Красноярский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ:

проблемы и подходы в становлении учебной самостоятельности

Материалы
XII Всероссийской научно-методической конференции
30–31 января 2020 года

Красноярск–2020

ББК 74.202
С 56

Рецензент

Ушева Татьяна Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Педагогического института Иркутского государственного университета

Горленко Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физиологии человека и методик преподавания биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

С 56 Современная дидактика и качество образования: проблемы и подходы в становлении учебной самостоятельности: материалы XII Всероссийской научно-методической конференции 30–31 января 2020 года / сост. Г.В. Клепец. – Красноярск, 2020. – 160 с.

ISBN 978-5-9979-0113-4

ББК 74.202

Сборник выпускается по итогам XII Всероссийской конференции «Современная дидактика и качество образования», ежегодно проходящей в дни памяти В.К. Дьяченко – выдающегося ученого, основателя современной дидактики.

Структура сборника отражает ход конференции. Пленарные заседания представлены докладами выступающих. Также в сборнике помещены статьи, представленные на конференции как стендовые доклады.

Издание предназначено для учителей, методистов, профессорско-преподавательского состава образовательных организаций системы педагогического образования.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Красноярского краевого института повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования

© Красноярский краевой институт
повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВЕННЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ 5

Маковская С.И. 5

Чиганова Е.А. 8

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ № 1 10

Васильев В.Г. Самостоятельность как цель и средство учебной деятельности 10

Минова М.В. Коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам: становление самостоятельности в обучении 14

Попов А.А. Категория «Содержание» в дидактике открытого образования: конструирование социокультурного объекта 18

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ № 2 42

Блинов Г.Н. Учебная самостоятельность: история предельного вопрошания 42

Воронцов А.Б. Учебная самостоятельность школьника: содержание, технология, динамика 52

Ковалёва Т.М. Самостоятельное действие в контексте самообразования 65

СТЕНДОВЫЕ ДОКЛАДЫ 70

Аликин И.А., *Колесникова-Чернорицкая Е.В.*, *Лукьянченко Н.В.* Индивидуальное консультирование родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра 70

Бабич Е.И. Формирование естественно-научной функциональной грамотности обучающихся средствами Способа диалектического обучения 75

Васильева Р.Л., *Тяглова Е.Г.* Формирование учебной самостоятельности учащегося в соответствии с современным подходом к целеполаганию на уроках математики в старшей школе 82

Вельяминова Н.В. Развитие читательской грамотности на уроках химии по теме «Металлы» 89

Глинкина Г.В. Работа с предметными текстами на уроках различных дисциплин как основа развития исследовательской самостоятельности и читательской грамотности обучаемых 95

Ковель М.И. Роль дидактических средств Способа диалектического обучения в развитии учебной самостоятельности школьников 105

Кресова Н.Ю. Тревожность как показатель развития 113

Литвинская И.Г. Через самостоятельность друг с другом к самостоятельности с самим собой 116

Попова В.А., Костюченко Ю.А. Экспериментальная модель подготовки студентов педагогического колледжа 126

ПРОГРАММА КОНФЕРЕНЦИИ 133

СПИСОК ДОКЛАДЧИКОВ ПЛЕНАРНЫХ ЗАСЕДАНИЙ, АВТОРОВ СТЕНДОВЫХ ДОКЛАДОВ 158

ПРИВЕТСТВЕННЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Маковская С.И.

Добрый день, уважаемые коллеги! От имени министерства образования Красноярского края, от себя лично я рада приветствовать всех участников XII Всероссийской научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования»: и тех, кто сегодня присутствует в этом зале, и многочисленную аудиторию участвующих заочно – всех, кто смотрит нашу трансляцию. Особо хотелось бы поприветствовать гостей нашего края, которые находят время при своей колоссальной занятости приехать, содержательно выступить со своими идеями и экспертно оценить наше движение вперёд по решению проблем современной дидактики. Как мы видим, ряды экспертов ежегодно пополняются. Хотелось бы выразить благодарность тем экспертам, которые ежегодно участвуют в нашей конференции, – Алексею Борисовичу Воронцову, Татьяне Михайловне Ковалевой, Александру Анатольевичу Попову, Павлу Аркадьевичу Сергоманову. И, конечно же, представить тех, кто участвует в конференции впервые, – это Артем Симонович Соловейчик – главный редактор Издательского дома «Первое сентября», Сергей Геннадьевич Косарецкий – директор Центра общего и дополнительного образования Института имени А.А. Пинского Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и его заместитель Андрей Викторович Павлов, Ян Сергеевич Левченко – профессор культурологи Гуманитарного департамента НИУ «Высшая школа экономики», Александр Михайлович Кондаков – генеральный директор компании «Мобильное электронное образование» со своей командой.

Вероятно, сама «атмосфера» обновления, в которой находится сегодня российское образование, в том числе в связи с реализацией национального проекта «Образование», напряженные поиски решения актуальных проблем развития оказались теми факторами, которые предопределили тему конференции этого года – *«Современная дидактика и качество образования: проблемы и подходы в становлении учебной самостоятельности».* Я искренне рада видеть в зале большое количество людей: это означает, что тема вызывает большой интерес и крайне актуальна.

«Самостоятельность» – невероятно многозначное понятие, поэтому необходимо договориться, в каком именно значении мы его используем, не просто разговаривая об учебной самостоятельности

школьников, но пытаясь ее вырастить и диагностировать. И это основной предмет обсуждения нашей конференции.

Учебная самостоятельность включает:

1) способность школьника обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения конкретной учебной задачи;

2) способность находить недостающие знания и осваивать недостающие умения.

Первая составляющая обеспечивается образованием, расширяющим рефлексивные возможности младших школьников и подростков.

Вторая составляющая умения учиться связана с развитием еще одной фундаментальной человеческой способности – выходить за границы наличного опыта.

Человек, умеющий учиться самостоятельно, столкнувшись с новым типом задач, способен преобразовывать известные ему способы действия и искать новые, используя при этом ресурсы, предоставляемые человеческой культурой (в частности, учебники, справочники, словари и т.п.). И это очень важное умение в условиях, когда перед системой образования поставлена задача обеспечения достижения обучающимися сложного образовательного результата, включающего предметные результаты, базовые грамотности (когнитивные и некогнитивные), универсальные компетенции в области мышления, взаимодействия с другими.

В программе также заявлена проблема для обсуждения такого понятия, как «самостоятельность учителя», то есть его способность, возможность и желание учиться. Для нас это тоже очень важный и актуальный вопрос при реализации проекта «Учитель будущего», и очень хорошо, что в присутствии уважаемых экспертов мы это будем обсуждать на площадках конференции.

От каждого мероприятия, такого как эта конференция, у нас есть определенные ожидания. В чем важность для нашей работы этого образовательного события? Мы планируем получить от педагогического сообщества ответы на следующие вопросы:

- Как, за счет чего происходит становление учебной самостоятельности в образовательной общности: от диффузной группы до коллектива?
- Умение учиться и учебная самостоятельность – это взаимообусловленные характеристики или же это этапы становления какой-то определенной способности?
- Какая педагогическая помощь нужна школьнику, чтобы научиться учиться самостоятельно, быть инициативным в поста-

новке и решении новых задач, независимым в контроле и оценке своих учебных достижений?

- Какой набор педагогических позиций, форм организации деятельности обеспечивает становление учебной самостоятельности?
- Как учебная самостоятельность проявляется и формируется в разных возрастных группах и у обучающихся с разными образовательными потребностями?
- Каковы дидактические основы становления учебной самостоятельности в различных педагогических традициях и социокультурных контекстах?
- Каковы особенности и варианты становления учебной самостоятельности в школьном и дополнительном образовании, при использовании цифровых информационных ресурсов, в сетевых сообществах, а также (пока сложно это представить!), но и в условиях повсеместного распространения искусственного интеллекта?

Конечно, мы рассматриваем эту конференцию не как отдельное автономное мероприятие, а как одно из важных мероприятий в системе образования Красноярского края. И после конференции продолжим обсуждать заявленную здесь проблематику.

Для нас очевидно, что достичь сложных образовательных результатов без понимания проблем становления учебной самостоятельности сложно и практически не всегда возможно. Мы ожидаем, что на данной конференции удастся выявить потенциал различных систем обучения, практик региональных инновационных площадок и регионального Атласа образовательных практик в решении этой непростой задачи с разных позиций. Поэтому важно, что в этом зале присутствуют учителя, руководители образовательных организаций, методисты, ученые.

Сам формат конференции (тематические пленумы, форсайты, семинары, мастерские, круглые столы, новые интерактивные форматы работы), я надеюсь, поможет нам всем здесь и сейчас обсудить новые решения в рамках заявленной проблематики и после конференции перенести их в практическую деятельность. Мы ожидаем интересных дискуссий и находок на площадках конференции, новых заинтересованных участников и инициатив.

Уважаемые коллеги, я желаю вам всем плодотворной работы и надеюсь, что результаты конференции позволят нам обеспечить следующий шаг развития не только для системы образования Красноярского края, но и для российского образования в целом. Успехов вам!

Чиганова Е.А.

Уважаемые коллеги! В зале много знакомых лиц, с которыми мы систематически встречаемся на разного рода совещаниях, где обсуждаем разные вопросы, среди них, например, вопросы о реализации национального проекта «Образование», вопросы достижения результатов, которые заданы системе образования. В чем особенность нашей конференции в такой череде совещаний, как она может помочь решить сложные задачи, стоящие перед нами? В чём ее роль, в ситуации, когда, например, мы ждём интересных предметных концепций, которые бы отразили и в том числе новейшие научные достижения, но получая их, несколько удивляемся, видя, с нашей точки зрения, не слишком актуальное содержание? В чём особенность конференции в ситуации часто меняющейся образовательной политики, например, когда новый министр приостанавливает реализацию новых образовательных стандартов?

Мне кажется, что особенность конференции заключается именно в том, что она позволяет самоопределиться и понять, как в неопределённой ситуации нам действовать. Мне кажется, что это более счастливая ситуация. Помимо вопросов формирования учебной самостоятельности школьников, мы ставим вопросы в программе конференции, связанные с учительской самостоятельностью, управленческой самостоятельностью. И нам кажется это необычайно важным, поскольку именно от самостоятельности, профессиональных ценностей педагога и управленца зависит реалистичность всех преобразований.

Хотелось бы воспользоваться возможностью и поблагодарить программный комитет: наша подготовка началась задолго до начала конференции, у нас была интенсивная переписка и в выходные дни, и глубокими вечерами – мы были полностью вовлечены в процесс. Причём особенно подкупает пристальное внимание к конференции наших московских членов программного комитета, которые на протяжении многих лет обеспечивают актуальность ее повестки.

Кроме того, я должна сказать, что мы пытаемся выстроить диалогичное общение с московской конференцией по современной дидактике (их прошло уже две). Конечно, мы посмотрели трансляцию всех докладов. Начиная планировать нашу конференцию, мы отталкивались от материала, обсуждаемого коллегами, где рассматривалась клеточка изменений, связанная с мышлением.

В.В. Рубцов на московской конференции, сказал о том, что «способ передачи знаний, к которому мы привыкли, очевидно, достиг своих пределов». Нам многим кажется, что сейчас идёт становление

новой дидактики, которая может обеспечить технологическую революцию в образовании. Мы говорим о различных технологических революциях в промышленности. Вероятно, наступило и наше время. Еще раз повторюсь, что мы в качестве клеточки изменения предлагаем вопросы, связанные с самостоятельностью, и очень надеемся, что это будет достойно внимания и позволит нам продвинуться в собственном понимании.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ № 1

Васильев В.Г.

Самостоятельность как цель и средство учебной деятельности

Проблема учебной самостоятельности (далее – УС) не только в том, что мы не можем до конца определиться, что это такое. Что первично – самостоятельность или учебная самостоятельность? И чем учебная самостоятельность отличается от самостоятельности? И не только в том, что каждый раз, ставя задачу исследования или формирования учебной самостоятельности, мы вынуждены доопределять это понятие в соответствии с методами (средствами) их изучения и формирования, находить для этого детский временной и возрастной ресурс, которого в современной школе практически нет. И это нормальная ситуация исследований и поиска.

Вот примеры, дающие представление о «разбросе» понимания учебной самостоятельности. Например, познавательная самостоятельность: независимость от внешнего влияния при решении познавательных задач (данное качество проявляется как в мыслях и действиях, осуществляемых в ходе познавательной деятельности, так и в собственных суждениях); проявление волевых усилий для достижения целей познавательной деятельности, а в дальнейшем – для решения любых жизненных проблем; умение организовывать самостоятельную познавательную деятельность – рационально планировать, выполнять и контролировать свою познавательную деятельность. Следующей, пожалуй, самой важной характеристикой понятия «познавательная самостоятельность» ученые видят способность (умение) находить свой подход к решению задачи [5]. Вот представления об уровнях учебной самостоятельности: «На низком уровне познавательная потребность не осознана; познавательные мотивы проявляются как внешние, неустойчивые; преобладают копирующие действия по заданному образцу, элементы творчества отсутствуют; сила воли не проявляется; на среднем уровне четко выражена познавательная потребность, усложнены мотивация (чаще обращаются к учителю за дополнительными сведениями), построение алгоритма самостоятельных действий; наличие оригинальности мышления, элементов творчества; реализация различных средств поиска информации; готовность к самоконтролю и взаимоконтролю, отсутствует адекватное оценивание своих ошибок, часто проявляются устойчи-

вые волевые действия. Высокий уровень характерен наличием устойчивой мотивации; вариативностью действий, готовностью сотрудничать с другими; высокой ответственностью за результаты индивидуального и коллективного труда; способностью к самостоятельному алгоритмизированию действий, адекватному корректированию ошибок и недочетов, к творческому подходу к процессу выполнения работы, свободному преодолению трудностей» [5].

«Умением учиться, или учебной самостоятельностью, мы называем способность человека (1) обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и (2) находить недостающие знания и осваивать недостающие умения» [4, с. 10].

Главная проблема, на наш взгляд, в том, что, ставя задачу формирования учебной самостоятельности, мы натыкаемся на то, что учебная самостоятельность не может не выступать как средство достижения образовательных результатов. В психологическом смысле данная проблематика удерживается диалектическим противоречием между процессами интериоризации и экстериоризации.

В философской литературе экстериоризация рассматривается как психологический процесс, в результате которого внутренняя психическая жизнь человека получает внешне выраженную (знаковую и социальную) форму своего существования.

Существенное значение названному понятию было уделено Л.С. Выготским, по мнению которого человек овладевает собой (своим опытом) как одной из сил природы извне – при помощи особой техники знаков, создаваемой культурой, так что овладение тем или иным внутренним психологическим процессом (что, по сути, есть интериоризация) предполагает его предварительную экстериоризацию.

Экстериоризация первична применительно к интериоризации в процессе формирования индивидуального опыта как психической функции. В экстериоризации личность занимает рефлексивную позицию по отношению к собственному опыту, отделяет себя как личность от опыта непосредственного восприятия и переживаний, порождает отношение к этому опыту, осмысляет и переосмысляет его, порождая в этом процессе новый опыт, новое личностное знание. В этом смысле и процесс экстериоризации личностного опыта можно рассматривать, с одной стороны, как деятельность, в которой личность развивается, с другой – как творческую деятельность по преобразованию самой личности (самостроительство), субъектом которой, по сути своей, является сама личность. Экстериоризация личностного опыта – это не просто «припоминание», «воспроизведение» прошлого опыта как базового знания, как уровня актуального разви-

тия, это деятельность осмысления и переосмысления имеющегося содержания базовых знаний на основе объективации его элементов и составляющих. Более того, личность способна породить новые знания, явно не вытекающие из прошлого опыта.

Итак, наша задача – показать, в каких «местах» процесса развития учебная самостоятельность может выступать и как цель, и как средство учебной деятельности. На значение процесса интериоризации для обучения указывал В.В. Давыдов [2], где и предложил рассматривать схему интериоризации. Поскольку процесс интериоризации является универсальным законом для развития любой психической функции, мы попытаемся в схеме интериоризации определить «места» для учебной самостоятельности и определить её функции: является ли она целью или средством?

Рассмотрим расширенную схему интериоризации из работы [1].

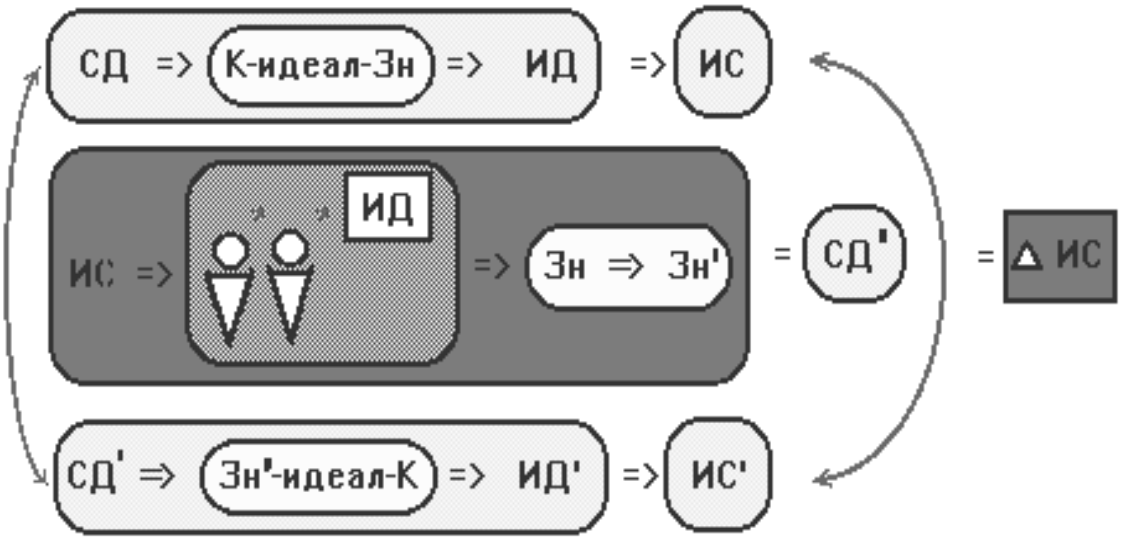


Рис. 1. *Расширенная схема интериоризации*

Условные обозначения к схеме:
СД – коллективная (социальная) деятельность; ИД – индивидуальная деятельность; К – культура; Зн – знак, идеал – идеальное; ИС – «приращение» индивидуального сознания.

Верхний и нижний слои – два последовательных процесса, два витка интериоризации, средний слой – логика и структура коллективных действий на втором витке, где переход от индивидуального сознания к индивидуальному действию есть акт экстериоризации.

Коллективное создание «культурных» знаков позволяет в деятельности выходить на индивидуальное действие (первая точка фиксации УС как цели формирования).

Все это внутреннее преобразование, описанное выше в характеристике экстериоризации, имеет смысл учебной самостоятельности только в случае обращения к другому и принятия этого обращения этим другим (вторая и третья точки фиксации УС). Учебная самостоятельность проявляется и в акте обращения, и в акте принятия.

Понятно, что необходимость обращения и принятия возникают в деятельности, например, при решении учебной задачи. Если способ решения известен и определяет мотив действия, необходимости обращения не наступает. А если средств решения нет, если их надо найти, то возникает предельно самостоятельное действие, психологический механизм которого описан А.Н. Леонтьевым как сдвиг мотива на цель [3, с. 289]. Так действия по решению задачи превращаются в поисковую деятельность (предтечу исследовательской) обнаружения или создания новых смыслов. Коллективная рефлексия и рационализация этих смыслов есть способ построения культурных знаков, определяющих индивидуальное действие в схеме интериоризации. И цикл замыкается. Но самостоятельное усилие по смене деятельности, по превращению субъекта (коллективного или индивидуального) одной деятельности в субъекта поисковой, исследовательской деятельности задает четвертую точку понимания смысла УС как средства.

Поскольку схема интериоризации лежит в основе формирования любой психической функции, то значение генезиса понятия и наших представлений об учебной самостоятельности являются всеобъемлющими (поэтому и подходов к его определению так много).

Получается интересный вывод. В процессе интериоризации всякая психическая функция появляется «как отношение между людьми» в коллективной деятельности, включающей рефлексию предыдущего личностного опыта и наличной самостоятельности.

Такой подход к современному пониманию УС позволяет поставить ряд вопросов:

1. Как будет развиваться представление об УС и какую роль она будет иметь в образовании в условиях неопределенности?

2. Как учить тому, чего в природе нет, но будет востребовано завтра?

3. И вообще, куда направлен вектор образования?

Литература

1. Васильев В.Г. Развивающее обучение и процесс интериоризации // Материалы 3-й научно-практической конференции «Проблемы современного детства и задачи школы». Красноярск, 1996. С. 32–37.
2. Давыдов В.В. Л.С. Выготский и реформа школы // Лев Семенович Выготский и реформа школы: материалы Первой международной конференции. М., 1994.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1981. 584 с. 4-е издание.
4. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.

Минова М.В.

Коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам: становление самостоятельности в обучении

Здравствуйте, уважаемые коллеги!

Работа в рамках конференции по теме «Коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам: становление самостоятельности в обучении» состоит из двух частей: этот пленарный доклад и специальный семинар, где будет возможность понимать, обсуждать и дискутировать на материале доклада.

Место и масштаб

Сейчас в массовом образовании Красноярского края, наряду с предметно-классно-урочным обучением, складывается новая дидактическая система, получившая название «коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам». В последние пару лет она уже приобрела достаточные признаки технологичности, системности, вариативности. Становление новой системы коллективного обучения происходит в рамках реализации «Концепции развития школьного обучения в сельских муниципальных районах Красноярского края». В работу включились двадцать муниципальных районов и один городской округ. Гарантами работ выступают министерство образования Красноярского края и Общественный совет министерства. Новая дидактическая система поддерживает всё действующее многообразие коллективной учебной работы в образовании края (от парной работы на уроке до разновозрастных учебных групп), сло-

жившееся почти за 40-летнюю историю сотрудничества общественно-педагогического движения и системы образования.

Каждый и коллектив

Отличительной чертой молодой педагогики коллективного способа обучения является представление о том, что каждый человек есть незаменимый субъект общественного развития. Из этого представления выводится педагогический принцип: *каждый человек – цель и каждый человек – средство*. Цель и средство для другого человека и для любой коллективной общности людей. Именно поэтому в нашем движении оформляется требование концептуального характера к массовому образованию: успешность каждого в обучении; и технологическое требование – обеспечить деятельностную включённость каждого ребенка в обучение. Необходимость обеспечить успешность и включенность каждого ребенка вынуждает педагогов переходить к коллективному обучению, основанному на коллективном труде.

Организаторы коллективного обучения создают дидактическую систему, в который поддерживаются в актуальном состоянии общие целевые установки коллектива об успешности каждого в обучении, создаются условия для эффективного разделения труда и обеспечиваются процессы взаимопомощи и сотрудничества каждого с каждым. Главное, что должен освоить каждый участник этой дидактической, системы – это коллективность:

– как ключевое, пожизненное средство достижения собственных целей;

– как образ жизни;

– как способность *самостоятельно* организовать свою деятельность в условиях коллективного труда.

Самостоятельность в обучении

Учебная самостоятельность – это специфический термин, принадлежащий психолого-педагогической традиции развивающего обучения. Цукерман и Венгер в работе «Развитие учебной самостоятельности» пишут: «Умением учиться, или учебной самостоятельностью, мы называем способность человека (1) обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи, и (2) находить недостающие знания и осваивать недостающие умения» [3, с. 10].

Хороший пример на прошлой конференции был у Манука Ашотовича Мкртчяна, когда он, определяя проблемы понятийного аппарата, привел пример с «учебной задачей» и «задачей»: если определено по-

нятие «учебная задача» в теории учебной деятельности, то для того, чтобы педагоги им корректно пользовались, надо определить и понятие «задача» как отличное. Манук Ашотович подчеркивает, что не просто необходимо, а мы обязаны его определить (понятие «задача»)!

Нам представляется, что в образовании складывается ситуация, вынуждающая определить понятие «самостоятельность в обучении» и отличить его от понятия «учебная самостоятельность». Манук Ашотович на 9-й конференции, в ходе построения представлений о единой дидактике, выделил три возможные дидактические теории: *теорию индивидуального обучения, теорию группового обучения и теорию коллективного обучения*. Мы предполагаем, что понятие «самостоятельность в обучении» будет иметь свою специфику для каждой из названных теорий. В случае коллективного обучения «самостоятельность в обучении» продуктивно определять как способность человека понимать суть коллективности, осваивать её и использовать для достижения собственных целей.

«Гимнастический зал» для упражнения самостоятельности

В системе коллективного обучения по индивидуальным программам искусственно обустраивается коллективный труд по освоению содержания учебных программ, и в этой искусственно созданной среде естественным образом становится «самостоятельность в обучении». Иными словами, у организаторов коллективного обучения нет специальной заботы о формировании самостоятельности участника, есть забота об обустройстве такой системы, которая бы вынуждала каждого человека становится самостоятельным.

Антон Семенович Макаренко говорил: «... наш путь единственный – упражнение в поведении, и наш коллектив – гимнастический зал для такой гимнастики» [1]. Каждый раз, строя коллективное обучение, организаторы создают очередной гимнастический зал для упражнения самостоятельности в обучении.

Актуальные для темы доклада аспекты целеполагания, разделения труда, сотрудничества и взаимопомощи в коллективном обучении

На любом мгновенном срезе коллективного обучения картина следующая: вся целостность осваиваемого содержания поделена между всеми без исключения участниками. Каждый полноценно владеет конкретным фрагментом содержания, и в этом смысле является средством освоения фрагмента содержания всеми остальными. Один для всех.

Разделение труда по фрагментам осваиваемого содержания дополняется разделением по позициям. Иначе говоря, на любом мгновенном срезе можно видеть, что каждый участник является обучающим или обучаемым, тренирующим или тренируемым, проверяющим или проверяемым, обсуждающим, изучающим, планирующим, организующим и т.д. Каждому нужен кто-то из коллектива в определенном качестве. Собственно говоря, это и есть проявление сотрудничества.

Одновременно с этим разделение труда можно видеть через мозаику временных кооперации (сводных групп). Это организационно выделенные места, где интересы разных участников сходятся и вынуждают их сотрудничать. Каждый участник имеет собственноручно составленную индивидуальную образовательную программу и лично выстраданные ежедневные планы ее реализации.

Очередное рабочее утро начинается с индивидуально-коллективного планирования. Здесь человек находится в ситуации, когда из «избыточного многообразия» необходимо сделать выбор, но в условиях жестких ограничений, обусловленных тем, что другие люди тоже делают свой выбор:

– в сводных отрядах ограничено число мест;

– они пересекаются по времени;

– необходимо найти напарников и договориться с ними о времени, теме и способе работы;

– определить, что и как будет делать один.

При этом стоит учитывать, что для освоения одного и того же фрагмента содержания или решения одной и той же задачи существует несколько способов, и способ тоже требуется выбрать под себя; но, чтобы это получилось, как правило, необходимо с кем-то договориться. Планируя и действуя, каждый участник все вопросы своей жизни, исходя из своей свободной воли и своих личных целей, непрерывно и ответственно решает сам: решает в одиночку, решает с очередным напарником, решает в сводной группе, решает в постоянном отряде, решает на общем рефлексивном сборе. Организованная свобода плана и действия дополнена организованной системой ответственности перед собой, перед другим, перед сводной группой и перед всем сообществом.

Конечно, можно сказать, что в коллективном обучении это система норм и правил, дополненная системой самоуправления, но на самом деле организаторам коллективного обучения приходится «запускать» процессы дисциплинирования сообщества в стиле макаренковского понимания дисциплины: «Наша дисциплина – это соединение полной сознательности, ясности, полного понимания, общего для

всех понимания – как надо поступать, – с ясной, совершенно точной внешней формой, которая не допускает споров, разногласий, возражений, проволочек, болтовни. Эта гармония двух идей в дисциплине – самая трудная вещь» [2].

Освоить коллективный характер жизни и стать самостоятельным в коллективном обучении – это значит понять, приобрести опыт и стать мастером взаимопомощи. В коллективном обучении помощь другому заключается в добротном выполнении каждого дела и действия, за которое ты взялся. Если обучаешь, то обучай. Если обучаешься, то осваивай содержание так, чтобы ты смог научить другого. Если обсуждаешь, то обсуждай, а не делай вид.

Почему дидактическая система коллективного обучения по индивидуальным образовательным программам обеспечивает интенсивное становление самостоятельности всех участников? Один из ответов: поскольку каждый участник постоянно обучает других. Тем самым он вынужден осуществлять один из самых сложных видов человеческой деятельности, имея отроду от 7 до 17 лет. Виталий Кузьмич Дьяченко любил цитировать латинский стих, записанный Коменским в «Великой дидактике»: «Как можно больше спрашивать, спрошенное – усваивать, тому, что усвоил, обучать – эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя».

Литература

1. Макаренко А.С. ФД–1. М.: Директ-Медиа, 2014. С. 41.

2. Макаренко А.С. О моем опыте // Избранные педагогические сочинения. М., 1977

3. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.

Попов А.А.

Категория «Содержание» в дидактике открытого образования: конструирование социокультурного объекта

1. Категория «Содержание образования» в одно и то же время позиционируется как одна из ключевых в любой дидактике (ведь, казалось бы, именно она обуславливает ответ на вопрос: «Чему нужно учить?», определяет формат образовательных результатов и показатели их достижения) и воспринимается как настолько «очевидная», что не требует фундаментальной методологической проработки.

Инерция предметно организованной объективированной модели обучения заставляет отождествлять содержание образования с предметным материалом, подлежащим освоению. В таком подходе обсуждения содержания образования сводятся к дискуссиям о том, какие и какого рода объективированные знания и инструментальные качества (в том числе узко понимаемые «компетентности») должны быть приобретены «образующимся» субъекта, например: нужно ли владеть всей совокупностью объективированных знаний о мирах природы и культуры или уметь быстро и эффективно решать частные личностно значимые задачи? Предполагается, что одни и те же образовательные результаты как следствия разворачивания его «содержания» и акцепции этого содержания учениками, сводимые опять-таки к единицам знаний о действительности и способности выполнять результативные действия в определённых классах ситуаций, могут быть достигнуты за счёт разных подходов к методу организации образовательного процесса и соответствующих ему более частных технологий, и весь вопрос состоит в том, какой метод позволит обеспечить это освоение быстрее и качественнее, но не в том, соответствует ли метод содержанию в принципе. Содержание и метод, таким образом, воспринимаются как категории, автономные относительно другу друга, а следовательно, предполагающие произвольное комбинирование.

Однако сначала эмпирические наблюдения и их систематизация, а затем объяснительные модели, выстроенные в связи с наблюдениями (в том числе такими крупными философами и социологами, как М. Фуко и П. Бурдьё [4, 26]), убедительно показали, что содержание образования не тождественно осваиваемому материалу, будь то объективированное знание или тип ситуации, в которой необходимо подействовать наиболее успешным образом. Зачастую материал оказывался лишь *поводом* для определённого взаимодействия между педагогом и учеником и в этом смысле сравнительно легко заменялся другим материалом, предполагающим аналогичный способ работы с собой и, следовательно, аналогичные типы коммуникации между участниками этой работы. (Это выражается в расхожей реплике относительно определённой категории педагогов: «Им всё равно, чему учить – Закону Божию или диалектическому материализму», – поскольку тот и другой культурный материал предполагает усвоение ряда утверждений, не вытекающих из повседневного опыта, как непререкаемых догм, а следовательно, обуславливает определённый образ действий педагога, обеспечивающих такое усвоение.) Содержание образования и образовательные результаты как формы его

существования после принятия и освоения учеником представало как совокупность паттернов действия и взаимодействия, обуславливаемых и формируемых системой компонентов и факторов педагогического процесса [31].

Следовательно, для того чтобы выделить основные типы содержания образования, затем определить инвариантные характеристики данной категории и, наконец, рассмотреть её наполнение для случая открытого образования, нужно выделить некоторые базовые, не сводимые друг к другу типы образовательных практик, представленных, прежде всего, с точки зрения базовых типов взаимодействия своих субъектов и основных типов целеполагания, организующего практику. Без этого обсуждение вопроса содержания образования, на наш взгляд, утратит свой функционально-деятельностный характер и неизбежно выродится в схоластический спор о соотношении и различении частных терминов.

2. Во всём многообразии эмпирического материала, относящегося к истории образования (в том числе не формализованного и не институционализированного) мы выделяем следующие идеальные типы, обусловленные, как уже было сказано, типами взаимодействия и типами целей субъектов педагогического процесса, а также их комбинациями:

– *педагогика образца* (формирование способности воспроизводить *порядок* действия, представленный в заведомо «частном» виде, без освоения того способа, который обуславливает данный порядок) [13];

– *дидактическая педагогика* (освоение представлений о действительности и способов действий, представленных в общем виде, в том числе в виде моделей, притом представленных заведомо объективированно, безотносительно к индивидуальным интересам и намерениям учеников) [2, 11];

– *деятельностная педагогика* (реконструкция и конструирование представлений о действительности и способов решения обуславливаемых ею задач в ходе собственного действия субъекта образовательного процесса, в том числе на основе индивидуальной мотивации и целеполагания) [3, 32];

– *индивидуально-ориентированная педагогика – «педагогика самоопределения»* (реконструкция и конструирование собственных оснований, возможностей, притязаний и уже дальше – конкретных представлений и способностей, обуславливающих реализацию базовых качеств, обозначенных выше; происходит заведомо в режиме самостоятельной деятельности учеников, которая носит как практико-ориентированный, так и аналитический и рефлексивный характер) [16, 18].

Базовым основанием для построения данной типологии являются свойственные конкретным педагогическим практикам предельные способы понимания педагогом природы педагогического взаимодействия и способов организации взаимодействий между соучастниками той или иной деятельности. Эти способы понимания взаимодействий и подходы к их организации, в свою очередь, обуславливаются онтологическими парадигмами, из которых осознанно или (что чаще) бессознательно исходит педагог [1].

Подходы, представленные в рамках этой типологии, легко разделить на две группы: одновременно по характеру «программируемого» каждым из подходов *характера субъектности* ученика во время и после образовательного процесса и по предмету применения тех инструментов исследовательской и пробно-практической деятельности, которые этот ученик должен освоить [13].

В первых двух подходах содержание образования реализуется в достижении «образующимся» субъектом состояния, которое можно назвать «субъект-вещь». Он должен в различных ситуациях взаимодействия, на соответствующем этим ситуациям материале освоить знания, которые позволят ему решать частные задачи, которые *уже предзаданы* ему как значимые и которые он решает во внешнем относительно себя мире, исходя из некоего предзаданного (или предварительно, заранее сложившегося) представления о себе как о человеке, сознания себя человеком. Именно поэтому мы и говорим о нём как о «субъекте-вещи». С одной стороны, он сам определяет свои цели, выстраивает план их достижения, осваивает необходимые для этого знания и т.д., а с другой стороны, является лишь фактором реализации некой программы, сформированной вне и помимо его, но которую он принимает как должную и «неизбежную» организующую структуру собственной деятельности.

Во вторых двух подходах содержание образования «разворачивается» в состояние «образующегося» человека как заведомо трансцендентального субъекта, то есть, прежде всего, как субъекта не какой-либо деятельности, вменённой и легитимированной «извне», а овладения универсальными характеристиками рода «Homo». Ключевой характеристикой в этом ряду стоит признать способность к трансцендированию и исходную установку на трансцендирование, на выход за пределы самого себя. Эти подходы предполагают конструирование учеником себя в соответствии с понятием «субъект». Этот процесс организуется как в соответствии с общепринятыми и в этом смысле культурно заданными характеристиками субъекта (это, прежде всего, интериоризированные мышление, рефлексия, рацио-

нальная постановка целей), так и в соответствии с индивидуальными характеристиками, сконструированными самим учеником и позволяющими ему видеть себя в качестве исторически определённого индивида через бесконечные определения свободы [2].

Это противопоставление типов образовательных практик, обеспечивающих освоение способа действования относительно объективированно представленного мира и обеспечивающих освоение способа конструирования своих целей и способов деятельности, может быть охарактеризовано также как противопоставление *искусственного* и *естественного*. В образовательном процессе оно может реализовываться дважды: сначала непосредственно в деятельности, в организующем её целеполагании и принципиально значимом материале, а затем в «идеальной» репрезентации деятельности, а также в онтологическом и методологическом статусе той системы факторов и отношений, в которой разворачивается деятельность [3]. И, как это ни покажется на первый взгляд странным, естественными являются те практики, которые исходят из представлений об ученике как о «субъекте-вещи». А практика деятельностной педагогики и педагогики самоопределения, вроде бы предполагающая самоконструирование и, следовательно, опору на собственные интенции ученика, имеет заведомо искусственный характер и требует для своей реализации создания особых условий.

Раскроем содержание этого тезиса.

Естественная (в том смысле, что соответствующая общепринятым представлениям и обусловленная совокупностью социальных институтов и социокультурных опор) система педагогической деятельности представляет собой именно процесс целенаправленно организованного воспроизводства некой нормы в деятельности новых и новых людей. Эта норма представляет собой естественное и внешнее основание по отношению к любой ситуации деятельности. И для исходных (в том числе *вне-культурных*, биологических) механизмов поведения и саморегуляции человека более свойственно выстраивать своё поведение и целостный способ жизни в соответствии с образцом. Этот же принцип свойствен и животному миру, к которому мы в любом случае относимся по биологической классификации – начиная от феномена импринта, заканчивая освоением более выигрышных способов решения значимых задач, случайно открытых кем-либо из членов коллектива [4].

Соответственно, процесс личностного развития, в котором норма деятельности должна быть выстроена заново, заведомо является искусственным и не может быть иным в силу уже упомянутого есте-

ственного для сложно организованных биологических существ стремления воспроизводить образцы. И хотя очевидно, что человека из биологического мира выделила именно способность конструировать *непредзаданных* условий и способов деятельности, а дальше, в ходе исторического развития и целей этой деятельности, каждый акт такого конструирования является именно созданием искусственной реальности, требующей сознательного волевого усилия для своего создания и поддержания. И едва ли не в наибольшей степени это относится к сознательному конструированию человеком нормы и способа собственной деятельности. Не случайно крупнейшие инновации в культурной истории человечества были обусловлены кризисной ситуацией, предполагающей либо конструирование нового сегмента реальности, надстраивающегося над пространством, где существовать по-прежнему было уже невозможно, либо крушение социальной и социокультурной целостности, сопряжённое, как правило, с физической гибелью больших групп людей. В образовательной ситуации необходимо либо искусственно выстроить для ученика кризисную ситуацию соответствующей степени личной значимости, либо еще более искусственно создать иные мотивы перехода от воспроизводства к конструированию.

«Естественный» и «искусственный» типы образовательного процесса, разумеется, предполагают соответствующие типы содержания образования. Притом каждый тип предполагает подтипы, соответствующие поставленной образовательной (и шире – социокультурной) задаче:

– когда социокультурная задача предполагает *воспроизводство* имеющихся культурных форм и отношений, «естественный» подход к содержанию образования оказывается связанным с *отражением* как естественным процессом, в котором содержание воспроизводится субъектами как внешнее и отчуждённое; искусственный же процесс предполагает организацию *освоения* как искусственного процесса, когда содержание воспроизводится субъектами в их собственной деятельности;

– когда социокультурная задача требует *развития* как специально организуемого качественного изменения наличных характеристик ученика и вследствие этого предметов его деятельности, «естественное» содержание образования предполагает *формирование способностей* как естественный процесс, связанный с пониманием способностей как естественных качеств личности, а «искусственное» – *индивидуализацию* как искусственный процесс, связанный с выстраиванием новой позиции и самоопределением.

Такое представление об основаниях и факторах организации образовательного процесса и, следовательно, формирования содержания образования, позволяет построить матрицу, описывающую основные системы педагогической деятельности и показывающую их соотношение между собой (табл. 1).

Таблица 1

Основные системы педагогической деятельности

	Естественное	**Искусственное**
Воспроизводство	Отражение	Освоение
Развитие	Формирование способностей	Индивидуализация

Выявляя конкретно-историческое наполнение параметров, задаваемых этой матрицей, можно исследовать и описать дидактические системы, характерные для каждой конкретной исторической эпохи, в том числе для наших дней. Так, например, в современной исторической эпохе основные системы воспитания в целом соответствуют педагогике отражения, поскольку опираются на заведомое существование образца *должного* социального поведения. Кроме того, педагогика отражения является основной для систем дошкольного образования ряда стран (и в том числе России) [14, 15], для практических занятий в рамках получения среднего профессионального образования (и в том числе для состязаний «WorldSkills») и т.д. Дидактические системы, обеспечивающие преподавание объективированно выстроенных предметов, обуславливают современную форму существования педагогики освоения. Деятельностная педагогика соответствует содержанию образования, связанному с формированием способностей. И, наконец, педагогика самоопределения опирается в качестве базового содержания на индивидуализацию (табл. 2).

Таблица 2

Основные дидактические системы

	Естественное	**Искусственное**
Воспроизводство	Воспитание, дошкольное образование, элементы среднего профессионального образования	Дидактика предметного обучения
Развитие	Деятельностная педагогика	Педагогика самоопределения

Рассмотрим теперь все вышеописанные дидактические системы с точки зрения соответствующего им содержания образования.

3. *Педагогика отражения* обеспечивает *представление* школьникам системы существующих общественных отношений в виде конкретных образцов, в наибольшей степени реализующих существенные черты этих отношений (в том числе представляющих данные отношения для учеников наиболее «впечатляющим» и привлекательным образом, что формирует мотивацию осваивать нормы данных отношений и строить в соответствии с ними собственную жизнедеятельность). Освоение человеком в процессе взросления предпочтительных форм и способов поведения и деятельности исходно предусматривает отражение как способ выстраивания «опор» для собственного становления. Целенаправленная организация освоения взрослеющим человеком норм жизнедеятельности предполагает создание систем текстов, представляющих и вменяющих «должные» образцы мышления и поведения (от сказок и мифов архаического общества через священные тексты мировых религий до «канонизируемой» детской и подростковой литературы нового и новейшего времени).

Дидактическая педагогика предполагает в качестве базового процесса *освоение* учениками мира, его устройства и правил, заведомо не сводящихся к отдельным образцам (которые могут быть даны человеку в непосредственных ощущениях) и предполагающих репрезентацию в виде *понятий* и *моделей*. Педагогическое взаимодействие здесь является механизмом формирования у школьников представлений о мире, которое организуется в соответствии с сенсуалистской методологией Дж. Локка [16].

Освоение в отличие от воспроизводства-«отражения» заведомо является не индивидуальной, а совместной деятельностью. Процесс освоения обеспечивает совокупную общественную потребность передачи накопленного социального опыта взрослеющему поколению как необходимого условия общественного и социокультурного воспроизводства, особенно в таких условиях и ситуациях, когда естественные механизмы освоения образцов культуры не работают. Усложнение социального и культурного опыта требует технологического оформления и предполагает нормирование как способа организации и внешнего представления образцов, так и способа и порядка взаимодействия между преподавателем и учеником. Это нормирование и создаёт дидактику как таковую.

Наиболее ярко, «образцово» и классически такой подход реализовался в теоретических разработках и педагогической практике Я.А. Коменского. Принципиальным моментом в его замысле теории обучения было понимание педагогики как инженерного знания, основанного на всеобщих закономерностях, которые, с одной стороны,

заведомо проявятся в процессе обучения человека и обусловят его, а с другой стороны, должны быть специально актуализированы педагогом за счёт объективированных технологий и приёмов [8]. Технологическое оформление и обеспечение процессов *освоения* учеником заданных объектов обусловило появление соответствующих социальных институтов, организующих деятельность педагога. Процессы освоения закреплены в социуме в форме своего рода «педагогического производства», обеспечиваемого своими функционерами и реализуемого за счёт специальных технологий.

4. Принципиально иные представления и типы деятельности лежат в основе деятельностной педагогики и педагогики самоопределения, которые зачастую объединяются под условным (и поэтому предельно нефункциональным и непараметризованным) названием «педагогики развития».

Исходным антропологическим основанием «педагогики развития» (или, вернее, различных «педагогик развития») является представление о человеке как культурном существе, способном к развитию, притом не сводимом к последовательности индивидуальных психических новообразований, обеспечиваемых за счет усвоения норм социального поведения и культурных ценностей. Образование в этих подходах предстаёт в качестве процесса заведомо *функционального* присвоения человеком культурного содержания как источника способов и инструментов самоорганизации самого себя в качестве индивидуализированного культурного существа, готового и способного ставить цели и осуществлять действия, направленные на изменение наличных норм и схем деятельности. Культура в этом подходе рассматривается как система или как пространство (сфера) способов человеческой деятельности и мышления, представленных не как *отчуждённо-объективированная данность*, но как всеобщая родовая *форма бытия человека* в мире [30].

Но задать и обеспечить развивающуюся человеческую целостность можно двумя основными способами. Эти способы очевидным образом порождают два подхода к антропологической проблематике, обуславливающих и формирующих систему образования.

Первый подход предполагает необходимость соотносить антропологические характеристики развивающегося субъекта со структурой деятельности, исходно внешней по отношению к нему. Развивающийся субъект в рамках данного подхода рассматривается как субъект *освоения* деятельности (и это на первый взгляд делает его частным), может, только наиболее «передовым» – образцом педагогики освоения. Но в отличие от неё в этом подходе заведомо предполагается, что

субъект относится к деятельности как к предмету своего освоения – *активно*, предполагая, что деятельность должна быть им не воспроизведена, а *произведена* как *своя собственная*, обеспечивающая решение индивидуально значимых задач и/или реализацию ключевых индивидуальных установок и качеств. Как содержание, так и формы деятельности должны стать для ученика предметом специального, субъективированного по характеру исследования и проектирования. Необходимость организации такого активного отношения к деятельности как заведомо «искусственно» обусловленного выступает основанием проектирования системы образовательной деятельности.

Второй же подход предполагает «преодоление» школьником конкретной, здесь и сейчас данной деятельности» как базовое условие занятия им позиции, рефлексивной по отношению к *любой* возможной деятельности, и, как следствие, – базовое условие становления и развития индивидуальности. Основным механизмом развития в этом подходе выступает организация для школьников процесса индивидуальной рефлексии, свободно реализуемой в самых разнообразных формах [17].

Принципиальные различия антропологических оснований обуславливают и различие в конкретных средствах педагогической деятельности, свойственных первому и второму подходу. По совокупности оснований и средств первый подход может быть определён как «деятельностная педагогика», а второй – как «индивидуально-ориентированная педагогика», или «педагогика самоопределения».

Деятельностная педагогика рассматривает развитие человека по отношению к способам деятельности, существующим культуре, и в обязательной связи с этими способами деятельности. Не всегда они выступают как детерминирующий фактор развития, но всегда – как ключевая опора для него, без которой собственные пробы человека останутся «актами спонтанности», которые в лучшем случае приведут к формированию частных навыков, но не способа организации собственной деятельности и тем более не оснований для целеполагания. Развитие человека, с точки зрения этого подхода, происходит «в результате изменения *способов его предметно-практической деятельности* (курсив мой. – А.П.), то есть путем преобразования мира культуры как предметного воплощения деятельных способностей, производительных сил человека» [18]. Преобразование мира культуры (и объективная, произвольно воспроизводимая способность к такому преобразованию) является не только конечным результатом развития человека, но и базовым способом этого развития, определяющим его выделение из мира объектов внешнего воздействия в качестве пред-

ставителя культуры как активного преобразующего фактора. Причем освоение учеником деятельности в её культурных формах в превращается в акт *индивидуального* творческого бытия этого ученика, поскольку в ходе этого освоения (в соответствии с его инвариантной логикой) он воспроизводит мир как целое и развивает на этой основе соответствующие деятельностные способности. Именно деятельностная педагогика обеспечивает раскрытие и культивирование одного из важнейших качеств человека – его способности к продуктивной деятельности как способности к творчеству. Осуществляя продуктивную деятельность, человек фактически воссоздает мир как систему опредмеченных представлений, так как «в ходе этой деятельности впервые и возникает образ, то есть наглядное представление предмета, не "схемы" априори заданной словесной инструкции правилом» [19].

Данный педагогический подход обеспечивает условия, в которых деятельность выступает в своем действительном содержании – как обмен способами и способностями в форме специально организованного сотрудничества, а не как обмен вещами (даже если в качестве таких вещей фигурируют опредмеченные знания). Форма такого сотрудничества, реализуемая в конкретной образовательной ситуации, определяет особенности содержания и организации частных педагогических взаимодействий в рамках данной ситуации.

При оценке и оформлении дидактической парадигмы и соответствующей ей системы педагогической деятельности всегда необходимо выделить ту *интегральную антропологическую характеристику*, динамика которой и порождает содержание образования, соответствующее данной парадигме, а также позволит зафиксировать ключевой образовательный результат как объективированную форму шага развития. В рамках деятельностной педагогики такой характеристикой является *способность*. Соответственно, педагогическая деятельность рассматривается как совокупный инструментарий формирования человеческих способностей – в зависимости от целей и подходов конкретного направления в рамках деятельностной педагогики либо способностей, считающихся объективно необходимыми человеку как «родовому» существу, либо способностей, обуславливающих конкурентоспособность в наличной ситуации, либо способностей, соответствующих совокупности индивидуальных интенций ученика, либо способностей, необходимость которых вменяется какой-либо внешней инстанцией.

Понятие *способности* содержательно-генетически связано со всеобщими *способами* и механизмами осуществления деятельности, которыми человек овладевает в процессе развития и интериоризации

культуры и за счёт которых организует собственную жизнедеятельность культуросообразно. Следовательно, способность не сводится к совокупности знаний, умений, навыков и является комплексной динамической характеристикой человека, связанной, прежде всего, с решением задач определённого типа.

Отметим, что психология и педагогика на сегодняшний день не сформировали единую общепринятую типологию способностей. Обобщая результаты Э.В. Ильенкова, проанализировавшего различные способы употребления этого понятия [20], можно предложить следующее инвариантное определение способности:

– с одной стороны, это возможность (потенция) освоения и усвоения определённых схем действий;

– с другой стороны, это «предрасположенность» к той или иной деятельности и ключевым для неё (зачастую организующим её) типам задач.

Необходимо отметить, что как потенция усвоения, так и предрасположенность к деятельности мыслятся в деятельностной педагогике не как натурально данная особенность индивида, определяющая возможности или ограничения в его обучении, но как характеристика, формирующаяся в ходе целенаправленного и управляемого процесса развития.

В случае с педагогикой индивидуализации интегральную антропологическую характеристику, определяющую содержание и результаты образования, выделить далеко не так просто, как в парадигме деятельностной педагогики. Фактически ключевым процессом здесь является не столько *формирование неких личностных свойств*, которые могут быть использованы на протяжении дальнейшей жизни, сколько поиск нового уникального способа деятельности по разрешению онтологических проблем, присвоенных учеником в рамках педагогической системы. Этот поиск заведомо представляет собой не постоянную, а «воспроизводящуюся» активность ученика, связанную всякий раз с новой проблемой или с новой ипостасью такой онтологической проблемы, которую необходимо многократно разрешать заново в течение жизни, в связи с обновляющимся жизненным опытом. Результатом его становится не устойчивая личностная характеристика, а порядок действий и самоорганизации в конкретной онтологической ситуации, призванный соответствовать не столько неким отчуждённым культурным нормам, сколько индивидуальной ситуации школьника и индивидуальному преломлению в ней принципов онтологического конструирования.

Это заведомо отличает процесс индивидуализации от процесса формирования способностей, являющихся функционализированной формой существования культурных традиций и способов. Важно также учитывать, что поиск нового способа предполагает также способность к свободному волеизлиянию, одновременно являющуюся *условием* нахождения способа работы с онтологическим содержанием и новообразованием, складывающимся в результате этой работы. Следовательно, процесс индивидуализации в системе педагогического взаимодействия возможно рассматривать как процесс становления свободной воли и средств ее организации, опредмеченных в культурных формах онтологического мышления и самоопределения.

Индивидуализация рассматривается в контексте понятия самоопределения, выстраиваемого на трансцендентных основаниях, заведомо выходящих за пределы наличной ситуации. Она представляет собой выход в онтологическую проблематику, помещение в эту проблематику всего культурного материала, освоенного учеником прежде, либо оформление через эту проблематику подхода к культуре как к возможности построения *социокультурных объектов,* опредмечивающих и функционализирующих индивидуальные онтологические полагания. Социокультурный объект представляет собой системную целостность, синтезирующую формы организации коллективной мыследеятельности и обслуживающие их знаковые, символические, понятийные, смысловые структуры. К социокультурным объектам относятся как культурные практики (например, практики науки, искусства, управления, проектирования), так и целостности, в которые человек помещается непосредственно, по факту своего рождения или жизненных обстоятельств (например, город, регион, этнос, язык) [32].

Реальное пространство социокультурных объектов – это только пространство отношений заинтересованных позиций, носители которых содержательно оценивают (зачастую в продуктивно-деятельностном режиме) те или иные полагания и способы их опредмечивания. Это пространство уместно сравнить с силовым полем как понятием физики. Соответственно, логика существования социокультурных объектов – это логика вероятностей и логика версий. На протяжении исторического развития философии в качестве социокультурных объектов рассматривались и осмысливались именно те феномены, которые существуют интенционально, определяя понятийно выстроенную среду человеческого существования. Эти феномены, примеры которых приводились выше, заведомо не даются нам «материально», в непосредственных ощущениях (в ощущени-

ях могут быть даны только частные компоненты данных сущностей и столь же частные результаты их функционирования). С другой стороны, все социокультурные объекты выстраиваются и сохраняются лишь благодаря определенным человеческим сообществам как продукт их жизнедеятельности и могут существовать лишь в определенных культурных полях, создаваемых этими сообществами, но никак не вне их и не помимо них. Это убедительно показал в своих работах ученик Э. Гуссерля Роман Ингарден. Социокультурные объекты, согласно его доводам, порождаются проективностью сознания, самовыражением, идентификацией и в этом смысле являются одновременно порождением интенционального бытия и одной из его базовых опор. Но и устойчивость социокультурных объектов обуславливается именно интенциональностью (например, язык существует, когда некое сообщество воспроизводит интенцию вербально выражать представления и ощущения именно в такой системе речевых конструкций и правил их употребления) [21]. При этом сам интенциональный слой бытия порождается не только индивидуальным сознанием, но и жизнедеятельностью общественных групп, в том числе присущим им «коллективным сознанием».

В класс социокультурных объектов Р. Ингарден заведомо включает не только произведения искусства, чей интенциональный характер как на этапе создания, так и на этапе активного существования в культуре бесспорен (фактом культуры является лишь то произведение, к которому обращаются люди), но и право, социальные и управленческие структуры. Как пишет современная исследовательница, «гончарный круг, церковь, конституция являются не только физическими объектами. Их физические параметры (устойчивость, сущность, существование) не совпадают с культурными. Храм Христа Спасителя был разрушен в 1931 году, как физический объект он перестал существовать. Но не как объект культуры, иначе как бы он мог быть воссоздан в 1997 году? Гончарный круг не представляет интереса как современная техника, мы не заинтересованы в его устойчивости как физического объекта. Его существование в культуре зависит от исторической памяти» [22].

Отметим, что такая концепция позволяет преодолеть ограничения мышления и практики, обусловленные, например, трансцендентальным идеализмом. «Раскрытие интенциональности на примере социокультурных объектов позволило Р. Ингардену отказаться от привычной дихотомии «материальное–идеальное»… Онтологическое богатство интенциональных объектов является важным достижением Р. Ингардена в философии, так как оно исправляет упрощённое плато-

ническое деление. Категория интенционального у Р. Ингардена заполняет провал между материальным и идеальным огромным разнообразием социокультурных объектов» [22].

Однако представления об интенциональном характере социокультурных объектов, порожденные, так или иначе, феноменологическим подходом в философии, затрудняет деятельностное и технологическое описание этих объектов, рассмотрение их в процессе генезиса. Тем более затруднительным, с точки зрения интенциональной логики, оказывается искусственное конструирование социокультурных объектов в рамках образовательных практик. В качестве альтернативной логико-методологической «платформы» здесь может рассматриваться содержательно-генетическая логика. Но работа в её рамках (в том числе конструирование таких социокультурных объектов, как, например: «регион проживания», «гуманитарный рынок профессий ближайшего будущего», «система мифологических представлений в современной России», «новые социальные институты» – не только на уровне понятия, но и на уровне опор для реального функционирования) требует особой организации мышления. Это связано, в частности, с тем, что сама по себе содержательно-генетическая логика исходит не из натуральной данности «вещей» и тем более связей между ними, а из возможности выстроить мысленную модель вещей и связей. Кроме того, содержательно-генетическая логика строится на основе большого количества принципиально различных эпистемологических единиц. Г.П. Щедровицкий включал в их состав: 1) «факты» как единицы эмпирического материала; 2) «средства выражения»; 3) методики, фиксирующие процедуры исследовательской работы; 4) онтологические схемы, изучающие идеальную действительность изучения; 5) модели, репрезентирующие частичные объекты исследования; 6) знания, объединяемые в систему теории; 7) проблемы; 8) задачи исследования [23].

Конечно, только достаточно развитая теория в совокупности с высокой способностью к построению на её основе собственного мышления может обеспечить связность всех этих блоков и их совокупную реализацию. И всё же представление об исследуемом и конструируемом объекте – прежде всего, социокультурном объекте – должно быть задано единовременно и системно, и если в конкретный момент работы (в том числе в рамках педагогики индивидуализации и самоопределения) невозможно развернуть все эпистемологические единицы, то необходимо, как минимум, пометить их места. Исходя из специфики образовательной задачи, решаемой в рамках того или иного события, а также его базового процесса («исследование»,

«конструирование», «проектирование», «оргпроектирование» и т.д.), между этими блоками выстраиваются специфические связи/отношения и иерархия, организующая системные представления. Кроме того, как отмечал еще Г.П. Щедровицкий, между блоками системного представления объекта существуют отношения рефлексивного отображения. Это принципиально важно учитывать в процессах интерпретации различных смыслов и контекстов, возникающих по отношению к социокультурному объекту в ходе образовательного события и обусловленных им педагогических взаимодействий. Г.П. Щедровицкий указывал, что «средства для распутывания этих отношений и связей дает анализ процедур и механизмов научно-исследовательской деятельности... В зависимости от того, какой процесс мы выделяем, блок-система и стоящий за ней предмет выступают либо в виде искусственно преобразуемого объекта, либо в виде «машины», перерабатывающей некоторый материал» [24].

Позволим себе следующую интерпретацию этого суждения. В случае, когда предметом, «стоящим» за блок-системой, является конструируемый социокультурный объект, результатом рефлексивных отображений становятся уже не описания реализованной научно-исследовательской деятельности и фиксация понятий как её результатов, а характеристики форматов практической организации («существования») социокультурного объекта. При этом необходимо отметить, что блок «проблемы» обладает значительным потенциалом (регулярно используемым педагогами, работающими в подходе индивидуализации и самоопределения) для того, чтобы в ходе образовательного события, основанного на конструировании, задать интригу, обозначить контексты, мотивирующе представить актуальность осуществляемого конструирования.

Таким образом, логика введения образовательного материала через обозначенные выше эпистемологические единицы-блоки принципиально отличается от всех учебно-предметных логик проектирования. Это отличие состоит, прежде всего, в том, что материал является не самодостаточным предметом освоения (притом освоения в той конкретной форме, в которой он предлагается ученикам), а именно что *материалом* для конструирования новой сущности, одновременно реализующей ключевые культурные нормы и паттерны – и являющейся порождением собственных интенций школьников и в то же время опорой для их интенциальности как таковой. Ключевой образовательный результат оказывается связан не с освоением данного материала (и в целом не с освоением чего бы то ни было, а с построением учениками опоры для собственной жизнедеятельности

и принятия решений), но при этом учебный материал оказывается не просто прочно освоен и структурирован, но и функционализирован, то есть превращен в инструментарий, оперативно используемый при возникающих ситуациях, соответствующих его характеру.

5. Опираясь на представленные выше матрицы базовых процессов педагогической деятельности и соответствующих им педагогических систем, можно реконструировать четыре исторических типа содержания образования (которые тоже могут быть представлены в виде матрицы):

- *Во-первых,* это параметризованный образец как форма поведения и действования.
- *Во-вторых,* это система представлений о действительности, представленная как совокупность всеобщих законов.
- *В-третьих,* это предмет деятельности как фактор её организации.
- *В-четвертых,* это онтологическая проблематика, представленная как основания для конструирования социокультурного объекта и как процесс его конструирования.

Таблица 3

Основные виды содержания образования

	Естественное	**Искусственное**
Воспроизводство	Образец	Законы
Развитие	Предмет деятельности	Социокультурный объект и его онтологические основания

За каждым из указанных типов содержания «стоит» определённый тип мышления, который обеспечивает культурное существование данного содержания, а следовательно, уже привычным для нас «двойным» образом одновременно обуславливает освоение данного содержания – и формируется в процессе освоения.

На сегодняшний день почти все типы интеллектуальной работы реализуются в процессе объектно-описательного мышления. Вместе с тем свойственный нашему времени характер общественной жизни, её наиболее типичные ситуации формируют многосубъектные комплексные практики, порождающие, в свою очередь, такое содержание, которое уже не может существовать в традиционных формах объектного мышления и в ее высшей форме – теоретическом мышлении. Это, в частности, вновь актуализирует вопрос о реальности мышления и его результатов. В контексте современной проблемы

реальности мышления возникает вопрос: когда и при каких условиях можно говорить о том, что знаковая форма реально определяет мышление и деятельность людей? В объектно-описательных интерпретациях остается неконтролируемой граница между желаемым и действительным, а отношение знаковых форм и реально функционирующих (развивающихся) систем мышления и деятельности если и постулируется, то сводится к функциональному отношению знаковых же описаний. Таким образом происходит приписывание статуса реальности одному из описаний и исследуется соотношение «реальности» и всех остальных описаний. Понимание, что «реальность» есть лишь приписываемый концепт, приводит к появлению рядов несводимых друг к другу «историй», «тенденций», «прогнозов» [31].

Как показывает В.С. Библер, теоретический разум, конструирующий понятия из априорных оснований, сам по себе не может быть отнесён к действительности своего объекта [9]. Норма теоретического мышления не позволяет контролировать границу отношения разворачиваемых им предметных форм и того, насколько эти формы рационализируют, трансформируют действительность. Применительно к теоретическому естествознанию эта граница устанавливается онтологией объекта, конструируемой средствами философии и методологии науки. В гуманитарном мышлении подобная онтология приводит к редукции мышления до рефлексивной формы организации отдельного человека и его индивидуальных способностей.

Теоретическое мышление не контролирует отношения разворачиваемых мышлением предметных форм и того, насколько эти формы рационализируют, трансформируют социальную действительность.

В связи с этим разворачивается поиск других форм и типов мышления, которые должны быть нормированы и организованы иначе, нежели теоретическое мышление. Складывающаяся социокультурная ситуация напоминает ту, в которой работали европейские философы и ученые XVII века. Подобно тому, как они создавали новые онтологические представления о мире природы и закладывали основания системы естественно-научного знания, сегодня формируются принципиально новые онтологические представления о мире и закладываются основания для развития системы практических гуманитарных знаний как знаний, обеспечивающих действие [25].

Требуется построение такой действительности, в которой решение проблемы реальности мышления разворачивалось *бы рефлексивно и без потери контроля за границами его возможностей*. Такой действительностью и является практическое мышление. Развёрнутые представления о нём, его целостную модель мы представим в следу-

ющей, завершающей статье цикла о дидактике открытого образования. Здесь мы опишем лишь те характеристики практического мышления, которые принципиальны для педагогических систем, ориентированных на развитие (деятельностная педагогика и в особенности педагогика индивидуализации и самоопределения).

Практическая организация мышления заведомо и с необходимостью предполагает, что разворачиваемые им формы осуществляются в действительности. Практическое мышление свободно относительно границ конкретной научной дисциплины либо технологической нормы, поскольку то, с чем имеет дело практически мыслящий субъект, представляет собой целостный социокультурный объект, объект *действительного отношения*. Практическое мышление утверждает реальности содержания мысли быть рефлексивно и без потери контроля за границами возможного знания, реорганизует ситуацию мыслящего субъекта, определяя содержательные условия и ограничения для постановки целей и формирования образа действия и создавая новые схемы организации деятельности.

Практическая организация мышления является ключевым условием действительного самоопределения человека, формой организации антропологического содержания в силу того, что самоопределение одновременно требует пробно-практического действия как своего основания и способа апробации возможностей и удержания этих оснований и способа в «идеальном» плане. Очевидно, что осуществление практического мышления требует иной организации, чем осуществление теоретического мышления. Так, его содержание объективируется как в символической, так и в схематической форме; к его базовым процедурам относятся специально разработанные и рефлексивно сопровождаемые деятельностные пробы; основной формой фиксации его результатов является не статическая модель (в том числе понятие) а динамическая модель с рядом переменных факторов.

Одним историческим прецедентом реализации практической трактовки мышления стал институт права, фиксирующий не «естественные» закономерности и взаимосвязи, а результаты целенаправленных договорённостей, обеспечивающих определённое, целенаправленно спроектированное состояние и качество жизни [26]. Вообще, практическое мышление в самом широком смысле можно охарактеризовать как тот инструмент, с помощью которого человек определяет свое бытие, осуществляет полагание и снятие границ деятельности, расширение рамок, определяющих поле возможностей человека. Одной из «предельных» форм его реализации и, соответственно, одним из «предельных» результатов является конструиро-

вание человеком пространств собственного целеполагания и мыследеятельности, «конвертирующейся» в систему практических решений и реализующих их операций.

Такой ***к**онструируемый мир* весьма схож с миром художественного произведения: структура того и другого воспроизводит *онтологический переход*, где пространство непосредственной жизни осознаётся как пространство, организованное трансцендентными основаниями, реализующимися в человеческих поступках и отношениях.

Фактически образовательная деятельность как таковая не имеет собственных *практик* в буквальном смысле этого слова, в его отличии от «порядка осуществления деятельности» (за исключением практик конструирования). Это действительно для всех типов образовательного процесса, охарактеризованных в начале данной статьи. Но конструирование в рамках педагогики индивидуализации и самоопределения заведомо носит онтопрактический характер, поскольку предполагает объектное полагание мира и сферно-практическое описание. Базовым инструментом такого полагания является схема. Построение схемы фактически объективирует реальность. Схема является наиболее адекватным процедурным механизмом образования, направленного на разворачивание пространства и ситуации самоопределения человека, поскольку схема производит:

1) пространственную организацию (мышления);

2) организацию единиц целостности;

3) коммуникативную организацию.

Именно поэтому схематизация, подробно описанная в предыдущей статье, посвященной категории «метода», является ключевым элементом педагогического взаимодействия в рамках открытого образования.

Ключевой опорой такого сконструированного мира и становится социокультурный объект, подробно описанный выше. Социокультурные объекты, конструируемые в онтопедагогике, выступают в качестве чистых модельных форм – онтологических схем. Социокультурный объект в рамках практического мышления возникает как определённая схема, обеспечивающая продуктивное действие. Происхождение социокультурного объекта обосновано принципом схемы двойного знания, когда задаётся пространство изображения объекта и особое пространство для самого объекта как возможного. Здесь и появляется пространство онтологических схем. Антропологичность же этого пространства возникает за счёт целеполагающего характера: «объект есть всегда выдвинутая вперёд цель, к которой мы идём» [27].

Признание практического мышления как ключевого основания для современного содержания образования и, соответственно, выстраивание *сознательной* педагогической работы по его культивированию и развитию может привести к парадигмальному сдвигу в организации образовательных практик. В частности, полагание работы по конструированию социокультурных объектов в качестве ключевого содержания образования позволит готовить людей к практикам без прямого помещения их в эту практику даже в режиме пробы. Отдаленным следствием этого может оказаться антропологическая революция, поскольку станет возможным целенаправленно формировать человеческие качества, ранее считавшиеся эксклюзивными, – такие, как: ориентировка в экстремальных ситуациях, креативное мышление, рекордные стратегии, творческая интуиция, способность к открытиям.

6. Рассматривая содержание открытого образования в рамках представлений о педагогике индивидуализации и самоопределения как систему социокультурных обьектов и процессов их объективации [28], можно выделить следующие три типа:

6.1. Первый тип содержания связан с процессом актуализации той или иной реальности социокультурного объекта. Участник образовательного события амплифицируется в зависимости от специфики социокультурного объекта и образовательной задачи до носителя определённой практики (например, гражданин, житель России, представитель нового поколения, носитель какой-либо культурно-исторической традиции и так далее). Он участвует в базовых видах деятельности, связанных с аналитикой многообразия функциональных комплексов введённого социокультурного объекта. Но эта аналитика производится пока ещё не выделенным, включённым институциональным субъектом и в этом смысле пока ещё не исследователем – производится как бы «материализация» определённой социокультурной реальности.

6.2. Второй тип содержания связан с процессом идеализации социокультурного объекта, то есть конструированием «чистого типа», полаганием версий относительно происхождения и историко-культурных функций социокультурного объекта. Участник образовательного события становится гуманитарным исследователем и начинает фиксировать и выделять культурно-исторические основания процессов объективации.

6.3. Третий тип содержания образования связан с процессом трансформации, где основной деятельностью является моделирование развития социокультурного объекта через фиксацию стратегий,

политик, тенденций, трендов и прочего, то есть всего гуманитарного веера представлений о развитии социокультурных практик.

Итак, категория «Содержание» в рамках дидактики открытого образования оказывается неразрывно связана с категорией «социокультурного объекта». Соответственно, конкретное смысловое наполнение этой категории обуславливается исторической палитрой представлений о социокультурном объекте. В качестве основной формы представления социокультурного объекта в рамках педагогического взаимодействия выступает образовательное событие. Базовыми процессами его объективации являются актуализация, идеализация и трансформация.

Соответственно, ключевыми опорами для построения и удержания содержания образования являются:

– «институт» (феномен организации жизнедеятельности);

– «конструкт» («чистый тип»);

– «модель» (практическая система).

Эти три опоры и в то же время три плана содержания образования могут лечь в основу типологии содержания образования: соответственно, объектно-онтологическое, организационно-деятельностное и организационно-управленческое содержание. Образовательная же задача как базовая единица реализации открытого образования, с одной стороны, должна быть настолько емкой, чтобы развернуть эти три типа содержания, а с другой – должна согласовывать и сопрягать их между собой, гарантируя тем самым как содержательно-смысловую целостность образовательного процесса, так и, соответственно, его практическую значимость.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, Н.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
2. Библер В.С. Кант – Галилей – Кант. (Разум Нового времени в парадоксах самообоснования). М.: Мысль, 1991.
3. Боровских А.В. Деятельностные принципы в педагогике и педагогической логике. М.: Макс-Пресс, 2012.
4. Бурдье П. Практический смысл / пер. с фр.; общ. ред. и послесл. Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001.
5. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / пер. с нем. А.В. Михайлова. М.: ДИК, 1999.

6. Данилова В.Л. Антропотехника как проблема методологии // Вопросы методологии. 1995. № 1–2. С. 46–51.

7. Ильенков Э.В. Гегель и проблема способностей // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 376–381.

8. Ильенков Э.В. Деятельность и знание // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 381–387.

9. Ингарден Р. Исследования по эстетике. М.: Изд-во иностранной литературы, 1962.

10. Локк Дж. Мысли о воспитании // Локк Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. М.: Мысль, 1988. С. 407–614.

11. Лордкипанидзе Д. Ян Амос Коменский. 2 изд-е, испр. М.: Педагогика, 1970.

12. Лоренц К. Кольцо царя Соломона // Лоренц К. Человек находит друга. М.: АРМАДА, 1995. С. 187–387.

13. Мацкевич В.В. Полемические этюды об образовании. Лиепая: Изд-во О. Аугустовской, 1993.

14. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. 3-е изд. М.: URSS, 2017.

15. Попов А.А. Социально-философские основания системной модели педагогической деятельности: дис. канд. филос. наук. Томск, 1999.

16. Попов А.А., Ишмуратова Т.В. Политетическая (целостная) логика самоопределения и освоения учебных предметов // Первое сентября. 17.10.2009. № 19 (суббота). С. 4–5.

17. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 186–198.

18. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения // Открытая модель дополнительного образования региона / науч. ред. А.А. Попов, И.Д. Проскуровская. Красноярск: Главное управление образования администрации Красноярского края, 2004. С. 212–224.

19. Попова О.А. Развитие культуры безопасного поведения: задачи, субъекты, решения. М.: URSS, 2018.

20. Рац М.В. «Искусственное» и «естественное» // Георгий Петрович Щедровицкий / под ред. П.Г. Щедровицкого, В.Л. Даниловой. М.: Российская политическая энциклопедия, 2010. С. 319–358.

21. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1996.

22. Розин В.М. Изучение и конституирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (четвертая методологическая программа). URL: http://www.fondgp.ru/lib/mmk/127 (Запрос от 04.03.2018).

23. Тимощук Е.А. Теория социокультурных объектов в феноменологии Р. Ингардена: автореф. дисс. … на канд. филос. наук. Нижний Новгород, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2008.

24. Философско-психологические проблемы развития образования / колл. монография, под ред. В.В. Давыдова. М.: ИНТОР, 1994.

25. Фофанов В.П. Социальная деятельность как система. Новосибирск: Наука, 1981.

26. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: A-cad, 1994.

27. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1996.

28. Щедровицкий Г.П. Идея деятельности и деятельностный подход // Георгий Петрович Щедровицкий / под ред. П.Г. Щедровицкого, В.Л. Даниловой. М.: Российская политическая энциклопедия, 2010. С. 440–541.

29. Щедровицкий Г.П. Историко-научные исследования и логическое представление науки // Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.: Школа культурной политики, 1997. С. 258–280.

30. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.: Школа культурной политики, 1997. С. 281–317.

31. Щедровицкий П.Г. Проблема содержания в теории обучения и современных образовательных практиках // Педагогика развития: содержание образования как проблема: материалы 6-й научно-практической конференции. Часть 1. Красноярск: Кларетианум, 1999. С. 19–20.

32. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ № 2

Блинов Г.Н.

Учебная самостоятельность: история предельного вопрошания

Ничто не может быть сильнее
идей, время которых пришло.
В. Гюго

Предельное вопрошание: «возможности классно-урочной системы по становлению учебной самостоятельности»

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 качестве примера возьмём теорию и практику развивающего обучения (далее – РО). В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман в ряде совместных работ задают содержательный ориентир учебной самостоятельности: «Проектируя образование, то есть предопределяя, выбирая одно из возможных направлений психического развития детей, мы стремимся сознательно ориентироваться *на культивирование фундаментальной человеческой способности – самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть её подлинным субъектом»* [1]. Именно эта способность позволяет человеку самоопределяться в жизненном мире, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими людьми. Реализация этой установки в РО означает постановку *умения учиться* как особый результат обучения. Эти же авторы отмечают важный аспект постановки самостоятельности как умения учиться: «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, невнима-

тельным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим» [1].

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 сформировать в массовом масштабе у школьников *умение учиться,* то есть учебную самостоятельность, основанную на связке *«теоретический тип мышления – рефлексивные способности»,* отсутствую в принципе, или эта задача не решаема сейчас в силу *институциональных ограничений классно-урочной системы и особенностей цифровой трансформации современного социума*?

Разработчики технологии РО считают, что основная проблема становления учебной самостоятельности заключается не в институциональных ограничениях классно-урочной системы, а в редукции представлений о *целостной учебной деятельности.* Они предлагают расширить представление о целостной учебной деятельности за счет включения в ее состав *рефлексивных процессов* в сфере *самосознания*. В основание ими положено представление о трех пронизывающих, но не сводимых друг к другу сферах существования рефлексивных процессов:

1. *Мышление*, направленное на решение задач, нуждается в рефлексии для осознания оснований собственных действий. Именно в исследованиях этой сферы сформировалось широко распространенное понимание феномена «рефлексии» как направленности мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты.

2. *Коммуникация и кооперация*, где рефлексия является механизмом выхода в позиции «над», «вне», обеспечивающие координацию действий и организацию взаимопонимания партнеров.

3. *Самосознание,* нуждающееся в рефлексии при самоопределении внутренних ориентиров и способов разграничения Я и не-Я.

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 …).

Учебная самостоятельность как объект дидактических изысканий

Для перехода в собственно дидактическое измерение процесса становления учебной самостоятельности в рамках или во вне классно-урочной системы очень важна содержательная реконструкция изысканий Я.А. Коменского. Обратимся к его работе «Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперед»[1] (*написано в 1657 г. в Амстердаме для т. IV выходившего там Собрания дидактических произведений Коменского).* «Выход…» предельно актуализирует вопрос о *необходимости, принципах и методах* организации обучения как целостной технологии, гарантированно приводящей к определенным результатам обучения. Я.А. Коменский исходил из того, что преодоление «школьных лабиринтов» господствующего тогда *схоластического* обучения необходимо и возможно за счет использования определенного *метода обучения.*

[1] На русском языке опубликовано в переводе А.А. Красновского в издании: Коменский Я.А. Избр. пед. соч. М., 1955.

Методом обучения был избран *механистический метод* – самый современный для того времени. Подобно тому как сейчас цифровизация является ведущим методом в науке, социальных преобразованиях, управлении – таковым более 350 лет назад являлся механистический метод как высшее проявление человеческой способности к творению. Не случайно, применительно к обучению была разработана целостная «*дидактическая машина»*.

А.В. Боровских (доктор физико-математических наук, доцент, профессор факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова), используя известные схемы из системомыследеятельностной методологиии Г.П. Щедровицкого, представил в следующем виде «дидактическую машину» Я.А. Коменского. Ее несущий каркас представляет собой триада «цель – средства – способ», содержательно конкретизированная на уровне подхода (верхняя часть схемы) и на уровне трех вложенных топов (деятельность института образования – деятельность учителя – деятельность ученика).

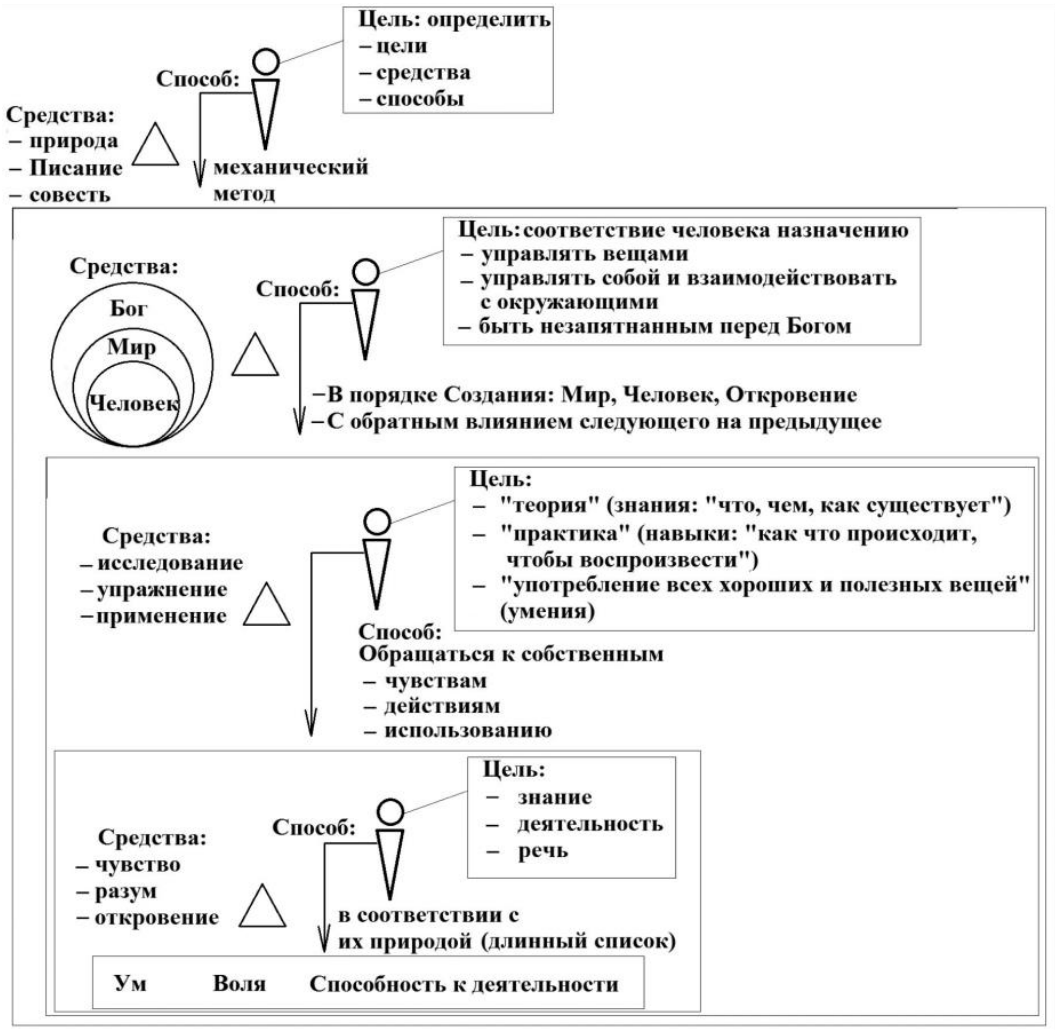


Рис. 1. *Дидактическая машина*

Как понимается и достигается в этой «дидактической машине» учебная самостоятельность? В явном виде Я.А. Коменский учебную самостоятельность не рассматривал. Однако выделенные им в «Выходах…» заключения исключительно важны как раз для понимания учебной самостоятельности. Я.А. Коменский постоянно подчеркивает необходимость следования важнейшему «правилу продвижения» ученика: «Предписываемые и применяемые мной правила продвижения суть те же самые, которые предписывает сама природа, именно – чтобы все делалось посредством теории, практики и применения, и притом так, чтобы каждый *ученик все изучал сам, собственными чувствами, пробовал все произносить и делать и начинал все применять…»* [3]. При этом материалом формирования учебной самостоятельности являются не учебные предметы, а *ум, воля и способность к деятельности.*

Предельное вопрошание: «что делать?»

Авторская версия ответа на поставленный вопрос оформилась в процессе работ по развитию системы образования г. Красноярска в период с 2015 г. и по настоящее время. В конечном счёте основной упор в современных дидактических изысканиях должен делаться на кооперации или *образовательные общности* (в том числе разновозрастные), которые рассматриваются как основной источник *развития* её участников, осуществляемого под влиянием носителя определенной практики (Мастера) *со-бытийным (событийным*) образом на материале *конвергенции предметных и личностных типов знаний*.

Одним из возможных вариантов конкретизации такого полагания может быть авторский протоконцепт *дополненной личности,* разработанный в контексте проблематики самостоятельности.

1. Общие положения

С точки зрения социальной психологии, наиболее обобщенно сущность процесса «дополнения личности» отражена в рамках теории социальной идентичности и теории самокатегоризации, возникшей сравнительно недавно, в конце 80-х годов XX века. Ключевое положение этих теорий состоит в том, что у человека существует врожденное качество познания, осознания и актуализации потенциала (придание значимости) «собственного Я», которое осуществляется в социальном взаимодействии. Сама возможность социального взаимодействия, приводящего к актуализации собственного потенциала, возникает только в конкретной социальной группе – общности, общая направленность и содержание совместной деятельности, в которой определяется используемыми категориями

или рамками. Актуализация своего потенциала происходит ситуативно и событийно.

Таким образом, используемые социальной группой категории или рамки задают для нее основу восприятия окружающей действительности, понимание своего места в этой действительности и потому должны специальным образом конструироваться самими участниками группы с учетом существующих в окружающей действительности представлений. Именно в социальной группе среди участников происходит отнесение себя к той или иной социальной категории или рамке; отождествление себя с социальной группой и, наконец, различение себя и других в деятельности. Фактически, систематически и целенаправленно осуществляемые акты *отнесения, отождествления и различения* и представляют в своей целостности деятельность учащегося по «дополнению своей личности» или развитию личностного потенциала как основы и проявление подлинной *учебной самостоятельности*.

Для сферы образования крайне важно иметь описание базовых процессов, содержанием которых являются обозначенные акты отнесения себя к той или иной социальной категории или рамке; отождествление себя с социальной группой и, наконец, различение себя и других в деятельности. В качестве базового выделяется процесс актуализации (активации) *мыслительного и эмоционально-чувственного компонентов*, в своей целостности составляющих феномен *мыслечувствования* (термин автора). Процесс «дополнения личности» происходит *со-бытийным образом* в условиях развивающейся *культурно-деятельностной инициативной среды* (далее – КДИС).

2. Гипотеза

Становление «дополненной личности» в условиях развивающейся культурно-деятельностной инициативной среды будет эффективным, если:

- Сущность «дополненной личности» будет представлена системно в виде специального конфигуратора философских, социально-психологических и педагогических знаний и выражена понятийным образом.
- Модель становления «дополненной личности» будет представлять собой систематически осуществляемые учащимся акты:
    1) отнесения себя к определенной социальной категории или рамке;
    2) отождествления себя с определенной социальной группой;
    3) различения себя и других в социальной группе.

- Технология становления «дополненной личности» будет представлять собой процесс последовательности актуализаций (активаций) мыслительного и эмоционально-чувственного компонентов в развивающейся культурно-деятельностной инициативной среде.
- Развивающаяся культурно-деятельностная инициативная среда будет представлять собой многоуровневую систему культурных норм, обеспечивающих в их динамике оптимальные возможности для процесса становления «дополненной личности».
- Эффективность становления «дополненной личности» в условиях развивающейся культурно-деятельностной инициативной среды будет отслеживаться в рамках специально организуемого мониторинга. В качестве интегрального показателя будет рассматриваться уровень проявления учащимся культурно-деятельностной позиции (далее – КДП), параметрами которой являются:

  1) способность к *пространственной схематизации* в современном социальном цифровом контексте;

  2) способность к *разновозрастной многоуровневой кооперации*;

  3) способность к осуществлению *инициативных ответственных действий нестандартным образом.*

Послесловие: новая возрастная периодизация

Изыскания в области построения современной дидактики, так или иначе, должны быть связаны с представлениями о возрасте. Л.С. Выготский создал учение о возрасте как единице анализа детского развития. Основная гипотеза данного учения о том, что строение сознания ребенка необходимо рассматривать как строение смысловое и системное, которое позволило в обучении главным считать перестройку системной структуры сознания. Перестройка системной структуры сознания есть изменение его смысловой структуры, осуществляемой в ходе постановки у ребенка разнообразных практик обобщения. Л.С. Выготский утверждал, что за счет управляемого становления разнообразных практик обобщения и осуществляется, собственно, изменение «смысловой матрицы» сознания и в конечном итоге – переход от одной структуры сознания к другой, более совершенной. Вход в сознание возможен только через речь, а переход от одной структуры сознания к другой осуществляется за счет развития значения слова как сути обобщения, поэтому Л.С. Выготский и

рассматривал обучение в первую очередь как «машину по непрерывному осуществлению содержательных обобщений».

Эта гипотеза Л.С. Выготского, высказанная в начале 30-х годов, в дальнейшем существенным образом была деконструирована. Не общение, а непосредственно практическая деятельность субъекта стала считаться ведущей в постановке у учащихся разнообразных практик обобщения. Благодаря исследованиям А.Н. Леонтьева принцип ведущей деятельности был положен в основу общепринятой сегодня периодизации психического развития ребенка.

Однако, если вернуться к базовой идее Л.С. Выготского об единстве общения и обобщения, сводящей фактически развитие к взаимодействию сознаний, то очевидно, что существующий вариант возрастной периодизации может трактоваться только как один из возможных вариантов. Могут иметь место иные варианты возрастной периодизации. На взгляд автора, необходимо иметь пакет разнообразных вариантов возрастной периодизации. Многообразие возрастных периодизаций означает то, что само понятие возраста начинает рассматриваться не линейно, а пространственно – как неоднородное популятивное образование. В частности, возможен вариант возрастной периодизации по типу коммуникативных ситуаций. Такой тип возрастной периодизации может использоваться в дополнение к существующей периодизации по типу ведущей деятельности.

Полная коммуникативная ситуация характеризуется наличием у тех, кто осуществляет взаимодействие, двух рамочно организованных пространств мысли: пространство мысли, где оформляются предельные идеи относительно того, как возможен «мир рассматриваемых объектов», – *объектно-онтологическая составляющая* и пространство мысли, где оформляются предельные идеи относительно того, как необходимо организовать деятельность в этом «мире рассматриваемых объектов», – *организационно-деятельностная составляющая.* Рамка – это осознанно принятое допущение, обеспечивающее появление и существование идей в каждом из обозначенных пространств мысли. Возрастной период тогда характеризуется *уровнем редукции* полной коммуникативной ситуации.

Первый возрастной период – это такой тип коммуникативной ситуации, когда у коммуникантов появляются объектно-онтологические составляющие с набором определенных представлений (рис. 2).

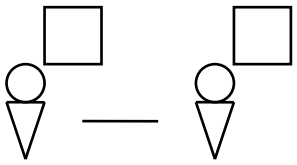


Рис. 2. *Первый возрастной период*

Показателем того, что кто-то находится в данном возрастном периоде является структура текста, который он адресует Другому. В этой структуре текста должно содержаться (явно или неявно) признание того, что каждый из них – реальный носитель определенного предметного *содержания.*

Второй возрастной период – это такой тип коммуникативной ситуации, когда у коммуникантов дополнительно к объектно-онтологическим появляются организационно-деятельностные составляющие (рис. 3).

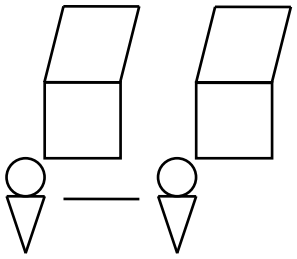


Рис. 3. *Второй возрастной период*

Показателем того, что кто-то находится в данном возрастном периоде, является то, что структура текста, направляемого Другому, содержит в себе признание того, что каждый из них – реальный гарант *реализации имеющегося у них предметного содержания.*

Третий возрастной период – это такой тип коммуникативной ситуации, когда у коммуникантов на объектно-онтологической составляющей существует не просто набор определенных представлений, а осуществляются специальные интеллектуальные усилия систематизировать эти представления в определенных рамках (рис. 4).

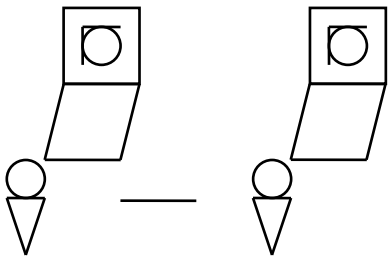


Рис. 4. *Третий возрастной период*

Показателем того, что кто-то находится в данном возрастном периоде, является то, что структура текста, направляемого Другому, содержит в себе указание на то, что каждый из них – потенциальный носитель *содержательно-порождающего отношения* к различным формам совместности.

Четвертый возрастной период – это такой тип коммуникативной ситуации, когда у коммуникантов на организационно-деятельностной составляющей осуществляются специальные интеллектуальные усилия систематизировать представления об эффективной реализационной стратегии и тактике (рис. 5).

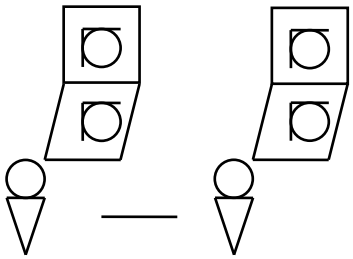


Рис. 5. *Четвертый возрастной период*

Показателем того, что кто-то находится в данном возрастном периоде, является то, что структура текста, направляемого Другому, содержит в себе указание на то, что каждый из них – потенциальный гарант *реализационного отношения* к содержанию, порождаемому в различных формах совместности.

Каждый возрастной период генетически разворачивается на основе предыдущих возрастных периодов. В первом возрастном периоде фактически формируется *предметность мысли*, во втором – *предметность организационного действия*, в третьем – *проектность мысли*, в четвертом – *проектность организационного действия.*

Литература

1. Давыдов В.В., СлободчиковВ.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Возрастная и педагогическая психология. М., 1991.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АСТ, Хранитель, 2008.

3. Коменский Я.А. Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперёд. URL: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/st011.shtml.

4. Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. 419 с.

5. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк. культ. полит., 1995. С. 233–280.

6. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк. культ. полит., 1995. С. 115–142.

7. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993.

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

Воронцов А.Б.

Учебная самостоятельность школьника: содержание, технология, динамика

Предисловие, или О том, почему «учебной самостоятельностью» все вдруг зантересовались

Почему на конференции **по дидактике** мы обсуждаем проблему учебной самостоятельности школьника? Дидактика, напротив, как наука о теории обучения возникла именно для того, чтобы помочь практике (в частности, учителю, автору учебника) научиться работать в режиме «массового производства», где главную роль играл и продолжает играть учитель, а ученики выполняют «волю» учителя (только учитель знает «чему», «сколько», «на каком уровне» нужно учить – сам отбирает материал, ставит задачи, планирует порядок работы, сам контролирует процесс и оценивает детские результаты обучения). При таком подходе школа формировала, воспитывала «исполнительскую» личность человека.

В последние годы в теории и практике все больше и больше обсуждается проблема, как добиться учебной самостоятельности школьников, студентов, педагогов, вообще – взрослых. И это понятно: все отчетливее и настойчивее появляется *запрос граждан на индивидуализацию и персонализацию образовательных траекторий*. Классические образовательные программы – это отчасти конвейерная система. Современная же ситуация требует от педагогов умений

научиться перестраивать программу в сторону большей персонализации, большей индивидуализации под запросы, под задачу и практику.

Нормативные документы (в частности ФГОС НОО) одним из ценностных ориентиров называют «развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия её самоактуализации». ФЗ «Об образовании в РФ» дал возможность развиться разным способам и формам организации образования человека (ст.15, 24, 44, 58).

Сегодняшний младший школьник *значительно отличается от сверстников прошлых лет.* Диапазон уровня готовности к школе очень широк: от полного незнания букв цифр, отсутствия элементарных навыков ориентировки в пространстве до умения читать бегло и объяснять смысл прочитанного, сравнивать и обобщать. Младший школьник, как правило, начинает испытывать трудности *из-за невозможности работать в индивидуально-ориентированном режиме.* Это усиливает важность смены приоритетов в стиле обучения и ориентацию на формирование самостоятельности, так как способность ребенка осуществлять учебные действия без помощи взрослого позволила бы решить ряд проблем его индивидуального обучения и расширила перспективы самообразования школьника.

Таким образом, в настоящее время нет необходимости убеждать окружающих в актуальности темы про учебную самостоятельность. Уже практически всем становится ясно, что тема важна и требует серьезного рассмотрения, так как само понятие «учебная самостоятельность» трактуется в педагогическом сообществе достаточно широко. Однако в школьном преподавании сохраняется тенденция *к стихийному формированию учебной самостоятельности.*

О понятии «учебная самостоятельность»

Большая часть представлений об учебной самостоятельности сводится к формированию способности *организовывать курс учебной деятельности* (умение учиться), достижению учениками высокого уровня самостоятельности *в организации* самого процесса обучения. При таком подходе центральной формой формирования учебной самостоятельности (далее – УС) считается самостоятельная работа, под которой понимается особая форма организации учебной деятельности, осуществляемой *под прямым или косвенным руководством учителя*, в ходе которой *учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств*.

Есть другой подход к пониманию учебной самостоятельности как вовлеченности обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность для выполнения определенной цели.

С нашей точки зрения, учебная самостоятельность может формироваться и развиваться только с применением деятельностного подхода, который появился в отечественной педагогике в результате разработки теоретических основ систем развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их реализации на практике. Системно-деятельностная парадигма требует свойственного системе развивающего обучения позиционирования учителя и учащегося: усвоение и присвоение учащимися накопленного социального опыта достигается в ходе активной самостоятельной учебной деятельности при партнерском взаимодействии со взрослым, а также с ровесником. По мнению Ш. Амонашвили, дети могут научиться самостоятельности только в сотрудничестве и в совместной деятельности.

Обобщая разные подходы к понятию «учебная самостоятельность» можно определить *УС как способность человека ставить перед собой и решать систему разных видов задач (учебных, учебно-практических, учебно-исследовательских, учебно-проектных, учебно-познавательных) для достижения своих учебных целей.*

Для решения поставленных задач обучающийся должен научиться планировать свою деятельность для достижения поставленных целей, уметь находить и использовать необходимые средства и способы достижения поставленных целей, контролировать и оценивать процесс и результат решенной задачи, проводить рефлексию своей деятельности.

Нужно отметить, что *учебная самостоятельность как способность не имеет возрастных ограничений.* Ее можно формировать, развивать с младшего школьного возраста (место зарождения учебной деятельности) и далее до тех пор, пока человек будет хотеть учиться.

Однако в этой статье мы будем вести разговор об учебной самостоятельности исключительно в рамках уровней школьного образования. Больший акцент будет сделан на уровень начального общего образования, так как именно здесь эта учебная самостоятельность должна возникнуть, чтобы потом уже могла формироваться, развиваться до уровня субъекта учебной деятельности (конец уровня основного общего образования).

Назовем основные ключевые характеристики учебной самостоятельности младшего школьника:

- *Умение учиться*, которое состоит из видов действий (рефлексивных и продуктивных). Рефлексивные необходимы, чтобы опознать задачу как новую, выяснить, каких средств недостает для ее решения, и ответить на первый вопрос самообучения: чему учиться? Поскольку отделение известного от неизвестного, знание о собственном незнании обеспечивается рефлексией как центральным новообразованием учебной деятельности младших школьников, то главным условием формирования умения учиться у младших школьников является целенаправленное, систематическое формирование компонентов учебной деятельности.
- *Моделирование* – поиск или построение «опор»[2] (помощников, средств) своего движения.
- *Инициатива* – вызов, преодоление границ или поля своего движения. Исходная «клеточка» здесь – поддержка учителем *поисковой активности* класса, отдельного ученика.
- *Ответственность* – решение самого человека о моменте предъявления другому результатов своей работы. Ответственность – это всегда принятие решения на основе заявленных показателей.

Условия для формирования учебной самостоятельности

Базовым условием, при котором может возникнуть и развиваться учебная самостоятельность, является *содержание* как основа для построения общего образования. Содержание традиционно рассматривается с двух позиций: как набор определенных учебных дисциплин, курсов и каким способом предполагается освоение этих учебных дисциплин.

В *традиционной системе образования* основной целью обучения является трансляция культурного опыта поколений, и эта система состоит из 80–90% линейных учебных курсов, содержащих информационные, эмпирические знания (лучше сказать – сведения), которые осваиваются в ходе фронтальной работы с классом, а также с помощью репродуктивных методов обучения. Большая часть контрольно-измерительных материалов нацелены на оценку воспроизводства изученного материала. Только небольшая часть заданий (15–20%) направлена на оценку других образовательных результатов, но они не для всех, а для избранных и поэтому выполняются по желанию. По этим результатам нельзя оценивать в целом качество современного школьного образования, следовательно ожидать учебной

[2] Термин принадлежит Б.Д. Эльконину.

самостоятельности при такой системе обучения не приходится. Все попытки поверх этого содержания надстроить формы, техники с целью формирования учебной самостоятельности не достигают результатов. Получается все равно «управляемая» взрослым «самостоятельность». Для учебной самостоятельности важна учебная мотивация и наличие учебно-познавательного интереса. К сожалению, традиционный подход слабо влияет на учебную мотивацию и перестал работать на учебно-познавательный интерес.

*Инновационная педагогическая практик*а пытается изменить традиционную систему начального образования в сторону задачи воспитания людей, способных преобразовывать существующие способы мышления и деятельности и действовать эффективно в новых, нестандартных ситуациях.

Такая задача может быть решена за счет *расширения элементов (линий) содержания образования*. Учебный план школы может быть представлен *несколькими параллельными содержательными линиями,* каждая из которых по-своему влияет на формирование учебной самостоятельности младших школьников.

Первая линия – традиционная, она связана с линейными базовыми учебными курсами («Русский язык», «Математика», «Окружающий мир» и др.), *которые спроектированы принципиально по-другому*. В основу построения этих курсов была положена теория учебной деятельности. А значит, эти курсы представляют собой систему учебных задач, которые дети должны для себя сами сформулировать и потом найти способы их решения. Другими словами, знания при таком подходе не даются в готовом виде – дети должны «открыть» эти знания в совместной коллективно-распределенной учебной деятельности. Только при таком подходе может идти речь об инициативе детей, об их поисковой активности. Именно *поддержка инициативы* ученика, направленной *на поиск новых способов действия*, необходима для выращивания людей, инициативных в самообучении. Для решения этой основной задачи, как утверждает Г.А. Цукерман, необходимо совершить переход от схем односторонне активного взаимодействия, строящегося по замыслу одного из партнеров, к взаимно-активному сотрудничеству, строящемуся по двум замыслам [6, С. 87].

Содержание обучения по этой линии заставляет прежде всего учителя, потом и администрацию образовательной организации, родителей детей задаться центральным вопросом: какая педагогическая помощь нужна школьнику, чтобы научиться учиться самостоятель-

но, быть инициативным в постановке и решении новых задач, независимым в контроле и оценке своих учебных достижений?

Для развивающего обучения (далее – РО) ответ вроде бы очевиден. Источником учебной самостоятельности школьника является *совместный поиск способов решения новых задач*. Учитель должен уметь управлять детским поиском. А для этого у детей должны быть культурные средства (орудие, знак), которые они тоже сами для себя «добывают» («открывают»). Моделирование в РО становится центральным учебным действием, на котором разворачиваются базовые (ключевые) понятия любого учебного курса.

Таким образом, содержание обучения по первой линии есть определенный тип понятий и описывающие эти понятия знаки, схемы, модели. По словам Г.А. Цукерман, именно такой подход к содержанию обучения можно было в 60-е годы назвать революцией в образовании, совершенной Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым [6, С. 67].

Именно по этой линии и возникает вопрос: как помочь учителю организовать процесс так, чтобы дети для себя открыли что-то новое, не давая при этом образцов и алгоритмов нового действия; как помочь пробудить и породить инициативные действия детей, направленные на предмет изучения, но не санкционированные взрослым?

Такой способ помощи учителю нашла Г.А. Цукерман – через микроанализ детско-взрослых взаимодействий, которые происходят через специальные учебные диалоги, в которых можно увидеть, где *учитель умышленно или вынужденно идет на нарушение классического ритма обсуждения* (инициация – обычно в форме вопроса или задания учителя; инициированное действие – обычно ответ учеников на вопрос или серию вопросов учителя; заключение – обычно в форме учительской оценки или дополнительной, уточняющей информации о том, как надо было бы правильно отвечать на исходный вопрос). Именно в таких случаях детская инициатива рождается спонтанно по учительскому намерению.

Вторая линия – домашняя самостоятельная работа учащихся, которая выстраивается параллельно урочной форме организации образовательного процесса и строится через сквозные содержательные предметные линии в начальной школе с целью организации самоконтроля за освоением учебного материала, построения индивидуальных образовательных траекторий в рамках учебных предметов. В основной школе домашняя самостоятельная работа, помимо самоконтроля, ставит своей целью подготовку учащихся к следующему

учебному блоку (теме, модулю) с использованием технологии «перевернутого» урока.

Для этого элемента (линии) содержания образования необходим подбор предметного содержания, отвечающего следующим требованиям:

1) задания должны быть уровневые (как минимум три уровня: базовые, углубленные и творческие);

2) задания должны представлять все предметные содержательные линии;

3) предусмотрена возможность учащихся самостоятельно оценивать качество выполнения этих заданий;

4) заданий должно быть много, они должны иметь интерактивный характер с использованием электронных инструментов и цифровых платформ.

Ученик должен располагать возможностью отбирать (какие и сколько) задания самостоятельно, исходя из текущих проблем, дефицитов, трудностей в освоении той или иной дисциплины; самостоятельно планировать время их выполнения. Он сам должен иметь возможность определять, какие задания готов предъявить на оценку взрослому (учителю, родителю и т.п.).

Что касается самостоятельной работы, рассчитанной на опережение, то здесь также должен быть отобран материал, который поможет учащимся на уроке обсудить ключевые вопросы текущей темы. При таком подходе в основной школе оптимальный вариант – это блочно-модульный принцип проектирования содержания учебных дисциплин с использованием технологии смешанного обучения.

Третья линия – это перенос предметных знаний и умений с урочных занятий во внеурочные формы обучения (решение проектных, исследовательских, инженерных, социальных и других видов задач; учебные занятия, образовательные и свободные практики, образовательные экспедиции и путешествия и др.). Основное действие учащихся – проектирование. Форма организации деятельности – малая группа. Основной педагогический эффект, который могут наблюдать учителя (кстати, именно при такой организации обучения учителя могут выйти из активной позиции и реально на протяжении времени осуществлять встроенное наблюдение за действиями детей в малой группе), – это возможность детей без непосредственного участия взрослого решать определенные задачи (выявлять проблему, ставить задачу, искать пути решения этой задачи, оформлять её решение – и все это в небольшой группе сверстников или в разновоз-

растной группе). Именно при такой организации образовательного процесса формируются так называемые метапредметные образовательные результаты. Кроме этого, дети начинают понимать, что самостоятельная работа может носить не только индивидуальный, но и коллективный характер.

Четвертая линия – расширение познавательных возможностей и желаний школьников за счет большого выбора для изучения различных курсов, дисциплин, модулей и т.п. по интересам учащихся. Ключевое значение имеет возможность реального выбора учащимися, начиная с 1-го класса. Основное действие на занятиях по этой линии – «проба», которая может осуществляться в индивидуально-групповой работе. Именно в этом направлении работает так называемое «нелинейное расписание», которое «заставляет» ребенка осуществлять выбор занятий и планировать их посещение. Наилучшим способом запуска этой линии в массовом общем образовании может стать смешанное обучение (обучение, при котором чередуются очные и дистанционные занятия). Именно занятия по четвёртой линии могли бы проводиться в сетевых, дистанционных форматах. За счет сети можно иметь большое «меню» программ для выбора учащихся (одной школе трудно удовлетворить запросы большинства детей), за счет дистанционных технологий можно более «свободно» организовать участие детей в разных занятиях по интересам, не ограничивая их деятельность форматом урока. Именно на подобных занятиях и можно отрабатывать технологию дистанционного образования, которая при необходимости может быть потом использована и для основных учебных дисциплин.

Поэтому, если мы хотим «управлять» становлением учебной самостоятельности школьников, то основная образовательная программа начального и основного общего образования, ее содержательный раздел должен иметь все четыре описанные выше линии, которые, конечно, в начальной и основной школе по способам своей организации будут иметь различия.

Контрольно-оценочная самостоятельность школьника – основа для формирования учебной самостоятельности подростков

Запускным механизмом формирования учебной самостоятельности школьников являться *система контрольно-оценочных действий*, которые должны освоить непосредственно САМИ учащиеся. Формирование контрольно-оценочной самостоятельности школьников есть первый шаг на пути к учебной самостоятельности. Без само-

контроля и самооценки как индивидуальных способностей, которые должны быть сформированы к концу начальной школы, подросток не сможет без помощи учителя, сверстников поставить перед собой новую задачу и найти способ ее решения, а значит, он не сможет стать субъектом учебной деятельности (то есть обладать учебной самостоятельностью) [7]. Без развитой рефлексивной оценки не может быть поставлена ни одна задача в учебном процессе.

Решить поставленную педагогическую задачу одному (или нескольким) педагогам достаточно сложно. Только общими усилиями всего педагогического коллектива всех уровней школьного образования можно освоить технологию формирования учебной самостоятельности. Нужны общие «правила игры», которые отражаются в локальных нормативно-правовых актах образовательной организации. Прежде всего, такие «правила игры» должны стать при организации контрольно-оценочной деятельности обязательными для всех участников образовательного процесса, поэтому основным документом для этих «правил» является «Положение о текущем контроле и промежуточной аттестации школьников» на каждом уровне школьного образования. Ключевая идея инновации в контрольно-оценочной деятельности – это изменение «философии оценки» (уход от накопительной системы ретроспективных оценок в форме отметок и движение в сторону формирующего оценивания, где ученик становится полноценным участником (субъектом) оценочной деятельности).

Становление контрольно-оценочной самостоятельности есть обязательный и первый этап в формировании учебной самостоятельности школьников. Но и внутри этапа контрольно-оценочной самостоятельности можно выделить свои этапы педагогических действий.

1 этап *– построение матрицы (своего «кодификатора») учебного предмета* для организации критериального оценивания, продвижения ребенка в освоении учебного предмета. На этом этапе активное положение занимает учитель (группа учителей), выполняя последовательно следующие действия: выделение сквозных содержательных линий в учебном предмете с целью удержания целостности этого предмета (системность); обозначение в каждой содержательной линии ключевых (ядерных) способов действий (понятий); установление в каждом способе действия набора отдельных операций (умений), из которых складывается понятие; описание планируемых образовательных результатов на конец учебного года. Этот этап можно пройти один раз и закрепить его результаты в основных образовательных программах начального и общего образования (с воз-

можностью корректировок впоследствии). Критериальное оценивание является базовым (основным) содержанием формирующего оценивания.

2 этап *– привязка к матрице учебного предмета форм контроля и оценки* и определение их места в календарно-тематическом планировании изучения того или иного учебного предмета. В результате этой привязки получается *пять видов контрольно-оценочных действий*:

1. Рефлексивный контроль и рефлексивная оценка действий самими учащимися в ходе постановки и решения учебной задачи, то есть на уроке, в малой группе.

2. Контроль и оценка операций, входящих в способ действия в рамках диагностических работ, которые проводятся дважды: в начале освоения способа (работа «на вход») и его по завершении (работа «на выход») с использованием бинарной шкалы оценки и оценочного листа, в которой отражается операциональный состав предметного действия.

3. Самоконтроль и самооценка процесса освоения предметных знаний через сквозные предметные содержательные линии в рамках домашней самостоятельной работы, в которой содержание, объем, уровень сложности, количество и время выполнения учащийся определяет сам. Сам же принимает ответственное решение: какие выполненные задания он готов предъявить на оценку учителю? Используется многобалльная шкала оценки с указанием процента правильности выполненных заданий от количества заданий, предъявленных на оценку.

4. Оценка сформированных отдельных способов и средств действия (понятий) происходит в текущих проверочных работах с использованием балльной шкалы оценки и оценочного листа с набором проверяемых способов и средств действия с привязкой к заданиям.

5. В конце учебного года в рамках промежуточной аттестации проводятся итоговые проверочные работы (в разных формах), в которых проверяется освоение ключевых способов действия с помощью специальных трехуровневых задач (определяется мера присвоения того или иного понятия) и освоение сопутствующего учебного материала всех основных содержательных линий в учебном предмете с помощью двухуровневых задач, состоящих из заданий базового и продвинутого уровней. Оценивается с помощью стобалльной шкалы оценивания. Результаты оценки работы являются результатом оценки освоения учебного предмета за прошедший учебный год.

3 этап – построение шагов в классе по освоению учащимися учебных действий контроля и оценки. Кратко перечислим эти шаги и необходимые условия для формирования данных действий у младших школьников.

1. Наличие «карты» учебного предмета с целью удержания в течение всего учебного года задач, которые возникают в ходе изучения предмета, построения маршрута класса, а также фиксации возможных своих отдельных маршрутов движения по этой «карте». «Карта» является основой для рефлексивной работы по предмету и в конце учебного года.

2. Наличие в классе нескольких образовательных мест для разворачивания контрольно-оценочных действий: «место на оценку» и «место сомнений», «стол заданий» и «стол помощников», «доска достижений» и «публичных презентаций». Урок и учебное занятие. В тетради ребёнка (чистовик и черновик), «тетрадь открытий».

3. Освоение специальных педагогических приемов и инструментов для выращивания самоконтроля и самооценки у учащихся, а также конструирование заданий определенных типов:

– отношение ученика к действиям и результатам других;

– проведение оценочных действий по заданным критериям действий и результатом;

– работа со схемами (моделями), переход от одного вида модели к другой;

– аргументированная точка зрения, отношение к действиям, результатам других;

– умение объяснить причину ошибки, обнаруженную у другого.

На основе вышесказанного можно сформулировать четыре основных требования к работе по формированию контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников:

1) уровень освоения учебного материала определяет САМ ученик (его семья) с помощью прогностической оценки, которая устанавливается в начале учебного года на основе «старта»;

2) контрольно-оценочные действия учителя выполняют исключительно три функции: диагностико-коррекционную, ориентировочную и экспертную;

3) результаты учебного года определяются на основе итоговых проверочных работ, которые подводят итоги на основе индивидуального прогресса (линейного и уровневого);

4) результаты оцениваются с помощью комплексных КИМов, которые выявляют не только предметные результаты, но метапредметные эффекты.

Эволюция учебной самостоятельности

Разные ключевые характеристики учебной самостоятельности имеют разные по продолжительности сроки своего «созревания»:

– *самостоятельная постановка учебной задачи и поиск способов ее решения*: от коллективно-распределенной совместной деятельности младшего школьника к индивидуальной учебной деятельности к концу подросткового возраста (9-й класс);

– *контрольно-оценочная самостоятельность*: от контроля по образцу ученика и критериального оценивания учителя к критериальному оцениванию и адекватной оценке собственных действий к концу 5-го класса и далее – к запросу на экспертную оценку взрослого (авторитетов);

– *индивидуальная образовательная программа ученика*: от самостоятельной работы дома как инструмента самоконтроля и ликвидации своих учебных проблем (1–5-й класс) к самостоятельной работе на опережение материала («перевернутый урок», индивидуальные образовательные траектории и программы (6–9-й класс) к индивидуальной образовательной программе старшеклассника (10–11-й класс);

– *от совместной деятельности (учебного сотрудничества)* исходя из интересов, дружбы и т.п. *к формированию команды*, использованию другого для достижения своих учебных целей (10–11-й класс).

Таким образом, можно говорить о том, что формирование учебной самостоятельности в рамках общего образования – это трудный и длительный процесс. Но если соблюдать определенные правила, то наши ученики смогут стать самостоятельными, инициативными и ответственными гражданами своей страны.

И в заключение несколько слов про развивающее обучение с позиции учебной самостоятельности.

Заключение, или Чем ценно развивающее обучение для учебной самостоятельности школьников

В настоящее время (особенно в начальной школе) существуют не один десяток учебников, учебно-методических комплексов – целые образовательные системы. Однако практика показала, что наибольший вклад в формирование учебной самостоятельности школьников вносит образовательная система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Такое утверждение связано со следующими наглядно наблюдаемыми результатами в классах развивающего обучения:

- Интерес и эмоциональная включенность детей в урок побуждается интересом *к пробно-поисковой деятельности*. Как результат – высокая познавательная активность и устойчивый познавательный интерес у младших школьников.
- Работа с таким содержанием, как направленность на *поиск общего способа действия* (работа с понятиями) учит детей самостоятельности. Как результат – способность к анализу и критической оценке собственных действий.
- Детям знания не даются в готовом виде – они добываются. Как результат – инициативность при столкновении с новой задачей, которая проявляется с поиском недостающей информации.
- Изменена «философия» оценки в ходе обучения младших школьников. Как результат – формирование к концу начальной школы (пятого класса) адекватной самооценки.

Поэтому если мы действительно считаем, что формирование учебной самостоятельности школьников должно стать одной из центральных педагогических задач, стать предметом рассмотрения современной дидактики, то было бы правильным обратить особое внимание на образовательную систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова как систему, в которой эта проблема решена, и можно использовать ее потенциал для превращения ее в российский образовательный капитал.

Литература

1. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в образовательную систему Д.Б. Элькнина – В.В. Давыдова. М.: Рассказов, 2004. 264 с.
2. Воронцов А.Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельностной педагогике. Часть 1. М.: Авторский клуб, 2018. 166 с.
3. Воронцов А.Б. Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельностной педагогике. Часть 2. М.: Авторский клуб, 2018. 224 с.
4. Островерх О.С., Мокроусова А.Г. Учебная самостоятельность и ответственность младших школьников. URL: http://knigi1.dissers.ru/books/library1/10048-2.php.
5. Свиридова О.И., Лутошкина В.Н. Урочно-занятийная форма взаимодействия учителя и детей как условие развития учебной самостоятельности младших школьников // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч. 2. Красноярск, 1997. С. 113–118.

6. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. С. 87.

7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 555 с.

Ковалёва Т.М.

Самостоятельное действие в контексте самообразования

Проблема формирования учебной самостоятельности школьника является одной из «вечных» и широко обсуждаемых дидактических проблем. На протяжении всего периода развития отечественной дидактики исследователи обращали на нее свое внимание и разрабатывали различные подходы к ее решению. Но сегодня эта проблема опять заявила себя в качестве одной из приоритетных, так как требования к жизни современного человека постоянно связаны с необходимостью осмысливать происходящее и принимать самостоятельные решения. Таким образом, вопрос о формировании самостоятельности вновь актуализировался и стал широко обсуждаться в современной дидактике.

В системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова этот вопрос ставился с 70-х годов и был принципиально решен через специально выстроенную систему учебных предметных задач в соответствии с возрастной периодизацией. В своей монографии «Теория развивающего обучения» В.В. Давыдов пишет: «Носителем любой деятельности является субъект. Для подлинного субъекта учебной деятельности характерно самостоятельное ее осуществление. Но, говоря о ребенке, нужно достаточно строго очерчивать возрастные границы и формы его самостоятельности» [1, с. 237–238].

Ранее, в статье В.В. Репкина (написанной совместно с Н.И. Матвеевой и Р.В. Скотаренко ещё в 1977 г.) «Условия овладения самостоятельными формами учебной деятельности в школе» [4, с. 229–234] были выделены и затем экспериментально подтверждены следующие условия, которые должны быть выполнены, чтобы переход учащихся к самостоятельной учебной деятельности стал возможным:

1. Формирование способов логического анализа источников учебной информации (но подчеркивается, что эта задача не может быть решена за счет изучения формальной логики, так как необходимо, чтобы для учеников была раскрыта связь логической структуры и предметного содержания.

2. Овладение способами содержательного анализа источников учебной информации, обеспечивающими понимание и усвоение ее содержания.

3. Формирование контрольно-оценочных операций: от овладения способами контроля и оценки действий через внешний контроль к самоконтролю процесса решения учебной задачи и самооценке его результатов.

Исследование, проведенное научной группой под руководством В.В. Репкина [4, с. 234], показало, что переход к самостоятельным формам учебной деятельности может быть осуществлен к 6–7-м классам, и дальнейшая организация обучения может включать в себя все большую и большую долю самостоятельной учебной работы учащихся.

Однако при анализе этих и последующих исследований до сих пор остается нерешенным принципиальный вопрос: насколько учебная самостоятельность, сформированная у школьника в рамках урока, коррелирует с общим понятием самостоятельности и каким образом ученик, освоивший самостоятельные формы учебной деятельности в рамках конкретного учебного предмета, способен их переносить на другую предметную деятельность?

В компетентностном подходе, реализуемом сегодня в школьном образовании, предпринимается попытка с другой стороны подойти к решению проблемы переноса учебных навыков в более широкий контекст и формировать необходимые современному человеку компетентности не только через строго последовательные и конкретные учебные действия на уроке, но работать с ними сразу на более широком образовательном материале, включая проектную и исследовательскую деятельность школьников. Эти компетентности, необходимые школьникам для последующей жизни в современном мире, объединяются в большие группы: *hard skills* и *soft skills*.

Hard skills (англ. «твердые навыки») – это совокупность навыков и умений, связанных с требованиями современной технологической сферы.

Soft skills (англ. «мягкие навыки») связаны с гуманитарными требованиями современного общества: с культурой коммуникации и сотрудничества в группе, наличием эмоционального интеллекта, уровнем толерантности и принятия другой точки зрения и т.п.

Мы расширили эту типологию, введя в нее отдельную группу – *self skills*, задающую тип особых навыков и умений, связанных с самоопределением человека, видением им самим его собственных

приоритетов в той или иной деятельности, умением совершать осознанный выбор и самостоятельно действовать [3, с. 11–16].

В этом контексте по-новому начинает осмысливаться самостоятельность как особое качество современного человека и заново возникает прежняя дискуссия между двумя принципиально разными подходами в ее формировании, а также соотношением понятий «учебной самостоятельности» и «самостоятельности» как таковой.

Один подход предполагает, как мы уже указывали ранее, что самостоятельность может быть сформирована через учебную самостоятельность. И система «развивающего обучения» показывает нам дидактическую организацию этого направления, но, как мы уже обращали внимание, оставляет пока открытым ответ на вопрос организации самого перехода от учебной самостоятельности к самостоятельности как таковой.

Другой подход пытается выстраивать процесс формирования самостоятельности на масштабе общего действия. Само понятие «действие» в этом случае обсуждается скорее не как элемент деятельности, а как самостоятельное понятие: «замысел-реализация» [5]. Учебная самостоятельность в этом контексте становится просто одним из направлений реализации самостоятельности, в данном случае – в процессе обучения. Аналогично можно говорить о проектной, исследовательской и других видах самостоятельности.

Представляя методологически сущность действия как процесс замысливания и последующую реализацию, можно охарактеризовать самостоятельное действие как способность самостоятельно замыслить, а потом реализовать что-либо, в отличие от исполнительского действия, когда реализуется чей-то внешний замысел или совместного действия, когда происходит коллективное замысливание, а затем последующая реализация.

Говоря об образовательной сфере, представляется, что самостоятельное действие характерно, прежде всего, в процессе самообразования и, на наш взгляд, является его базовой характеристикой в отличие от спонтанных и исполнительских действий в этой сфере. Однако некоторыми исследователями самообразование понимается сегодня в очень широком контексте как сфера любого инициативного действия человека. Мы с этим не согласны. Дело в том, что многим людям присуща большая познавательная активность, которая часто сопровождается хаотичным и сиюминутным удовлетворением собственной любознательности, но это, на наш взгляд, не переходит в сферу самообразования как осознанную образовательную программу углубления и развития своего познавательного интереса.

С другой стороны, часто за самообразование принимается дисциплинированность и исполнительность школьника, который (с точки зрения внешнего наблюдателя) абсолютно самостоятельно изучает определенный материал, а на самом деле лишь чётко выполняет внешние указания педагога. Отсутствие собственных образовательных целей также не позволяют нам эту учебную ситуацию назвать ситуацией самообразования.

Самообразование, с нашей точки зрения, и есть тот процесс, в котором человек может самостоятельно поставить собственные цели и удерживать их в процессе построения и реализации своей индивидуальной образовательной программы. Этому школьник может научиться с помощью специального педагогического сопровождения, которое осуществляется тьютором или педагогом с тьюторской компетентностью. Тьютор или педагог с тьюторской компетентностью, сопровождающий индивидуальную образовательную программу своего тьюторанта (так мы называем человека, с которым работает тьютор), сначала анализирует с ним его замысел (например, выбор темы конкретного проекта или исследования); обсуждает вместе с ним те ресурсы, которые ему будут нужны в его работе; совместно с ним разрабатывает возможные варианты реализации замысла.

Для этого наша научно-исследовательская группа Межрегиональной тьюторской ассоциации в 2018 году издала коллективную монографию «Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только…» [2], в которой представила нашу авторскую педагогическую технологию личностно-ресурсного картирования, позволяющую тьюторанту совместно с тьютором работать с различными ресурсами для осуществления им собственных образовательных замыслов. «Картирование, или процесс создания карты, как культурный прототип человеческой деятельности связан, в первую очередь, со стремлением человека осваивать окружающий мир и объективировать уже полученные им знания через различные способы фиксации знания о мире. Карта возникает как один из способов фиксации познания мира и имеет важные характеристики, которые позволяют рассматривать ее и сегодня как современное образовательное средство. Карта во многом отражала субъективную картину того человека или группы людей, которые ее создавали. Они видели и фиксировали то, что совпадало с их уровнем знания, опыта, представлений в той или иной области познания окружающего мира. Таким образом, объективируя ту или иную реальность, карта всегда позволяет читать, анализировать, получать информацию, исходя из поставленных человеком целей и задач» [2, с. 9–10].

Таким образом, личностно-ресурсная карта, в отличие от других видов карт (географических, исторических и т.д.), понимается нами прежде всего как карта, отражающая субъективный опыт самого человека в процессе его образования. Для формирования самостоятельного образовательного действия школьника, по нашему мнению, имеет значение даже не столько его итоговая образовательная карта, сколько организация процесса постоянного картирования (сначала реализуемая совместно с тьютором, а потом уже как его самостоятельная работа), которая позволяет школьнику работать с различными ресурсами, периодически дополняя их новыми или корректируя уже имеющиеся, что и дает ему возможность выйти в процесс самообразования. Это позволяет школьнику, опираясь уже на совместно прожитый ранее с тьютором опыт картирования, постепенно начинать самостоятельно оформлять свои образовательные замыслы и их реализовывать, то есть действовать вполне самостоятельно.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Ковалева Т.М., Климова Т.А., Лазарева Л.И., Митрошина Т.М., Тюмина М.В. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только…: коллективная монография. М., 2018.
3. Ковалева Т.М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование «self skills» // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: материалы XII Международной научно-практической конференции. М., 2019. С. 11–16.
4. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск, 1997.
5. Щедровицкий П.Г. Как человек строит свою траекторию в мире мыследеятельности // URL: https: // shchedrovitskiy.com/kak-chelovek-stroit-svoyu-traektoriyu-v-mire-mysledeyatelnosti.

СТЕНДОВЫЕ ДОКЛАДЫ

Аликин И.А.,
Колесникова-Чернорицкая Е.В.,
Лукьянченко Н.В.

Индивидуальное консультирование родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра

Развитие инклюзивного образования актуализирует проблемы, не только собственно учебные, но и социально-психологические, связанные с отношениями и состоянием субъектов образовательного пространства. Особое значение приобретает работа с родительской семьёй детей, имеющих особенности развития. Формирование помогающих служб в нашей стране расширило потенциальные возможности оказания психологической помощи детям и их семьям, но при этом обозначился дефицит продуктивных профессиональных установок специалистов и технологий психологической работы, целесообразность которых определяется направленностью на оптимизацию социальной ситуации ребёнка.

В данном ключе показательны результаты проведённого под руководством одного из авторов исследования субъективного восприятия профессиональной ситуации московскими психологами, работающими с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра (далее – РАС). В исследовании выявлено, что восприятие психологами профессиональной ситуации акцентировано на собственной коррекционно-развивающей деятельности. Ведущими мотивационными факторами являются содержание коррекционно-развивающей работы и личный успех в ней. В эмоциональных характеристиках восприятия собственная деятельность также занимает приоритетное место. Она положительно оценивается, успех в ней имеет высокую эмоциональную значимость. Значимость ребёнка с РАС в целом достаточно высока, его восприятие строится по большей части в позитивном аспекте. В противовес этому в восприятии психологами взрослых членов семьи ребёнка выражен негативный модус. Отношения с ними строятся исходя из доминирующей либо зависимой позиции с выраженным конфликтным компонентом [4].

Такая констатация реалий практики резко контрастирует с указаниями аналитиков, специализирующихся в области коррекционно-

развивающей работы с детьми, имеющими РАС, о том, что продуктивность этой работы в значительной мере зависит от психоэмоционального состояния родителей [8]. А состояние родителей, воспитывающих особенного ребёнка, исходно имеет мало благоприятствующих условий и факторов, подвергаясь каждодневным испытаниям.

Их жизнедеятельность отягощена хроникой взаимосвязанных проблем: 1) чрезвычайного по интенсивности и длительности стресса; 2) препятствий для самореализации; 3) необходимости быть участником отношений, не укладывающихся в привычные рамки социальных алгоритмов и зачастую включающих компонент стигматизации [3].

Усилия по уходу за особенным ребёнком, его воспитанию и развитию многократно превышают те, которые определяются требованиями нормативного родительства. Они становятся эквивалентом множественных утрат: времени, которое можно было бы посвятить себе и другим членам семьи, финансовой стабильности, личной свободы, потенциально радостного родительства. Возможностей выразить свои переживания у родителей особенного ребёнка крайне мало в силу отсутствия адекватных их ситуации культурно определённых форм. При этом, даже преодолевая непонимание и напряжение стигматизирующего внимания окружающих, они должны вступать во множественные отношения, требующие продуктивной активности (с врачами, родственниками, специалистами социальных служб и образовательных учреждений) [3]. Следствием этого является то, что члены семьи особенных детей часто испытывают эмоциональное непринятие ребёнка и себя как родителя, компенсаторно сосредоточены на образе «правильного родителя» при слабой способности к децентрации и пониманию потребностей ребенка, у них низкая субъектность в социальных взаимодействиях [4] и часто развиваются характеризующие комплекс жертвы депрессивные и тревожные состояния, которые передаются ребенку.

Психологическая помощь родителям является необходимой составляющей оптимизации социальной ситуации развития ребёнка, имеющего РАС. Но обусловленное тем, что содержание профессионального обучения психологов узко фиксировано на составляющих коррекционного процесса, практическое отсутствие технологий такой помощи составляет в настоящее время серьёзный дефицит практической психологии в инклюзивном образовании.

Анализ продуктивных практик психологической помощи родителям показывает, что она должна основываться на идеологии сотрудничества [3]. Формы помощи необходимо определять в соответствии с тем, насколько приемлемыми они представляются самим родите-

лям. По данным проведённого на базе одного из московских центров сопровождения опроса у его респондентов, родителей, воспитывающих детей с РАС, высока потребность в индивидуальном психологическом консультировании [5]. А практика конкретизирует, что психологическое консультирование несёт в себе множество возможностей для укрепления способности справляться со стрессом, адаптироваться к связанным с ребёнком ограничениям, развития основ конструктивного взаимодействия со специалистами помогающих профессий. И самое главное: консультирование может фасилитировать родительскую и личностную субъектность. Условиями этого являются осознание родителями личных потребностей и гармонизация их психоэмоционального состояния.

Собственно, повышение психологической зрелости родителя как основы укрепления способности справляться с ситуацией трудного родительства и является глобальной целью консультирования. Соответствующие этой цели и направляющие процесс консультирования задачи: повышение самопринятия и осознание собственных потребностей, формирование конструктивных убеждений и осознанности в сфере эмоциональных проявлений, выработка новых ценностей, определение личных ресурсов для совладания со сложившейся ситуацией и продуктивной жизнедеятельности. Процесс индивидуального психологического консультирования должен выстраиваться в соответствии с психоэмоциональным состоянием родителя.

Психолог-консультант, работающий с родителями особенного ребёнка, должен быть способным понять позицию и состояние родителя; уважать его право выбора, избегая категоричности в суждениях; иметь глубокую осведомлённость об особенностях расстройств аутистического спектра и возможностях предназначенных для них коррекционных программ, а также о стрессовых состояниях и механизмах совладания со стрессом; уметь выстраивать продуктивный контакт с детьми с РАС; честно признавать границы своих возможностей.

Разработанная и апробированная на Е.В. Колесниковой-Чернорицкой динамическая модель индивидуального консультирования родителей включает:

1. Знакомство. Установление контакта.
2. Работа с актуальным состоянием родителя:
   – выявление доминирующей эмоции;
   – определение базовой текущей потребности родителя.
3. Определение коммуникативных навыков и актуального состояния ребенка.

4. Определение личных ресурсов родителя, выработка возможного на данном этапе решения.

5. Планирование дальнейших действий родителя. Подведение итогов.

Методическое обеспечение в данной модели консультирования, кроме техник консультативной беседы, включает диагностические методики (опросные и проективные) и приёмы телесно-ориентированной терапии.

Для выявления актуального психоэмоционального состояния родителя и ресурсов работы с ним используются метафорические ассоциативные карты (колода «ОН») [1]. Описание клиентом ассоциативной реакции при работе с этим стимульным материалом позволяет получить более богатую и личностно окрашенную информацию, чем в результате задавания прямых вопросов. При этом посредством техники телесного вчувствования также определяется телесная локализация эмоции. Тем самым психолог проявляет ориентацию на понимание чувств родителя и помогающее сотрудничество в овладении ими. Такая технология позволят перенаправить внимание родителя на свои собственные переживания и ресурсы. Это важный аспект работы консультативного взаимодействия, потому что осознающий своё психоэмоциональное состояние и заботящийся о нём родитель создает благоприятную среду для развития ребенка.

Выявление актуальных базовых потребностей родителя осуществляется посредством методики парных сравнений «Иерархия потребностей» (модификация И.А. Акиндиновой) [6]. Это, в отличие от использования номотетических методик, оформляет отношение к родителю как к целостной личности. Результаты данной методики имеют безоценочный характер, могут использоваться самим родителем в определении собственных приоритетов в построении продуктивной жизнедеятельности.

Для оценки активности ребёнка во взаимодействии с окружающими и самообслуживании используется шкала адаптивного поведения Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scale – VABS) [7].

Итоговая оценка консультирования осуществляется в соответствии с его глобальной целью повышения психологической зрелости родителя, рассматриваемой в нескольких аспектах:

– когнитивный аспект: осведомленность об аутизме и родительское самопонимание;

– мировоззренческий аспект: выход на экзистенциальный уровень восприятия ситуации с ребёнком;

– коммуникативно-поведенческий аспект: активное и уверенное взаимодействие со значимыми людьми и организациями;

– эмоциональный аспект: способность к осознанию и регулированию своих эмоциональных реакций;

– практический аспект: способность к пониманию ребёнка и его нужд.

Инструментами оценки являются диагностическое интервью, структурированное наблюдение, проективный рисунок «Я и мой ребёнок». Оценка результатов реализации представленной модели консультирования выявила значительные положительные сдвиги в обозначенных аспектах психологической зрелости клиентов-родителей.

Таким образом, анализ теории, методологии и практики помощи родителям детей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, позволил определить, что глобальной целью консультирования родителей является повышение их психологической зрелости, а условиями его эффективности наряду с помощью в организации полноценного контакта с ребенком являются включение приемов по определению насущных потребностей родителя и помощь в гармонизации его психоэмоционального состояния.

Литература

1. Колесникова-Чернорицкая Е.В., Музурова О.В. Примеры применения метафорических ассоциативных карт в работе с родителями, воспитывающими детей с особенностями развития // Интернаука. 2019. № 45(127). 2019. С. 64–66.

2. Лукьянченко Н.В. Формирование позитивной родительской идентичности родителей детей с особенностями развития в контексте работы служб сопровождения // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 2. С. 35–42.

3. Лукьянченко Н.В., Аликин И.А. Методологические и технологические основы работы специалистов служб сопровождения с родителями детей, имеющих особенности развития // Вестник практической психологии образования. 2016. № 3 (48). С. 75–78.

4. Лукьянченко Н.В., Обидина Е.А. Субъективное восприятие профессиональной ситуации психологами, работающими с детьми, имеющими расстройства аутистического типа // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы научно-практической конференции. 18–20 мая 2017 года / под науч. ред. Богинской Ю.В. Симферополь: АРИАЛ, 2017. С. 168–172.

5. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с.

6. Настольная книга практического психолога / сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. М.:АСТ: ХРАНИТЕЛЬ; СП: Сова, 2008. 671 с.

7. Сайфутдинова Л.Р. Использование шкалы Вайнленд при диагностике больных аутизмом и синдромом Аспергера (по материалам зарубежной печати) // Аутизм и нарушения развития. 2003. № 2. С. 51–57.

8. Черенёва Е.А., Елтышева Н.В. Влияние детско-родительских отношений на развитие коммуникации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра: монография. Красноярск, 2018. 196 с.

Бабич Е.И.

Формирование естественно-научной функциональной грамотности обучающихся средствами Способа диалектического обучения

В настоящее время особую важность приобретает функциональная грамотность человека, позволяющая ему ориентироваться во всё возрастающем потоке информации, выделять необходимую информацию для решения собственных проблем, возникающих в жизни в различных областях практической деятельности. В исследованиях PISA понятие «грамотность» подразумевает набор определенных компетентностей – способность применять полученные знания и умения в реальных жизненных ситуациях [4].

Функциональную грамотность можно рассматривать с двух позиций: как способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. С другой точки зрения, функциональная грамотность – это способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования (в первую очередь общего) с многоплановой человеческой деятельностью [2]. Функциональная грамотность включает в себя знание правил, норм, инструкций и их обоснованное применение как в известных ситуациях, так и в новых, а также использование универсальных способов деятельности для решения функциональных проблем в учебных ситуациях и в ситуациях, связанных с реализацией отдельных социальных функций.

Одним из видов функциональной грамотности является *естественно-научная грамотность* – способность человека использовать естественно-научные знания, выявлять проблемы и делать обоснованные выводы, необходимые для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, также для принятия соответствующих решений [4]. Выделяют три группы умений, характеризующих естественно-научную грамотность:

1) объяснение или описание естественно-научных явлений на основе имеющихся научных знаний, а также прогнозирование изменений;

2) распознавание научных вопросов и применение методов естественно-научного исследования;

3) интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов.

Анализ требований федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к предметным результатам изучения области «Естественно-научные предметы» (биология, химия, физика, география) [1] позволяет выделить задачи: формирование системы научных знаний о природе, закономерностях её развития; формирование первоначальных систематизированных представлений об объектах природы; приобретение опыта использования методов науки и проведение несложных экспериментов; формирование представлений о значении естественных наук в решении проблем здоровья, природопользования, экологии, защиты окружающей среды.

Данные умения позволяет формировать и развивать современный дидактический инструментарий, разработанный в теории и технологии Способа диалектического обучения (далее – СДО) [5]. К такому инструментарию относятся: сборник предметных, межпредметных и опорных понятий, логические схемы, сборники словесных образов, комплект дидактических карточек (№№ 1–6), рисунки, отражающие отношения между понятиями с помощью кругов Эйлера.

Формирование у обучаемых естественно-научной грамотности как одной из ведущих компетентностей осуществляется во время классно-урочной, внеурочной и внеклассной деятельности. Во внеурочной деятельности реализуется программа «РОСТ: развитие, общение, самооценка, творчество», цель которой – сформировать компетентность в сфере познавательной деятельности, создать условия для овладения учащимися способами деятельности, в состав которых входят общие и специальные учебные умения и навыки.

Достижение цели курса обеспечивается его содержанием, направленным на развитие познавательных процессов через работу с

понятием (основным элементом логического мышления и дидактической единицей предметного содержания), включающую в себя все логические операции с понятиями, выявление и разрешение противоречий, нахождение закономерностей, конструирование на плоскости и в пространстве, оценку явлений и событий с разных точек зрения, методы решения изобретательских задач. Весь курс объединяет работа с информацией. Организация познавательной деятельности осуществляется на основе технологии Способа диалектического обучения. Особое место отводится решению проектных задач. Внеклассная работа осуществляется через общешкольные предметные мероприятия, организованные в формате коллективных игр, так называемых «кругосветок» [7]. После формулировки темы игры определяется количество станций и содержание заданий, имеющих метапредметный характер. Например, внеклассное мероприятие «День птиц» включало шесть станций, на каждой станции ученики выполняли занимательные задания, связанные с птицами, применяя логические умения и дидактические средства Способа диалектического обучения. Например, на станции *«Тайны слова»* использовались следующие задания: прочитать текст «Миграция птиц», найти в нём существенные признаки (родовой и видовые) понятия «миграция птиц» и сформулировать определение; по карточке № 3 составить суждения в форме сравнения и ответить на вопросы-суждения: «Чем объяснить, что из европейской и азиатской частей России улетает на зимовку разное количество видов птиц? Почему альбатрос и золотистая ржанка находятся в полёте неодинаковое время?». Станция *«Летят перелетные птицы»* связана с разгадыванием ребуса и делением понятия «птицы» на виды с указанием основания деления (учащиеся составляют схему). Аналогично с применением логических операций составляются и задания для других станций.

Формирование естественно-научной грамотности на уроке выстраивается в соответствии с учебными стратегиями и принципами. Первый принцип – *свобода выбора*, который реализуется с одним важным условием: право выбора всегда уравновешивается осознанной ответственностью за свой выбор. В начале урока предоставляется выбор цели, планируемой оценки, роли на уроке. Во время урока предоставляется выбор последовательности выполнения заданий, формы выполнения задания, источников информации. В конце урока – выбор домашнего задания. Второй принцип – *открытости информации* для детей, который реализуется посредством их знакомства с планом изучения темы, раздела, содержанием урока, критериями оценивания. Третий принцип – *деятельности*, заключающийся в освоении учени-

ками знаний, умений, навыков преимущественно в форме деятельности. Даже во время лекции учащиеся составляют «свою опору» – не просто слушают, а обрабатывают информацию, выделяют главное, ключевые понятия, фиксируют результаты учебного труда, то есть работают со знанием, развивают умения. Четвёртый принцип – *обратной связи* – регулярное отслеживание процесса обучения с помощью развитой системы приемов обратной связи, понимание и усвоение материала, овладение умениями и навыками, включенность ученика в процесс обучения, его настроение и т.д. Пятый принцип – *идеальности (высокого КПД)* – совместное с учащимися планирование урока с учетом уровня подготовки и потребностей класса, максимальное использование возможностей, знаний, интересов самих учащихся.

Оценивание осуществляется на разном уровне. Внутриклассное критериальное оценивание на каждом уроке осуществляется согласно критериям и заявке на оценку, разработанным в системе Способа диалектического обучения. В технологии СДО каждый вид работы имеет свою балльную «стоимость». Критерии открыты и известны учащимся [6, с. 44–60]. На основании критериев рассчитывается заявка на оценку на каждый урок в зависимости от объёма и сложности заданий [6, с. 62]. Способ расчёта известен и учащимся: с 6-го класса ребята делают расчёт качественно-количественных показателей каждой оценки самостоятельно.

Текущая и промежуточная аттестация проводится по результатам контрольных работ, разработанных в форме унифицированных тестов СДО, состоящих из пяти частей: «Осведомленность», «Определение понятий», «Деление понятий», «Обобщение понятий», «Аналогия», – каждая из которых направлена на выявление уровня овладения определенным интеллектуальным умением или его развитие. Контрольные уроки разрабатываются по всем темам биологии 5–8-х классов на основе педагогических заданий в системе Способа диалектического обучения [7]. Далее приводится пример содержания контрольных заданий по биологии для 6-го класса по теме «Состав и строение клеток» (задания ученики получают в виде раздаточного материала).

Часть № 1. Осведомленность

Продолжите предложение, выбрав правильный вариант ответа.

1.	Зеленый цвет растения обусловлен наличием в клетках ... А – лейкопластов; Б – пластид; В – хлорофилла
2.	Клеточный сок находится в ... А – цитоплазме; Б – вакуоли; В – межклетнике

3.	Количество хромосом в ядрах дочерних клетках после митоза по сравнению с материнской А – в 2 раза меньше; Б – такое же; В – в два раза больше
4.	В результате мейоза из 1 материнской клетки образуется А – 2 дочерних клетки; Б – 3 доч. клетки; В – 4 доч. клетки
5.	Бесцветные пластиды ... А – хлоропласты; Б – лейкопласты; В – хромопласты
6.	Энергетическим центром клетки являются А – митохондрии; Б – лизосомы; В – рибосомы

Часть № 2. Определение понятий

Отметьте знаком «+» правильное содержание понятия и знаком «–» – неправильное.

1.	Клетка – основная структурная единица любого организма, обладающая всеми признаками живого
2.	Цитоплазма – водянистая жидкость с растворенными в ней сахарами, органическими кислотами, минеральными солями
3.	Хлоропласты – пластиды, придающие растениям зеленый цвет
4.	Мейоз – процесс деления клетки, в ходе которого из одной материнской клетки образуется две дочерние клетки
5.	Ядро – органоид клетки, в котором находятся хромосомы, обеспечивающие передачу наследственных свойств клетки дочерним клеткам при делении
6.	Пластиды – органоиды, характерные для клеток животных

Часть № 3. Деление понятий

Найдите лишнее понятие и объясните свой выбор.

1.	А – хлоропласт	В – лейкопласт	С – хромопласт
2.	А – штативная лупа	В – ручная лупа	С – световой микроскоп
3.	А – клеточная стенка	В – хлоропласты	С – ядро
4.	А – ядрышко	В – лизосомы	С – митохондрии
5.	А – ядро	В – клеточный центр	С – плазматическая мембрана
6.	А – бактерии	В – одуванчик	С – сосна

Часть № 4. Обобщение

Обобщите понятия, указав ближайший родовой признак.

1.	Хлоропласты, лейкопласты	4.	Ядро, вакуоли
2.	Гликоген, хитин	5.	Деление клетки, рост клетки
3.	Лупа, микроскоп	6.	Пробка, кожица

Часть № 5. Аналогия

Из трех понятий, указанных под буквами А, В, С, выпишите только одно, которое находится в том же отношении, что и в паре исходных понятий.

№	Исходные понятия	Данные понятия
1.	Война – мир	Лейкопласты – ... А – пластиды; В – хромопласты; С – крахмал
2.	Синица – воробей	Ядро – ... А – хромосомы; В – вакуоль; С – органоид
3.	Дерево – ствол	Клетка – ... А – ткань; В – организм; С – ядро
4.	Астра – растение	Пластиды – ... А – лейкопласты; В – органоиды; С – цитоплазма
5.	Клюв – птица	Хромосомы – ... А – вакуоль; В – ядро; С – наследственная информация
6.	Земляника – ягода	Деление клетки – ... А – дочерние клетки; В – дыхание клетки; С – процесс

Анализ результатов выполнения обучающимися контрольных заданий осуществляется с помощью многоуровневых электронных таблиц Excel. Таблицы включают в себя несколько листов, в которых отражены итоги тестов: на каждого ученика по темам учебного курса заведена таблица в соответствии с проверяемыми интеллектуальными умениями и диагностическая таблица, позволяющая определить зоны повышенного внимания для каждого ученика и определенного интеллектуального умения.

Интерпретация результатов проводится по дихотомии (оценивание в двух уровнях – единичками и нулями). Умение считается сформированным, если 70% учащихся справились с его выполнением. В диагностической таблице проводится двойное ранжирование учеников по степени освоения каждого интеллектуального умения и наоборот – ранжирование интеллектуального умения по количеству учеников, освоивших его на хорошем уровне. После этого определяется для каждого ученика зона повышенного внимания, то есть какое интеллектуальное умение надо отрабатывать в ближайший период. Целесообразнее начинать с того умения, которое в классе сформировано лучше всего, так как для «слабых» учеников здесь имеется достаточное количество образцов и, приложив минимум усилий, возможно добиться максимального результата. На основе результатов диагностики разрабатываются задания с учётом зон повышенного внимания.

В настоящее время сильно возросло количество внешних экспертиз – краевые, всероссийские и международные исследования. При планировании системы заданий учитывается формат заданий контрольных работ внешней экспертизы: в заданиях данные представлены в разной форме (текст, таблица, карта, рисунок/схема, график и т. д.); используются задания на описание и объяснение, распознавание и применение естественно-научных знаний и интерпретацию данных, использование научных доказательств для получения выводов. Формат заданий предполагает и разные виды ответов: задания с выбором одного или нескольких правильных ответов, с кратким и развернутым свободным ответом. По сложности встречаются задания базового и повышенного уровня. На уроке ученики работают в листах индивидуального труда, выполняя систему заданий по теме.

Таким образом, очевидно, что современный дидактический инструментарий Способа диалектического обучения позволяет решить задачи современного образования: формирование естественно-научной грамотности как одной из составляющих функциональной грамотности, а также задачи ФГОС в части формирования универсальных учебных действий учащихся. Это возможно благодаря тому, что данный инструментарий позволяет разрабатывать систему заданий к любому учебному материалу на объяснение, описание и осмысление естественно-научных явлений, выявление взаимосвязи понятий через определение, сравнение, деление, классификацию. А также интерпретацию данных и использование научных доказательств для получения выводов в форме суждения, сравнения, умозаключения, выявления и решения противоречий, подведение понятий под философские категории.

Дидактический инструментарий Способа диалектического обучения в полной мере применим как в урочной, так и во внеурочной и внеклассной деятельности, так как отражает содержание образования и легко согласуется с любой организационной формой. Системная работа, организованная на основе теории и технологии Способа диалектического обучения, позволяет достичь роста естественно-научной грамотности учащихся, что подтверждается результатами как внутренней, так и внешней экспертизы, опубликованными на сайте школы.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: https://fgos.ru.

2. Бунеев Р.Н. Понятие функциональной грамотности // Образовательная программа «Школа 2100», Педагогика здравого смысла: сборник материалов / под научной редакцией А.А. Леонтьева. М.: Баласс, Издательский Дом РАО, 2003. С. 34–35.

3. Глинкина Г.В., Ковель М.И., Митрухина М.А. Использование современного дидактического инструментария познания при изучении различных дисциплин в процессе реализации ФГОС: учебно-методич. пособие. Красноярск, 2017. 200 с.

4. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Международная программа PISA: примеры заданий по чтению, математике и естествознанию. URL: http://bookfi.net/book/804972.

5. Ковель М.И. Развитие познавательных универсальных учебных действий на уроках химии и биологии: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2018. 156 с.

6. Ковель М.И., Глинкина Г.В. Применение критериальной системы оценивания учебных достижений обучающихся при реализации ФГОС на основе Способа диалектического обучения: учебно-методич. пособие. Красноярск, 2017. 208 с.

7. Ковель М.И., Еремеевская И.Д., Зорина В.Л. Педагогические задания в системе Способа диалектического обучения для развития у учащихся интеллектуальных умений. Биология: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2011. 256 с.

8. Куприянов Б.В., Рожков М.И., Фришман И.И. Организация и методика проведения игр с подростками: Взрослые игры для детей: учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2001. 216 с.

Васильева Р.Л., Тяглова Е.Г.

Формирование учебной самостоятельности учащегося в соответствии с современным подходом к целеполаганию на уроках математики в старшей школе

На сегодняшний день формирование совокупности универсальных учебных действий учащихся, обеспечивающих компетенцию «научить учиться», становится важнейшей задачей современной системы образования.

От нынешнего ученика требуется умение на рефлексивной основе управлять своей образовательной деятельностью, для этого ему необходимо овладеть навыками целеполагания, самоконтроля и са-

мооценки. Этап целеполагания является ключевым при организации любой деятельности, направленной на достижение результата. В связи с этим предусматриваются качественные изменения в деятельности учителя: он не транслирует свою цель, а создает условия, включающие каждого ученика в процесс целеполагания. Чёткое и понятное формулирование целей обучения помогает ученику сконцентрировать внимание на существенных сторонах предлагаемого материала, сознательно направлять усилия на достижение этих целей в процессе обучения. Ясно описанные цели могут послужить мощным толчком для активизации познавательной деятельности учащихся. Принятие учеником целей обучения позволяет учителю разделить с ним ответственность за результаты учебной работы.

С чего же следует начать учителю, чтобы вовлечь учащегося в процесс целеполагания и принятия ответственности за результаты своего обучения? Рассмотрим данную проблему в рамках изучения школьного курса математики на ступени среднего общего образования. Будем исходить из предположения, что процесс целеполагания целесообразно проводить каждый раз в рамках изучения темы курса.

С какими материалами необходимо ознакомить учащегося для того, чтобы он мог сориентироваться в содержании темы и в результатах ее освоения? Прежде всего, конечно, с целями изучения темы, сформулированными через результаты ее освоения, так как цель, по сути говоря, выражает конечный результат, к которому следует стремиться. Для того чтобы учащиеся смогли принять цели изучения темы, учителю необходимо их сформулировать.

Учебный процесс в рамках системно-деятельностного подхода осуществляется согласно следующим этапам [1]:

- мотивационно-ориентировочному этапу;
- этапу приобретения знаний;
- этапу применения знаний;
- контрольно-рефлексивному этапу.

Для того чтобы первый (мотивационно-ориентировочный) этап состоялся в полной мере, необходимо сформулировать результаты, которые достигаются на этапах приобретения знаний, применения знаний и на контрольно-рефлексивном этапе. На каждом из этих этапов необходимо предусмотреть как минимум два уровня результатов: «ученик научится» и «ученик получит возможность научиться» [2]. Группа результатов «ученик научится» представляет собой результаты, достижение которых обеспечивается учителем в отношении всех обучающихся, выбравших данный уровень обучения (в

нашей статье остановимся на базовом уровне освоения программы). Группа результатов «ученик получит возможность научиться» обеспечивается учителем в отношении части наиболее мотивированных и способных обучающихся, выбравших данный уровень обучения.

Поскольку в старшей школе важное место отводится взаимодействию между учащимися, то следует выделить результаты, которые достигаются в различных формах коммуникации. В качестве отдельного блока можно выделить типы учебных действий, относящиеся к регулятивным УУД.

Таким образом, у нас получится следующая схема:

	Я ставлю цели собственной деятельности при изучении темы на уровне:	
	Базовый: «ученик научится»	Базовый: «ученик получит возможность научиться»
Этап приобретения знаний (предметные результаты и познавательные УУД)		
Этап применения и контроля знаний (предметные результаты, познавательные и регулятивные УУД)		
Коммуникативные УУД		
Регулятивные УУД		

Следует обратить внимание: поскольку учитель формулирует цели для учащегося, то формулировка происходит от первого лица.

Предметные результаты освоения темы сформулированы в основной образовательной программе школы, а также в рабочей программе учителя, перечень универсальных учебных действий, формируемых в ходе изучения предмета, также зафиксирован в основной образовательной программе школы и в рабочей программе учителя.

Таким образом, учителю необходимо взять перечень этих результатов, УМК, который будет использоваться при изучении темы, и заполнить квадраты в схеме.

Например, при изучении темы «Числовая функция» на базовом уровне мы можем сформулировать результаты следующим образом:

	Базовый: «ученик научится»	Базовый: «ученик получит возможность научиться»
Этап приобретения знаний (предметные результаты и познавательные УУД)	1. *Формулирую* определение понятий: функция, аргумент и значение функции, область определения и множество значений функции, график функции, нули функции, промежутки знакопостоянства, возрастание на числовом промежутке, убывание на числовом промежутке, наибольшее и наименьшее значение функции на числовом промежутке. 2. *Распознаю* прямую и обратную пропорциональность, линейную, квадратичную функции по формуле и графику, могу привести свой пример. 3. *Знаю* способы задания функций. 4. *Знаю* алгоритмы нахождения E(y) и D(y) по графику функции. 5. *Знаю* алгоритмы нахождения D(y) по формуле для элементарной функции. 6. *Нахожу* информацию в учебнике по заданной теме и/или по заданию учителя	7. *Привожу* примеры функций, используя различные способы их задания. 8. *Знаю* алгоритмы нахождения E(y) и D(y) функции по формуле. 9. *Знаю* алгоритм исследования функции на четность/нечетность. 10. *Понимаю,* какая функция обратимая и как найти обратную функцию. 11. *Анализирую и обобщаю* решение заданий, приведенных в тексте учебника

Отмечаем, что результаты 3 и 7 отличаются степенью владения умением, поэтому при выборе результата учащемуся достаточно только указать или 3, или 7. Таким образом, по каждому этапу изучения темы учитель формулирует результаты ее освоения с позиции учащегося.

Какие еще материалы, помимо результатов освоения темы, должен учитель предоставить учащемуся, чтобы тот спланировал собственную деятельность по достижению этих результатов, принял осознанное решение об ответственности за эти результаты и мог заполнить *индивидуальный план освоения темы*?

Для учителя данная тема является знакомой, а учащийся столкнется с ней впервые. Информацию, которую учителю следует предложить учащемуся, можно представить в виде «Дорожной картой изучения темы». Как и любая карта, она поможет ученику сориентироваться в том, в каком направлении ему двигаться, обеспечит доступ к информации, лежащей в основе ученического целеполагания и планирования.

Тема «Числовая функция» частично не нова для учащегося. Обучаясь в основной школе, он изучал понятия и свойства, относящиеся к числовым функциям. Здесь же необходимо предоставить ему краткий перечень ранее полученных знаний и умений, которые нужны для успешного освоения новой темы (например, умение изображать точки в декартовой системе координат, умение распознавать графики функций, изученных в основной школе и т.п.). Актуализация этих знаний поможет учащемуся понять, что он уже многое знает и может быть успешным в изучении темы, то есть создаётся положительная мотивация к изучению.

Обязательным, на наш взгляд, является ознакомление учащегося с последовательностью уроков темы, а также с тем, каким образом будет осуществляться контроль и какие результаты будут достигаться на каждом уроке.

№ урока	…….	…….	…….	Планируемый результат (результаты берутся из таблицы для учащегося)

Учащемуся можно предложить для ознакомления задания, аналогичные тем, которые будут в самостоятельных работах и контрольной работе (если учитель ее запланирует). Учитывая тот факт, что планируемые результаты освоения учебной темы рассматриваются с двух позиций («ученик научится» и «ученик получит возможность научиться»), задания для контроля соответственно предоставляются ученику на двух уровнях: «базовом» и «повышенном».

Точно так же следует представить ученику перечень номеров домашней работы по всей изучаемой теме. В большинстве УМК номера уже дифференцированы авторами учебника и/или представлены в задачнике.

Не обойтись и без тем для индивидуальной исследовательско-проектной деятельности учащихся. Например, в УМК А.Г. Мордкович предлагает несколько вариантов таких тем: «Функции, с которыми мы встречались в основной школе», «Словесный способ задания функций. Функции y = [x], y = {x}», «Графики функций, аналитическое задание которых содержит знаки модуля», «Функционально-графические методы решения уравнений».

Безусловно, учитель может не ограничиваться описанным выше и добавлять в «Дорожную карту изучения темы» то, что считает необходимым.

Считаем, что планируемые результаты освоения темы и «Дорожная карта изучения темы» должны предлагаться учащемуся для ознакомления и изучения заранее, не менее чем за неделю до изучения самой темы. Сделать это можно, выложив, например, данные документы в электронном журнале, или вывесив их в «классном уголке», или на личном сайте учителя, или на сайте школы, если для этого предусмотрен раздел. У учащегося должно быть время для осмысленного ознакомления с содержанием этих документов.

Таким образом, к первому уроку изучения темы все учащиеся с этими документами уже знакомы. Учитель, используя различные средства, обеспечивает визуальную доступность данных документов для учащихся и предлагает им составить свой индивидуальный план изучения темы, заполнив специальную таблицу, на основании планируемых результатов изучения темы и «Дорожной карты изучения темы».

Индивидуальный план изучения темы можно выстроить в той же логике, что и планируемые результаты (табл. 1).

Таблица 1

Индивидуальный план изучения темы

Планируемые результаты			Отметка о промежуточном результате	Что следует корректировать в своей деятельности	Итоговый результат Выводы
	Базовый: «ученик научится»	Базовый: «ученик получит возможность научиться»			
Этап приобретения знаний (предметные результаты и познавательные УУД)					

Этап применения и контроля знаний (предметные результаты, познавательные и регулятивные УУД)					
Коммуникативные УУД					
Регулятивные УУД					

Сделано это для удобства ученика. Он понимает, информацию из какого раздела планируемых результатов следует заносить в свой индивидуальный план.

Учитель предлагает учащимся ещё раз внимательно прочитать планируемые результаты освоения темы, но не все сразу, а сначала те, которые соответствуют приобретению учебной информации и формированию познавательных УУД. Он акцентирует внимание учащихся на формулировках, выясняет понимание этих формулировок. Далее учащиеся вписывают в свой индивидуальный план номера учебных задач «базового» уровня и «повышенного», принимая собственное решение об их выполнении. Кто-то из учащихся может записать номера всех задач «повышенного», кто-то лишь некоторых, а кто-то запишет только задания «основного». Главное в данной деятельности то, что каждый запишет только те задачи, которые соответствуют его уровню притязаний в изучении данной темы.

Аналогичная работа проводится и по задачам, относящимся к применению и контролю знаний и формированию познавательных и регулятивных УУД. Совместно с учителем учащиеся обсудят, каким образом можно осуществлять коррекцию деятельности в ходе изучения темы.

В отношении коммуникативных и регулятивных УУД: здесь учащийся тоже определяет свои задачи из общего набора. Кто-то выберет выступление с сообщением, а кто-то только участие в обсуждении сообщения, но в любом случае это будет личный, осознанный выбор.

После того как учащийся заполнил свой план, в строке «с планом изучения темы согласен» его подписывает сам ученик, учитель и родитель, которому этот план будет представлен для ознакомления. Таким образом возрастает ответственность ученика за принятое им

решение. Подписанный всеми участниками процесса индивидуальный план (или его копия) может храниться как у самого ученика, так и у учителя, но он всегда должен быть доступен для регулярной работы. После изучения темы участники процесса (снова в том же составе) ставят свои подписи в строке «с результатами выполнения плана согласен». В дальнейшем этот план может храниться в портфолио ученика.

Согласно индивидуальному плану учащийся организует свое изучение темы, осуществляет рефлексию, корректирует свою деятельность по изучению темы. Работа с индивидуальным планом ведется постоянно в процессе изучения темы.

Описанный в данной статье процесс целеполагания учащегося и принятия им ответственности за результат своей учебной деятельности позволяет учителю средствами предмета формировать у учащегося навыки целеполагания, самоконтроля и самооценки.

Литература

1. Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении алгебре. М.: Лаборатория знаний, 2016. 240 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2012. 63 с.

Вельяминова Н.В.

Развитие читательской грамотности на уроках химии по теме «Металлы»

Сегодня к учителю выдвигаются требования по формированию и развитию у обучающихся функциональных грамотностей: читательской, финансовой и прочих. На первое место можно поставить формирование у школьников читательской грамотности, поскольку ученик начинает читать ещё в первом классе – знакомиться с текстами.

Чтение – вид речевой деятельности, направленной на смысловое восприятие графически зафиксированного текста, получение и переработку письменной информации [3, с. 281]. Успешность данного вида деятельности ученика обеспечивается его читательской грамотностью. Умение извлекать информацию из различных источников и критически её осмысливать имеет для школьников большое значение при проведении первых самостоятельных исследований, подготовке

рефератов, разработке и реализации проектов и т.п. Задания, первоначально нацеленные на понимание и извлечение фактов, изложенных в тексте, далее должны дополняться заданиями другого уровня, требующими семантического и логического анализа текста в целом и его компонентов и формулировки ответов, характеризующихся точностью, доказательностью, полнотой, достаточным количеством аргументов. Такое качество читательской грамотности обеспечивается логическими умениями [2, с. 40].

В данный статье рассматриваются возможности извлечения информации из текста с помощью логических операций в ходе урока, а также приводятся примеры заданий по теме «Металлы» (9-й класс), которые позволяют школьникам формировать одновременно логические умения и понимать содержание прочитанного текста.

В начале урока учитель объявляет заявку на оценку. Заявка на оценку – компонент урока, отражающий суммарно все операции учебного труда (содержание урока) с учётом форм организации работы учащихся (индивидуальный труд – коллективный труд) и указывающий соответствие каждой оценки определённому количеству отметок, то есть баллов [4, с. 60; 5, с. 60]. На данном уроке заявка на оценку следующая: «5» – 17 и более баллов, «4» – 14–16 баллов, «3» – 13–13 баллов. Обучаемые планируют свою оценку, записывают в листах самооценки и приступают к выполнению заданий согласно предложенному плану учителя. Каждый обучаемый работает индивидуально, чтобы потом можно было обсудить результаты труда. После каждого задания обучаемые проводят самооценку согласно трудоёмкости задания и правильности его выполнения.

Задание. Прочитайте текст, сформулируйте определение ключевого понятия текста. Определите родовой и видовые признаки (2 балла).

Ответ. *Металлы – это простые вещества, обладающие тепло- и электропроводностью. Родовой признак – простые вещества, видовые признаки – тепло- и электропроводность.*

Задание. Металлы, по определению М.В. Ломоносова, – это «светлые тела, которые ковать можно». Вследствие чего данное высказывание является/не является определением понятия «металлы»? Ответ сформулируйте в форме суждения (2 балла) или умозаключения (3 балла).

Ответ. *Поскольку металлы – это простые вещества, обладающие тепло- и электропроводностью, а в утверждении М.В. Ломоносова не указан родовой признак (простые вещества),*

указан один видовой признак – «ковать можно», но он является несущественным, так как не все металлы подвергаются ковке. Следовательно, высказывание М.В. Ломоносова «светлые тела, которые ковать можно», не является определением понятия «металлы».

Задание. Выпишите противоположные виды простых веществ и металлов (за каждую пару понятий по 1 баллу, максимально – 9 баллов).

Ответ. *Металлы – полуметаллы, металлы – неметаллы, полуметаллы – неметаллы, черные металлы – цветные металлы, лёгкие металлы – тяжёлые металлы, тугоплавкие металлы – легкоплавкие металлы, благородные металлы – неблагородные металлы, редкие металлы – нередкие металлы.*

После выполнения первых трёх заданий проверка осуществлялась фронтально, один обучаемый зачитывал ответы, все остальные внимательно слушали, соглашались либо возражали, далее оценивали свой индивидуальный труд. Выступающие также получали баллы за ответы в зависимости от их правильности и полноты (1–2 балла).

Задание. Составьте классификационную схему «Простые вещества», приведите единичные примеры (максимально – 12 баллов).

После выполнения четвёртого задания обучающиеся объединялись в группы (простая кооперация) для обсуждения результатов индивидуального труда. Каждая группа получила пары своих понятий:

1 группа – металлы – полуметаллы, металлы – неметаллы, полуметаллы – неметаллы;

2 группа – черные металлы – цветные металлы, лёгкие металлы – тяжёлые металлы;

3 группа – тугоплавкие металлы – легкоплавкие металлы;

4 группа – благородные металлы – неблагородные металлы, редкие металлы – нередкие металлы.

Затем на этапе сложной кооперации каждая группа на доске строила схему по тем понятиям, которые получила для обсуждения на этапе простой кооперации. Все остальные обучаемые имели возможность добавить либо возразить и получить дополнительные баллы за ответы. На этапе самопроверки и самооценки каждый обучающийся оценил свой индивидуальный труд, если в схеме были указаны критерии деления и виды понятий без ошибок, приведены единичные примеры, то можно было получить 12 баллов, каждая ошибка – минус 1 балл.

Задание. Ответьте на проблемные вопросы в форме суждения (2 балла) или умозаключения (3 балла):

1. Чем объяснить, что металлы образуют множество видов?

Ответ. *Металлы образуют множество видов, поскольку более 80% в ПСХЭ – это металлы, которым присущи разные особенности, и на основе деления металлов по критериям (основания деления): температура плавления, распространенность в земной коре, агрегатное состояние, использование в быту и т.д. – появляется возможность показать их разнообразие.*

2. Как доказать, что калий считается лёгким металлом?

Ответ. *Металлы, имеющие плотность меньше 5 г/см^3, называются лёгкими металлами. Калий имеет плотность меньше, чем 5 г/см^3. Следовательно, калий – лёгкий металл.*

3. Каким образом тугоплавкие металлы отличаются от легкоплавких металлов?

Ответ. *По сравнению с тугоплавкими металлами, которые плавятся при температуре выше 1875 ℃, легкоплавкие металлы плавятся при температуре ниже 1875 ℃.*

4. В каком случае простые вещества называют полуметаллами?

Ответ. *Простые вещества будут являться полуметаллами в том случае, если они являются хрупкими и обладают способностью проводить электрический ток или тепло.*

5. Каким образом металлы отличаются от неметаллов?

Ответ. *По сравнению с неметаллами, которые не проводят тепло и электрический ток, металлы обладают тепло- и электропроводностью.*

Задание. Используя информацию из текста, восстановите пропущенные компоненты в причинно-следственных связях (по 1 баллу за каждый компонент; максимально – 3 балла).

Причина	**Следствие**
Если металлы имеют плотность более 5 г/см^3	
	Данные металлы являются лёгкими цветными металлами
Если температура плавления металлов выше 1875 ^{0}C	

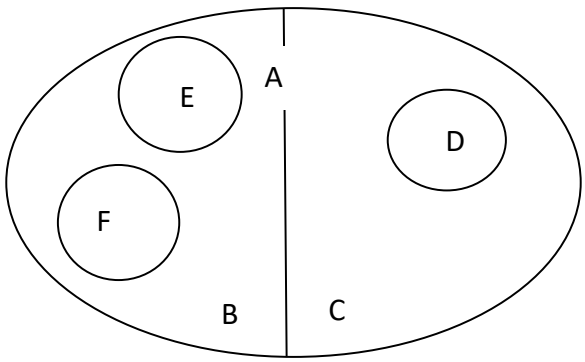
Ответ:

Причина	Следствие
Если металлы имеют плотность более 5 г/см^3	То такие металлы относят к тяжёлым металлам
Если металлы имеют плотность менее 5 г/см^3 и не входят в состав сплавов на основе железа	То данные металлы являются лёгкими цветными металлами
Если температура плавления металлов выше 1875°С	То металл является тугоплавким

Задание. Найдите в тексте образное выражение о золоте, объясните, почему используется такой образ (2 балла).

Ответ. *В тексте для металла золото используется образное выражение «царь металлов». Такой образ не случаен, потому что золото до недавнего времени считалось самым благородным и дорогим металлом. Все царские украшения изготавливались из золота. Золото служило основой действующей валюты.*

Задание. Отразите отношения между понятиями с помощью кругов Эйлера:



A – металлы, B – лёгкие металлы, C – нелёгкие (тяжёлые) металлы, D – никель, E – натрий, F – калий (4 балла).

Таким образом, используя на занятиях логические операции с понятиями: «определение понятий», «деление понятий», «обобщение», «формулирование вопросов-суждений, суждений, умозаключений» и другие можно извлекать информацию из любого предметного текста, формируя у обучающихся одну из функциональных грамотностей – читательскую грамотность, что сегодня является одной из актуальных проблем учебного процесса.

Дополнительная информация

Металлы

Известно, что все простые вещества условно можно разделить на простые вещества – металлы и простые вещества – неметаллы. Примерно 80% общего числа элементов относится к металлам. Некоторые из них (мышьяк, сурьму и др.) иногда называют полуметаллами, так как по одним свойствам их можно отнести к металлам, а по другим – к неметаллам [6].

Металлы, по определению М.В. Ломоносова, – это «светлые тела, которые ковать можно». Обычно это ковкие блестящие материалы, обладающие высокой тепло- и электропроводностью. Эти физические и многие химические свойства металлов связаны со способностью их атомов отдавать электроны [1, с. 46].

Все существующие металлы условно принято подразделять на черные и цветные. Чёрные металлы – промышленное название железа и его сплавов (чугун, сталь, ферросплавы и др.). К цветным металлам относят все остальные металлы, например: калий, алюминий, никель, медь и т.д. Цветные металлы, в свою очередь, подразделяются на следующие группы: лёгкие цветные металлы (например: калий, натрий, кальций, магний, алюминий) и тяжёлые цветные металлы с плотностью более 5 г/см^3 (никель, медь, свинец, олово, цинк). А также на благородные металлы (золото, серебро, платина) и редкие металлы, которые в свой черёд подразделяются на тугоплавкие (с температурой плавления выше 1875°С), например: вольфрам, титан, молибден, тантал – и легкоплавкие, например: олово, галлий, ртуть, свинец [6].

Если спросить, какой драгоценный металл является самым дорогим в мире, то большинство людей ответят, что это золото. И, действительно, до недавнего времени золото считали «царём» всех металлов. Но на сегодняшний день самым дорогим металлом является калифорний (225 долларов за 1 грамм). Он используется при производстве зеркал и фар автомобилей [1, с. 49].

Литература

1. Габриелян О.С. Химия. 9 класс: учебник. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2014. С. 319.

2. Глинкина Г.В. Развитие у обучаемых читательской грамотности средствами Способа диалектического обучения при изучении различных дисциплин: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2018. 196 с.

3. Педагогическое речеведение: словарь-справочник. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. М.: Флинта, Наука, 1998. 312 с.

4. Ковель М.И. Повышение квалификации учителя в области формирования у учащихся объективной самооценки учебных достижений на основе Способа диалектического обучения: дис. … канд. пед. наук. Чита: ЗабГГПУ, 2012. 244 с.

5. Ковель М.И., Глинкина Г.В. Применение критериальной системы оценивания учебных достижений обучающихся при реализации ФГОС на основе Способа диалектического обучения: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2017. 208 с.

6. Технология конструкционных материалов. URL: https://studfile.net/preview/1675611.

Глинкина Г.В.

Работа с предметными текстами на уроках различных дисциплин как основа развития исследовательской самостоятельности и читательской грамотности обучаемых

Несмотря на то что учебный процесс – это двусторонний процесс, представляющий собой направленное и организованное *взаимодействие преподавателя(ей) и обучаемого(ых)*, реализующее цели образования, одной из современных задач процесса обучения является формирование у обучаемых учебной самостоятельности. С точки зрения профессионального образования (Вишнякова С.М.), *самостоятельность* – личностное качество, выраженное в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решения и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем. Самостоятельность возможна только при наличии высокого уровня компетентности [1, с. 292].

По мнению Г.А. Цукерман, учебная самостоятельность «есть характеристика субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действий в новых ситуациях» [9, с.15]. Она отмечает в своих трудах, что человек, умеющий учиться самостоятельно, столкнувшись с новым типом задач, способен преобразовывать известные ему способы действия и искать новые, используя при этом

ресурсы, предоставляемые человеческой культурой (в частности, учебники, справочники, словари и т. п.) [8, с. 4].

В работах И.Я. Лернера учебная самостоятельность раскрывается как «качество личности, выражаемое в способности обучаемого собственными силами организовать свою познавательную деятельность и осуществлять ее для решения новой познавательной проблемы» [7, с. 144].

Учебная самостоятельность школьников и студентов успешно развивается посредством применения в учебном процессе Способа диалектического обучения (далее – СДО) – одного из направлений современной дидактики, теория и технология которого были разработаны его авторами (Гончарук А.И., Зорина В.Л.) и развиваются последователями данной научной школы в соответствии с современными вызовами и задачами. Использование педагогами теории и технологии СДО на уроках и во внеклассной работе обеспечивает отказ от передачи знаний обучаемым в готовом виде и переход к выводным знаниям, в результате чего у обучающихся формируется *умение учиться* сначала на уроке под руководством учителя, а потом и самостоятельно. Это происходит за счёт развития у обучаемых различных видов познавательных умений (в большей степени логических), которые, переходя в навыки, обеспечивают учебную самостоятельность и позволяют осваивать новые знания в области любой науки или искусства. Так, содержание уроков выведения новых знаний планируется таким образом, чтобы урок был подобен процессу научного открытия, научной или публицистической дискуссии. Для этого используются задания на основе применения различных *логических операций с понятиями* (определение, деление, обобщение, ограничение и др.), *формулирования проблемных вопросов* (вопросов-понятий и вопросов-суждений), *суждений* (утвердительных и отрицательных, общих, частных и единичных, простых и сложных), содержащих результат сравнения понятий (их общие и отличительные признаки), выявления противоречий, а также формулирования *умозаключений* разных видов (дедуктивных, индуктивных, по аналогии) [2, с. 37].

Учебная самостоятельность формируется у обучаемых и посредством использования диалектики форм учебного труда [5, с. 37], обеспечивающей переход от общения *«учитель – ученик»* к общению *«ученик – ученик»*. Первая ступень в диалектике форм учебного труда, применяемого в системе СДО, – *индивидуальный труд*, при котором обучаемые выполняют задания самостоятельно. Только потом они объединяются в группы – наступает этап *простой кооперации*, на ко-

тором организуется обсуждение результатов индивидуального труда. А затем на этапе *сложной кооперации* представитель от каждой группы выступает, представляя результат обсуждения, все проверяют свой вариант выполнения задания, при необходимости формулируют вопросы, возражения, дополнения; при этом происходит активный обмен знаниями и мнениями, этот процесс в теории СДО получил название *«расширенное воспроизводство знаний»* [2, с. 14, 76]. При такой реализации диалектики форм труда на уроках по различным учебным дисциплинам применяются и развиваются такие компоненты учебной самостоятельности, как: *самопроверка, самоанализ, самоконтроль, самомотивация, самокритика, самооценка* и др.

Необходимо отметить, что большую роль в развитии учебной самостоятельности играют сформированные у обучаемых различные виды функциональной грамотности, ведущее место среди которых занимают *читательская грамотность* и *исследовательская самостоятельность*. Это обусловлено тем, что содержание всех учебных дисциплин представлено в учебниках в виде текстов, которые ученикам необходимо не просто *читать*, а *исследовать (анализировать, проводить сравнения, структурировать, делать выводы и обобщения и др.),* только в этом случае содержание учебных текстов будет осознанно усвоено в виде знаний, а выполнение действий с понятиями и фактами, содержащимися в текстах, приведёт к развитию предметных и метапредметных умений (достижению предметных и метапредметных результатов).

В концепции стандартов *чтение* считается одним из важных *метапредметных умений* – умственных и практических действий, направленных на развитие и анализ своей познавательной деятельности и управление ею, в том числе и посредством учебной самостоятельности:

- анализ прочитанного параграфа или художественного произведения;
- написание изложения, сочинения (разных жанров и объёмов);
- составление плана текста, конспекта;
- структурирование содержания прочитанного текста в виде таблицы, схемы, диаграммы и др. средств;
- анализ содержания математической (физической, химической и др.) задачи (условия и вопроса), определение порядка и способа её решения;
- установление хронологических и причинно-следственных связей в фактическом материале по истории;

- формулирование вопросов к тексту и подготовка ответов на них;
- планирование лабораторного опыта (эксперимента) по физике или химии на основе информации из текста;
- установление связей (семантических и логических) между компонентами или фактами текста и т. п.

Исследовательская самостоятельность – способность обучаемых без чьей-либо помощи (индивидуально, самостоятельно) изучать теоретический материал, применяя различные источники, или решать практическую задачу, используя такие компоненты исследования, как: анализ данных и вопроса, постановка проблемы, выявление противоречия, определение цели, выдвижение и проверка гипотез, проведение эксперимента, анализ и обобщение полученных данных и др. [1, с. 292]. *Читательская грамотность* (с точки зрения PISA) – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [6].

Чтобы сформировать у обучаемых исследовательскую самостоятельность и читательскую грамотность, необходимо, чтобы каждый учитель-предметник использовал на уроках такие виды заданий к предметным текстам, выполнение которых потребует от обучаемых применения разных видов умений, являющихся компонентами исследовательской деятельности и читательской грамотности. Предметными текстами считаются различные учебные тексты (в учебниках и других источниках), содержащие информацию из области какой-либо учебной дисциплины в соответствии с её программой и применяемые для достижения дидактических целей. Постепенно степень самостоятельности обучаемых при изучении ими предметных текстов должна возрастать.

Применение дидактического инструментария Способа диалектического обучения обеспечивает развитие у обучаемых и читательской грамотности, и исследовательской самостоятельности. Рассмотрим приёмы работ с предметными текстами на примере русского языка. Предлагаемые задания могут быть использованы учителями любой предметной области (естественно, с учётом специфических особенностей учебной дисциплины), они создают основу для развития у обучаемых описанных выше способностей.

Текст «Словосочетание»

Словосочетание состоит из главного и зависимого слов. От главного к зависимому ставится вопрос. Зависимое слово – то, которое отвечает на этот вопрос. Оно уточняет смысловое значение главного слова, подчиняется ему. Компоненты этой единицы синтаксиса должны быть выражены самостоятельными частями речи. Но они не должны быть подлежащим и сказуемым предложения. Как вы думаете, почему?

Если главное слово выражено именной частью речи или местоимением, то словосочетание считается именным (высокий дом, кто-то из соседей), а если наречием или глаголом, то соответственно наречным (очень красиво) или глагольным (идти домой). Словосочетание, части которого связаны грамматически с помощью предлога, называется предложным (кто-то из соседей). Как можно назвать словосочетание, в котором нет предлога между главным и зависимым словами? Приведите примеры.

Перед выполнением заданий обучаемые должны прочитать текст. Первое задание *(определить, какими недостатками обладает данный текст)* связано с применением *читательских умений* (пониманием текста в целом и его компонентов) и *логических*: анализ текста и построение логической цепочки суждений. В результате применения перечисленных умений обучаемые должны обнаружить следующие недостатки исследуемого текста:

- не сформулировано определение ключевого понятия *(словосочетание);*
- существенные признаки понятия *«словосочетание»* содержатся в разных высказываниях (предложениях), что затрудняет установление родо-видовых отношений между ними;
- допущены логические ошибки в определении понятия *«зависимое слово»* – компонента словосочетания *(«Зависимое слово – то, которое отвечает на этот вопрос»)*: первая – вместо родового признака используется указательное местоимение *«то»*, вторая – указан только один видовой признак;
- во втором абзаце текста перечислены виды словосочетаний, однако не указываются критерии деления.

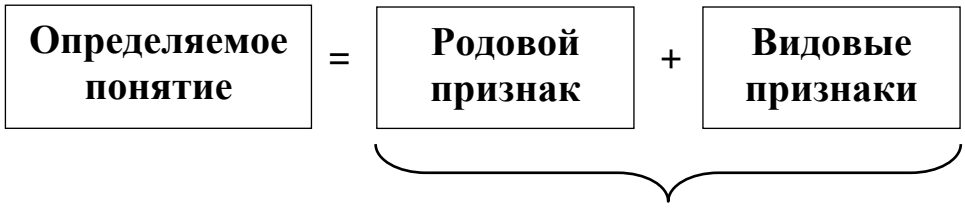


Рис. 1. *Структура определения (содержания) понятия*

Данные недостатки текста обучаемые могут обнаружить только в том случае, если они знакомы со структурой определения понятия (рис.1) [4, с. 52], логическими правилами, обеспечивающими истинность и научность предметных знаний [4, с. 57–60]. Последующие задания к тексту должны восполнить обнаруженные недостатки и одновременно способствовать развитию у обучаемых читательской грамотности и исследовательской самостоятельности.

Используя подобные тексты, учитель сначала сам анализирует их, а затем приходит к выводу о необходимости структурировать материал текстов, чтобы:

1) информация, содержащаяся в них, была усвоена обучаемыми в качестве знаний *(предметные результаты);*

2) разработанные задания к текстам способствовали развитию у обучаемых исследовательской самостоятельности и читательской грамотности *(метапредметные результаты).*

Второе задание целесообразно связать с нахождением в тексте существенных признаков понятия *«словосочетание»* и формулированием его определения. В связи с тем что обучающиеся могут формулировать разные определения, можно использовать и дополнительное задание – установить вид получившегося определения. Так, в тексте ученики находят существенные признаки словосочетания: родовой – *единица синтаксиса*, видовые – *компоненты словосочетания (чаще всего это два слова, одно из них главное, другое – зависимое) должны быть выражены самостоятельными частями речи, но при этом не являться главными членами предложения*. Объединив эти признаки в сложное суждение, обучаемые формулируют определение в соответствии со структурой на рисунке 1: *«Словосочетание – единица синтаксиса, представляющая собой соединение двух (или более) самостоятельных частей речи (исключая грамматическую основу предложения), в котором одна из них является главным словом, а другая – зависимым».* Данное определение являет-

ся структурным, так как видовые признаки описывают строение словосочетания (называют его компоненты и их особенности).

Далее, чтобы обучаемые могли усвоить знания о словосочетании с разных точек зрения (предметные результаты) и закрепили логические умения работать с определениями понятий, можно предложить воспользоваться другими источниками информации, в том числе и интернет-ресурсами, содержащими сведения о словосочетаниях, и найти готовые или сконструировать другие виды определений данного понятия – *функциональное*, раскрывающее роль словосочетания в языке, и *генетическое*, описывающее механизм образования словосочетания или обнаружения его в предложении:

- *Словосочетание – единица синтаксиса, которая используется для более полного и конкретного называния предметов, их свойств, признаков, чем слово* (функциональное определение).
- *Словосочетание – единица синтаксиса, которая образуется посредством соединения двух (или более) самостоятельных частей речи по смыслу и грамматически или выделяется в предложении на основе таких же связей, кроме подлежащего и сказуемого* (генетическое определение).

В процессе поиска определений в различных источниках, анализа их структуры и роли видовых признаков, а также установления вида найденных определений обучаемые проявляют наивысшую степень учебной самостоятельности.

Третье задание может быть связано с построением схем на основе использования информации из текста: одна схема *(структурная)* должна отражать строение словосочетания (рис. 2), другая *(классификационная)* – его виды и критерии деления (рис. 3). Если первая схема содержит только компоненты, указанные в определении словосочетания, то для построения второй схемы используется информация из второго абзаца текста.

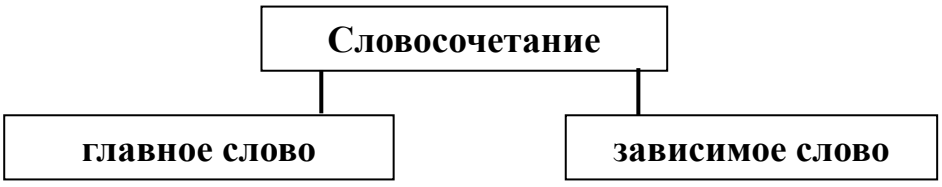


Рис. 2. *Строение словосочетания*

В процессе самостоятельной работы с текстом обучаемые должны обнаружить, что в тексте называется две группы словосочетаний, значит, должно быть указано два критерия деления их на виды. А в результате обсуждения в группах (простая кооперация) схем, по-

строенных каждым, обучающиеся получают окончательный вариант схемы, отражающей классификацию словосочетаний (рис. 3), данную схему они презентуют на этапе сложной кооперации.

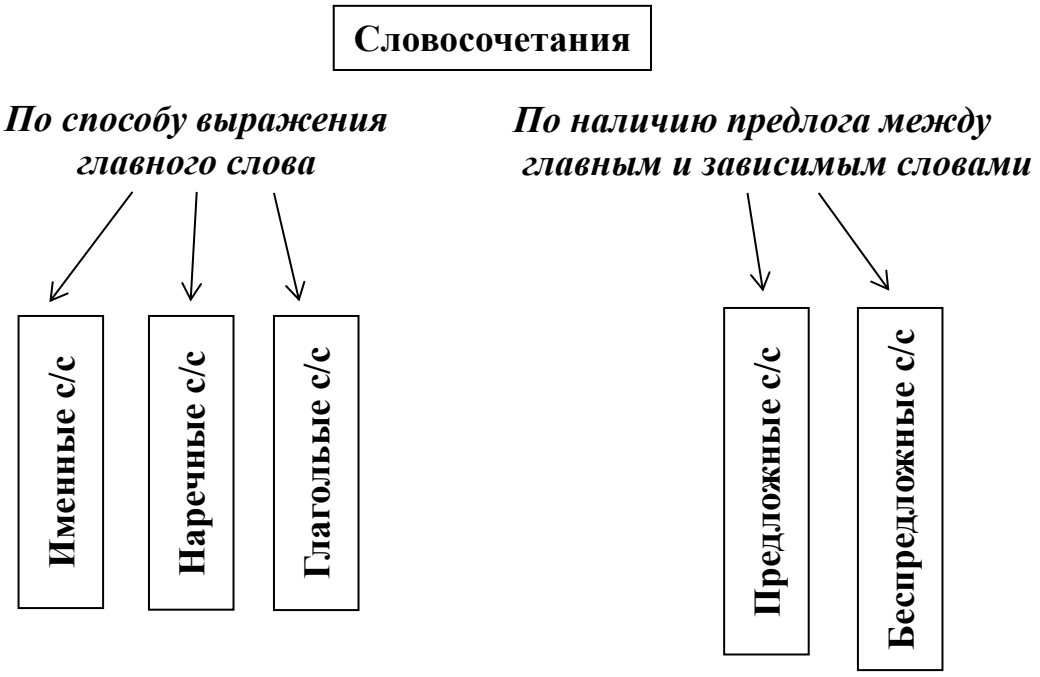


Рис. 3 *Виды словосочетаний*

Важным умением обучающихся является способность задавать проблемные вопросы к изучаемому материалу, независимо от того, в какой форме он представлен: в виде текстов, таблиц, графиков, схем и др. Это умение является одновременно компонентом и учебной самостоятельности и читательской грамотности [3, с. 122]. Поэтому данное умение необходимо сначала развивать на уроках, давая возможность ученикам формулировать вопросы к тексту и ответы на них, потом использовать в домашних заданиях и учебных исследованиях.

В системе Способа диалектического обучения применяются проблемные вопросы двух видов: *вопросы-понятия и вопросы-суждения*[3]. Формулирование к содержанию текста таких вопросов (табл. 1) с последующим ответом на них способствует структурированию обучаемыми теоретического материала, содержащегося в тексте, и его более осознанному усвоению.

[3] Сущность данных вопросов раскрыта в статье Ковель М.И. «Роль дидактических средств Способа диалектического обучения в развитии учебной самостоятельности школьников» (см. материалы сборника).

Таблица 1

Проблемные вопросы к тексту

Вопросы-понятия к тексту	Вопросы-суждения к тексту
Что называется словосочетанием?	*Чем объяснить, что словосочетание является единицей синтаксиса?*
Что считается компонентами словосочетания?	*Как доказать, что выражение «ранняя весна» является словосочетанием?*
Что понимается под главным словом?	*В каком случае словосочетание считается именным, а в каком глагольным или наречным словосочетанием?*
Что представляет собой зависимое слово?	*Когда сочетание двух слов не является словосочетанием?*
Что выражает смысловая связь?	*Каким образом предложное словосочетание отличается от беспредложного?*
Что является грамматической связью?	*Вследствие чего выражение, состоящее из подлежащего и сказуемого, не является словосочетанием?*
Что такое вопрос?	*Почему компоненты словосочетания должны быть выражены самостоятельными частями речи?*
Каковы свойства и виды словосочетаний?	
В чем заключается сущность определения вида конкретного словосочетания?	

Требование учителя отвечать на вопросы, сформулировав суждения или умозаключения, обеспечивает не только развитие умений анализировать текст, устанавливать логические связи между его компонентами, но и умение структурировать знания, а также развивать способности самостоятельно находить информацию, необходимую для ответа на вопрос, осознанно и произвольно строить суждения, формулировать гипотезы, их доказательство или опровержение [3, с. 139]. Также иногда для более точного ответа на вопрос к тексту обучаемым необходимо применить и ранее усвоенные знания и умения. Так, для ответа на второй вопрос-суждение обучаемым необходимо знать структуру и алгоритм формулирования дедуктивного умозаключения:

Поскольку соединение двух (или более) слов, выраженных самостоятельными частями речи, где одно из них является главным словом, а другое – зависимым, но не являются грамматической основой, считается словосочетанием,

А выражение «ранняя весна» представляет собой сочетание двух слов из самостоятельных частей речи, в котором главным является существительное «весна», а зависимым – «ранняя», при этом они не являются грамматической основой предложения, следовательно, выражение «ранняя весна» является словосочетанием.

К сожалению, из-за ограничения объёма статьи невозможно привести примеры ответов на все помещённые в таблице проблемные вопросы. Но уже по формулировкам этих вопросов можно судить о глубине понимания учебного текста, а также о необходимости применить различные виды читательских умений, связанных с самостоятельным поиском в тексте необходимой информации, установлением связей, определением субъекта мысли в ответе-суждении и его предиката и др.

Эффективным дидактическим средством, разработанным в системе Способа диалектического обучения, позволяющим развивать читательскую грамотность обучаемых и формировать высокий уровень их исследовательской самостоятельности, является сборник понятий (предметных, опорных или межпредметных) [3, с. 76], структура и особенности разработки которого описаны в статье М.И. Ковель в материалах данной конференции.

Приёмы работы с текстом, освоенные на уроке на основе теории и технологии Способа диалектического обучения, школьники потом переносят на самостоятельную учебную деятельность и успешно применяют их при самостоятельном изучении материала (предметных текстов), а также для решения теоретических и практических задач, что постепенно увеличивает степень учебной самостоятельности и способствует их интеллектуальному развитию. Возвращаясь к суждению о том, что самостоятельность возможна только при наличии высокого уровня компетентности, приходим к выводу, что все умения обучаемых, обеспечивающие их учебную самостоятельность, необходимо развивать одновременно с читательской грамотностью системно, целенаправленно, только в этом случае можно достичь высокого уровня их развития.

Литература

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.

2. Глинкина Г.В., Ковель М.И. Критериальный подход к оценке обучающихся на уроках разного типа: требования ФГОС и возможности Способа диалектического обучения: учебно-методическое пособие. Красноярск: Литера-принт, 2019. 270 с.

3. Глинкина Г.В. Развитие у обучаемых читательской грамотности средствами Способа диалектического обучения при изучении различных дисциплин: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2018. 196 с.

4. Глинкина Г. В., Ковель М. И., Митрухина М. А. Формирование у обучающихся логических умений: учебно-методич. пособие. Красноярск, 2020. 252 с.

5. Ковель М.И., Глинкина Г.В. Применение критериальной системы оценивания учебных достижений обучающихся при реализации ФГОС на основе Способа диалектического обучения: учебно-методич. пособие. Красноярск, 2017. 208 с.

6. РИА Новости. Международные исследования показали рост грамотности 15-летних россиян. URL: https://ria.ru/20161206/1482946511.html.

7. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 544 с.

8. Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 4. С. 77–90.

9. Цукерман Г.А. Субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–16.

Ковель М.И.

Роль дидактических средств Способа диалектического обучения в развитии учебной самостоятельности школьников

В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы написано, что учитель должен развивать у обучающихся умение учиться, самостоятельность и личную ответственность за свои поступки, в том числе в информационной деятельности: школьники должны овладеть навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах; логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям и др. [5, с. 12]. Таким образом, можно констатировать, что развитие учебной самостоятельности школьников сегодня является одной из главных проблем в работе учителя.

В данной статье рассмотрим, каким образом использование теории и технологии Способа диалектического обучения позволяет развивать учебную самостоятельность у обучающихся на уроках и вне-

урочной деятельности и какова роль дидактического инструментария, который позволяет развивать самостоятельность.

Поскольку в статье пойдёт речь о развитии учебной самостоятельности школьников, остановимся на определении ключевых понятий. Самостоятельность, по мнению Г.А. Цукерман, – это не только способность ребенка обходиться без помощи взрослого, но и способность запрашивать и получать необходимую помощь по собственной инициативе, а также способность критично, независимо оценивать качество помощи, предлагаемой тем или иным источником (авторитетным взрослым, учебником и пр.). Учебная самостоятельность – способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи, находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. Первая составляющая умения учиться обеспечивается образованием, расширяющим рефлексивные возможности младших школьников и подростков. Вторая составляющая умения учиться связана с развитием еще одной фундаментальной человеческой способности – выходить за границы наличного опыта, *трансцендировать* (от лат. *transcendo* – переступать, выходить за пределы, нарушать). Человек, умеющий учиться самостоятельно, столкнувшись с новым типом задач, способен преобразовывать известные ему способы действия и искать новые, используя при этом ресурсы, предоставляемые человеческой культурой (в частности, учебники, справочники, словари и т. п.) [10].

В системе Способа диалектического обучения изначально не существовало такого этапа урока, как «объяснение нового материала» (кроме уроков-лекций). Для этого учитель разрабатывает такие задания с предметным содержанием (материалом), чтобы обучаемые, проводя под руководством учителя исследования и наблюдения, сами могли делать открытия, добывать новые знания, например [4, с. 20]: на уроке биологии – сравнивая конкретных представителей растений (животных), находить их сходство и отличие и на основе совокупности признаков определять вид (класс, тип); устанавливать взаимосвязь строения и функции систем, органов и тканей живых организмов; выявлять причины эволюции живых организмов и т.д.; на уроке химии – определять содержание и виды металлов, находить общие и отличительные признаки металлов, неметаллов, полуметаллов, анализировать виды металлов, объяснять причины и следствия всевозможных физических свойств металлов и т.д.

Каждый урок нацелен на развитие у обучаемых определённых предметных знаний и умений, которые они должны научиться само-

стоятельно приобретать и развивать – «научиться учиться» [4, с. 21; 10, с. 67].

Для организации учебной самостоятельности обучающихся как на уроке, так и при выполнении домашнего задания, исследовательских работ учитель может использовать материалы учебников, рабочих предметных тетрадей, справочных источников, интернет-ресурсов, а также самостоятельно составленные тексты, схемы, таблицы и т.п. Главное – вовлечь обучаемых в процесс добывания новых знаний, а также повторения, закрепления ранее изученного материала посредством специально подобранных заданий; в процессе проверки и анализа результатов их выполнения привести обучаемых к формулированию определений новых или уже известных понятий, выделению их существенных признаков и свойств, нахождению видов изучаемых понятий, построению логической цепи рассуждений и др.

На уроках в системе СДО применяется современный дидактический инструментарий познания, к которому относятся сборники предметных, межпредметных и опорных понятий, сборник словесных образов, комплект карточек № 1–6, логические схемы (структурные, классификационные, функциональные) и др. Приведём некоторые примеры дидактического инструментария.

Поскольку в учебниках редко встречаются определения понятий, которые бы соответствовали всем логическим правилам определения и деления понятий, на уроках или в качестве домашней исследовательской работы обучающимся предлагается разработка сборника предметных понятий, который представляет собой систему понятий по определённой теме в табличном варианте (табл. 1). Каждый школьник работает самостоятельно с материалами учебника, интернет-источниками, справочниками и прочими источниками, находит разные определения ключевого понятия и его видов, определяет истинность содержания понятий, критериев деления и заполняет таблицу [6, с. 60–61].

Таблица 1

Фрагмент сборника предметных понятий по теме «Цветок»

№	Понятие	Содержание (определение) понятия	Объём (виды) понятия
1	Цветок	1. Видоизмененный укороченный побег ограниченного роста, приспособленный для образования спор (микро – и ме-	1. По наличию или отсутствию околоцветника [2, с. 388]: 1.1. Гаплохламидные (монохламидные) цветки.

		гаспор), гамет и для перекрёстного опыления [9, с. 263]. 2. Укороченный недоразвитый верхушечный или боковой побег [9, с. 263]. 3. Орган семенного размножения [7, с. 110]. 4. Изменённый побег, содержащий вместо обычных зелёных листьев концентрически расположенные листья, модифицированные для выполнения функций размножения [3, с. 307]. 5. Орган семенного размножения, представляющий собой укороченный видоизменённый побег, выполняющий следующие функции: образования спор, женского и мужского заростков, гамет, а также опыления, оплодотворения, формирования семян и плодов [1, с. 121]	1.2. Апохламидные цветки. 2. По значению: 2.1. Стерильные цветки. 2.2. Нестерильные (фертильные) цветки. 3. По распределению полов в цветке: 3.1. Обоеполые цветки. 3.2. Раздельнополые цветки. 4. По расположению частей цветка: 4.1. Циклические цветки. 4.2. Гемициклические цветки. 4.3. Ациклические (спиральные) цветки. 5. По размерам цветка [2, с. 401]: 5.1. Мелкие цветки. 5.2. Средние цветки (до 10 см в диаметре). 5.3. Крупные цветки (до 1 м в диаметре) (*цветки раффлезии*). 6. По наличию цветоножки: 6.1. Цветки, имеющие цветоножку. 6.2. Цветки, не имеющие цветоножку (сидячие) (*цветки раффлезии, подорожника*)
2.	Гаплохламидный (монохламидный) цветок от греч. *гаплос* – одиночный, простой [7, с. 103]	1. Цветок, имеющий один круг листочков околоцветника, чаще чашечковидный [2, с. 388]. 2. Цветок, имеющий простой чашечковидный околоцветник [3, с 123]	1. По строению околоцветника [2, с. 388]: 1.1. Гомохламидные цветки. 1.2. Гетерохламидные цветки. 2. По симметрии [2, с. 390]: 2.1. Симметричные цветки. 2.2. Несимметричные цветки. 2.3. Асимметричные цветки

Кроме сборника предметных понятий, разрабатывается и сборник опорных понятий, поскольку знание содержания понятий поможет в дальнейшем обучающимся на экзаменах (ОГЭ и ЕГЭ). Фрагмент сборника опорных понятий представлен в таблице 2 [6, с. 70].

Таблица 2

Фрагмент сборника опорных понятий к теме

№	Понятие	Определение (содержание) понятия	Объём (виды) понятия
1	Околоцветник	1. Листоподобный и эволюционно происходящий от листьев орган цветка высшего растения, окружающий тычинки и пестики [7, с. 301]. 2. Покров цветка, защищающий тычинки и пестики, а также способствующий опылению [1, с. 122]	1. По строению [9, с. 302]: 1.1. Простой околоцветник. 1.2. Двойной околоцветник
2	Простой околоцветник	1. Околоцветник, состоящий из венчика [7, с. 301]. 2. Околоцветник, листки которого окрашены одинаково [9, с. 267]. 3. Околоцветник, состоящий из одинаковых листочков, не разделенных на чашечку и венчик [1, с. 122]	1. По наличию чашечки или венчика [9, с. 267]: 1.1. Чашечковидный околоцветник. 1.2. Венчиковидный околоцветник
3	Чашечковидный околоцветник	Простой околоцветник, состоящий из листков зеленого цвета [9, с. 267]	Примеры: *околоцветник свеклы, щавеля, лебеды*
4	Венчиковидный околоцветник	Простой околоцветник, имеющий ярко окрашенные листки [9, с. 267]	Примеры: *околоцветник тюльпана, гречихи*
5	Двойной околоцветник	1. Околоцветник, состоящий из наружных и внутренних листьев (чашечки и венчика) [7, с. 301]. 2. Околоцветник, дифференцированный на различно окрашенные – чашечку и венчик [9, с. 267]. 3. Околоцветник, состоящий из чашечки и венчика [1, с. 122]	Примеры: *околоцветник колокольчика, яблони, гороха*

Поскольку в классе есть обучающиеся, у которых в большей степени развито образное мышление, на уроке используются и словесные образы, позволяющие усвоить изучаемый материал. Сборник образов также оформляется в виде таблицы. Сборник образов можно применять на любом уроке, при этом привлекаются и межпредметные

связи, поскольку обучающийся должен вспомнить части речи из русского языка и виды образов: метафора, эпитет, антитеза, олицетворение и прочие, которые изучаются на уроках литературы (табл. 3).

Таблица 3

Фрагмент сборник словесных образов

№	Понятие	Единичный словесный образ	Вид	Способ выражения	Роль (функция)
1	Околоцветник	Одинарный–двойной	Антитеза	Прил.+прил.	Называет противоположные понятия
2		Венчиковидный	Эпитет	Прил.	Называет свойство околоцветника
3		Покров цветка	Метафора	Сущ.+сущ.	Указывает родовой признак

Кроме самостоятельной разработки сборников, при работе с текстом параграфа школьникам предлагается составить проблемные вопросы, сравнить изучаемые понятия, найти общие и отличительные признаки. Карточки № 1 и № 2 представлены в таблице 4 [6, с. 122].

Таблица 4

Проблемные вопросы по теме «Цветок»

Карточка № 1 (вопросы-понятия) по теме «Цветок»	Карточка № 2 (вопросы-суждения) по теме «Цветок»
1. Что называется цветком? 2. Что считается генеративным органом? 3. Что понимается под пестиком? 4. Что представляет собой тычинка? 5. Что выражает околоцветник (цвет лепестков)? 6. Что является чашелистиками? 7. Что такое цветоложе? 8. Каковы свойства и виды цветков? 9. В чем заключается сущность процесса опыления? 10. В чем заключается сущность образования цветков?	1. Чем объяснить, что цветок – генеративный орган растения? 2. Как доказать, что цветок ириса – обоеполый цветок? 3. В каком случае цветок считается асимметричным (симметричным)? 4. Когда цветок считается сидячим? 5. Каким образом ациклические цветки отличаются от циклических цветков? 6. Вследствие чего человек выводит разные сорта цветков? 7. Почему цветки образуют многообразие видов?

Обучаемые на основе материала текста извлекают самостоятельно необходимую информацию, чтобы составить карточку № 3.

Карточка № 3

Сравнение по теме «Обоеполые и раздельнополые цветки»

1. По сравнению с обоеполыми цветками, в которых есть и тычинки и пестики, в раздельнополых цветках имеется или пестик, или тычинка.
2. Так же как и обоеполые цветки, раздельнополые цветки являются органами семенного размножения.
3. Как обоеполые цветки, так и раздельнополые цветки опыляются насекомыми.
4. Сравнивая обоеполые цветки и раздельнополые цветки, можно сказать, что в строении цветков имеется цветоножка, цветоложе, чашелистики.
5. Кроме обоеполых цветков, раздельнополые цветки могут быть у дикорастущих и культурных растений.
6. Помимо обоеполых цветков, раздельнополые цветки могут иметь яркие лепестки венчика.
7. Обоеполых цветков в природе встречается больше, чем раздельнополых цветков.
8. Не только обоеполые цветки, но и раздельнополые цветки выполняют функции опыления, оплодотворения, формирования семян и плодов.
9. Наряду с обоеполыми цветками, раздельнополые цветки являются видами цветков по распределению полов в цветке.
10. Если обоеполые цветки расположены на одном растении, то раздельнополые цветки могут располагаться как на одном растении, так и на разных.
11. В отличие от обоеполых цветков, которые имеют околоцветник, раздельнополые цветки не имеют околоцветника.

Самым важным этапом урока является индивидуальный труд – учебная самостоятельность школьников. *Индивидуальный труд* – труд одного (каждого) ученика по выполнению какого-либо учебного задания, что предполагает выполнение им всех необходимых операций от начала до конца, обеспечивающих достижение планируемых результатов (предметных и метапредметных) [4, с. 35]. Индивидуальная работа обучающихся на уроке подразумевает их отдельную самостоятельную работу, подобранную учителем в соответствии с целями урока. После того как школьники поработали самостоятельно, учитель объединяет школьников в группы (простая кооперация).

Простая кооперация – коллективный труд, предусматривающий работу в группах на основе разделения учебного труда (результатов индивидуального выполнения заданий) на отдельные операции и заключающийся в обсуждении в группах либо всего задания (небольшого объёма и интеллектуальных затрат), либо какой-то части большого задания; при этом, как правило, из числа членов группы готовится выступающий, который на следующем этапе должен представить мнение группы [4, с. 35]. Далее продолжается работа всего класса – наступает этап сложной кооперации.

Сложная кооперация – работа всего класса, которая может дать совокупный продукт – новые знания (понятие или система понятий, законы, правила и др.), или результат обобщения ранее полученных знаний, выполнения практических заданий, или итог обсуждения проблем, противоречий, поиск истины и др. Совокупный продукт получается за счёт того, что каждая группа представляет свою часть работы, которую все ученики класса выполняли на этапе простой кооперации и поэтому могут соглашаться с мнением выступающей группы; могут возражать, если убеждены, что именно у них это задание выполнено верно, а выступающий заблуждается; могут и у себя найти ошибки [4, с. 35].

Таким образом, дидактический инструментарий, разработанный на основе Способа диалектического обучения, позволяет развивать в полной мере учебную самостоятельность обучающихся как на уроке, так и при выполнении домашней работы: выполнении заданий, написании рефератов, проведении исследовательских работ, подготовке докладов и прочем.

Литература

1. Богданова Т.Л. Биология. Задания и упражнения. М.: Высшая школа, 1991. 350 с.
2. Васильев А.Е., Воронин Н.С., Еленевский А.Г. Ботаника. Анатомия и морфология растений. М.: Просвещение, 1978. 478 с.
3. Вилли К., Детье В. Биология (Биологические процессы и законы). М.: Мир, 1975.
4. Глинкина Г.В., Ковель М.И., Гарднер В.В. Реализация ФГОС средствами теории и технологии Способа диалектического обучения в Забайкальском крае: учебно-методическое пособие. Чита: Изд-во Института развития образования Забайкальского края, 2016. 282 с.
5. Ковель М.И., Глинкина Г.В. Применение критериальной системы оценивания учебных достижений обучающихся при реализации ФГОС на основе Способа диалектического обучения: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2017. 208 с.
6. Ковель М.И. Развитие познавательных универсальных учебных действий на уроках химии и биологии: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2018. 156 с.
7. Реймерс Н.Ф. Популярный биологический словарь. М.: Наука, 1991. 544 с.
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

9. Хржановский В.Г. Курс общей ботаники. М.: Высшая школа, 1982. 384 с.

10. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования. URL: https:// PsyJournals.ru›files/34119…n4_Tsukerman_Venger.pdf.

Кресова Н.Ю.

Тревожность как показатель развития

В нашем исследовании изучались ситуации педагогического затруднения и те условия, при которых ситуация затруднения становится фактором развития субъектов образовательного процесса. В исследовании приняли участие педагоги семи образовательных учреждений г. Красноярска (всего 90 респондентов).

В связи с отсутствием единого определения того, что такое *ситуация затруднения*, вслед за Л.И. Анцыферовой и Н.В. Кузьминой выделяем переживание субъектом напряжения как главный признак затруднения.

Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова относят ситуации педагогического затруднения к ситуациям слабым (не экстремальным), в которых роль субъективного фактора оказывается ключевой [1]. Следовательно, центральный вопрос образовательного пространства (будет ли ситуация затруднения развернута в развивающем ключе?) существенно опосредован личностным содержанием. Это очень хорошо согласуется с подходом таких авторов, как С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс, согласно которому любые внешние воздействия на личность опосредуются внутренними характеристиками человека.

Л.И. Божович, Я. Рейковский, А.М. Прихожан связывают возникновение тревожности прежде всего с одной конкретной потребностью – потребностью Я в привычном устойчивом представлении о себе [7]. Тэшфел описывает феномен поддержания позитивного Образа себя как потребность настолько значимую, что для её реализации искажается или игнорируется любая противоречащая этому Образу информация.

В процессе исследования было выявлено, что большинство ситуаций, казалось бы внешне никак не угрожающих Я, субъективно интерпретировались респондентами как угроза. У педагога это не просто защита Я, а скорее, защита Образа себя как Учителя. И там, где возникает угроза показаться недостаточно компетентным в глазах воспитанника, коллеги или родителя воспитанника, срабатывает сте-

реотипная реакция. Таким образом, в разряд пугающих (таких, от которых необходимо защищаться) попадают такие ежедневно встречающиеся ситуации, как: нарушение дисциплины, неудобные вопросы, скука детей, конфликт и прочие. То есть никакой угрозы Я педагога сами по себе эти ситуации не несут, тем не менее уровень стереотипных решений защитного типа не позволяют использовать потенциал ситуации и собственное напряжение как импульс к …

У Ф. Перлза есть статья, которая называется «Превращение тревожности в возбуждение». В ней он определяет тревожность как заблокированное возбуждение, где возбуждение понимается как энергетическая мобилизация в моменты сильной заинтересованности и глубокого контакта. Ф. Перлз преимущественно рассматривает психофизиологический аспект, в частности связанный с дыханием. Отечественный исследователь Н.И. Наенко раскрывает психологический смысл напряжения как необходимый источник мотивации в любом виде деятельности. Она через теорию деятельности показала позитивный смысл психического напряжения [8].

Импульс, который переживается как тревожность, может быть заблокирован, однако может быть использован как источник активации для совершения перехода с ситуативного уровня в надситуативный. Интересно, что эта схема, в которой выделяется ситуативный и надситуативный уровни, рассматривается М.М. Кашаповым применительно к педагогическим ситуациям, но также её использует В.Н. Дружинин, чтобы раскрыть суть креативного, творческого процесса. И если М.М. Кашапов связывает выход в надситуативный уровень с мышлением педагога, его интеллектуальными возможностями, то В.Н. Дружинин описывает как ничем не обусловленный инсайт резкий сдвиг и результат личностной включенности в процесс [2, 3]. Эту возможность выхода в надситуативный уровень он не связывает только с когнитивными способностями личности. И это важно, поскольку большинство исследователей связывают успех разрешения ситуаций затруднения с когнитивными способностями, недооценивая роль эмоций. В литературе чаще встречается описание эмоций как блокирующего фактора.

Однако в нашем исследовании выявлено, что, как и следовало ожидать, тревожность включается, когда ситуация становится неопределенной. При этом если рассматривать её как то необходимое возбуждение, как импульс к…, как фактор формирования мотивации, то вопрос заключается лишь в том, как направить в нужное русло эту неопредмеченную энергию.

Проблема стереотипных решений при встрече с трудностью связана с тем, что эти ситуации не распознаются как ситуации рефлек-

сивные, которые могут как-то креативно, нестереотипно решаться. Парадоксально, но тревоги там как бы нет: она не распознается, потому что утрачена чувствительность к этим ситуациям. В работе с педагогами использовался тренинг, именно личностный и именно направленный на развитие креативности – это личностно-ориентированный экспрессивный тренинг Натали Роджерс. Тревожность, безусловно, увеличивается, когда мы встречаем новое. Каждое упражнение в тренинге провоцирует включение тревожности. Тревожность является естественным ответом на новизну, и мы намеренно усиливаем её, чтобы научиться осознавать этот внутренний импульс и использовать как импульс для решения креативной задачи. То есть в тренинге мы осознанно учимся использовать тревожность как фактор креативного процесса, без которого невозможно выйти в надситуативный уровень. Так, мы трансформируем, перерабатываем тревогу, рассматривая трудность как место для креативного личностного ответа на затруднение.

При анализе изменений, которые произошли с участниками, было выявлено качественно иное решение затруднений, значимое улучшение результатов по тесту «Толерантность к неопределённости» Баднера, и при этом в личностном профиле увеличение по шкале «Тревожность» (с 5 до 7) и по шкале «Открытость» (с 5,8 до 7,3) (по опроснику Р. Кеттелла).

Таким образом, можно говорить о том, что повышение тревожности связано с увеличением открытости при условии целенаправленной работы по осознанию эмоций, повышающих тревожность, и умение их использовать как побуждение в креативному действию. Открытость, безусловно, важнейшая личностная характеристика [4]. И тренинг как активно рефлексируемая практика даёт возможность достичь поставленной цели – развития открытости через преобразование тревоги.

Корреляционный анализ данных заключительной диагностики показал еще одно важное изменение в профиле педагогов: увеличилось количество связей параметра «тревожность» с другими личностными параметрами [5]. В связи с этим К. Хорни, Р. Мэй – признанные исследователи тревожности – указывали на недостаток связей (прежде всего, межличностных) как главный фактор возникновения тревоги у современного человека [6]. Очевидно, что открытость как возможность диалога с другим человеком и как выход на креативный уровень – ценнейшая психологическая характеристика для преобразования тревожности.

Таким образом, выстраивается связь между такими параметрами, как: «тревожность», «возбуждение», «открытость», «креативность» (выход в надситуативный уровень). Это и является задачей работы с ситуацией затруднения в образовательном пространстве, где недостаточно совладать с тревогой – необходимо учиться использовать её как мобилизующий, мотивационный инструмент для развития всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
2. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. М.: Наука, 1994.
3. Кашапов М.М. Теория и практика решения педагогических ситуаций. Ярославль: Яросл. гос. ун-т., 1997. 100 с.
4. Кресова Н.Ю. Открытость как личностный предиктор эффективного разрешения ситуаций педагогического затруднения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 3(49). С. 151–162.
5. Миллер О.М., Кресова Н.Ю. Эмоциональный аспект личности педагогов в ситуациях затруднения как фактор развития педагогической деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 4(50). С. 163–172.
6. Мэй Р. Смысл тревоги. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2011. 416 с.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.
8. Психическая напряженность. Фрустрация: Хрестоматия. Владивосток, 2002. 101 с.

Литвинская И.Г.

Через самостоятельность друг с другом к самостоятельности с самим собой

Самостоятельность ребёнка проявляется тогда, когда он делает то, что раньше не мог без помощи взрослого. Корень «сам» (прошу простить за тавтологию) говорит здесь сам за себя. Становление самостоятельности проходит от неумения (через выполнение с чьей-то помощью) к выполнению самому. Нередко педагоги под «чьей-то помо-

щью» видят свою помощь. Однако очень важно построить урок так, чтобы помощь друг другу оказывали сами дети. Только мы говорим не о простой помощи, не о работе сильного со слабым, не о словах «давай, я тебе помогу», а о введении в урок ряда необходимых элементов.

1. Как будто все мы привыкли говорить о деятельностном образовательном процессе, результатах уроков, занятий на языке действий. И требуем от учителей не только писать о деятельности в программах, но и проводить деятельностные уроки. Но попробуем предложить каждому учителю сформулировать результаты урока по такому клише: «К концу урока по этой теме каждый ученик сможет…». Например, к концу урока каждый сможет:

– выполнять умножение в столбик, комментируя свои действия;

– перечислить не менее 4-х характеристик события и ответить на вопросы: когда оно произошло, кто его участники, к каким последствиям привело?

– найти координаты города на карте, проговаривая последовательность шагов с опорой на алгоритм.

Как только учитель чётко формулирует результаты-действия для каждого, можно по уроку увидеть какие из этапов не заточены на этот результат, а каких элементов не хватает.

Такие уроки мы назовем уроками *с гарантированным результатом обучения*. Они необходимы для формирования всех базовых операций данного предмета, освоение которых так нужно каждому ученику. Любой предметник может выделить те базовые результаты-действия или результаты-операции (составляющие более крупные действия), которые каждому ученику нужно знать на «отлично», например: счёт в пределах двадцати, таблицу умножения, как найти координаты точки, где главные члены предложения, к какому веку относится 1825 г. и т.п. Для формирования таких операций нужны уроки с гарантированным результатом обучения.

Но не всё содержание предметов такое. Что-то нужно представлять, что-то просто услышать, что-то обсудить. На таких уроках нет смысла формулировать результаты-действия. Они ценны коллективной работой учащихся, их творчеством, коммуникацией. На них ученик как бы «просаливается» в образовательной среде, насыщенной приёмами и видами работы, обсуждениями, дискуссиями, соревнованиями и т.п. Такой урок получается плотным, включённость всех высокая, но каков будет результат для каждого – сказать сложно. Когда, например, важнее разделить содержание на части, провести работу в группах, задать разные позиции, организовать дискуссию, такие уро-

ки можно назвать уроками *плотной образовательной среды*. Здесь важна сама среда, коллективный труд, плотность и разнообразие задач, решаемых сообща. Ценность такого урока можно так и оценивать – по плотности образовательной среды и вовлечённости всех в работу, а о результатах говорить на языке эффектов для каждого.

Включённость и активность детей в уроках второго типа налицо. Поэтому здесь мы остановимся на уроках первого типа. Для них педагогу необходимо в своём предмете выделить базовые операции и действия, которые каждый ученик должен освоить на «отлично», и начать формулировать результаты таких уроков на языке наблюдаемых действий у каждого ребенка.

2. Если посмотреть результаты итоговых работ и проанализировать трудности, которые испытывают ученики при их выполнении, окажется, что немалая часть ошибок связана с давно изученными темами или базовыми общеучебными действиями (например, таким как «правильно прочитать задание»). Это мелкие операции, которые оказываются пропущенными, несмотря на то, что в своё время им уделялось немало внимания.

Возвращаться к давно изученным темам на уроках нет времени. А отрабатывать пропущенные базовые операции по 3–4 минуты можно на каждом уроке.

Для этого достаточно сделать простые карточки с ответами и организовать взаимный тренаж в парах. Здесь каждый попеременно диктует своё задание напарнику и проверяет по своей карточке. Они могут быть такими:

К 1	**К 2**
Задай вопрос, повтори слово, определи время	Задай вопрос, повтори слово, определи время
Пишу, сплю. *Что делаю? (сейчас)* – **настоящее** время	**Пройдусь, напишу.** *Что сделаю?(потом)* – **будущее** время
Рисовал, приехал. *Что делал? Что сделал? – (раньше)* – **прошедшее** время	**Играют, разговариваю.** *Что делают? Что делаю? (сейчас)* – **настоящее** время
Приедут, купят. *Что сделают? (потом)* – **будущее** время	**Решили, почистила.** *Что сделали? Что сделала? (раньше)* – **прошедшее** время

К 1	К 2
Что обозначает слово, какая буква стоит в приставке?	Что обозначает слово, какая буква стоит в приставке?
Пр**е**красный *(очень красивый)*. Пр**и**вокзальный *(близко к вокзалу)*. Пр**и**открыл *(не полностью, а чуть-чуть открыл, неполнота)*. Пр**е**градить *(перегородить дорогу, например)*	Пр**и**шёл *(прийти откуда-то сюда, приближение)*. Пр**е**мудрый *(очень мудрый.)* Пр**и**брежный *(возле берега, близость)*. Пр**и**шить *(присоединить, например, рукав к рубашке)*

Карточка № 1	Карточка № 2
Для чего используются вопросительные слова? – **Для образования специальных вопросов.**	Какое вопросительное слово используют, когда спрашивают о количестве? – **How many/much? (Сколько?)**
Какое вопросительное слово используют, когда спрашивают о месте? – **Where? (Где? Куда?)**	Какое вопросительное слово используют для вопроса о двух и более предметах, между которыми нужно сделать выбор? – **Which? (Какой? Который?)**
Какое вопросительное слово используют, когда спрашивают о возрасте? – **How old? (Сколько лет?)**	Какое вопросительное слово используют, когда спрашивают о людях? **– Who? (Кто?)**
Какое вопросительное слово используют, когда спрашивают о времени? – **When? (Когда?)**	Какое вопросительное слово используют, когда спрашивают о предметах? **– What? (Что?)**

Разные карточки заготавливаются на класс и раздаются всем ребятам. Каждый поворачивается к соседу по парте и все задают по очереди вопросы друг другу. Через 3–5 минут карточки собираются. На другом уроке можно ещё раз раздать карточки ребятам, поменяв их для каждой пары.

Очень простой приём. Но если его использовать регулярно, то через такую взаимопроверку можно отрабатывать очень многие умственные операции: припоминать исторические факты (например, событие, имя, дата), правила, формулы, единицы измерения, наименования, алгоритмы и т.д.

При этом все ребята привыкают задавать друг другу вопросы. И каждый начинает думать о заданном вопросе (ведь он адресован прямо ему). Друг с другом не стыдно за неправильный ответ. А если

ответ неверный, напарник даст подумать и скажет, как правильно (только потом необходимо повторить полный ответ).

Для того чтобы выполнить такой тренаж, иногда можно дать инструкцию. Например, раздав карточки, учитель говорит классу: «Не показывая напарнику, один ученик проговаривает своё первое слово, не выделяя безударный звук: в*а*зить.

Второй отвечает: в*а*зить, сомнительная – А или О, проверяю – в*о*зит, пишу – в*о*зить.

Потом меняетесь ролями. И так попеременно.

Итак, ответ каждый раз должен быть таким:

– ***называю*** слово и сомнительную букву;

– ***ищу слово***, где она ударная;

– чётко ***проговариваю*** безударный звук в первом слове».

В паре могут быть такие карточки:

К1	К2
Какая гласная стоит в безударной позиции?	*Какая гласная стоит в безударной позиции?*
в**о**зить – в***о***зит	р**е**ка – р***е***ки
в**о**лна – в***о***лны	л**е**са – л***е***с
м**о**ря – м***о***ре	к**о**рмить –- к***о***рм
пл**я**сать – пл***я***шет	ст**е**на – ст***е***ны
в**о**да – в***о***ды	п**о**ля – п***о***ле
т**я**нуть – т***я***нет	к**о**за –- к***о***зы
тр**а**ва – тр***а***вы	б**о**лезнь – б***о***ль
г**о**ра – г***о***ры	д**о**ма – д***о***м
к**о**вер – к***о***врик	сл**о**ны – сл***о***н
овца – ***о***вцы	с**о**ва – с***о***вы

Так в простой, казалось бы, работе по карточкам ребята привыкают задавать друг другу вопросы: как называется, что обозначает, что получится? И другие. И постепенно вопросы уходят во внутренний план, становятся вопросами, обращёнными к самому себе.

3. Слово «репродукция» давно ушло из школьного лексикона и даже приобрело оттенок уничижительности. Однако дискуссию, обсуждение организовать по любой теме может далеко не каждый педагог. Проведите такой эксперимент. Послушайте на научно-познавательном канале 5-ти или даже 3-минутное высказывание по новому для вас вопросу. Теперь попробуйте восстановить то, о чём говорил специалист. Не высказывая своего отношения, не давая оценки и не интерпретируя говорящего, восстановить смысл всех услышанных его мыслей. Вы почувствуете, что понимание другого –

не репродукция. Это требует внимания, интеллектуальных усилий и концентрации на другом человеке.

Приём восстановления формирует базовое универсальное действие понимания собеседника через устный или письменный текст. Оно лежит в основе формирования всех видов грамотностей: ведь если устный или письменный текст плохо понят, то говорить о творческих заданиях преждевременно. Однако не многие педагоги могут сказать, что каждый их ученик имеет в своём арсенале набор самых простых приёмов понимания собеседника (учителя, например).

Приём восстановления направлен на то, чтобы у каждого ученика закрепился навык – слушая собеседника, читая текст, задавать себе простые вопросы. Например, такие:

– Про что говорилось только что?
– Что конкретно говорилось?
– Что здесь было самым важным?
– Что мне нужно запомнить?

Вопросы могут немного изменяться в зависимости от содержания. Но они всегда должны носить универсальный характер. Это нужно для того, чтобы их можно было использовать на разных предметах, лишь слегка варьируя.

Если тратить немного времени на уроке, то педагоги школы могут добиться, чтобы так же ловко, как считать до 20, каждый ученик, слушая учителя, мог привычно спросить себя: про что, что конкретно, что понятно, а что нужно ещё уточнить?

Пусть в виде эксперимента в школе в течение недели учителя всех предметов на всех уроках попросят детей: прочитав (послушав) задание, повернитесь друг к другу и, задавая вопросы, обсудите:

– Про что задание?
– Что конкретно говорится в задании (что ещё говорится)?
– Какое слово/слова или знак мне непонятны, что они могут означать?
– Что мне нужно сделать?
– Что в итоге я должен получить?

Или составят подобные вопросы в зависимости от возраста детей. Главное, чтобы вопросы были посильны и уместны, чтобы дети могли их задавать друг другу и отвечать на них. Эти вопросы необходимо кратко записать как опоры на доске или слайде. Если новый материал каждый раз будет восстанавливаться детьми друг другу и лишь потом пойдет обсуждение, ответы на более сложные вопросы, то постепенно у ребят начнут формироваться универсальные вопро-

сы, которые будут позволять им ориентироваться в новом тексте, новой ситуации.

Когда учитель рассказывает новый материал, то перед дискуссией и обменом мнениями ребята сначала могут ответить друг другу на несколько прямых вопросов по тексту (например, какие тезисы высказывались, какие примеры приводились и проч.). Когда изучается новое правило, можно перед выполнением заданий сначала проговорить друг другу правило, обсудить, как каждый его понял, и привести на него свои примеры. Если подобный приём восстановления смысла использовать в ситуациях, где это целесообразно, то у детей постепенно автоматизируется привычка и себе самим задавать эти же простые и универсальные вопросы.

Итак, важно, чтобы любой ученик в своём арсенале имел вопросы общего характера, которые позволят ему перед выполнением любого задания мысленно остановиться и сначала сориентироваться в нем. Для того чтобы вопросы закрепились в сознании и возникали в нужную минуту, нужно всем учителям школы включать в свои уроки работу учащихся в парах, где ребята задают друг другу эти вопросы и отвечают на них.

4. Как правило, все индивидуальные задания дети выполняют молча. Проговаривание (и то не всегда) приветствуется только в начальной школе.

Очень полезно, чтобы дети не просто учили правила, а превращали их в установку себе. Проговаривание самому себе порядка выполнения действия мы назовем его *оречевлением*. Эту установку нужно делать либо от первого лица («нахожу, подбираю, проверяю»), либо в неопределенной форме «чтобы расставить коэффициенты в уравнении реакции, нужно …».

Как можно оречевлять действия при применении правил? Например:

– Ищу корень – *гор-гар*, после корня *е*, значит, пишу – *гор*.

– Это вопрос, значит, сначала ставлю do, does.

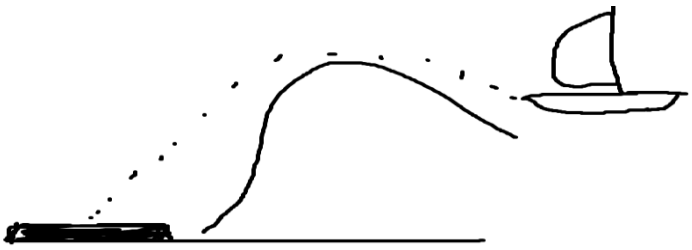
– Подставляя значения в формулу, перевожу их в одну единицу измерения.

Чтобы такие установки гарантированно появились у всех, прежде нужно сделать их привычными. Для этого разные виды отработки новых правил и действий по ним сначала лучше организовывать в парах – через диалоги ребят друг с другом.

Например, при решении задачи по физике учитель даёт установку: «При решении задачи в парах задайте друг другу вопросы: какой

физический процесс рассматривается, какими величинами описан, как измеряется каждая величина? Если вопросы, которые учитель даёт на обсуждение в парах, сложны для большого количества ребят, сначала их нужно повторить фронтально на весь класс, а затем в парах проговорить друг другу. Дети должны привыкнуть задавать вопросы друг другу и отвечать на них.

Оречевлять можно не только действия, но и представления. Поясним на примере. Ученики делают ошибки при выделении деепричастного оборота. Идёт урок. Учитель рисует на доске:



«Давайте рассмотрим предложение: "*Кораблик идёт к пристани, огибая скалу*". Теперь проговорите в парах, где действие основное, а где дополнительное».

После небольшого общеклассного обсуждения ребятам предлагается следующая работа: «В парах разберите предложения, написанные на доске, читая по очереди и отвечая на вопрос, где основное действие, а где дополнительное:

Она грустила, сидя у окна.
Взяв шапку, он вышел на улицу.
Заигравшись, он опоздал в школу.
Дым клубился, поднимаясь высоко в небо».

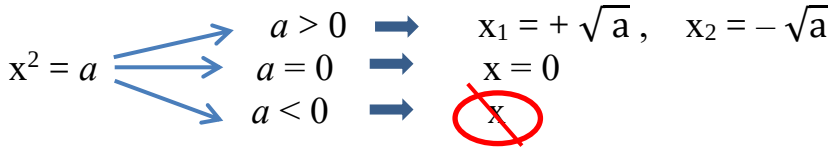
После этого, обсудив то, что у ребят получилось в парах, учитель даёт задание на индивидуальную работу, добавляя: «При выполнении упражнения сначала задавайте себе вопрос, потом отвечайте на него и лишь тогда записывайте ответ в тетради».

Итак, при усвоении нового материала нужно выделить установки, которые должен давать сам себе ученик при выполнении новых действий или операций. Затем организовать работу через диалоги всех учащихся друг с другом (мы назовём её *оргдиалог*), в ходе которых, выполняя практическую работу, они будут проговаривать друг другу эти установки и затем гарантированно смогут повторять её себе в самостоятельной работе. При необходимости вполне возможно добиваться от всех «жужжащего» выполнения заданий (проговаривания себе полушепотом).

5. Нам хорошо известна фраза: «Мышление начинается с вопроса». Но чтобы они появились у каждого, на уроках должны идти не только дискуссии, но и диалоги всех друг с другом. К диалогам в парах ученики привыкают, когда они становятся регулярными. Диалоги повышают включённость, активность, развивается речь детей, их мышление и самостоятельность. Чтобы ребята могли включаться в диалоги, им нужны опоры для речи. Это могут быть *речевые клише* в виде вопросов и словосочетаний. Например, учитель даёт инструкцию: «В парах задайте друг другу вопросы по тексту, услышанному сейчас. Клише на доске: *Как называется…? Что обозначает..? Из чего состоит…? Какую роль выполняет..?*»

Обращаем внимание на то, что вопросов разного рода очень много – они разнообразны. Но прежде всего нужно «опривычить» у детей прямые вопросы на понимание текстов, заданий, на порядок действий, на уточнение смысла.

Работа с графиками, схемами также требует разного рода универсальных вопросов. Например, на доске нарисована схема:



Учитель даёт установку: «Пожалуйста, прочитайте схему, по очереди проговаривая друг другу по клише: *В функции вида…, если …., то… (*выведено на доску*)*. Поправляйте друг друга при необходимости. Если кто-то не вспомнил, что такое *a* и *x,* спросите у товарищей».

Второй пример. Учитель даёт учащимся работу в парах и читает установку, записанную на доске:

Выполнить действие и проговорить напарнику решение по клише:

1) у этих чисел знаки____(разные/одинаковые);

2) модули этих чисел _____(складываем/отнимаем);

3) в ответе знак_____, потому что__.

Аналогично на уроке химии. Сначала учитель повторяет с классом:

При гидролизе солей:

– гидролизу подвергаются …;

– вид гидролиза определяется …;

– реакция среды определяется …;

– гидролизуются полностью … до… .

Затем просит всех повернуться к соседу и проговорить памятку друг другу. Далее идёт общеклассная работа с химическими реакциями.

Аналогичную речевую работу по карте можно делать в диалогах на уроках истории, географии. И здесь учитель должен подумать о том, какие мыслительные операции должен проделать ученик при анализе, и сформулировать соответствующие клише либо в виде вопросов, либо в виде опорных словосочетаний. Вопросы должны быть настолько общего характера, чтобы по ним можно было оречевлять информацию, размещённую и на других страницах.

При анализе произведений можно сначала проговорить друг другу вопросы, которые необходимо задать себе, чтобы понять характеры и поступки героев, увидеть красоту описания природы, структуру повествования и прочее. Затем, обсудив эти вопросы с классом (можно поместить их как опоры для речи на доску), организовать диалоги по анализу произведений.

Итак, для того чтобы дети устойчиво говорили друг с другом, иногда им требуются опоры для речи и мышления. В итоге у учащихся начнут формироваться наборы общих вопросов, задавая которые друг другу или себе, они смогут самостоятельно и безошибочно выполнять разнообразные учебные действия.

6. Многие педагоги и сегодня продолжают считать, что для уяснения нового материала достаточно объяснения и обсуждений с классом (например, в виде приёма проблемного обучения). Но состояние ясности, понятности материала приходит не к каждому ребёнку. Не всегда здесь помогает и последующая практическая работа, анализ ошибок и прочее.

Сущность слова такова, что, имея общее значение, понятное всем, каждое слово ещё имеет личную историю в жизни человека – это история употребления его в разных ситуациях, история придания человеком в разных контекстах коммуникации смысла слову, ставшему своим. Например, посмотрим ряд слов: *медиана треугольника*, *медуза*, *импульс тела*, *фуга, фрактал*. Какие представления возникают у нас, когда мы читаем эти слова? Насколько развёрнутый текст можем составить, рассуждая о каждом из них? Так же и ученики нередко воспринимают слова педагогов…

При изучении сложно понимаемой темы «Область и точка сходимости функции» учитель предлагает ученикам: «Пожалуйста, в парах попробуйте назвать друг другу ассоциации, которые возникают у вас, когда вы слышите слово "*сходимость*"». Затем записывает все ассоциации, которые родились в парах на доске, и постепенно переходит к обсуждению новой темы. В парах каждый говорил свою ассоциацию, и теперь сознание, невольно опираясь на нее, легче воспринимает сложный текст. А если какие-то понятия подзабылись,

можно, напомнив их всем, быстро обсудить в парах, не превращая процесс припоминания в дискуссионную площадку.

Педагоги часто опираются на привычные ситуации. Но мы добавим к этому ещё такой приём работы, как приведение каждым своих примеров.

Подведем итог разговора

Перечисленные шесть моментов – не этапы урока. Это определенные дидактические установки и приёмы, которые позволяют ученикам стать самостоятельными в освоении материала: самостоятельно задавать себе вопросы и, благодаря им, думать, анализировать, понимать прочитанное. Фронтальное объяснение, дискуссия с несколькими учениками, индивидуальное выполнение заданий, конечно, определенным образом влияют на самостоятельность. Но вовлечь каждого, побудить его самостоятельно думать и действовать можно лишь через учебный процесс, в котором реализуется принцип «*каждый работает с каждым»*. Этот процесс получил название *«коллективные занятия»*. В ходе урока любой учитель может формировать самостоятельность через постоянное и систематическое использование диалогов учащихся, примеры которых были показаны выше.

Попова В.А., Костюченко Ю.А.

Экспериментальная модель подготовки студентов педагогического колледжа

Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года задает вектор изменения содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и стандартов школьного образования, практическую подготовку, усиление связи всех компонентов содержания подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими профессиональными задачами педагога; насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок, возможность адресной подготовки учителей не только разных предметов, но и для разных категорий школ, учащихся за счет широкого использования механизмов школьно-университетского партнерства [1].

Одной из ключевых задач, которая возникает перед педагогическим колледжем в настоящий момент, является создание образова-

тельного пространства для развития студента как самостоятельного, инициативного и ответственного субъекта учебной деятельности, способного ставить образовательные цели, выбирать способы решения поставленных задач, прогнозировать результаты, осуществлять рефлексию собственной деятельности. Таким образом, возникла идея экспериментальной модели подготовки студента педагогического колледжа с переносом организации учебного процесса на базе образовательного учреждения (школы).

Модель подготовки студента состоит из 4-х компонентов, взаимосвязанных между собой: образовательная программа, результаты подготовки студента, ресурсы, взаимодействие «колледж–школа».

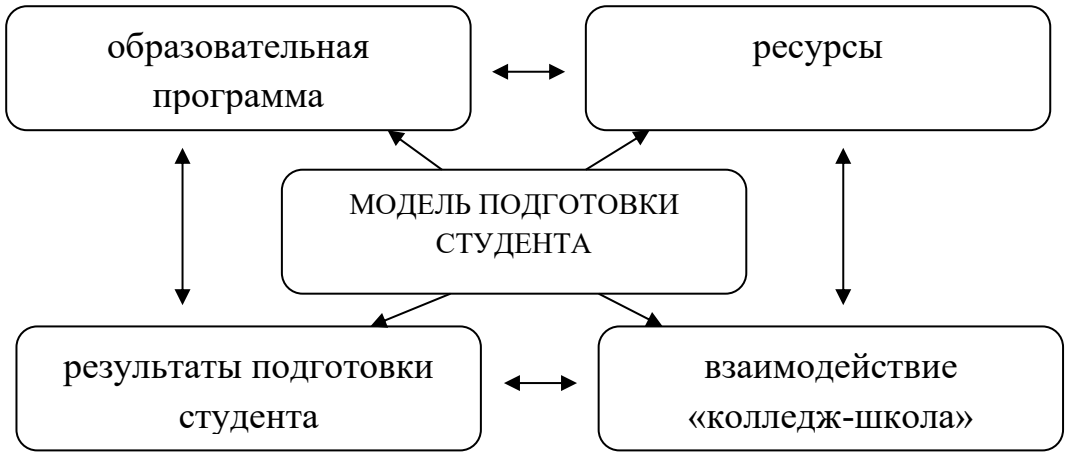


Рис. 1. *Модель подготовки студента*

Представим идею эксперимента по подготовке студента к профессиональной деятельности с акцентом на становление профессиональных компетентностей.

Для студентов первого курса организуются тренинговые занятия по психологии, направленные на расширение коммуникативного взаимодействия. Реализуется постоянно действующий семинар «Критическое мышление» с целью создания условий для студенческих проб по формулированию собственных выводов, оценочных суждений, интерпретации данных, а также применения полученных результатов к педагогическим ситуациям и проблемам. Проводятся межпредметные семинары на базе образовательной организации с вовлечением педагогов колледжа, учителей школы, студентов (интеграция дисциплин: «Теоретические основы организации обучения в начальных классах» + «Педагогика» + «Психология» + «Практика») с целью переноса теоретических положений в практическую деятельность.

На втором курсе организуются практические занятия на базе образовательных организаций, участниками которых являются педагоги колледжа, учителя школы, студенты. Эксперимент ориентирован на погружение студентов в реальную практику образовательной организации. Содержание образовательного процесса должно быть направлено на развитие способности студента 2-го курса выходить в активную исследовательскую позицию по отношению к собственной деятельности. Таким образом, профессиональные компетенции осваиваются в педагогических ситуациях, имеющих место в современной школе. Данные ситуации можно рассматривать в качестве средства подготовленности студента к решению профессиональных задач.

Занятия проводятся через три организационные формы: *погружение, мастерская, клуб.* Поясним особенности организации данных форм.

Погружения проводятся в формате интенсивных семинаров. Цель – создание ситуации, в которой студенты продуцируют идеи, проекты; в основе лежит идея «погружения в культуру» С.Ю. Курганова. Погружение – это специальная организация концентрации внимания и усилий группы студентов и их руководителей на проблеме, решение которой достигается посредством интеграции индивидуальной и коллективной форм работы [4]. Для организации погружения необходимо взаимодействие студента, педагога школы, преподавателя междисциплинарного курса и руководителя практики. Погружение строится на использовании различных видов деятельности: проблематизации, прорешивании тренировочных задач, обсуждении хода решения задач, рефлексии. Для участников погружения (учителей, студентов, преподавателей колледжа) определяется фокус на изучение текстов методологического характера содержания актуальных тем для начального образования («учебная задача», «проектная задача», «развивающие задания по русскому языку» и др.). Задания выполняются в групповом взаимодействии «учитель – студент – преподаватель».

На данный момент в рамках эксперимента апробированы погружения 2-х типов:

1) межгрупповое взаимодействие 2-го и 3-го курсов (ключевой процесс – проектирование внеурочной деятельности по заказу образовательной организации; представление замыслов проектов школам (базам практики) и совместное «доращивание» содержания в групповом взаимодействии);

2) взаимодействие «учитель – студент», направленное на изучение содержания школьных предметов (ключевой процесс – проекти-

рование урока, анализ урока, сопоставление модели урока студента и урока учителя).

Деятельность в *мастерской* характеризуется отсутствием накопительной системы оценивания, особой позицией педагога (мастера), способного выйти «за норму». Результатом мастерской становятся самобытные качества студента. В мастерской разворачиваются первые пробы по проектированию заданий к уроку на основе методологического материала погружения. Студентам предлагаются задачи разных типов (задачи на переливание с помощью «мерок» – бутылочек, стаканов, пробирок, колбочек; на перекладывание – палочек, фигур, полосок и других предметов; на нахождение периметра – геометрических фигур, учебников, парт, стульев; на пересечение – полосок, палочек и т.д.), разбираются условия и вопросы к нам. Предоставляется возможность для поиска способов решения задачи с использованием модели (чертежа, схемы, рисунка, таблицы), с помощью листов, карандашей, полосок, клея, резинок. Получившиеся модели обсуждаются, корректируются в случае обнаружения ошибок. Основным в работе мастерской является выявление разных способов решения.

Клуб – особая современная технология развития личности ребёнка. Данная технология построена на предметном содержании и рассматривается как место, где учитывается инициативный выбор, свобода и интерес обучающихся [2]. Для студента клубная деятельность является местом проектирования олимпиадных заданий и их предъявления в модельных ситуациях. Студент приобретает опыт перепроектирования заданий в предметных областях. Педагог школы (ведущий клуба) раскрывает методологические и методические основы предметного материала для студентов (например, это может быть тема «Моделирование на материале предмета "Математика"/"Русский язык"/"Окружающий мир"» и др.), что является для учителя новым опытом взаимодействия с обучающимися.

Третий год эксперимента предусматривает увеличение времени максимального присутствия студентов третьего курса в школе: четыре дня обучения на базе образовательной организации (базы практики) и два дня – на базе колледжа. Данное условие позволяет студенту осваивать методики преподавания предметных областей («Русский язык», «Математика», «Окружающий мир») в реальной школьной практике. Преподавателями методик являются школьные педагоги, для которых данный вид деятельности становится новым уровнем профессионального развития. Процесс изучения методик организуется через овладение способами проектирования уро-

ков/занятий. Этому способствует технология «Lesson study», которая дает студенту возможность проектировать и перепроектировать урок с учетом разных категорий обучающихся: сильного, среднего, слабого. Осваиваются способы оценивания индивидуальных достижений учебной самостоятельности младших школьников [3].

В представленной экспериментальной модели одним из компонентов является *взаимодействие* «колледж – школа», осуществляемое в двух аспектах: организационном (переговорные площадки: разработческие семинары, рефлексивно-аналитические сборы) и содержательном (погружение, мастерская, клуб, семинары «Lesson study» и т.д.).

Наличие стратегических интересов определяет позицию и роль образовательных организаций (школа, колледж) в эксперименте. Задача для школы – стать лидером. Это один из возможных вариантов позиционирования в педагогическом сообществе. Для учителей открывается возможность многоступенчатого движения внутри школы, построения мотивирующей к профессиональному росту системы повышения квалификации.

На первой ступени учитель становится активным участником проводимых встреч, берет на себя инициативу разработки и демонстрации уроков/занятий. Вторая ступень предусматривает выполнение учителем двух функций: учитель-наставник, курирующий студента, и преподаватель междисциплинарных курсов для студентов 2–3-го года обучения. Опыт работы со студентом дает возможность перехода на третью ступень к преподаванию на курсах повышения квалификации (в рамках стажерской площадки), реализуемых для учителей города и края на базе школы. Школа рассматривает вовлечение молодых педагогов в работу со студентами как способ «выращивания» учителя, владеющего набором soft и hart skills.

Интересы Красноярского педагогического колледжа как учреждения, осуществляющего подготовку учителей, находят отражение в четырех аспектах. Во-первых, кадровые ресурсы школы становятся ресурсом колледжа (учителя школы совмещают преподавательскую деятельность). Во-вторых, подготовка педагогов колледжа предусматривает повышение квалификации (стажировку) в данной образовательной организации. В-третьих, осуществляется особая подготовка студентов, способных работать в условиях современной школы. В-четвертых, за счет взаимодействия вносятся корректировки в содержание рабочих программ профессиональных модулей в части усиления практических заданий, приближенных к реалиям современной школы.

Конкретизируем четвертый аспект: результаты экзамена по профессиональному модулю выявили дефициты в подготовке студента. Рефлексивно-аналитический семинар определил первый проблемный узел – разное понимание критериев оценивания профессиональных компетенций студентов учителями школы и педагогами колледжа. В ходе семинара обсуждались следующие вопросы:

- Какова степень конкретизации оформленной педагогической ситуации, помещенной в кейс (возможен ли обобщенный пример или в материалах кейса должна быть представлена ситуация реальной жизни школы разных образовательных организаций)?
- Каким образом необходимо осуществить подбор способов, приемов для решения педагогических ситуаций?

Корректировка рабочей программы и материалов контрольных оценочных средств профессионального модуля осуществлялась совместно с педагогами школы.

Второй проблемный узел – мотивация студентов для участия в проекте. Мотивация студентов связана с несформированностью общих и профессиональных компетенций. Данный фактор проявляется в ходе выполнения определенного типа заданий, требующих высокой степени учебной самостоятельности. Возникает вопрос: каков масштаб курирования школы/колледжа студентов? Студенты, участвующие в проекте, претендуют на получение высоких отметок, но нет вклада взращивания в собственное личностное и профессиональное развитие, что связано с высокой степенью учебной самостоятельности.

Решение второго проблемного узла возможно через:

1) увеличение количества заданий с большей долей самостоятельности;

2) особый отбор школьных учителей: сильный учитель, способный организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач (в том числе в нестандартных ситуациях), оценивать их эффективность и качество);

3) выстраивание обогащенной обратной связи (широкое информационное поле, инфраструктура поддержки задания для самопроверки, интернет-ресурсы).

Сказанное выше предполагает внесение изменений в управленческие механизмы реализации проекта:

1. Эксклюзивная площадка (получение школой и колледжем статуса региональной инновационной площадки).

2. Демоэкзамен (педагоги колледжа являются тренерами по подготовке студентов; образовательная организация (школа) является

базой проведения демоэкзамена; учителя привлекаются в качестве экспертов, повышая собственный профессиональный уровень).

3. Регулятивные механизмы на прирост квалификации (регулярные механизмы, которые помогают сначала видеть трудности, требующие преодоления).

4. Инфраструктура проекта (поиск способов оптимизации ресурсов школ для достижения прагматических целей).

5. Стимулирование (бонусы – статусные, профессиональные, материальные). Разработка системы бонусов педагогам и студентам, например, возможность студенческого обмена по освоению профессионального модуля в другом педагогическом колледже; автоматический зачет по методикам (русскому языку, математике, окружающему миру) по результатам работы в школе; сертификат о повышении квалификации; запись в дипломе о прохождении студентом дополнительного курса «Технологии формирования проектного мышления», «Технологии развивающего обучения».

6. Инструментальная часть.

7. Профессиональный модуль по выбору.

Таким образом, результаты апробации данной модели позволяют запустить тиражирование описанных компонентов с целью качественной подготовки студента педагогического колледжа к профессиональной деятельности. Образовательные организаций, принимающие участие в эксперименте и занявшие позицию лидера, могут являться для других школ (баз практики) тьюторами в «выращивании» компетентного учителя начальных классов.

Литература

1. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года (разработан Минэкономразвития России). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/.

2. Гришаева Н.П., Струкова Л.М. Педагогическая технология «Клубный час» как средство развития саморегуляции поведения дошкольников в образовательном комплексе. URL: https://docplayer.ru/79926483-Pedagogicheskaya-tehnologiya-klubnyy-chas-kak-sredstvo-razvitiya-samoregulyacii-povedeniya-doshkolnikov-v-obrazovatelnom-komplekse.html.

3. Дадли П. Lesson Study: теория и практика применения. URL: http://figym.kz/uploads/LS_tpp.pdf.

4. Школа диалога культур: методические рекомендации / сост. С.Ю. Курганов. Красноярск, 1991. 52 с.

ПРОГРАММА КОНФЕРЕНЦИИ

Первый день (30 января)

Ведущие: *Сергоманов П.А., Чиганова Е.А.*

ПЛЕНАРНАЯ ЧАСТЬ 10.00–13.10 *(Актовый зал)*

10.00–10.30 – открытие конференции. *Приветственное слово: Маковская Светлана Ивановна, министр образования Красноярского края, Чиганова Елена Анатольевна, ректор КК ИПК.*

10.30–11.10 – *Васильев Виктор Георгиевич* «Самостоятельность как цель и средство учебной деятельности».

11.10–11.50 – *Минова Маргарита Васильевна* «Учебная самостоятельность в системе коллективного обучения по индивидуальным программам».

11.50–12.30 – *Кондаков Александр Михайлович* «Цифровое образование: матрица возможностей для становления учебной самостоятельности».

12.30–13.10 – *Попов Александр Анатольевич* «Становление учебной самостоятельности в конструировании социо-культурного объекта».

МАЛЫЕ ПЛЕНУМЫ

Направление 1 «Тематика стратегического планирования в контексте становления учебной самостоятельности»

Время проведения	Название мероприятия	Аннотация	Ауд.
14.10–15.30	*Секция* «Проектирование условий для реализации индивидуальной образовательной самостоятельности в об-	На секции предлагается обсудить следующие вопросы: • Кто и при каких условиях проявляет самостоятельность (инициативу) в выстраивании образовательных маршрутов?	2–15

	разовательных экосистемах (пространствах)» Модераторы: *Косарецкий С.Г.,* *Павлов А.В.*	• Семья и школа – где граница самостоятельности, принятия решения и ответственности, как регулировать взаимоотношения? • Какие механизмы нормативного регулирования взаимодействия институтов позволяют учесть запросы на выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов? Каковы их ограничения? • Как эффективно использовать ресурсы всей сети и сделать ее экосистемой для индивидуальных маршрутов? • Как фиксировать и интегрировать различные типы результатов индивидуальной образовательной самостоятельности? • Как построить индивидуальные маршруты образования? Существуют ли заготовленные треки? • Личностно-ориентированное и прагматичное образование в индивидуальном образовательном маршруте. *Целевая аудитория:* руководители образовательных организаций и их заместители, учителя, педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи. *Приглашенные участники:* Золотарёва А.В., Седельников А.А., Шалимов Д.К., представители муниципальных систем образования г. Зеленогорска, г. Железногорска	
14.10–15.30	*Малый пленум* «Образовательное пространство учебной деятельности как условие развития учебной самостоятельности» Модератор – *Островерх О.С.*	Пленум начинается с базового доклада по теме «Образовательное пространство учебной деятельности как условие развития учебной самостоятельности». Затем проводятся мастер-классы по темам: «"Эволюция" критериального оценивания в начальной школе (на примере уроков литературного чтения)» и «Организация образовательной среды классной комнаты как одно из условий формирования учебной самостоятельности школьников».	1-22

		Докладчики и ведущие мастер-классов: Островерх О.С., Лагутина С.А., Лебедева Н.А., Худоногова Н.В., Свиридова О.И.	
14.10–15.30	*Малый пленум* «Опыт работы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры по формированию цифровой образовательной среды муниципалитета, субъекта РФ, обеспечивающей реализацию НП «Образование» Модераторы: *Кондаков А.М., Цулая Л.В.*	Единая цифровая образовательная среда Ханты-Мансийского автономного округа – Югры – сетевая открытая информационно-образовательная система, обеспечивающая безопасность и единство образовательного пространства округа, его интеграцию в федеральное и международное образовательное пространство, предназначенная для эффективного мониторинга и управления системой образования области в целях достижения современного качества образования и удовлетворения образовательных запросов и потребностей всех участников образовательных отношений, а также обеспечивающая укрепление социальной стабильности за счет доступности и развития инфраструктуры всех уровней образования. В ходе пленума участникам будет представлен опыт ее создания и функционирования с учетом реализации целей и задач НП «Образование». *Целевая аудитория:* руководители муниципальных органов управления образованием, руководители образовательных организаций	2–03
14.10–15.30	*Семинар-презентация кейсов* «Управленческие и образовательные программы, реализуемые в рамках Национального проекта "Образование"» Модератор – *Попов А.А.*	В ходе семинара будет представлен опыт и анализ реализации гуманитарных и цифровых образовательных проектов для старшеклассников в рамках Национального проекта «Образование», а также некоторые управленческие кейсы его реализации. *Целевая аудитория:* методисты, учителя математики, информатики, технологии, обществознания, экономической географии; методисты и педагоги дополнительного образования, руководители учреждений дополнительного образования. *Докладчик* – Попов А.А.	Акт. зал

15.40–17.00	*Секция* «Проектирование условий для реализации индивидуальной образовательной самостоятельности в образовательных экосистемах (пространствах)» (продолжение) Модераторы: *Косарецкий С.Г., Павлов А.В.*	На сессии предлагается обсудить следующие вопросы: • Кто и при каких условиях проявляет самостоятельность (инициативу) в выстраивании образовательных маршрутов? • Семья и школа – где граница самостоятельности, принятия решения и ответственности, как регулировать взаимоотношения? • Какие механизмы нормативного регулирования взаимодействия институтов позволяют учесть запросы на выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов? Каковы их ограничения? • Как эффективно использовать ресурсы всей сети и сделать ее экосистемой для индивидуальных маршрутов? • Как фиксировать и интегрировать различные типы результатов индивидуальной образовательной самостоятельности? • Как построить индивидуальные маршруты образования? Существуют ли заготовленные треки? • Личностно-ориентированное и прагматичное образование в индивидуальном образовательном маршруте. *Целевая аудитория:* руководители образовательных организаций и их заместители, учителя, педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи	2–15
15.40–17.00	*Форсайт-сессия* «Развитие учебной самостоятельности в эпоху искусственного интеллекта» Ведущие: *Бутенко А.В., Ефимов В.С.*	Широкое распространение различных систем искусственного интеллекта инициирует трансформацию сферы профессиональной деятельности, профессионального и общего образования. Как меняются связи между ними? Какая учебная самостоятельность с опорой на искусственный интеллект будет складываться? Какие формируются профессионально-образовательные экосистемы с опорой на возможности искусственного интеллекта? Какие перспективные технологии необходимо осваивать, чтобы такие образовательные	1-22

		экосистемы появились в Красноярском крае? Какие подходы в работе с новыми типами учебной самостоятельности будут востребованы? Форсайт фокусируется на этих вопросах. *Целевая аудитория:* члены проектных команд школ, техникумов, дополнительного образования. *Участники:* представители проектных команд школ, команд ряда техникумов, на базе которых действуют центры компетенций, представители организаций дополнительного образования	
15.40–17.00	*Презентационная площадка* «Управление становлением учебной самостоятельности школьников: чего не знают и чего не умеют руководители школ?» Модератор – *Горлова Н.В.*	В разработанной для представителей управленческих команд школ края программе повышения квалификации специалисты Института повышения квалификации предлагают вопросы эффективного управления современной образовательной организацией, охватывающие наиболее актуальные направления развития: образовательная политика, образовательное право, управленческие техники и профессиональное взаимодействие в организации, изменения в предметных концепциях, формирование функциональной грамотности, профессиональное развитие кадров, система воспитания, развитие внутренней системы оценки качества образования. Итогом работы школьных управленческих команд в этой программе будет разработка проектных решений по изменению образовательных организаций края. *Целевая аудитория:* руководители образовательных организаций и их заместители. *Эксперты:* Воронцов А.Б., Сергоманов П.А., Соловейчик А.С.	Акт. зал
15.40–17.00	*Малый пленум* «Образовательное пространство учеб-	Пленум начинается с базового доклада по теме «Образовательное пространство учебной деятельности как условие развития учебной	2-06

	ной деятельности как условие развития учебной самостоятельности» (продолжение) Модератор – *Островерх О.С.*	самостоятельности». Затем проводятся мастер-классы по темам: «"Эволюция" критериального оценивания в начальной школе (на примере уроков литературного чтения)» и «Организация образовательной среды классной комнаты как одно из условий формирования учебной самостоятельности школьников». *Докладчики и ведущие мастер-классов:* Островерх О.С., Лагутина С.А., Лебедева Н.А., Худоногова Н.В., Свиридова О.И.	

Направление 2 «Условия становления учебной самостоятельности школьников (по материалам исследований)»

Время проведения	Название мероприятия	Аннотация	Ауд.
14.10–15.30	*Круглый стол* «Предпосылки учебной самостоятельности в дошкольном детстве» Модератор – *Жукова А.В.*	На круглом столе будут обсуждаться вопросы создания в детском саду условий для развития личностных качеств, важных для формирования учебной самостоятельности в начальной школе. Какие именно это качества? Какие образовательные технологии способствуют их развитию в детском саду? Материалом для обсуждения станет пятилетнее исследование метапредметных результатов детей на переходе детский сад – начальная школа в Красноярской гимназии № 1 – «Универс». *Целевая аудитория:* воспитатели и заведующие дошкольных образовательных организаций, учителя начальной школы. *Докладчик* – Юстус Т.И.	1–03
14.10–15.30	*Круглый стол* «Обмен успешными кейсами по проблеме обеспечения формиро-	На данной площадке будут представлены исследования и инновационные практики, связанные с учебной самостоятельностью младших школьников.	1-11

	вания учебной самостоятельности младших школьников» Модератор – *Васильев В.Г.*	*Выступающие:* Тимошенко Д.В., Китаев В.С., Третьяк М.В., Лукшиц Т.В., Борейша М.А., Рехлова О.Е., Златковская Ю.В., Саломатова Т.В., Миннибаева Г.Р.	
15.40–17.00	*Круглый стол* «Психологическое здоровье – основа и залог становления учебной самостоятельности обучающихся» (тревожность как показатель учебной самостоятельности) Модераторы: *Горячева Т.В., Метелкина Т.Н.*	На круглом столе будут обсуждаться результаты исследования учащихся начальной школы по установлению корреляции уровня тревожности учеников с личностными особенностями учителя и технологиями обучения, наличия связи типа и уровня тревожности с учебной деятельностью (в понимании ее как деятельности субъекта по самоизменению), маркеры становления учебной самостоятельности (как внутреннего элемента учебной деятельности). *Целевая аудитория:* методисты, педагоги начальной школы, педагоги-психологи. *Выступающие:* Метелкина Т.Н., Ковель М.Ю., Лукьянченко Н.В., Миллер О.М.	2-11

Направление 3 «Проблемы становления учебной самостоятельности: технологические решения»

Время проведения	Название мероприятия	Аннотация	Ауд.
14.10–15.30	*Мастерская* «Самообразование в контексте построения индивидуальной образовательной программы» Модератор – *Ковалева Т.М.*	Самообразование можно обсуждать в 2-х контекстах: – спонтанное следование за своим познавательным интересом; – осмысленное образовательное движение как результат работы с собственными приоритетами и их ресурсным обеспечением. В рамках мастерской будет обсуждаться второй контекст, когда самообразование становится результатом последовательной работы с собственным образовательным запросом, а также будут рассматриваться принципиальные этапы такой работы.	1-09

		Целевая аудитория: учителя общеобразовательных школ, педагоги дополнительного образования. *Выступающий* – Ковалева Т.М.	
14.10–15.30	*Семинар* «Учебная самостоятельность: дидактический аспект (по материалам пленарного доклада лаборатории методологии и теории коллективного способа обучения)» Ведущие: *Литвинская И.Г., Клепец Г.В.*	На семинаре в проблемном залоге будут обсуждаться примеры и идеи, поставленные в докладе лаборатории по заявленной теме. В контексте выделенной проблематики будут представлены конкретные практики коллективных занятий на основе индивидуальных образовательных программ. Коллективная мыслительная работа – уточнить определенные задачи в организации деятельности педагогических коллективов на ближайший период. *Целевая аудитория:* участники реализации Концепции развития школьного обучения в сельских муниципальных районах, педагоги и управленцы. *Выступающие:* Минов В.А., Лебединцев В.Б.	2-02
14.10–15.30	*Презентационная площадка* «Дидактические средства способа диалектического обучения, обеспечивающие развитие учебной самостоятельности школьников» Модератор – *Ковель М.И.*	*Презентация* «Роль дидактических средств СДО в развитии учебной самостоятельности школьников». *Мастер-класс* «Работа с предметными текстами на уроках как основа развития исследовательской самостоятельности обучаемых». *Мастер-класс* «Развитие читательской грамотности на уроках химии средствами СДО». *Целевая аудитория:* заместители руководителей образовательных организаций, учителя. *Выступающие:* Глинкина Г.В., Вельяминова Н.В.	2-11
14.10–15.30	*Публичный баттл-диалог* «Возможности современной дидактики в становлении учебной самостоятельности	Мероприятие начинается с TED-докладов. Далее – обсуждение проблемного вопроса: возможно ли средствами современной дидактики обеспечить становление учебной самостоятельности у обучающихся с ОВЗ?	1-15

	обучающихся с ОВЗ» Модераторы: *Прядун Д.С., Ситникова Н.Г.*	Ход обсуждения задают два модератора, представляющих противоположные точки зрения. Участники площадки принимают ту или иную точку зрения, аргументируя свой выбор научными основаниями или примерами из собственной практики. Участники получат возможность обсудить вопросы, рассматриваемые на площадке, а также поделиться своими размышлениями с группой. *Целевая аудитория:* учителя общеобразовательных школ, узкие специалисты. *Докладчики:* Хохлова Е.Э., Смирнова Л.В.	
14.10–15.30	*Презентационная площадка* «Формирование у дошкольников самостоятельности и мотивации к познавательной деятельности в цифровой образовательной среде (на примере ресурсов платформы «МЭО») Модератор – *Курмашев Д.С.*	В ходе презентационной площадки участники ознакомятся с особенностями и преимуществами электронной образовательной системы «МЭО. Детский сад», обеспечивающей формирование у дошкольников самостоятельности и мотивации к познавательной деятельности в современной образовательной среде. *Целевая аудитория:* руководители дошкольных образовательных организаций, методисты, старшие воспитатели. *Докладчики:* Кайль И.К., Санкова Е.Ю.	3-09
14.10–15.30	*Импульс-доклад и педагогическая игра* «Работа с родителями детей с ОВЗ по развитию и поддержке учебной самостоятельности детей» Модератор – *Хабарова И.В.*	В ходе импульс-доклада докладчик обозначит актуальность мероприятий по поддержке учебной самостоятельности детей с ОВЗ и основные трудности, возникающие у родителей при развитии учебной самостоятельности ребенка. Педагогическая игра, предложенная ведущими, поможет педагогам освоить способы работы с родителями, испытывающими обозначенные затруднения. Участникам будут выданы памятки по теме «Работа с родителями детей с ОВЗ по развитию и поддержке учебной самостоятельности детей». *Целевая аудитория:* педагоги-психологи, педагоги, работающие с	2-09

		младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья. *Выступающие:* Буглеева Т.В., Хабарова И.В.	
15.40–17.00	*Аквариум* «Интерактивное занятие для заинтересованных обучающихся по изучению гуманитарных дисциплин в контексте освоения информационного пространства и формирования цифровой грамотности: основные дидактические принципы, технологии, приемы» Модератор – *Аверков М.С.*	Занятие для обучающихся 7–11-х классов по теме «Сетевые практики работы над собой: от "Инстаграмма" к "ТикТоку"» проводится в интерактивной форме, предполагает разнообразные задания, обеспечивающие понимание получаемой информации, её пробное использование в игровом режиме. Наблюдатели «аквариума» в начале занятия получают информацию о его содержании и ключевых педагогических технологиях, основные вопросы, на которые будет нужно ответить по итогам наблюдения. По результатам проведения занятия взрослые участники обсуждают наблюдения и совместно оформляют дидактические принципы и технологии, которые позволяют формировать у обучающихся цифровую грамотность. *Целевая аудитория*: – обучающиеся 7–11-х классов; – специалисты организаций общего и дополнительного образования детей, обеспечивающие освоение обучающимися современных цифровых технологий, связанных с профессиональной деятельностью, социальной коммуникацией, социальным и культурным самоопределением; – методисты образовательных организаций, заинтересованные в распространении современных, культурно-деятельностно организованных дидактических платформ и технологий; – руководители образовательных организаций и их заместители, заинтересованные в определении управленческих условий и технологий, обеспечивающих формирование и развитие информационных компетентностей у обучающихся.	2-03

		Докладчики: Левченко Я.С., Богданова О.Н.	
15.40–17.00	*Круглый стол* «Условия для становления учебной самостоятельности студента педагогического колледжа. Элементы модели» *Модератор* – Попова В.А.	В рамках заданной темы планируется обсудить условия и подходы подготовки учителя развивающего обучения в процессе сетевого взаимодействия педагогического колледжа и образовательных учреждений, представить подходы к созданию модели подготовки студентов, плюсы и трудности сетевого взаимодействия. *Целевая аудитория:* образовательные организации, являющиеся базами практики педагогических колледжей. *Докладчики:* Аванова Т.В., Попова В.А.	1-03
15.40–17.00	*Круглый стол* «Формирование учебной самостоятельности учащихся в урочной и неурочной деятельности в массовой школе» Модераторы: *Горностаева С.М., Литвинская И.Г.*	В режиме обсуждений будут кратко представлены варианты использования разнообразных компонентов технологии коллективных занятий для формирования учебной самостоятельности школьников в работе с учебным материалом и в организации процесса обучения в детском коллективе. Выступающие представят опыт организации дней без классов и уроков для старшеклассников, работу летних площадок на основе индивидуальных программ обучающихся младших классов, расскажут об организации «групп допонимания» по подготовке к ГИА и ОГЭ, а также представят опыт использования методик коллективных занятий при формировании регулятивных умений на уроке и вне его. *Целевая аудитория:* педагоги общеобразовательных школ. *Докладчики:* Хмырова М.А., Сорочинская В.Н., Мошкина М.А., Горностаева С.М., Колупаева М.В., Валиулина А.В., Боринских И.В., Жукова О.Н.	2-01
15.40–17.00	*Мастер-класс* «Возможности цифровой образовательной среды для становления	В ходе мастер-класса участникам будет продемонстрирована практика использования в образовательном процессе информационно-образовательной платформы «МЭО», предоставляющей широкий	2-02

	учебной самостоятельности обучающихся (на примере ресурсов платформы "МЭО")» Модератор – *Головач А.Ф.*	спектр технологий и инструментов для реализации персонализированного образования, становления учебной самостоятельности, проектной и исследовательской деятельности обучающихся, организации образовательного процесса в период карантинных и актированных дней. *Целевая аудитория:* руководители и заместители руководителей общеобразовательных организаций, педагоги. *Ведущий* – Богачева Т.Г.	
15.40–17.00	*Презентационная площадка* «Классные часы со смыслом: как помочь ученикам стать более самостоятельными?» Модератор – *Матушкина В.В.*	В ходе площадки участники получат ответ на вопрос о том, какое тематическое содержание классных часов и какой формат их проведения будут актуальными для современных детей и подростков. Красноярская команда активных педагогов и психологов развития продолжит один из ответов на данный вопрос, представив на презентационной площадке несколько классных часов, различных по темам циклов. *Целевая аудитория:* классные руководители, завучи по воспитательной работе. *Докладчики*: Торгашина К.О., Деттерер Е.Е., Конгарова Д.К., Матушкина В.В.	1-09
15.40–17.00	*Площадка* «Обеспечение становления учебной самостоятельности средствами ТРИЗ-технологии» Модераторы: *Никуленков В.В., Козлов А.В.*	В ходе мероприятия в качестве дидактических инструментов будет представлен системный оператор Г.С. Альтшуллера и развитие этого оператора под названием «Системно-диалектический оператор». *Выступающие:* Сидоркина О.В., Никуленков В.В., Погребная Т.В., Куимов В.В., Козлов А.В.	2-09
15.40–17.00	*Семинар с элементами мастер-класса* «Нейропсихо-	Площадка предусматривает 2 части: семинар и мастер-класс. В рамках первой семинарской части будут рассмотрены трудности в	1-15

	логическая коррекционно-развивающая работа как условие развития учебной самостоятельности младших школьников» Модераторы: *Бутенко В.Н.,* *Третьяк М.В.*	обучении, которые чаще всего встречаются у детей в начальной школе. Будут заданы базовые нейропсихологические представления и концепции, с позиции которых будут рассмотрены трудности в обучении. Далее в интерактивной форме с участниками семинара будет проведен анализ того, как трудности в обучении соотносятся с метапредметными результатами, направленными на развитие учебной самостоятельности. Во второй части площадки на трех кейсах будут рассмотрены варианты коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, направленное на преодоление трудностей в обучении и развитии учебной самостоятельности. *Целевая аудитория:* учителя начальной школы, педагоги-психологи. *Выступающий* – Бутенко В.Н.	

Направление 3 «Формирование учебной самостоятельности школьников в предметных и межпредметных областях»

Время проведения	Название мероприятия	Аннотация	Ауд.
14.10–15.30	*Семинар* «Учебная самостоятельность школьников в предметной области "Технология"» Модераторы: *Андреева С.Ю.,* *Логинов И.А.,* *Богданова О.Н,* *Тупиков П.А.*	Преподавание предметной области «Технология» опирается на педагогические технологии, которые создают в процессе обучения условия, побуждающие детей пытаться самостоятельно решить проблемы, связанные с изучением конкретной учебной темы. В соответствии с Концепцией рекомендуется дополнять традиционный метод проектов новыми формами и методами обучения. В частности, изменить структуру образовательной программы, внедряя так называемый «метод кейсов», направленный на изучение обучающимися «жизненной» ситуации, оценки и анализа сути проблем, предложения возможных решений и выбора	2-13

		лучшего из них для дальнейшей реализации. При использовании такого подхода создаются благоприятные условия для развития самостоятельности как сложной интегративной характеристики личности. Семинар посвящен вопросам целеполагания, организации и сопровождения деятельности школьников в условиях традиционных и новых методов обучения, направленных на развитие учебной самостоятельности в рамках концептуального подхода реализации предметной области «Технология», а также обсуждению границ и возможностей учебной самостоятельности школьников в разных возрастных периодах. *Целевая аудитория:* муниципальные команды, проектирующие изменения школьного технологического образования. *Докладчики:* Логинов И.А., Варламова Л.А., Карташов Е.А. Морозов М.	
14.10–15.30	*Фиджитал митап* «Развитие самостоятельности в обучении иностранному языку» Модераторы: *Борзенко Е.А., Шмидт О.В., Толстова Е.П.*	В рамках мероприятия выступающие презентуют свой опыт работы в формате печа-куча (20 слайдов ×20 сек = 400 сек (7 мин) /выступление). Три блока презентаций («Смешанное обучение», «Проектирование как способ развития самостоятельности» и «Стратегии для обучения в течение всей жизни») удерживают фокус – развитие самостоятельности обучаемых в процессе обучения иностранному языку. Участникам будет предоставлена возможность задать свои вопросы выступающим по каждому блоку и получить информацию о том, где и как можно более детально изучить заявленную тематику, стать участником международного проекта со своими учащимися, освоить принципы смешанного обучения и использовать их в собственной практике.	2-06

		Целевая аудитория: учителя и преподаватели иностранного языка. *Докладчики:* Фризоргер О.К., Тарасевич Л.В., Иванова Н.В., Джангирян Л.Э., Коваленко Л.В., Краснов В.А., Проходский А.Н., Порсева Н.В., Кузнецова В.С., Кеосиди Г.К.	
14.10–15.30	*Семинар* «Проектная деятельность как способ формирования учебной самостоятельности при изучении предметов общественно-научного цикла» Модератор – *Артемьев Е.В.*	На семинаре планируется обсуждение вопросов, связанных с развитием самостоятельности учащихся в проектно-исследовательской деятельности: развитие самостоятельности через образовательные игры (геймификация), социальное проектирование, постановка и решение исследовательских задач в предметных областях. *Целевая аудитория:* руководители РМО (МО) учителей истории и обществознания, учителя истории и обществознания. *Докладчики:* Молодцова И.В., Ураевская С.В., Савицкая Л.Ю., Каторгина И.Ю., Безденежных В.И., Бадрутдинова О.В., Косойкина Н.А., Григорян А.Р., Коханова О.В.	2-01
15.45–17.00	*Мастер-класс* «Формирование учебной самостоятельности обучающегося в соответствии с современным подходом к целеполаганию на уроках математики в старшей школе» Модераторы: *Тяглова Е.Г., Васильева Р.Л.*	В ходе мастер-класса будет показан прием формирования ученического целеполагания при изучении темы курса математики старшей школы. На основе карты планируемых результатов по теме, карты изучения темы учитель организовывает планирование учащимися собственной деятельности, достижение планируемых результатов изучения темы, коррекцию деятельности. Ученическое целеполагание способствует включению учащихся в деятельность на личностном уровне. Результаты планирования заносятся в индивидуальный план изучения темы. Согласно индивидуальному плану учащийся организует свое изучение темы, осуществляет рефлексию, корректирует свою деятельность по изучению темы. *Целевая аудитория:* учителя математики, руководители МО, ме-	2-13

		тодисты. *Выступающие:* Тяглова Е.Г., Васильева Р.Л.	
15.45–17.00	*Педагогическая мастерская* «Цифровые ресурсы в преподавании предметов гуманитарного цикла как средство развития учебной самостоятельности» Модераторы: *Масич Г.Н., Фёдорова С.А.*	Интегрирование в процесс преподавания литературы цифровых технологий направлено на решение проблемы низкой мотивации обучающихся к чтению и изучению литературы, на активное вовлечение учащихся в процесс обучения за счет развития учебной самостоятельности, организации эффективной творческой работы на уроке, на оптимизацию процесса подготовки учителя к учебным занятиям, расширение его методических возможностей. Ведущие мастерской продемонстрируют опыт внедрения готовых цифровых образовательных продуктов на всех этапах уроков разного вида: проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся, анализ успеваемости школьников, выстраивание с ними обратной связи и осуществление планирования дальнейшей работы. *Целевая аудитория:* учителя русского языка и литературы. *Выступающие:* Татаринова Л.В., Паршикова Н.Ю., Спирина Е.П., Трухина С.В., Тюрина С.В., Худоногова Л.В.	3-09

Второй день (31 января)

Ведущие: *Блинов Г.Н., Ильина Н.Ф.*

ПЛЕНАРНАЯ ЧАСТЬ 10.00–13.40 *(Актовый зал)*

10.00–10.40 – *Воронцов Алексей Борисович* «Формирование учебной самостоятельности в условиях развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова): содержание, технология, динамика».

10.40–11.20 – *Сергоманов Павел Аркадьевич* «Самостоятельность учителя. К постановке вопроса».

11.20–12.00 – *Ковалева Татьяна Михайловна* «Самообразование в контексте построения индивидуальной образовательной программы».

12.00–12.40 – *Блинов Геннадий Николаевич* «Учебная самостоятельность: история предельного вопрошания».

12.40–13.40 – Дискуссия «Учитель. Между стандартами и свободой». Модератор – *Павел Аркадьевич Сергоманов.*

Аннотация. Конституцией и законодательством об образовании гарантировано, что на уроке учитель самостоятельно определяет, какие средства обучения и воспитания необходимо применять для того, чтобы максимально эффективно достигнуть запланированных образовательных результатов. Но при этом «система» не доверяет его самостоятельности и тщательно стандартизует все: планируемые результаты обучения (ОГЭ, ЕГЭ); содержание обучения (учебный материал) по годам обучения, по темам и дидактическим единицам; учебные планы и программы, учебники. Чем тщательнее стандартизация, тем менее нужен сам учитель. В таком подходе идеальный учитель – машинный интеллект, который в отличие от учителя не только все «знает», но и абсолютно все «помнит». С другой стороны, полная свобода – еще бóльшее зло – «гарантирует», что учитель обязательно научит не всех и не тому. Какой баланс необходимо выбрать учителю, чтобы не впадать в крайности? Каковы границы самостоятельности и регламентации учительской деятельности? Какая свобода нужна учителю, а какая ему не нужна? Какие стандарты нужны учителю, а какие не нужны?

Участники дискуссии: А.С. Соловейчик, П.А. Сергоманов, А.А. Ездов (дистанционно), А.Б. Воронцов, Т.М. Ковалева, А.М. Кондаков.

МНОГОФОРМАТНАЯ ЛИНЕЙКА МЕРОПРИЯТИЙ

Время проведения	Название мероприятия	Аннотация	Ауд.
14.40–16.00	*Дискуссионная площадка* «Подходы к построению региональной модели непрерывного профессионального мастерства педагогических работников в контексте постановки проблемы самосто-	На площадке будет представлена региональная модель развития педагогических работников края, проведена дискуссия о локализации ее результатов в школах на основном уровне работы – уровне работы учителя. Дискуссия предполагает обсуждение подходов к пониманию сущности непрерывного профессионального мастерства педагога, цели, содержательный и организационный аспекты деятельности	4-16

	ятельности учителя» Модератор – *Чиганова Е.А.*	центра непрерывного профессионального мастерства педагогических работников по модели «Стандарт», возможности самостоятельности учителя в процессе непрерывного роста его профессионального мастерства. *Целевая аудитория:* эксперты, методисты, руководители образовательных организаций и их заместители, заинтересованные в обеспечении непрерывного роста профессионального мастерства работников своих образовательных организаций. *Докладчики:* Соловейчик А.С., Чиганова Е.А., Хасан Б.И., Варфоломеева Ю.С. и др.	
14.40–16.00	*Проблемная дискуссия* «Учебная самостоятельность на разных этапах становления профессионализма» Модераторы: *Бутенко А.В., Иванова Л.В.*	Одна из основных проблем современной системы профессионального образования – обеспечение качественной подготовки и формирование таких квалификационных характеристик выпускника, которые позволят ему успешно модифицировать, развивать свои профессиональные компетенции. По всей видимости, учебная самостоятельность входит в набор указанных характеристик. Обсуждение её роли, места на разных этапах становления профессионала и составляет суть дискуссии. *Целевая аудитория:* мастера, преподаватели техникумов, эксперты Волдскиллз. *Докладчики:* представители ряда техникумов, на базе которых действуют центры компетенций, мастерские (сертифицированные в соответствии с требованиями Волдскиллз), мастера и эксперты Волдскиллз	1-22
14.40–16.00	*Проблемная сессия* «Способствует ли наставниче-	На проблемной сессии будет обсуждаться опыт наставничества в формах: «ученик – ученик», «студент – студент», «работодатель –	1-15

	ство становлению учебной самостоятельности у обучающихся» Модератор – *Рипинская И.К.*	ученик», «работодатель – студент», «студент – ученик». Фокус обсуждения: становление самостоятельности наставляемого и условия, способствующие этому. Проблемная сессия может быть интересна широкому кругу педагогов в связи с необходимостью внедрения наставничества в массовую практику образовательных организаций. *Целевая аудитория:* педагоги общего, дополнительного и профессионального образования, занимающиеся практикой наставничества	
14.40–16.00	*Презентационная площадка* «Образовательное событие как условие становления учебной деятельности» Модератор – *Жихарева Т.А.*	В ходе работы презентуется образовательное событие, организованное в рамках проекта «Школьные меридианы» как форма организации учебной деятельности и места предъявления результатов. Образовательное событие рассматривается как часть целостного образовательного процесса. Раскрывается механизм организации и проведения образовательного события. *Целевая аудитория:* заместители УВР, учителя-предметники. *Докладчик* – Жихарева Т.А.	1-03
14.40–16.00	*Презентационная площадка* «Реализация проекта «"Шаг в профессию" как одно из условий развития учебной самостоятельности старшеклассников МАОУ "СШ № 148"» Модератор – *Бушланова Ю.С.*	В презентации будет представлен практический опыт реализации проекта «Шаг в профессию», целью которого является выстраивание индивидуальной траектории профессионального самоопределения и развития учебной самостоятельности старшеклассников, через предъявление носителями профессий своего успеха и личных достижений, секретов профессионального мастерства и необходимых в работе компетенций. Будут рассмотрены дополнительные мероприятия, необходимые для создания психолого-педагогических и социальных условий для достижения профессионального и личностного самоопределения и автономности стар-	1-09

		шеклассников в учебной деятельности. *Целевая аудитория:* управленческие, административные педагогические работники государственных образовательных организаций; представители родительской общественности. *Докладчик* – Бушланова Ю.С., Антонова Т.С.	
14.40–16.00	*Презентационная площадка* «Деловые игры и кооперация учащихся как средство развития самостоятельности» Модераторы: *Уколова Ю.В., Поддубная Е.В.*	В ходе работы площадки будет представлена деятельность школьного дискуссионного клуба «Мысли вслух» и городской детской модели Организации Объединённых Наций. Предлагая подросткам для оперативного решения современные проблемы (с целью активизации интеллектуального и творческого потенциала учащихся), необходимо использовать интерактивные событийные форматы, примеры которых будут презентованы на площадке. *Целевая аудитория:* учителя старшей школы. *Докладчики:* Уколова Ю.В., Поддубная Е.В.	2-11
14.40–16.00	*Круглый стол* «Субъекты учебной самостоятельности: обучающиеся, учебный коллектив, учитель» Модератор – *Юрков Д.В.*	Участники круглого стола получат возможность обсудить технологии и условия становления учебной самостоятельности, перехода педагогической команды образовательной организации на партнёрские взаимоотношения, способы вовлечения детей и педагогов в совместное творчество посредством «расшколивания» и «событийности», а также способы мотивации детей и педагогов в организации коллективной проектной работы, позволяющей сделать «продуктивный ход» в становлении субъект-субъектного взаимодействия на основе коллективно-распределённой деятельности между всеми участниками образовательных отношений. *Целевая аудитория:* педагоги, учителя системы развивающего	2-06

		обучения, заместители руководителей образовательных организаций и их заместители. *Докладчики:* Лазутин А.А., Мосина Н.А., Стеблецова В.В., Толмачёва О.В., Демьянович О.Н.	
14.40–16.00	*Презентационная площадка* «Оценка уровня учебной самостоятельности: электронный инструментарий оценки итогового проекта учащихся 9 класса», «Электронное портфолио учащегося» Модератор – *Федулова Т.И.*	Электронный инструментарий «Оценка итогового проекта учащихся 9 класса», «Электронное портфолио учащегося» даёт возможность в автоматическом режиме производить обработку результатов защиты итогового проекта и оформлять портфолио учащихся, позволяющих оценить уровень учебной самостоятельности. *Целевая аудитория:* заместители директора ОУ, методисты, классные руководители. *Докладчики:* Васильева С.М., Лой Т.Н., Ковалева Т.В.	2-09
14.40–16.00	*Семинар* «Самооценивание и взаимооценивание – методы повышения эффективности образовательного процесса» Модератор – *Грачева О.А.*	В ходе семинара слушатели актуализируют знания о самооценке и взаимооценке обучающихся как методах повышения эффективности образовательного процесса, примут участие в процессе самооценки и взаимооценки, в разработке критериев оценки выполнения задания и оценят эффективность применения данных методов. *Целевая аудитория:* учителя начального общего, основного общего и среднего общего образования. *Докладчики:* Легостаева Н.В., Огиенко Е.В.	1-01
14.40–16.00	*Интерактивное занятие* «Можно ли не ехать в Москву: о культурных ресурсах регионов России» как содержательно-дидактическая форма, обеспечивающая са-	Интерактивное обучающее занятие посвящено возможным стратегиям и моделям территориальной мобильности для обучающихся 9–11-х классов. Занятие демонстрирует основные педагогические технологии и приёмы, которые имеет смысл применять при обсуждении соответствующих тематик с обучающимися. Одновременно занятие, рассчитанное на взрослую аудиторию, призвано	2-03

	моопределение подростков и старшеклассников» Модераторы: *Богданова О.Н.,* *Аверков М.С.*	сообщить новейшие факты, связанные с объективными возможностями и ограничениями, встающими перед конкретными образовательными программами в различных регионах нашей страны, а также обсудить, как лучше всего помочь подросткам и старшеклассникам составить карту собственного профессионального будущего, не сводящуюся только к столичным городам. *Целевая аудитория*: – педагоги организаций основного общего и дополнительного образования, обеспечивающие профессиональное и ценностное самоопределение обучающихся, воспитательную деятельность; – специалисты управленческого звена организаций основного общего и дополнительного образования, планирующие реализацию на базе своей организации программ профессионального и социального самоопределения, конструирования персональных жизненных стратегий; – методисты, интересующиеся дидактическими принципами и приёмами, лежащими в основе работы по профессиональному и социальному самоопределению обучающихся. *Докладчик* – Левченко Я.С.	
14.40–16.00	*Секция* «Интеллектуальные соревнования для обучающихся 5–9 классов: пространство для тьюторского сопровождения и учебной самостоятельности» Модератор – *Кобыльцова О.Т.*	В ходе работы секции через доклады будут раскрыты вопросы: 1. Каковы интересы учеников и учителей при участии в интеллектуальных соревнованиях? 2. Какие ресурсы предоставляет для школьников 5–9-х классов и учителей участие в интеллектуальных соревнованиях? 3. Что является предметом сопровождения в процессе участия учеников 5–9-х классов в интеллектуальных соревнованиях? 4. Каковы аспекты тьюторского и предметного сопровождения при	2-02

		организации учебно-исследовательской деятельности для учеников 5–9-х классов? 5. В чём могут быть самостоятельны ученики 5–9-х классов в процессе участия в интеллектуальных соревнованиях? 6. Какова современная и реальная административная поддержка при сопровождении учеников, участвующих в интеллектуальных соревнованиях? 7. Как может быть устроено образовательное пространство с возможностью осознанной пробы в интеллектуальных соревнованиях школьников 5–9-х классов? *Целевая аудитория:* студенты, тьюторы; педагоги, ведущие подготовку к интеллектуальным соревнованиям; преподаватели, учёные, заинтересованные администраторы школ. *Докладчики:* Знаменская О.В., Руцкая К.А., Фролова Н.А., Бочарова Ю.Ю., Марьясова М.Е., Дьяченко Н.Н.	
14.40–16.00	*Мастерская* «Специальным образом организованная кооперация обучающихся как условие (основа) становления учебной самостоятельности» Модератор – *Цветков С.А.*	Мастерская «Литературный эксперимент» для 5–6-х классов как способ изучения литературы в рамках учебного плана ООП ООО. В ходе учебных занятий учитель организует деятельность по театрализации или видеопостановке художественного произведения или произведений автора. При этом ребята распределяются по группам самостоятельно, выбирают произведение или отрывок, определяют для себя профессиональные позиции (сценарист, режиссер-постановщик, видеооператор и т.д.). Экспертное отношение выстраивается в детско-взрослом сообществе. В ходе мастер-класса модератор предлагает участникам площадки решить творческую задачу: как максимально эффективно собраться в команду для создания продукта.	2-15

		Целевая аудитория: учителя русского языка, литературы. *Докладчик* – Цветков С.А.	
14.40–16.00	*Педагогическая мастерская* «Дидактический театр» Ведущий – *Федорова С.А.*	Дидактический театр предназначен, прежде всего, для того, чтобы непрофессиональные актеры (специалисты в своей области или учащиеся), играя, могли получить опыт разрешения конкретного основополагающего вопроса. Исполняя разные роли, они ставят себя в позицию персонажей (например, участников педагогической или учебной ситуации), тем самым понимают их различные интересы и механизм принятия решений в целом. Основная ценность такого театра в том, что он не дает однозначного ответа, а обыгрывает вопрос, выводя на разные методы (приёмы) решение ситуации. Важность общения со зрителем в этом виде театра определяется необходимостью понимания того, насколько предлагаемые решения актуальны для зрителя; а также возможностью получения от него более оригинального решения (рефлексивная форма образовательной деятельности). *Целевая аудитория:* педагогические работники школ, осваивающие новые формы образовательной деятельности. *Участники:* 7–8 непосредственных исполнителей (набираются из присутствующей аудитории), от 10 до 30 человек зрителей (также включённых в процесс постановки и исполнения спектакля)	1-11

Обмен успешными кейсами по направлениям практик образовательного атласа в аспекте становления учебной самостоятельности обучающихся			
14.40–16.00	*Мастер-класс* «Технология решения проблем в формировании учебной самостоятельности» Ведущие: *Андреева С.Ю., Игумнова Л.И., Кондратюк А.В., Горлова Н.В., Тяглова Е.Г., Борзенко Е.А.*	На площадке будет реализована сингапурская «технология решения проблем» для обсуждения проблемы становления учебной самостоятельности *Целевая аудитория:* педагогические работники школ, осваивающие новые формы образовательной деятельности	2-13
16.00–17.00	*Аквариум* «Диалоги об учебной самостоятельности (по материалам пленарных докладов)». Рефлексия. Модератор – *Блинов Г.Н.*	Мероприятие проводится в интерактивной форме. Докладчики делают импульс-доклады (до 10 мин.), в которых относятся к тезисам пленарных докладов первого и второго дня. После импульс-докладов каждый имеет возможность ответить на вопросы, поставленные к его докладу, уточнить свою позицию. *Участники дискуссии:* пленарные докладчики конференции	4-16

Пресс-группа конференции: Езовских О.В., Китаева И.А., Кицан И., Якушина Т.Е., Тупиков П.А., Андреева С.Ю., Сенькина Е.В., Гнатик А.С.

СПИСОК ДОКЛАДЧИКОВ ПЛЕНАРНЫХ ЗАСЕДАНИЙ, АВТОРОВ СТЕНДОВЫХ ДОКЛАДОВ

- ***Аликин Игорь Анатольевич*** – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск.
- ***Бабич Елена Ивановна*** – учитель биологии МБОУ «Салбинская средняя общеобразовательная школа», Ермаковский район.
- ***Блинов Геннадий Николаевич*** – член Общественного совета по образованию Красноярского края, Почетный работник общего образования РФ, агент в сфере образования по Красноярскому краю федерального Агентства стратегических инициатив, г. Красноярск.
- ***Васильев Виктор Георгиевич*** – кандидат физико-математических наук, профессор Сибирского федерального университета, г. Красноярск.
- ***Васильева Рита Леонидовна*** – старший преподаватель ЦМО КК ИПК, г. Красноярск.
- ***Вельяминова Наталья Владимировна*** – учитель химии МБОУ «СОШ № 1», г. Бородино.
- ***Воронцов Алексей Борисович*** – кандидат педагогических наук, генеральный директор Открытого института «Развивающее образование», председатель правления Ассоциации специалистов развивающего обучения «МАРО», доцент Дирекции образовательных программ ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва.
- ***Глинкина Галина Васильевна*** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии КК ИПК, г. Красноярск.
- ***Ковалева Татьяна Михайловна*** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией индивидуализации и непрерывного образования ИНО МГПУ, президент Межрегиональной тьюторской ассоциации, г. Москва.
- ***Ковель Марина Ивановна*** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии КК ИПК, г. Красноярск.

- ***Колесникова-Чернорицкая Елена Викторовна*** – магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск.
- ***Костюченко Юлия Александровна*** – преподаватель КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького», г. Красноярск.
- ***Кресова Наталья Юрьевна*** – старший преподаватель Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск.
- ***Литвинская Ирина Геннадьевна*** – член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, старший методист лаборатории методологии и технологии коллективного способа обучения КК ИПК, г. Красноярск.
- ***Лукьянченко Наталья Владимировна*** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва, г. Красноярск.
- ***Минова Маргарита Васильевна*** – кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией методологии и технологии коллективного способа обучения КК ИПК, г. Красноярск.
- ***Попов Александр Анатольевич*** – доктор философских наук, заведующий лабораторией Открытого образования ФИРО РАНХиГС, заведующий лабораторией компетентностных практик образования МГПУ, президент Ассоциации лидеров практик неформального образования, г. Москва.
- ***Попова Влада Анатольевна*** – преподаватель КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького», г. Красноярск.
- ***Тяглова Елена Григорьевна*** – кандидат физико-математических наук, доцент ЦМО, КК ИПК, г. Красноярск.
- ***Чиганова Елена Анатольевна*** – кандидат педагогических наук, ректор КК ИПК, г. Красноярск.

Научное издание

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: проблемы и подходы в становлении учебной самостоятельности

Материалы XII Всероссийской научно-методической конференции, г. Красноярск, 30–31 января 2020 г.

Редактор С.В. Буланкова

Вёрстка М.А. Мамедов

Подписано в печать 17.12.2020
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 9,3
Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии
Красноярского краевого института повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования

660079, Россия,
г. Красноярск, ул. Матросова, 19,
Красноярский краевой ИПК ПП РО
Тел: 8(391) 206-99-19 (114)