цифровая дидактика;
- анализ данных и управление знаниями.

Пример задачи, для решения которой магистрант использует синергию знаний из данных областей: «Как, используя датасеты, извлеченные из информационных систем в разных точках образовательного процесса, трансформировать существующие связи выбранных стейкхолдеров в более технологические и прозрачные, а значит, и более эффективные? Какие информационные системы необходимо интегрировать в цифровую образовательную среду для этих целей на основе универсальных протоколов интероперабельности?»

3. Одной из задач на этапе проектирования программы было обеспечить необходимую учебную деятельность, чтобы помочь магистрантам сформировать универсальные компетенции специалиста XXI века в четырех областях знаний, указанных в п. 2. К универсальным компетенциям относятся критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект и умение работать в команде.
4. Данный вид деятельности является воспроизводящим, он возникает в процессе онтогенеза, в отличие от фундаментальных видов деятельности [7]. Магистрант является субъектно-объектом образования, а не объектом, если определять субъектно-объектную взаимосвязь в понятиях деятельностного подхода (или теории деятельности).
5. Основой любого вида деятельности является потребность и нужда, лежащая в ее основе [7]. Что является потребностью магистранта программы (субъекта учебной деятельности) ЦТО? Присвоение накопленного (мирового) опыта использования EdTechs цифровой трансформации в образовании как освоение общих способов действий с предметами, в понятиях деятельностного подхода В.В. Давыдова, а также приобретение конструктивного творчески развивающегося понятийного обобщения, в четырех областях, указанных в п. 2.
6. На основе вышеперечисленных тезисов разработчики построили программу ЦТО проектно-ориентированной, используя «динамическую модель» [9].
7. Организация проектной деятельности.

Магистрант выбирает фокус проекта в методологии actionresearch [10; 11; 15] в ходе учебного сотрудничества с научным руководителем по принципам недизъюнктивности [2, с. 81]. Для моделирования (и обобщение модели) используется Теория деятельности Энгестрема [13; 14] и его схема деятельности [14, с. 136].

Литература

1. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование. М., 1979.
2. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт психологии РАН», 1994.
3. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.

4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., Педагогика, 1986.
5. *Давыдов В.В.* Понятие деятельности как основание исследований научной школы ЛС.Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 20–29.
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения М.: Интор, 1996.
7. *Давыдов В.В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. 2003 № 2. С. 42–49.
8. *Исаева Н.В., Каспржак А.Г., Кобцева А.А., Цатрян М.А.* Экономические и социальные последствия коронавируса в России и в мире // Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире. 2020. № 6. С. 92–110.
9. *Каспржак А.Г., Калаишиков С.П.* Конструирование образовательных программ прикладной магистратуры // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 2.
10. *Adelman C.* Kurt Lewin and the origins of action research // Educational Action Research. 1993. № 1(1). P. 7–24.
11. *Burns A.* Action research: An evolving paradigm? // Language Teaching. 2005. № 38/2. P. 57–74.
12. *Engeström Y.* Developmental work research as educational research // Nordisk pedagogic. 1996. Vol. 16 (3). P. 131–143.
13. *Engeström Y.* Comment on Blackler et al. Activity Theory and Social Knowledge: A Story of Four Umpires // Special Issue of Organizations. 2000. Vol. 7/2. P. 301–310.
14. *Engeström Y.* Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization // Journal of Education and Work. 2001. Vol. 14/1. P. 133–156.
15. *Kemmis S., R. McTaggart (eds).* The action research planner. (3rd edn). Victoria: Deakin University, 1998.

Опыт внедрения форм развивающего обучения в программы дополнительного образования специалистов

Трушкина С.В.

*кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ НЦПЗ РАМН, Москва, Россия
trushkinasv@gmail.com*

Некоторые принципы и подходы, разработанные в системе развивающего обучения для детей, в настоящее время широко используются авторами программ дополнительного образования и для взрослых людей. Так называемые «активные методы обучения» – тренинг, дискуссия, выработка коллективного решения – часто являются обязательной составляющей в курсах повышения квалификации для специалистов самого разного профиля [1]. Используя эти методы, преподаватель обо-

значает для слушателей проблему, участники по ходу занятия предлагают и обсуждают различные пути ее решения, делаются попытки рефлексии и обобщения полученного в ходе занятий опыта.

В последнее десятилетие автором был разработан и проведен ряд краткосрочных (от одного до семи дней) образовательных мероприятий для дипломированных специалистов, преимущественно медицинского профиля, уже имеющих значительный опыт работы. Одно из двух основных направлений обучения было посвящено сложной медико-психолого-социальной проблеме отказов матерей от новорожденных детей в родильном доме, действиям специалистов в этой ситуации и их возможностям [3]. Второе направление – развитие у врачей и медицинских сестер навыков эффективной коммуникации с пациентами и членами их семей [4]. Оба направления подготовки помимо овладения конкретными психологическими навыками требовали от слушателей перестройки эмоционально-личностного отношения к ряду жизненных явлений и принятия изменений, происходящих в сфере их собственной мотивации профессиональной деятельности, т.е. имели отношение к личностному и профессиональному развитию.

Опыт, приобретенный автором в ходе проведения этих семинаров, требует своего анализа и осмысления. Прежде всего, следует отметить, что в отличие от детской аудитории взрослые люди и состоявшиеся специалисты проявляют больше критичности, осторожности и даже негативизма в отношении изменений своего образа действий и своей позиции. Медицинские работники, кроме того, изначально бывают не очень склонны всерьез прислушиваться к мнению представителей других специальностей, считая собственный опыт в проблемной ситуации более значимым. На наш взгляд, такое явление вполне объяснимо и закономерно. Однако педагогу иногда бывает нелегко принять эти факты, в результате чего он может перейти к неверной тактике прямого переубеждения своих слушателей. В этих случаях включенность участников в процесс обучения резко снижается, в результате эффективность обучения начинает быстро падать. Педагог должен быть готов к проявлению определенной порции сопротивления слушателями-специалистами, не принимать его на свой счет и работать с этой учебной ситуацией как с нормальной и ожидаемой.

Незаменимым методом в преодолении подобных трудностей выступает групповая дискуссия, в которой выслушиваются все мнения, подчеркивается право на существование практически любой позиции, демонстрируется уважение к личности участника, высказывающего иную точку зрения на проблему. Ведущему необходимо обладать умениями возражать, не вступая в конфронтацию; соглашаться с частью высказывания, подвергая сомнению остальное; постоянно обращаться

ко всем участникам семинара как к знатокам данной проблемы. Эта задача бывает нелегкой для педагога, она требует от него одновременного проявления и гибкости, и уверенности в своей правоте, основанной на компетентности в вопросе. Такая тактика в конце концов позволяет, например, пошатнуть уверенность акушера в том, что мать, отказавшаяся в роддоме от ребенка, заслуживает только сурового осуждения, а не помощи от социальных и психологических служб; или в том, что врачу необходимо приложить все усилия, чтобы женщина выписалась из роддома вместе со своим ребенком, вне зависимости от возможных последствий. И только после изменения принципиальной позиции по вопросу и появления новых осознанных мотивов профессиональной деятельности можно приступать к формированию практических умений, применимых к ситуации.

Тренинговые формы обучения весьма востребованы в практике дополнительного профессионального образования. Однако следует отметить, что тот или иной навык, сформированный в «тепличных» условиях его тренировки, далеко не всегда успешно переносится в обстановку динамично меняющегося конкретного случая или нестандартной ситуации. В связи с этим особенную ценность приобретает постановка педагогом адекватных учебных задач. С одной стороны, они должны отвечать запросу специалистов на приобретение практических навыков, а с другой – быть в достаточной мере обобщенными.

Таким образом, опыт взаимодействия со специалистами в процессе их дальнейшего профессионального обучения показал специфику, присущую им как субъектам учебной деятельности. Формирование новых знаний и навыков у них чаще имеет вид трансформации либо замещения уже имеющихся, что представляет собой определенную трудность для преподавателя. Работая со взрослым человеком, педагогу разумнее ставить перед собой задачу формирования у него не новых личностных качеств, а новых профессиональных компетенций [2]. В целом же, образование специалистов, проходящих программы дополнительного обучения, значительно выигрывает в эффективности, если оно ориентировано на общие принципы развивающего обучения.

Литература

1. *Бершадская Е.А., Бершадский М.Е.* Методы и формы повышения квалификации, эффективные с точки зрения работников образования // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 31–37.
2. *Кулагина И.Ю., Апасова Е.В.* Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 12–23.
3. *Трушкина С.В.* Об образовательных потребностях специалистов в сфере профилактики ранних отказов // Всероссийская конференция «Пути решения проблемы сиротства в России». Сборник тезисов. М., 2006. С. 334–335.

4. Трушкина С.В. Вызовы современности: медицинский комплаенс, партнерские отношения, коммуникативная компетентность врача [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2018. Т. 10. № 4(51). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 13.08.2020).

Условия профессионально-личностного развития студентов педагогического вуза

Шайденко Н.А.

*Зав. центром стратегического планирования развития образования, экспертизы и научного консультирования, ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», Тула, Россия
nashaidenko@gmail.com*

В наши дни происходят глубокие изменения в процессе педагогического образования, направленные на личностное и профессиональное развитие учителя. Это возможно при реализации механизма, обеспечивающего создание психолого-педагогических, организационно-методических и дидактических условий для усвоения будущим учителем целей и содержания развивающего образования. Развивающее образование в высшей педагогической школе должно быть направлено на развитие не только интеллекта будущего учителя, но и его эмоций, воли, на выработку потребностей и интересов, формирование мировоззрения, становление черт характера. Охарактеризуем комплекс условий, способствующих профессионально-личностному развитию будущих учителей. (Под условиями будем, вслед за А.М. Новиковым, понимать обстоятельства процесса образования, обеспечивающие достижение определенных целей [2]. Из этого определения следует необходимость повышения роли образовательной среды вуза для разностороннего развития личности (рис. 1).

Дадим характеристику психолого-педагогических условий для профессионально-личностного развития будущего учителя. Развивающее профессиональное образование предполагает опору на индивидуальные особенности студентов. Их учет начинается с отбора абитуриентов и завершается осуществлением психодиагностики, в ходе которой выявляются затруднения и проблемы каждого отдельного студента. Разрешение проблем должно происходить в ходе психолого-педагогического сопровождения. Можно выделить следующие компоненты педагогического сопровождения: психолого-педагогический, к которому относим профилактику, консультирование, коррекцию; валеологический; правовой и информационный. Среди целей сопровождения особо выделяется ориентация будущего учителя на профессионально-личностное развитие, на формирование интереса к идеям развивающего образования учащихся. Для этого важно изменение профессиональной позиции вузовского преподавателя, превращение студента

в партнера, субъект обучения, который осознает значимость изучаемого материала для своей будущей профессиональной деятельности.

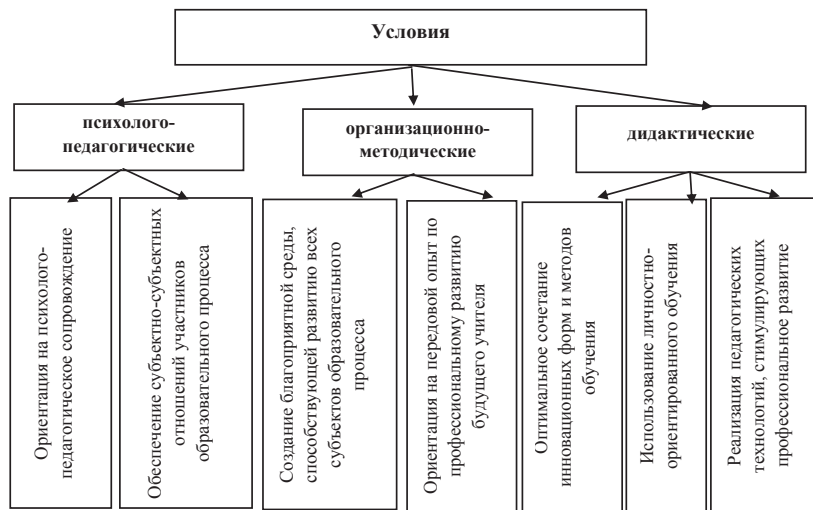


Рис. 1. Условия профессионально-личностного развития будущего учителя

Психолого-педагогические условия реализуются через раскрытие перед студентами теоретической сущности и практической значимости развивающего образования; поддержку заинтересованного отношения к нему со стороны студентов; постоянную связь вузовского учебного процесса и квазипрофессиональной практической деятельности; использование инновационных технологий, форм и методов образования.

Организационно-методическая группа условий эффективного развития будущих учителей предполагает, в первую очередь, освоение ими базиса профессиональной культуры с одновременным развитием их творческого потенциала. Образовательная среда должна давать возможность для реализации свобод и прав студенчества; быть открытой для культурных, научных, экономических и других связей с иными субъектами социальной сферы. В таких условиях учебный процесс расширяет возможности профессионально-личностного развития будущих учителей за счет воспитательной внеаудиторной деятельности [3]. Наряду с системой знаний, умений, компетенций, образовательный процесс вуза должен быть направлен на развитие у будущего учителя следующих профессионально-важных качеств: рефлексии, эмпатии, педагогической интуиции и др., а также качеств нравственно-волевых: целеустремленности, активности, трудолюбия, любви к детям и др. Группа дидактических условий реализуется через современные пе-

дагогические технологии, инновационные формы и методы: деловые игры, сюжетно-ролевые игры, тренинги, видеотренинги и т.д. Одним из дидактических условий повышения эффективности профессионально-личностного развития будущего учителя выступает комплексный подход к организации образовательного процесса, при котором сочетаются теоретико-практическая аудиторная работа, различные виды практики и учебно-исследовательская деятельность будущих учителей.

К развивающему вузовскому обучению в полной мере может относиться идея В.В. Давыдова о том, что оно должно «опираться на теоретическое мышление, а его формирование осуществляется с помощью знаков, символов, моделей. Теоретическое мышление – это знание при минимуме наглядно-образных опор, при максимуме словесно выраженных построений» [1]. Изучение условий профессионально-личностного развития будущих учителей позволило охарактеризовать задачи и формы деятельности педагогического вуза в данном направлении.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986. 240 с.
2. *Новиков, А.М.* Методология научного исследования: учеб.-метод. пособие / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. М.: URSS, 2009. 275 с.
3. *Шайденко Н.А.* Дидактическая подготовка студентов в учебном процессе педвуза: дисс. д-ра пед. наук. Тула, 1994.

Научная школа В.В. Давыдова: традиции и инновации

Сборник тезисов участников
международной научно-практической конференции
21–24 сентября 2020 г.

Подписано в печать: 19.09.2020.
Формат: 60*90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. п. 16,1. Усл.-изд. л. 36,6.