Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Вятский государственный университет»

О. В. Коршунова, С. В. Огородникова

Методологические подходы к обучению и воспитанию в сельской школе

Киров
2018

УДК 371.3:37.018.523
ББК Ч402 +Ч400
К705

Печатается по рекомендации Научного совета Вятского государственного университета

Рецензенты:
Л. В. Байбородова, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», заведующая Межрегиональной научной лабораторией «Педагогика сельской школы»;
Н. Б. Пугачева, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет»

Вклад авторов: С. В. Огородникова – с. 407–473; О. В. Коршунова – с. 5–406, 474–673.

Коршунова, О. В.
К705 Методологические подходы к обучению и воспитанию в сельской школе : [монография] / О. В. Коршунова, С. В. Огородникова. – Киров : Науч. изд-во Вятского государственного университета, 2018. – 653 с. – (Сельская школа; вып. 22).

ISBN 978-5-98228-169-2

В монографии представлен авторский взгляд на методологические основания жизнедеятельности российской сельской школы с позиций новых образовательных стандартов и Профессионального стандарта педагога. Содержание монографии раскрывает сущности интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического подходов, образующих различные уровни методологии и интерпретирующихся в соответствии с ориентирами ФГОС и требованиями Профессионального стандарта педагога. Материалы монографии отражают опыт работы инновационных площадок Волго-Вятского регионального научно-образовательного центра РАО.

Книга будет полезна руководителям органов управления образованием, творчески работающим учителям, а также исследователям, занимающимся вопросами модернизации образовательного процесса в учебных заведениях села, студентам, магистрантам и аспирантам.

УДК 371.3:37.018.523
ББК Ч402 +Ч400

ISBN 978-5-98228-169-2

© Вятский государственный университет (ВятГУ), 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
§ 1.1. Понятие методологического подхода в современной педагогике 17
§ 1.2. Интегративно-дифференцированный подход в образовательном процессе сельской школы.....50
§ 1.3. Праксеологический подход в образовательном процессе сельской школы.....86
§ 1.4. Психодидактический подход в образовательном процессе сельской школы..... 110
Выводы по 1-й главе.....179

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
§ 2.1. Технологии обучения в контексте интегративно-дифференцированного подхода.....188
§ 2.2. Анализ технологий обучения сельских школьников с точки зрения праксеологического подхода.....237
§ 2.3. Технологии обучения в сельской школе, реализующие идеи психодидактического подхода.....306
Выводы по 2-й главе.....364

ГЛАВА 3. ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
§ 3.1. Образовательно-культурная среда сельской территории как ресурс воспитания сельских школьников с позиций методологических подходов 371
§ 3.2. Формирование гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности с позиций методологических подходов....404
Выводы по 3-й главе.....468

ГЛАВА 4. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
§ 4.1. Методологическая компетентность педагога сельской школы как отражение требований интегративно-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию сельских школьников 482
§ 4.2. Праксеологическая компетентность педагога сельской школы 494
§ 4.3. Психодидактическая компетентность педагога сельской школы.....523
§ 4.4. Система становления и профессионально-личностного развития педагогов сельских школ в контексте применения методологических подходов.....564
Выводы по 4-й главе.....590

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 594

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....598

ПРИЛОЖЕНИЯ.....623

ВВЕДЕНИЕ

Здесь корни страны, здесь истоки народа,
Снегов белизна, алый отблеск восхода,
И купол небес ослепительно синий,
И сельская школа – надежда России.

Л. М. Марасинова

«Стратегия устойчивого развития сельских территорий РФ на период до 2030 г.» [278], национальный проект «Сельские школы России» [187] вновь вселяют надежду на то, что сельская школа будет сохранена, что государство связывает векторы своего развития в том числе и с сельскими территориями, агросферой, которая всегда была, есть и будет одним из показателей успешного социально-экономического развития страны.

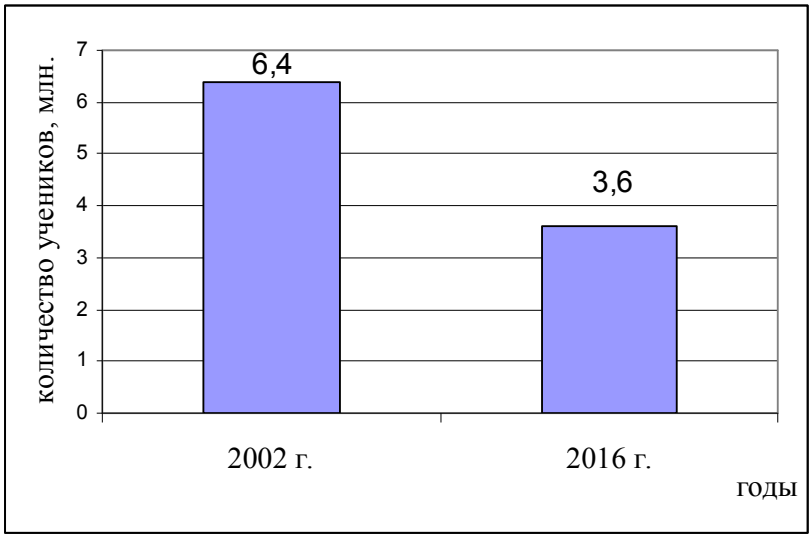


Рис. 1. Динамика изменения количества учеников в сельских школах России

По данным Минобрнауки, сейчас в России более 26 100 сельских школ (рис. 2), где учатся 3,6 млн учеников (рис. 1) и работают 500 тыс. педагогов. Для понимания: это половина всех школ страны и половина всех российских учителей. А вот учеников в селе примерно в четыре раза меньше, чем в городских школах. Многие школы в последние годы были вынуждены объединяться, чтобы обеспечить детям необходимые условия, но до сих пор в селах немало и малокомплектных школ, где учатся 20–30 учеников.

По данным министерства образования Кировской области, на 2017/2018 учеб. год доля сельских школ от общего количества общеобразовательных организаций составляет 66%, в них учатся 17% учеников от их общего количества в регионе. Среди сельских школ 19 образовательных организаций, реализующих обра-

зовательные программы уровня начального общего образования, 68% из которых имеют менее 10 обучающихся в школе; 128 основных школ, 68% которых обучают по 40 школьников и менее; 65 средних школ, 54% которых обучают не более 100 школьников. Налицо сохраняющаяся малочисленность сельской школы.

Закрытие таких школ сейчас остановилось, однако общую негативную тенденцию демонстрируют данные на рис. 2: за последние 20 лет число сельских школ уменьшилось почти в три раза (2,65). Вопросы материального обеспечения отходят на второй план. Но появились другие сложности: молодежь не хочет ехать в село. Лишь 22% учителей – молодые специалисты до 35 лет [313].

Однако заметим, что «в США, оказывается, тоже есть свои муниципальные малокомплектные сельские школы. Но, на удивление, их там не закрывают, а наоборот, открывают. В переводе на русский они называются “однокомнатные”. По данным американских исследователей, такая однокомнатная школа дает особое качество образования. Доказывает и статистика: среднее качество обучения в такой школе выше, чем в обычной большой школе.

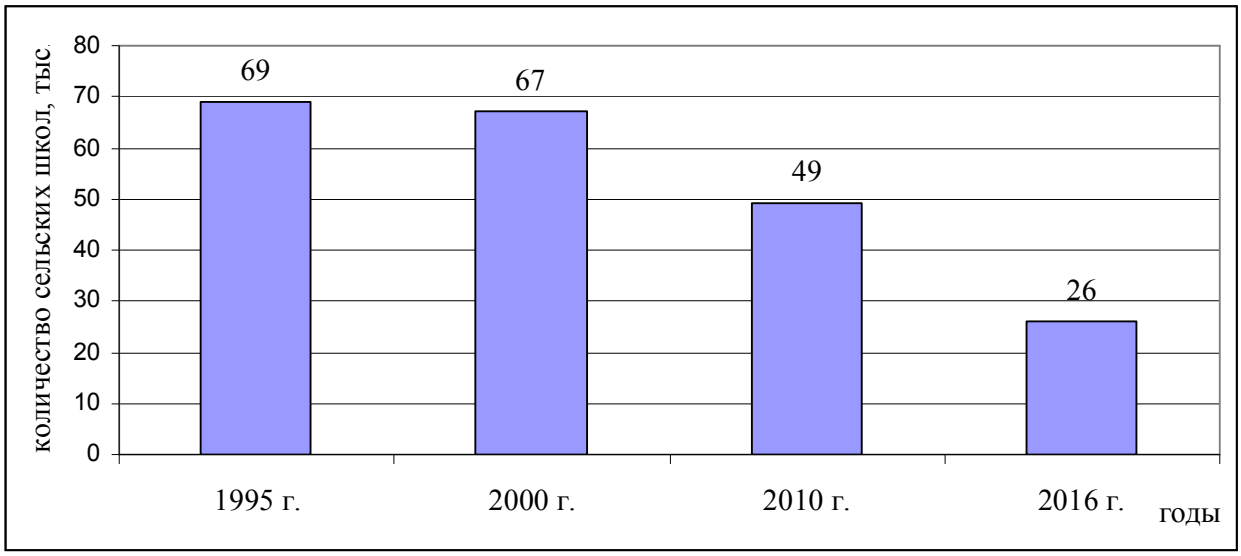


Рис. 2. Динамика изменения количества сельских школ в России, тысячи

По мнению ученых, в малокомплектных школах очень ценна и ничем не заменима атмосфера и отношения семейного типа» [142].

Приведем значимые факты, полученные из официальных источников [83]: наибольшая доля женщин среди руководителей школ – в мегаполисах (почти 81%), в городах – более 78%, в сельских поселениях – 71,4% (рис. 3). Доля женщин-руководи-

телей в городских и сельских школах в последние пять лет растет (за исключением школ в мегаполисах), а соотношение не меняется: в мегаполисах их по-прежнему больше, чем на селе. Этот факт свидетельствует в пользу того, что мужчин-педагогов на селе больше! И это позитивное свидетельство возможности восполнения недостатка мужского воспитания и образцов поведения в школе. Наличие достойного образца мужского поведения особо значимо в сельской местности, потенциал интеллигентности которого, к сожалению, оставляет желать лучшего. Сегодня множество семей сельского поселения не могут похвастаться наличием образца достойного поведения мужчины. В гендерном контексте воспитания этот факт мы расцениваем как позитивный для реализации образовательного процесса в условиях сельских школ.

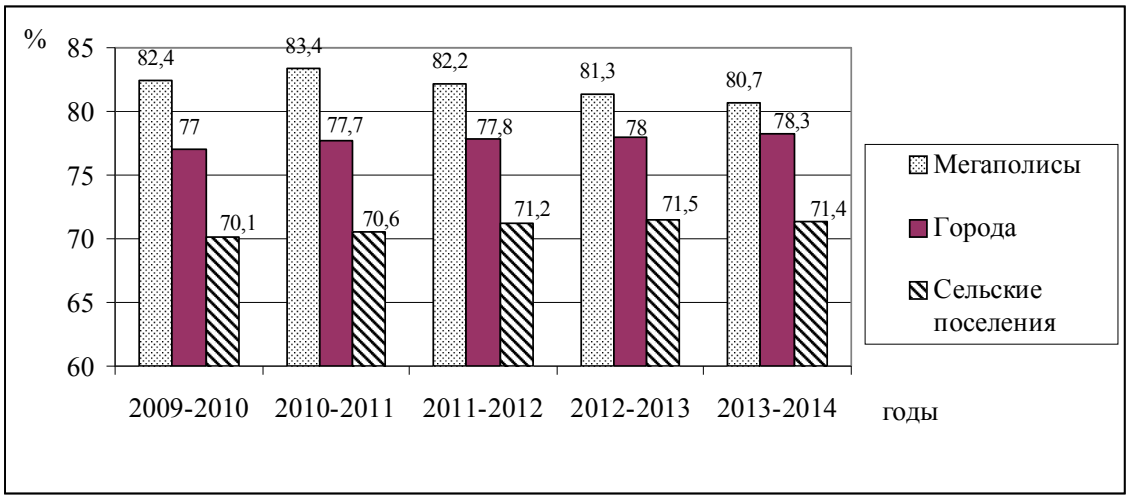


Рис. 3. Доля женщин среди директоров школ в зависимости от типа местности, Росстат, %

В целом по России доля директоров, работающих по внутреннему совместительству, неуклонно снижается с 66,8% до 60,5% (рис. 4). При этом для директоров школ в мегаполисах тренд на снижение педагогической нагрузки управленцев проявляется более ярко (52% в 2010 г., 28% в 2014 г.). С большой долей вероятности можно предположить, что совмещать управленческую деятельность в большой городской школе с педагогической практикой руководителю не позволяет занятость, так же как и то, что небольшое материальное вознаграждение за труд руководителей сельских школ стимулирует последних к работе в качестве учителей-предметников (рис. 4).

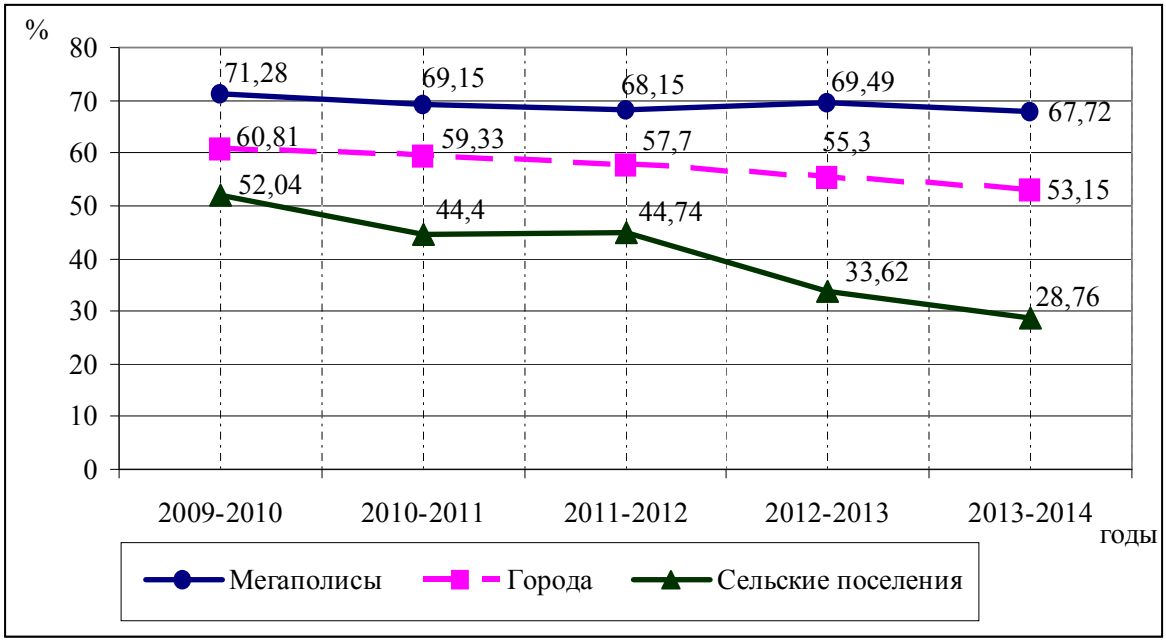


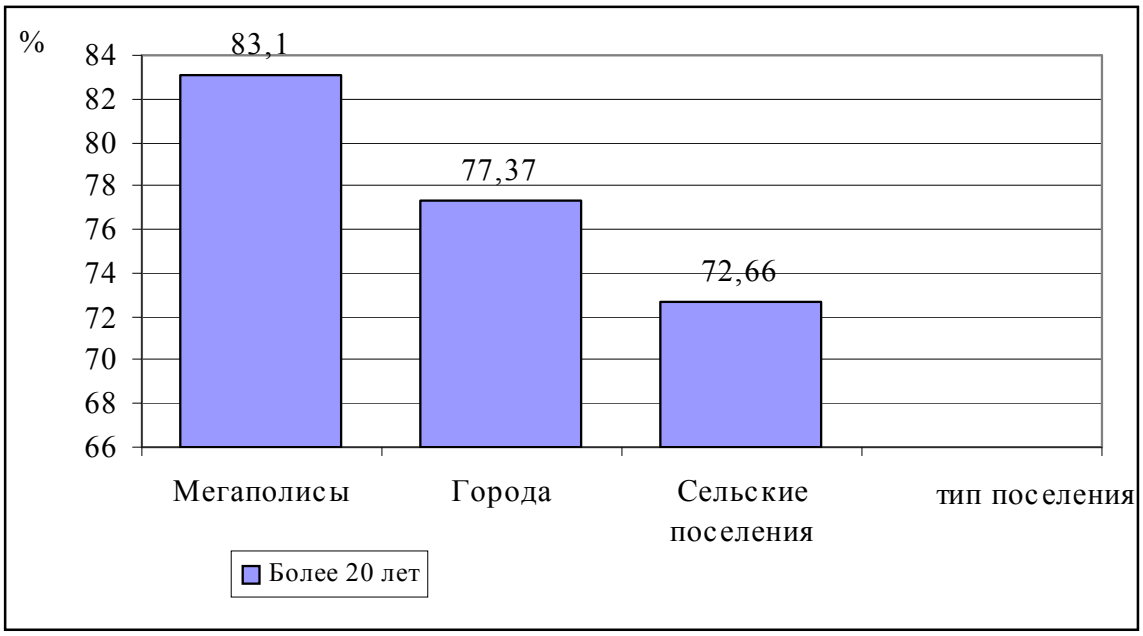
Рис. 4. Доля внутренних совместителей среди директоров школ в зависимости от типа местности, Росстат, %

И это ещё одно свидетельство в пользу сохраняющегося явления многопредметности сельского педагога, в данном случае точнее его будет назвать «многофункциональностью» в смысле занимаемых должностей работников образования и выполнения их функций.

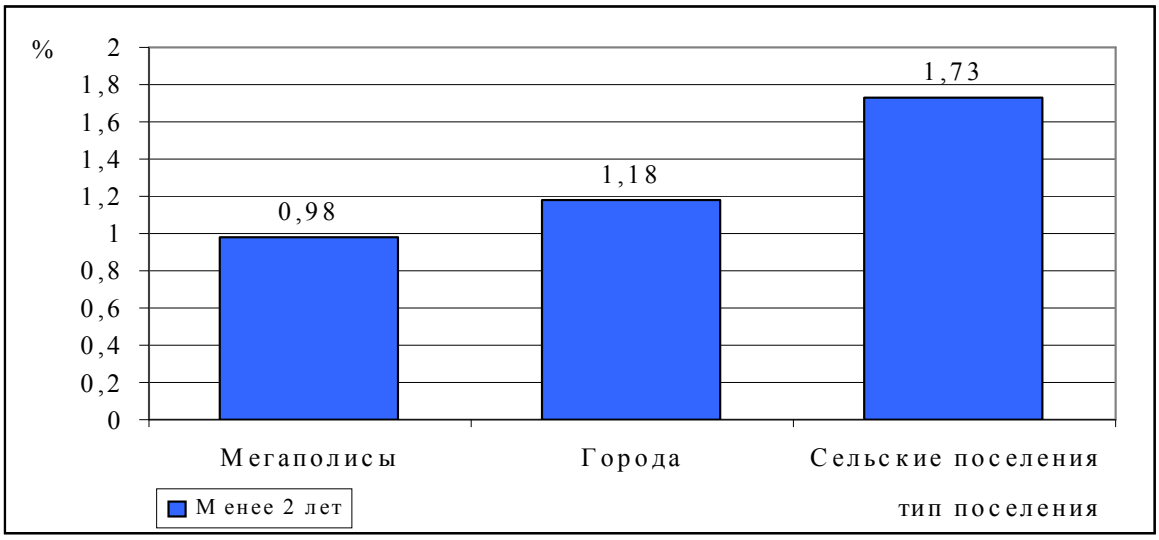
В сельских школах доля директоров со стажем работы более 20 лет ниже, чем в городских школах и мегаполисах, а доля руководителей с минимальным стажем («молодых» директоров), наоборот, выше (рис. 5). И это позитивный факт, который может способствовать инновационному обновлению сельской школы России.

Доля работников пенсионного возраста увеличивается в образовательных организациях независимо от того, где они расположены: в мегаполисах, городах или сельской местности. Однако доля таких руководителей в мегаполисах и городах на порядок выше, чем в сельских поселениях (рис. 6).

Рассматривая закономерности, связанные с распределением директоров разных возрастных групп по разным типам населенных пунктов (рис. 7), можно отметить, что в крупных и малых городах выше доля директоров старшего возраста, а в сельских школах закономерность обратная: там больше молодых руководителей.



а)



б)

Рис. 5. Доля директоров школ в различных типах местности в зависимости от стажа работы по состоянию на 2013/2014 учеб. год, Росстат, %

Опираясь на представленные выше данные, можно «нарисовать» портрет среднестатистического директора российской школы. Таким директором будет женщина 35–55 лет, имеющая высшее педагогическое образование и общий стаж работы более 20 лет, которая работает на полную ставку в государственной школе, *расположенной в сельской местности*, совмещая управленческую деятельность и преподавание. Поэтому сельскую школу следует рассматривать как важнейшее звено российской системы образования, от которой во многом зависит будущее нашего дальнейшего социально-культурного и экономического развития.

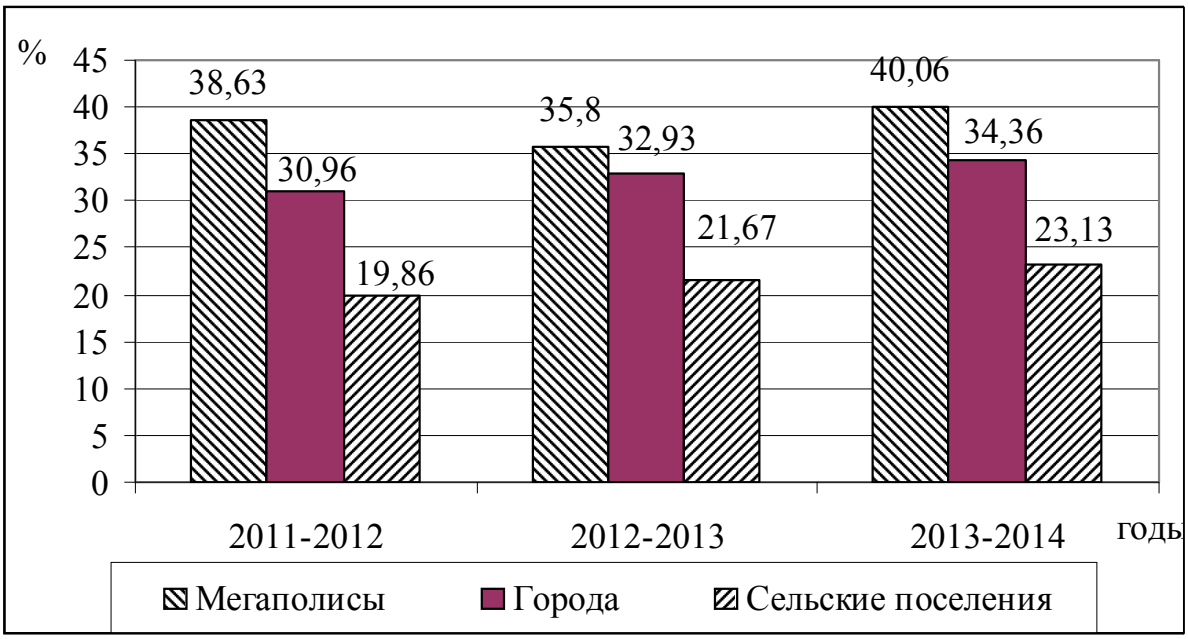


Рис. 6. Доля директоров школ пенсионного возраста, Росстат, %

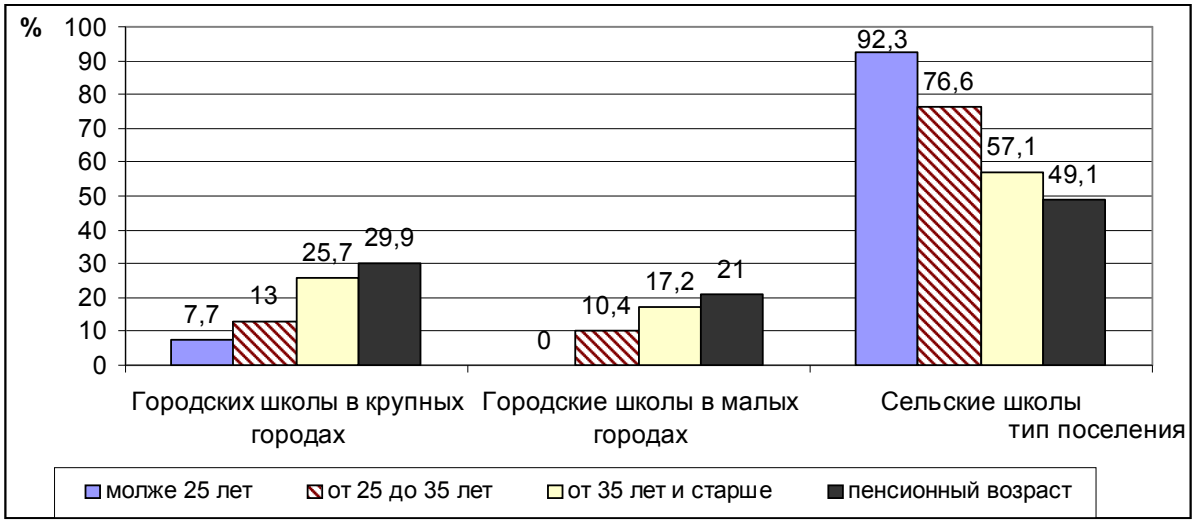


Рис. 7. Структура численности директоров школ различных возрастных групп в зависимости от типа местности, Росстат, %

Научная проблема, решаемая в монографии, заключается в преодолении несоответствий: а) между социальным заказом общества на обеспечение высокого качества и доступности общего образования, в т. ч. и в образовательных организациях, находящихся в сложных социальных условиях, – сельских школах, – и отсутствием четких методологических ориентиров для организации соответствующего образовательного процесса в таких образовательных организациях; б) имеющимися в науке разработками методологических подходов в образовании (в частности, интегра-

тивно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического) и недостаточной конкретизацией их использования в качестве методологической базы образовательного процесса для условий сельских школ.

Разрешение обозначенной проблемы возможно через поиск ответа на вопрос: «Какие методологические подходы наиболее целесообразно использовать для модернизации образовательного процесса сельской школы в направлениях обеспечения вариативности, дифференцированности, открытости, психологической комфортности для обучающихся (в т. ч. инклюзии); создания образовательных условий для реализации глобального тренда современного воспитания – формирования гражданской идентичности как качества личности сельского школьника; развития образовательной системы сельской школы как интеллектуального и трудового ресурса сельского социума?»

Цель исследования, представляемого в монографии, – выявление методологических оснований успешного образовательного процесса современной сельской школы через разработку и конкретизацию теоретических конструктов и технологических основ трех научных подходов: интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического – с выходом на решение проблемы инклюзивного образования в образовательных организациях, находящихся в сложных социальных условиях села.

Логика монографии обусловлена последовательностью исследовательских процедур:

– обоснованием актуальности, возможности и необходимости применения в качестве методологических ориентиров современного образовательного процесса в сельской школе научных подходов (философского уровня – интегративно-дифференцированного, общенаучного уровня – праксеологического, частнонаучного – психодидактического);

– анализом организации жизнедеятельности современной сельской школы с позиций интегративно-дифференцированного подхода, объединяющего процессы дифференциации и интеграции в образовательном поле школы и села и способного обеспечить гармонию в отношениях противоположных по сути процессов и явлений в обучении и воспитании сельских школьников при задействовании социально-педагогических ресурсов окружающего социума;

– выстраиванием на основе анализа организации жизнедеятельности современной сельской школы модели образовательного процесса с учетом требований обеспечения его вариативности, дифференцированности, открытости, психологической комфортности для обучающихся через применение соответствующих образовательных технологий;

– разработкой праксеологических оснований деятельности педагога сельской школы с учетом специфических составляющих его профессиональной компетентности и особенностей личностно-профессионального становления;

– разработкой психодидактических оснований образовательного процесса в сельской школе в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и национальной системы учительского роста с учетом логической цепочки «предмет – методика – психодидактическая компетентность педагога»;

– разработкой на идеях меж- и метапредметности системы семейно-школьного воспитания, подготовки и повышения квалификации учителя-универсала, учителя-многопредметника, учителя-психолога и воспитателя для сельской школы с учетом идеи реализации инклюзивного образования.

В монографии в качестве методологических подходов к проведению исследования рассматриваются системный подход, праксеологический, деятельностный и социально-педагогический.

Системный подход предполагает рассмотрение всего исследования как системы этапов и взаимосвязанных видов исследовательской деятельности в режиме как теоретических, так и эмпирических исследований.

Праксеологический подход ориентирует исследовательский процесс на повышение его результативности, эффективности и целесообразности в целом, а также отдельных деятельностей на всех этапах проекта; кроме того, он предусматривает определение праксеологических характеристик образовательного процесса в сельской школе, профессионально-личностного развития и деятельности её педагогического коллектива.

Деятельностный подход ответственен за обеспечение исследовательских инициатив со стороны участников исследования, организацию различных видов поисковых процедур.

Социально-педагогический подход предполагает анализ проблем жизнедеятельности сельской школы не только с педаго-

гических позиций, но и с социальных, связанных с проблемой применения ресурсов сельского социума для повышения качества образования школьников.

Основная идея исследования состоит в разработке и конкретизации трех методологических подходов: интегративно-дифференцированного, праксеологического, психодидактического – применительно к ситуации образования в современной сельской школе с учетом требований ФГОС второго поколения, Профессионального стандарта педагога, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (идея формирования гражданской идентичности) и Национальной системы учительского роста, идей реализации инклюзивного образования в условиях российских сельских поселений.

Проводимая исследовательская деятельность, описанная в рамках монографии, характеризуется свойством устойчивости, так как предполагается долговременная польза от её реализации через социально-экономический отдаленный эффект в виде результата выполнения модернизированной сельской школой миссии интеллектуального и трудового потенциала сельских территорий, что позитивно повлияет на развитие и оздоровление аграрной сферы России.

Устойчивость исследовательских процедур в рамках обозначенной тематики обеспечивается и наличием партнерских отношений с рядом образовательных организаций, которые принимают активное участие в исследовании. К таким социальным партнерам относятся АНО ДПО «ВВРНОЦ РАО» (Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Волго-Вятский региональный научно-образовательный центр Российской академии образования»), инновационные площадки Кировской области – образовательные организации, реализующие образовательные программы разных уровней образования (с их помощью реализуется экспериментальная часть исследования):

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение начальная общеобразовательная школа ж. д. станции Просница Кирово-Чепецкого р-на Кировской области (тема: Психолого-методическое сопровождение преодоления дидактических затруднений учителей в условиях реализации нового образовательного стандарта).

Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа пгт Подосиновец Кировской области (тема: Профессиональный стандарт педагога как ориентир его профессионально-личностного развития).

Муниципальное казенное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа пгт Верхошижемье Кировской области им. И. С. Березина (тема: Разработка единых требований к контрольно-измерительным материалам и оценочным процедурам в метапредметном поле).

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение основная общеобразовательная школа с. Мякиши Верхошижемского района Кировской области (тема: Формирование ключевых компетенций участников образовательной организации как ведущее условие повышения качества образования).

Районный методический кабинет управления образования администрации Сунского района (тема: Педагогическое обеспечение достижения школьниками предметных, метапредметных и личностных результатов образования на уроке); в состав площадки входят: муниципальное казенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1 п. Суна Кировской области, муниципальное казенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 2 п. Суна Кировской области, муниципальное казенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа с. Верхосунье Сунского района Кировской области, муниципальное казенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа с. Курчум Сунского района Кировской области, муниципальное казенное общеобразовательное учреждение начальная общеобразовательная школа с. Плелое Сунского района Кировской области.

Муниципальное казенное учреждение «Ресурсно-методический центр Куменского района Кировской области» (тема: Моделирование образовательного процесса в школе в контексте стандартов нового поколения); в состав площадки входят: муниципальное казенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа пгт Нижнеивкино Кумёнского района Кировской области, муниципальное казенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа п. Вичевщина Куменского района Кировской области, муниципальное ка-

зенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа пгт Кумены Куменского района Кировской области, муниципальное казенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа п. Краснооктябрьский Куменского района Кировской области.

Исследование обладает свойством устойчивости также в силу наличия материально-технических ресурсов университета (ФГБОУ ВО «ВятГУ») и ресурсов АНО ДПО «ВВРНОЦ РАО», а также трудовых ресурсов (научно-педагогический состав НИЛ «Организация учебно-воспитательного процесса в малочисленной сельской школе», научная школа «Развитие личности посредством формирования познавательной активности при обучении» (руководитель В. С. Данюшенков), преподаватели университета, учителя-экспериментаторы, студенты, магистранты, аспиранты). НИЛ «Организация учебно-воспитательного процесса в малочисленной сельской школе» с 1996 г. проводит исследовательскую деятельность в направлении решения проблем непрерывного совершенствования образовательного процесса в сельской школе.

Сразу обозначим использование терминологии в рамках монографии для выработки однозначного понимания сущности терминов, которые будут применяться для описания феноменов, ещё не получивших однозначного трактования в области науки.

Так, при рассмотрении вопросов праксеологического подхода будут использованы термины «праксеология» и «праксиология» как синонимы; вслед за мнением ученых Санкт-Петербургской педагогической школы [210] с учетом доказанного факта трансформации обучения в образовательный процесс мы также будем применять термин «образовательный процесс» как замещающий сегодня феномен «обучение», а о деятельностях субъектов образовательного процесса – обучающегося и обучающего – мы будем говорить как об образовательных деятельностях, включающих для педагога преподавание и самообразование, для школьника – учение (учебную и учебно-познавательную деятельность, деятельность по самообразованию и саморазвитию).

Результаты исследования вносят вклад в теорию и частные методики обучения, теорию и методику воспитания и социализации для условий сельской школы, теорию педагогического менеджмента применительно к управлению жизнедеятельностью сельской школы.

Результаты исследования обогащают фиксацией эмпирических фактов новые образовательные практики, выстроенные на идеях интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического подходов; продвигают решение проблемы инклюзивного образования в сложных социальных условиях образовательных организаций, расположенных на селе.

В качестве фундаментальных результатов рассматриваются:

– принципиально новые фундаментальные знания в области дидактики сельской школы через разработку содержания интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического подходов к образовательному процессу в условиях сельских школ;

– праксеологические основания деятельности педагога сельской школы с учетом специфических составляющих его профессиональной компетентности и особенностей личностно-профессионального становления;

– психодидактические основания образовательного процесса в сельской школе в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и национальной системы учительского роста с учетом логической цепочки «предмет – методика – психодидактическая компетентность педагога»;

– модель формирования гражданской идентичности сельского школьника;

– модель системы школьно-семейного воспитания, подготовки и повышения квалификации учителя-универсала, учителя-многопредметника, учителя-психолога и воспитателя для сельской школы с учетом идеи реализации инклюзивного образования.

Назначение и предполагаемое использование результатов исследования:

– Определение стратегии дальнейшей модернизации и развития сельских школ России с целью перевода их в статус инновационных образовательных учреждений.

– Повышение праксеологических показателей образовательного процесса сельских школ (результативности, эффективности).

– Предложение рациональных решений по формированию педагога нового формата для сельских школ в системе вузовской подготовки и дополнительного профессионального образования.

– Вооружение управленческих кадров в сфере образования методологически обоснованной системой критериев оценивания результативности деятельности сельской школы в целом как образовательной системы и профессиональной деятельности педагога сельской школы с учетом её специфики, проектирующейся на систему требований Профессионального стандарта педагога и Национальной системы учительского роста.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Достоинство хорошей методы состоит в том, что она вручает всем средство легкое и верное. Делать от руки круг трудно, надобны навык и прочее; циркуль стирает различие способностей и дает каждому возможность делать круг самый правильный.

Ф. Бэкон

Во всех высших отраслях знания самая главная трудность состоит не в отыскании явлений, а в нахождении метода, с помощью которого можно было бы установить законы явлений.

Г. Бокль

В первой главе монографии раскрывается понимание сущности методологического подхода в педагогике. На основе авторского определения далее представляются интерпретативные «портреты» таких методологических оснований жизнедеятельности сельской школы с особым акцентом на процессах обучения и воспитания, как интегративно-дифференцированный, праксеологический и психодидактический.

§ 1.1. Понятие методологического подхода в современной педагогике

В этом параграфе дано понятие методологии педагогики и её уровней; выполнен анализ сущности феномена «методологический подход» в философии и педагогике (метод контент-анализа – выявление общих содержательных элементов в определениях сущности подхода); представлена краткая характеристика сущностей некоторых методологических подходов педагогики в соответствии с уровнями методологии.

Понятие методологии и её уровней

Представим определения методологии, известные современной науке.

Термин «**методология**» греческого происхождения (от греч. ***methodos*** – путь исследования или познания, ***logos*** – понятие, учение), означающий:

– теорию метода;

– учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности;

– область знаний о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса.

Методология является необходимым компонентом любой сознательной, обучающей и рациональной деятельности. Методологическое знание существует в двух формах: нормативной и дескриптивной. Первая фиксирует содержание и последовательность определённых видов деятельности, вторая – описание процедур деятельности. При этом основной функцией методологии является внутренняя организация и регулирование процесса познания или практической трансформации (изменения) какого-то объекта [293, с. 4].

Проследим с помощью табл. 1.1.1 сущностные признаки феноменов «методология», «методология науки», «методология научного исследования», «методология педагогики». Анализ содержания таблицы позволяет заключить, что в методологии педагогической действительности выделяют методологию педагогической науки (реализация познания педагогического процесса и дальнейшее продвижение науки) и педагогической деятельности (развитие практики и совершенствование педагогического процесса).

Таблица 1.1.1

Сущностные признаки феноменов «методология», «методология науки», «методология научного исследования», «методология педагогики»

Автор (источник)	**Определение сущности методологии**	**Примечания (сущностные признаки)**
Философский энциклопедический словарь [296]	Методология – система принципов и способов организации и построения *теоретической и практической деятельности*	Наиболее общее определение, раскрывающее сущность методологии для *любой деятельности человека* как его активности по преобразованию мира (окружающей действительности) и себя самого

Автор (источник)	Определение сущности методологии	Примечания (сущностные признаки)
А. М. Новиков, Д. А. Новиков [195, с. 26]	Методология *науки* как учение об организации *научно-исследовательской деятельности* – это та часть гносеологии, которая изучает процесс научной деятельности (его организацию)	Здесь речь идет о *методологии науки* (наука как вид деятельности)
Г. А. Федотова [293, с. 4]	*Методология научного исследования* определяет характеристику компонентов научного исследования (проблема, цель, объект, предмет, задачи исследования, совокупность исследовательских средств, необходимых для решения задачи данного типа, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения задачи – гипотеза исследования)	Понятие раскрывается через методологические характеристики научного исследования – его методологический аппарат
М. А. Данилов [73, с. 73]	«*Методология педагогики* есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность...»	В определении отражен знаниевый аспект методологии
Краевский В. В. [135]	«*Методология педагогики* есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований»	Методология педагогики, во-первых, система знаний о педагогической науке и педагогическом исследовании и, во-вторых, деятельность по получению таких знаний, а также по обоснованию программ исследований (методологическому

Автор (источник)	Определение сущности методологии	Примечания (сущностные признаки)
		обеспечению). Характеризуется знаниевым и деятельностным аспектами
А. М. Новиков, Д. А. Новиков [194]	Наличие методологии – признак научной организации любой деятельности, поскольку благодаря методологии деятельность становится предметом осознания, обучения и рационализации. Существует методология различной деятельности. Выделяется *методология научного исследования, практической деятельности, учебной деятельности, а также деятельности художественной и игровой*	Акцентирован признак – научная (рациональная) организация любой деятельности
С. В. Сидоров [256]	*Методология педагогики* – совокупность теоретических положений о познании и преобразовании педагогической действительности, принципов построения научно-исследовательской деятельности в области педагогических наук и способов организации педагогического исследования	Методология в этом смысле способствует развитию науки, расширению научных знаний и сферы их применения
С. В. Сидоров [256] С. В. Сидоров [256]	Методология *педагогической деятельности* – совокупность теоретических положений о познании и преобразовании педагогической деятельности (практической деятельности педагога: учителя, преподавателя, воспитателя), общих принципов её построения и способов организации	Методология в данном смысле понимается применительно к практической деятельности педагога
[280]	*Методология педагогики* – это наука о методах, ориентированная на внутренние меха-	Отражены ценностные аспекты методологии в соответ-

Автор (источник)	Определение сущности методологии	Примечания (сущностные признаки)
	низмы, логику движения и организации педагогического процесса; базирующаяся на научных идеях о смыслах педагогической деятельности, путях и способах личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации	ствии с социокультурной ситуацией – поиск смыслов, вариативность

В современной методологии известны различающиеся варианты систем уровней методологии. Наиболее оптимальным считается совокупность из четырех уровней (по Э. Г. Юдину) (см. табл. 1.1.2) [322, с. 41–45].

Принципиальным моментом выступает различение методологии, методов и методики педагогического исследования. Методология исследования – система концептов о принципах и способах организации и построения теоретической или практической деятельности.

Метод исследования – путь (способ) исследования, учитывающий общие теоретические представления о сущности изучаемого процесса или объекта; «способ сбора, обработки и анализа данных; способ применения старого знания для получения нового знания; упорядоченная работа с фактами и концепциями; совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи» [269, с. 404]. Методика исследования есть конкретное воплощение метода как выработанного способа организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры. Следовательно, методология включает и метод, и методику.

Таблица 1.1.2

Совокупность уровней методологии (по Э. Г. Юдину)

Уровни методологии	**Определение уровня**
Философский уровень	Философия – теория «всеобщего». Раскрытие всеобщих законов развития природы, общества и познания, установление взаимосвязи между этими законами. Предоставление общего метода систематизации знаний, реализация методологической функции в создании единой картины мира. Исследование познавательной деятельности, осуществляемой в разных областях науки, выявление обобщенных закономерностей функционирования и развития научной мысли. Совокупность общих принципов (детерминизма, развития, соответствия, дополнительности), способов организации и стандартов достоверности научного знания. Категории, характерные для любой сферы деятельности человека. Направления: экзистенциализм, неотомизм, позитивизм, неопозитивизм, прагматизм и др. Подходы: рационалистический, индуктивно-эмпирический, диалектико-материалистический, философско-антропологический и др.
Общенаучный уровень	Концепции, теоретические положения и подходы, применяемые во многих науках
Конкретно-научный уровень (педагогика)	Система частных принципов, методов, приемов, постулатов, посылок и т. п., применяемых в конкретной области знания (науке). Реконструкция реальных закономерностей, которые действуют в конкретных исследованиях
Технологический уровень (уровень конкретных методик)	Множество методик и техник исследования, развития, сбора научных данных и их обработки. Разработка конкретных методик исследования применительно к решению познавательных задач определенного типа

Таким образом, методология педагогики – это система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также деятельность по внедрению добытых знаний в практику воспитания, обучения и развития в образовании.

Анализ сущности феномена «методологический подход» в философии и педагогике

В табл. 1.1.3 представлены варианты определения методологического подхода. Используем метод контент-анализа для выявления общих содержательных элементов в определениях сущности подхода.

В контексте нашего исследования важной и приоритетной оказывается идея В. И. Загвязинского о выделении «вариантов гармонического синтеза подходов» среди четырех основных систем развития в обучении. В. И. Загвязинский определяет следующие системы развития в обучении:

«1) ориентация на опережающее форсированное интеллектуальное развитие;

2) система приоритетного развития эмоционально-чувственной сферы, воображения, творческих способностей через игру, движение, сказку;

3) система приоритетного развития практического интеллекта, трудовых умений, организационных навыков;

4) *варианты гармонического синтеза подходов* (курсив наш. – *Авт.*), в которых сливается ориентация на интеллект, образно-эмоциональную сферу, практическую деятельность и нравственное самоопределение» [91, с. 36].

Таблица 1.1.3

Контент-анализ определений категории «подход»

Автор (источник)	**Определение сущности методологического подхода**	**Примечания (сущностные признаки)**
А. М. Новиков [193, с. 41]	*Подход* – исходный принцип, исходная позиция, основное положение	*Подход* определен через *принцип*
В. В. Анисимов [6]	*Подход* – совокупность приемов, способов, используемых для воздействия на кого-либо, изучения чего-либо, ведения дел	Акцентируется аспект *воздействия* подхода на что или кого-либо, для решения какой-либо задачи при использовании определенных процедур деятельности (способов, приемов)
М. А. Галагузова [48, с. 54]	*Подход* – методологическая категория	Акцент – на методологическом характере

Автор (источник)	Определение сущности методологического подхода	Примечания (сущностные признаки)
О. С. Анисимов [7], И. А. Колесникова, Е. В. Титова [104, с. 85]	*Методологический подход* – норма деятельности. Соотносится с понятиями «выбор» или «отграничение» (в неявном виде). Человек (субъект) выбирает тот или иной подход при осуществлении практической или теоретической деятельности, тем самым определяя круг используемых средств преобразования или аспектов рассмотрения её предметов. Подход в самом общем виде может пониматься: а) как теоретическое и/или логическое основание рассмотрения, анализа, описания, проектирования, конструирования объекта (в виде теории, структуры, модели, тезиса, идеи, гипотезы); согласуется с понятиями «принцип», «позиция», «идея»; б) совокупность способов и приемов осуществления деятельности, адекватных определенной идее или принципу; согласуется с понятиями «метод», «методика»; в) признак или совокупность признаков качества осуществления деятельности	Праксеологический акцент – нормирование деятельности, согласование с понятием «качество»
В. В. Анисимов [6]	*Исследовательский подход* – исходный *принцип*, исходная *позиция* исследователя	*Подход* определен через категорию «принцип» и как исходная позиция

Автор (источник)	Определение сущности методологического подхода	Примечания (сущностные признаки)
А. М. Новиков [192, с. 126–132]	*Исследовательский подход* – некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение. В этом понимании в педагогических исследованиях наиболее часто фигурируют системный, комплексный, личностный, деятельностный подходы. Исследовательский подход может быть интерпретирован и как направление изучения предмета исследования. Подходы этого рода имеют общенаучное значение, применимы к исследованиям в любой науке и классифицируются по парным категориям диалектики: содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность, единичное и общее	Подход рассматривается в двух значениях: – исходный принцип, позиция, убеждение; – направление изучения предмета исследования
Э. Г. Юдин, И. В. Блауберг [27, с. 74]	*Методологический подход* – принципиальная *методологическая ориентация*, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта); понятие или *принцип*, руководящий общей стратегией исследования	Определен через феномены «*методологическая ориентация», «точка зрения» и «принцип»*
Н. Стефанов [275, с. 27]	*Методологический подход* как «совокупность (система) *принципов*, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности»	Определен через феномен *«принцип»*

Автор (источник)	Определение сущности методологического подхода	Примечания (сущностные признаки)
В. Г. Горб [63]	Методологический подход состоит из трех компонентов, обоснованных автором исследования системы миропонимания и гносеологической философской концепции, принципа исследовательской деятельности и характера получаемых результатов	Структура подхода включает три компонента: *философский* (концептуальный), *нормативный* (принцип исследовательской деятельности) и *результативный*
А. Петров [213]	Выделено два уровня в структуре подхода как целостного явления: – *Концептуально-теоретический*: базовые, исходные концептуальные положения, которые выступают гносеологической основой деятельности, осуществляемой с позиции и в рамках данного подхода, являются ядром ее содержания. – *Процессуально-деятельностный*: выработка и применение в процессе такой деятельности *целесообразных, адекватных* ее концептуально ориентированному содержанию способов и форм осуществления	Такую же структуру подхода как методологической категории выделяет Б. С. Гершунский. Прослеживается выход на сущность *праксеологического подхода*: целесообразность и адекватность
Л. А. Антонова [8]	Методологический подход – совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого; принципов, составляющих основу стратегий исследовательской деятельности; а также способов, приемов,	Такая структура аспектов подхода выводит на соответствие компонентов уровням методологии. Показывается связь подхода с праксеологией

Автор (источник)	Определение сущности методологического подхода	Примечания (сущностные признаки)
	процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности. Выделение трех уровней (аспектов): – *философско-прескриптивный*. Он представляет собой совокупность идей, определяющих *общую научную мировоззренческую позицию ученого* при проведении исследования (философский уровень методологии); – *концептуально-дескриптивный.* Он представляет собой совокупность принципов, которые составляют основу стратегии исследовательской деятельности (общенаучный и конкретно-научный уровень методологии); – *процессуально-праксеологический.* Он представляет совокупность способов, приемов, процедур, которые обеспечивают реализацию выбранной стратегии деятельности (уровень методики и техники исследования)	
О. С. Гибельгауз, А. Н. Крутский [56]	*Методологический подход к обучению и усвоению знаний* – психолого-дидактическая структура, имеющая четыре составляющие: *дидактическую, психологическую, методи-*	В организации учебной деятельности выделяют 14 психолого-дидактических структур, которые образуют систему методологических подходов к обучению: проблемный, программированный, дискретный,

Автор (источник)	Определение сущности методологического подхода	Примечания (сущностные признаки)
	ческую и частнопредметную. *Дидактическая* составляющая связана с постановкой конкретной дидактической цели изучения содержания предмета. *Психологическая* определяется подбором психических функций личности, которые способствуют достижению поставленной дидактической цели. *Методическая* составляющая имеет функцию преобразования учебного материала к виду, дающему возможность актуализировать нужную психическую функцию личности обучаемого и достигать поставленной цели. *Частнопредметная* составляющая определяется конкретным содержанием материала учебного предмета, с которым осуществляется оперирование	системно-функциональный, системно-структурный, системно-логический, индивидуально-дифференцированный, игровой, коммуникативный, межпредметный, историко-библиографический, демонстрационно-технический, задачный, модельный. Основным признаком методологического подхода психодидактики является соответствующее преобразование учебного материала, которым должны овладеть как учитель, так, в идеале, и учащиеся
Г. К. Селевко [249, с. 69]	Дидактический подход – «*методологическая ориентация учителя* (или руководителя учреждения), побуждающая к использованию определенной характерной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности». Это комплексное педагогическое средство, включающее три основных компонента:	Подход определяется как *методологическая (нормативная) ориентация* педагога, дающая определенные концептуальные и технологические ориентиры для его педагогической деятельности, *комплексное педагогическое средство*. При этом подход определяет акцент всех компонентов образовательной системы педагога: целей, содержания, методов, форм средств, способов педагогической деятельности,

Автор (источник)	Определение сущности методологического подхода	Примечания (сущностные признаки)
	• основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования образовательной практики, выступающие в качестве главного инструмента мыследеятельности; • принципы как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности, оказывающие существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации образовательного процесса, на построение стиля общения и отношений с учащимися, родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов педагогической деятельности; • методы и приемы построения образовательного процесса, которые в наибольшей степени соответствуют избираемой ориентации. *Подход существует как определенный акцент* совокупности целей, содержания, методов, средств и способов деятельности, применяемых в педагогическом процессе и определяемых технологией	взаимодействия с другими субъектами образования
И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова [202]	*Дидактический подход* фокусирует определенный *аспект* в обучении, который становится ясным из	Подчеркнута аспектность подхода, собственно, в соответствии с которой подход и получает свое название; опреде-

Автор (источник)	Определение сущности методологического подхода	Примечания (сущностные признаки)
	самого названия. Так как педагогика выполняет собственно научные функции – концептуально-теоретические (описательную, объяснительную, прогностическую) и конструктивно-технологические (определяет, как должен быть сконструирован образовательный процесс, его нормативы), то в дидактике подход определяет не только аспект рассмотрения, но и способы конструирования педагогической действительности. Он включает совокупность идей, концепций, принципов, предписаний, определяющих характер рассмотрения и конструирования дидактических объектов	ление выводится из известных функций педагогики (дидактики) как науки. При использовании любого дидактического подхода основные компоненты дидактической системы сохраняются. Однако в каждом из компонентов находит отражение основная базовая идея подхода

В этой идее отражается сущность балансовой педагогики (или интегративно-дифференцированного подхода, который мы далее будем рассматривать как методологическую универсальную основу исследования жизнедеятельности сельской школы и выстраивания моделей модернизации и оптимизации её образовательной системы).

Мы поддерживаем мнение ученого в том, что «механизм гармонизации различных моделей и подходов связан с определением паритетов, приоритетов и акцентов в отношениях сопряженных, сопоставляемых категорий, подходов, стратегий развития» [91, с. 37]. Необходимость *паритетного подхода* детерминируется ситуациями, не предоставляющими возможности отдать предпочтение одной из тенденций, одному из направлений развития. Описанная ситуация есть конкретный случай интегратив-

но-дифференцированного подхода как одного из частных проявлений балансовой педагогики и её основного принципа разумного баланса [112; 113; 265].

К безусловным *приоритетам* В. И. Загвязинский относит «приоритеты гуманистической направленности, противоположной тоталитарно-авторитарной, общегосударственного подхода над региональным, непреходящего над конъюнктурным, экологического над техногенным, творческого над догматическим, ценностного (аксиологического) над информационным» [91, с. 37]. Такое направление педагогического проектирования, когда необходимо выделить область паритетных отношений, а также приоритеты и расставить акценты, В. И. Загвязинский и Ш. А. Амонашвили условно назвали *педагогической акцентологией*, хотя «речь здесь идет не только об акцентах, а, по существу, о способах достижения целостности, гармонического “взаимосо-действия” (термин П. К. Анохина), паритетного или приоритетного взаимодействия в разного рода интеграционных процессах» [5].

Мы согласны с мнением Л. В. Байбородовой о том, что «сравнение основного содержания методологических подходов и принципов свидетельствует об их тесной взаимосвязи и некотором смысловом совпадении… между ними трудно провести четкую грань, поэтому и среди авторов нет единого мнения о рассмотрении подходов и принципов исследования» [12, с. 29].

В социогуманитарных науках подходом называют и авторскую индивидуальную совокупность установок при решении той или иной проблемы; и синоним принятой научным сообществом теоретической концепции решения научных и практических проблем; и характеристику общенаучных и частнонаучных методов по степени общности их применения.

С учетом выделенных выше уровней методологии, результатов анализа определений понятия «подход», родового понятия «методология» целесообразно выделяются уровни толкования понятия «подход» и, соответственно, его функции (табл. 1.1.4).

Таблица 1.1.4

Соответствие уровней методологии интерпретации сущности подхода и его функций

Уровень	Соответствующая трактовка подхода	Соответствующая функция подхода
Философский	Проведение в исследовании определенной мировоззренческой позиции (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.). Разработка мировоззренческой проблематики с выполнением функций философской критики форм и принципов научного познания	Философско-нормативная: определение исходных мировоззренческих, научных принципов, формирующих основу исследовательской деятельности, что позволяет определить методологическую базу исследования, сформулировать концепцию, теорию
Общенаучный	Стратегический принцип или совокупность принципов (И. В. Блауберг, Н. Стефанов, Э. Г. Юдин). Одновременное распространение на совокупность фундаментальных научных дисциплин, связь с решением широкого круга методологических задач	Когнитивно-прогностическая: организация изучения объекта исследования с целью получения новых знаний о нем, выдвижения и обоснования предположений о возможных путях его совершенствования
Конкретно-научный	Тактический принцип или совокупность конкретнонаучных принципов (характерных для определенной области науки или практической деятельности). Отражение специфики исследований в определенной научной дисциплине или ряде взаимосвязанных смежных дисциплин	Конструктивно-праксеологическая: выявление и применение способов, приемов организации практической деятельности по преобразованию исследуемого объекта; реализация специализированной совокупности процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку
Частнонаучный	Применение набора способов, процедур и приемов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности (А. Петров и др.)	

С учетом выделенных функций определяется роль методологического подхода – обеспечение методологической основы *познания* и *преобразования* изучаемых объектов реальной дей-

ствительности (явлений, процессов, систем, в нашем случае – образовательных). Каждый отдельно взятый подход представляет собой *качественно новый способ изучения* исследуемых явлений, но ни один из них *не является универсальным*. Различные подходы могут оцениваться лишь с позиций их адекватности определенным типам исследования. Как правило, один подход никогда не исчерпывает методологической характеристики исследования конкретного процесса, явления, объекта, системы.

Необходимость получения объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину изучаемого явления; сложность и многогранность явлений и объектов окружающей педагогической действительности, их взаимосвязь и взаимозависимость обусловливают обязательность применения совокупности методологических подходов. При этом выбранные подходы в полной мере обязаны соответствовать целям и задачам исследования (адекватность подходов); представлять оптимально несколько уровней методологии; обязаны дополнять друг друга

Итак, методология как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности составляет основу научного исследования, которая реализуется посредством применения определенных методологических подходов (как средств). При этом методологический подход может рассматриваться как совокупность принципов, отражающих принципиальную методологическую ориентацию исследования.

Важным моментом в понимании смысла понятия «подход» выступает такая форма научного знания, как идея. Идея (в философском смысле как общественно историческая идея) – высшая форма познания мира, не только отражает объект изучения, но и направлена на его преобразование, трансформацию, изменение. В этом смысле идеи в науке не только подытоживают опыт предшествующего развития знания, но и служат основой для синтеза знания в некую целостность и поиска новых путей решения проблемы. Развитие идеи имеет два «вектора» – развитие идеи внутри самой науки и по направлению реализации ее в практике. В качестве примеров научных идей можно назвать квантовую идею в физике XIX–XX вв., современные идеи демократизации общественных отношений в стране, гуманизации образования и т. д. Признако, отличающим идею от теории, концепции, является

признание обществом, профессиональным сообществом или значительной их частью. Теории и концепции могут и не получить широкого распространения и созданы, как правило, одним автором [195, с. 51].

Краткая характеристика сущностей некоторых методологических подходов в педагогике в соответствии с уровнями методологии

В табл. 1.1.5 представлена краткая характеристика сущностей некоторых методологических подходов, актуальных для педагогики в настоящее время. Преимущественно они соответствуют общенаучному и конкретнонаучному уровням методологии [12, с. 24–26; 82; 137].

Таблица 1.1.5

Общая характеристика методологических подходов педагогики (уровень общенаучной и специальной методологии)

Название	**Краткая характеристика**	**Рекомендации по реализации в педагогике и образовании**
Системный подход (В. П. Беспалько, М. А. Данилов, Т. А. Ильина, Ф. Ф. Королев, Н. В. Кузьмина, В. А. Якунин и др.)	В основе лежит исследование объектов как систем, ориентация исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечение её механизмов, на выявление типов связей сложного объекта и сведение их в единое целое. Специфика сложного объекта связывается с характером взаимодействия между элементами. Рассмотрение исследуемого явления под определенным углом зрения с учетом многоаспектности его изучения, многоплановая интерпретация результатов исследования с учетом аспекта исследования	Сущность: относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных элементов: цели образования, субъекты педагогического процесса – педагог и учащийся, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса. Задача воспитателя – учёт взаимосвязи компонентов
Синергетический подход (И. Приго-	В педагогическом процессе выявляются взаимодействия,	Педагогической системе нельзя навязы-

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
жин, Т. Хакен, В. А. Аршинов, В. Г. Буданов, В. Г. Виненко, В. А. Игнатова, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий, Н. М. Таланчук, Л. Н. Макарова, Ю. В. Шаронин, С. С. Шевелева, В. В. Маткин, О. Н. Федорова) [280]	изучаемые синергетикой (от греч. – *ynergo* – совместно действующий) – современной теорией *совместного действия*. Подход фокусирует внимание на неравномерности, нестабильности как естественном состоянии нелинейных систем; на многовариантности и неопределенности путей их развития в зависимости от множества влияющих факторов и условий	вать способ поведения или развития, но можно выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов, рассчитывая на синергетический (самоуправляемый) процесс
Личностный подход (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, К. Роджерс и др.)	Подход признаёт личность как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры и не допускает сведения личности к натуре. Личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса	Задача педагога – создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности
Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. Б. Ворожцова)	Деятельность – основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование окружающей действительности	Задачи педагога – выбор и организация деятельности ребёнка (любого субъекта учения или образовательной деятельности) с позиции субъекта познания труда и общения. Это предполагает осознание, целеполагание, планирование деятельности, её организацию, оценку результатов и самоанализ (рефлексию)

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
Личностно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов)	Ни одно явление (процесс, состояние, свойство) не может быть правильно понято без учета его личностной обусловленности. Ориентация на личность как цель, субъект, результат. Сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство; психика может быть правильно понята и объяснена, если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности	Ориентация при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. При исследовании необходимо учитывать личностные позиции его участников, обеспечивать разнообразие видов, форм деятельности, что помогает раскрывать личностные качества участников процесса обучения
Содержательный подход (Л. В. Байбородова. В. Виненко, А. М. Новиков)	Изучение сущности явлений и процессов, выявление совокупности их элементов и взаимодействия между ними, определяющего основной тип, характер этих явлений, процессов	Обращение к фактам, данным наблюдений, опыта и выведение из них путем анализа, синтеза, абстракций теоретических заключений об образовательном процессе и его компонентах
Формальный подход (Л. В. Байбородова, В. Виненко, А. М. Новиков)	Предусматривает извлечение из изучаемых процессов, явлений лишь устойчивых, относительно неизменных моментов, которые рассматриваются как бы в «чистом» виде, вне связи со всем процессом, явлением в целом. Позволяет вскрывать устойчивые связи между элементами рассматриваемого процесса или явления	Формальному рассмотрению предмета должен предшествовать его содержательный анализ. Использование в педагогических исследованиях статистических, математических операций, формул, таблиц, символов

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
Логический подход (А. Н. Алексюк)	Воспроизводит исследуемый объект в форме его теории, предусматривает рассмотрение каждого явления в той точке его развития, которой оно достигло к настоящему времени	Прежние теории описываются и сопоставляются с историческими фактами, на основе которых они были созданы, и анализируются с точки зрения современной теории
Исторический подход	Воспроизводит исследуемый объект в форме его истории, исследование и отражение преимущественно генетических отношений развивающегося объекта. При рассмотрении и глубоком изучении современных проблем необходимо проследить путь от начала их зарождения до современного этапа; проанализировать причины и пути их решения в прошлом для того, чтобы успешно решить их в настоящем. Для изучения явления необходимо разобраться в современном состоянии теории и определить тенденции развития	Позволяет анализировать и характеризовать образование в разных странах, учитывая процесс становления, динамики развития во времени и в меняющихся исторических, социально-экономических, политических и других условиях. При реализации данного подхода необходимо учитывать исторические события, которые во многом определили тенденции развития образования в той или иной стране
Качественный подход	Направлен на выявление совокупности признаков процесса или объекта, определяющих его своеобразие и принадлежность самому себе, а также принадлежность к классу однотипных с ним процессов или объектов	Рассмотрение свойств, особенностей изучаемого явления для определения принадлежности к классу однотипных с ним явлений
Количественный подход	Направлен на выявление характеристик различных процессов или объектов по сте-	Рассмотрение конкретных процессов или объектов по

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
	пени развития или интенсивности присущих им свойств, выражаемых в величинах и числах	сходным для них показателям и свойствам
Феноменологический подход	Направлен на описание внешне наблюдаемых, изменчивых характеристик изучаемого процесса или объекта	На определенных этапах развития, когда собран и описан весь материал по какому-либо определенному исследованию
Сущностный подход	Направлен на выявление внутренних, глубинных, устойчивых сторон изучаемого явления, его механизмов и движущих сил	Рассмотрение сути исследуемого педагогического процесса или объекта, влияния каких-либо факторов на механизмы этого явления или объекта
Единичный подход	Направлен на выявление отдельных явлений, процессов	
Общий подход	Поиск общих связей, закономерностей, типологических черт исследуемых педагогических процессов	
Полисубъектный (диалогический) подход (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Г. С. Трофимова)	Сущность человека богаче, чем его деятельность. Личность – продукт и результат общения с людьми и характерных для неё отношений. Важен не только предметный результат деятельности, но и отношенческий. Этот факт «диалогического» содержания внутреннего мира человека учитывался в педагогике явно недостаточно, хотя в пословицах нашёл отражение («Скажи, кто твой друг…», «С кем поведёшься...»)	Задача педагога – отслеживать взаимоотношения, способствовать гуманным отношениям, налаживать психологический климат в коллективе. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики
Культурологический подход (Б. М. Бим-Бад,	Основание: аксиология – учение о ценностях и ценностной структуре мира. Обусловлен	Задача воспитателя – приобщение к культурному потоку, ак-

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
Е. В. Бондаревская, М. С. Каган, Н. Б. Крылова)	объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (на основе освоенной культуры внесение в неё принципиально нового, сотворение новых элементов культуры)	тивизация творчества. Дает возможность соотнесения состояния развития образования с основами развития культуры общества
Этнопедагогический подход (К. Д. Ушинский, Г. Н. Волков, Ш. М-Х. Арсалиев)	Воспитание с опорой на национальные традиции, культуру, обычаи. Ребёнок живёт в определённом этносе	Задача педагога – изучение этноса, максимальное использование его воспитательных возможностей в образовании личности
Этнопсихологический подход (В. Крысько)	Подход базируется на понимании влияния национальных особенностей народов, их самосознания, обычаев и традиций на развитие образования, воспитания и обучения подрастающего поколения	Очень важен при реализации поликультурного образования
Цивилизационный подход (Г. Б. Корнетов)	Подход предполагает анализ историко-педагогических явлений, нацеленный на понимание сущности той или иной цивилизации, без чего невозможно объективно исследовать образование, его истоки, тенденции и закономерности. В приближении подход представляет собой сочетание и интеграцию культурологического, этнопсихологического и исторического подходов	Особенно значимым является учет специфических условий культуры и этнопсихологических особенностей, которые обусловливают развитие образования

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
Антропологический подход (К. Д. Ушинский, Б. М. Бим-Бад)	Системное использование данных всех наук о человеке и их учёт при выполнении определенной деятельности	Системное использование данных всех наук о человеке и их учёт при построении и осуществлении педагогического процесса
Компетентностный подход (О. Е. Лебедев, Г. Н. Сериков, А. С. Хуторской)	В образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, несводимый к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи: профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные	Ориентация на новые образовательные результаты, зафиксированные во ФГОС, Профессиональном стандарте педагога, в Национальной системе учительского роста
Амбивалентный подход (Л. И. Новикова)	Подход реализуется при исследовании противоречивых тенденций в процессе развития того или иного явления; позволяет изучать проблемы сравнительной педагогики с учетом противоречия между самобытностью и спецификой развития образования в какой-то стране с учетом неизбежности его некоторой унификации в условиях современного мира. Этот подход полезен также при анализе кризисных явлений развития образования, которые характерны для многих стран	Это подход, характерный чаще всего для сравнительной педагогики. Рассмотрение педагогического явления через «дуальную оппозицию», то есть двусторонне, с двух противоположных и, казалось бы, исключающих, противоречащих друг другу сторон. Амбивалентный подход возник при изучении таких феноменов педагогической

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
		практики, как коллектив и индивидуальность, хаос и порядок, свобода и ответственность, дифференциация и интеграция
Комплексный подход (Ю. К. Бабанский)	Подход важен для выделения и анализа наиболее значимых компонентов (составляющих) современного образования (например, содержание образования, методы образования, формы организации обучения, ценности воспитания, основные этапы или уровни образования и т. д.). Реализация данного подхода позволяет сравнивать между собой образовательные системы по тем или иным основаниям	Весьма значим для сравнения разных образовательных систем. Такие составляющие современного образования, как, например, цель воспитания или цель обучения, которые дают представление об образовательном идеале системы
Гуманистический подход (В. А. Сухомлинский, А. Маслоу, К. Роджерс)	Подход значим для понимания путей и способов развития личности в образовании, её роли и значения. Здесь важны субъектные позиции как педагога, так и воспитанника; анализ учета гуманистических возможностей образования в разных странах и значение выдающихся деятелей образования, которые внесли существенный вклад в мировую педагогику	Данный подход помогает при анализе взаимоотношений между учителем и учениками в различных образовательных системах, а также понимания социальной и индивидуальной позиции личности каждого обучающегося в той или иной образовательной организации
Аксиологический подход (Б. М. Бим-Бад, Б. С. Брушлинский, Б. И. Додонов, Б. Г. Кузнецов,	Акцент – на ценностно-смысловой аспект происходящих событий	Подход позволяет анализировать процессы образования в контексте их ориентированности на главные ценности и смыслы, кото-

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
В. А. Сластенин, В. М. Розин, П. Г. Щедровицкий)		рые реализуются при передаче социального опыта от одного поколения к другому
Технологический подход (Г. К. Селевко, (В. И. Загвязинский)	Предусматривает реализацию теоретической либо практической деятельности в соответствии с жесткой последовательностью процедур, операций, шагов, выполнение которых обязательно приводит к гарантированному результату	Предусматривает точное инструментальное управление образовательным процессом, позволяет отрабатывать схемы и алгоритмы обучающей и учебной деятельности, гарантирующие получение планируемых результатов
Интегративно-дифференцированный подход (Н. И. Вьюнова, М. Н. Гладкова, О. В. Коршунова)	Предусматривает синтез (паритетное соединение) принципов двух противоположных тенденций (процессов) в различных сферах жизнедеятельности человека – интеграции (объединения, слияния) и дифференциации (различения, дробления, рознения). Синтез обусловливает развитие и совершенствование систем, приобретение ими новых эмерждентных свойств и характеристик, качеств	Определяет совместное использование интегративного и дифференцированного подходов в обучении (образовании) и находит свое технологическое выражение в различных системах (например, в обучении через применение в рамках модульного обучения уровневой и стилевой дифференциации)
Акмеологический подход (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, О. Абдуллина, С. Б. Бегалиева)	Акме – пик, вершина, высшая ступень чего-либо. Акцентом подхода выступает ориентация на достижение максимальных результатов в различных видах деятельности, на максимально возможное развитие и проявление позитивных способностей и возможностей человека	Ориентация на максимальную творческую самореализацию учителя и учащихся в различных жизненных сферах; на максимальный учет индивидуальных особенностей субъектов образования и достижение в ре-

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
		зультате максимально возможных показателей той или иной деятельности
Природосообразный подход	Основной акцент – «в соответствии с «природой» организация различных деятельностей (активностей)	Следование естественным, природным факторам развития ребенка в образовании (обучении и воспитании)
Праксеологический подход (И. А. Колесникова, Е. В. Титова, Е. Н. Михайлова, О. В. Любогор, М. Вебер, Э. Г. Виноград, Дж. Дьюи, М. С. Каган, Т. Котарбинский, К. Курода)	Сущность праксеологического подхода заключается в проникновении в закономерности преобразования практики с позиции «умного делания», изменяющего действительность, и построение деятельности на основе этих закономерностей	Праксеологический подход – методология оптимизации деятельности субъектов образовательного процесса, предусматривающая общую стратегию рассмотрения успешной деятельности с позиций генерирования нового научно-профессионального знания (гносеологический аспект), изменение образовательной среды (процессуальный аспект), достижение качества продукта (результативный аспект). Подход предполагает основания для структурно-функционального анализа основных используемых педагогом в практике «инструментов», к которым относятся деятельность, метод, ме-

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
		тодика, технология. Проникая в их структуру, специалист получает дополнительную возможность для рефлексии по поводу успешности или неуспешности своих действий [2, с. 2]
Психодидактический подход (Э. Г. Гельфман, А. З. Рахимов, А. Н. Крутецкий, О. С. Гибельгауз, Э. Стоунс, А. И. Подольский, М. А. Холодная и др.)	Предусматривает организацию процесса обучения на основе учета психодидактических закономерностей. Ответственен за разработку таких моделей дидактических систем, которые создают наилучшие условия для формирования и развития у школьников в процессе обучения высших психических функций (А. И. Подольский)	Есть своеобразный прорыв в системе трудноразрешимых дидактических проблем. Подход в обучении, при котором приоритет при построении образовательных технологий неизбежно переходит к психологии развития и обучения, т. е. обеспечивает истинное комплексно развивающее обучение
Дискретный подход (А. Н. Крутецкий, О. С. Гибельгауз)	Подход даёт возможность преобразования учебного материала к виду, который, с одной стороны, является начальным элементом развития технологии системного усвоения знаний, а с другой стороны, является эффективным средством как понимания сущности изучаемых явлений, так и эффективным способом запоминания. Идея **дискретного** подхода исходит из общих диалектических принципов, что всё в	В последнее время в связи с развитием проблемно-поисковых методов в школе ослабилось внимание к вопросам сочетания понимания учебного материала и его прочного запоминания, т. е. проявляется определённое пренебрежение к принципу «специальной организации мнемической деятельности». Со-

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
	мире дискретно, состоит из элементов, которые образуют целостные структуры в материальном и идеальном мире. **Знание тоже дискретно**, оно состоит из взаимосвязанных элементов, образующих информационные объекты, представляющие собой научные теории, отражаемые в учебном процессе в «учебные теории». Система учебных теорий составляет содержание учебного предмета. Подход является первой фазой познания научной теории, за которой следует выявление функций элементов знания (системно-функциональный подход), а затем осуществляется выход на уровень теории в целом (системно-структурный подход). Усвоение научных теорий, образующих картину мира, является конечной целью любого учебного познания. Сущность дискретного подхода заключается в том, что на каждом учебном занятии учителем совместно с учащимися проводится анализ структуры учебного материала	здался некоторый дисбаланс между творческим и репродуктивным началом в учебном процессе. Ослабление внимания к вопросам запоминания и его усиление к вопросам проблемности, методам творческого поиска приводит к противоречиям, от которых в первую очередь страдает именно творческое начало в учебном познании. Психодидактическая технология дискретного подхода представлена в параграфе 2.3
Системно-функциональный подход (А. Н. Крутецкий, О. С. Гибельгауз)	Основан на анализе структуры знания, выявлении функций его элементов, систематизации знаний по общности функционального назначения, формализации (в случае	Подход стимулирует интегративные процессы мышления, активизирует аналитическую и синтетическую деятельность

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации в педагогике и образовании
	возможности и необходимости), синтезе правил системного усвоения и обучении учащихся общенаучным средствам формирования интеллектуальных умений	ума; требует, прежде всего, выделения структурных элементов знания в изучаемой теории и определения их функций. Психодидактическая технология системно-функционального подхода представлена в параграфе 2.3
Системно-структурный подход (А. Н. Крутецкий, О. С. Гибельгауз)	Подход предполагает принятие следующей структуры научной теории, адаптированной к школьному учебному процессу: 1) научные факты; 2) гипотезы; 3) идеальные объекты; 4) величины; 5) законы; 6) практическое применение	Психодидактическая технология системно-струтурного подхода представлена в параграфе 2.3
Модельный подход (А. Н. Крутецкий, О. С. Гибельгауз)	Это один из психодидактических подходов, связанный с преобразованием учебного материала в виде определенных моделей изучаемого предмета, явления или процесса в целях достижения нужного психологического эффекта активизации учебной деятельности обучаемого, и направленный на развитие творческого стиля мышления. Целью модельного подхода является научить учащихся действиям моделирования усвоенного материала в графической, знаковой, символической или другой форме	Способствует решению задачи формирования универсального учебного действия – моделирования

Выстраивание обобщенного определения методологического подхода

Многоаспектность и весьма широкое методологическое содержание понятия «методологический подход» позволяют сформировать рабочее определение, на которое мы будем опираться при дальнейших исследованиях проблемы организации образовательного процесса в условиях сельской школы.

Методологический подход это прежде всего методологический феномен, который:

– определяет принципиальную методологическую ориентацию выполнения теоретической либо практической деятельности, мировоззренческую позицию, концепты выполнения определенного вида деятельности;

– трансформирует данные концепты в совокупность принципов, определяющих общую цель и стратегию соответствующей деятельности;

– задает способы, приемы, процедуры, обеспечивающие преобразование избранной стратегии в тактику выполнения деятельности и реализацию практической деятельности.

Таким образом, подход представляет собой единство минимум двух компонентов, отражающих логику «методологической цепочки» в соответствии с переходом от идеального (всеобщего) к конкретному (практическому) адекватно совокупности уровней методологии и дуальность нашего мира как одновременное со-присутствие противоположных начал и тенденций. Методологический подход выполняет три основные функции: философско-нормативную, когнитивно-прогностическую, конструктивно-праксеологическую, которые отражают наличие знаниевого и деятельностного аспектов преобразований. Обобщенный «образ» методологического подхода представлен на рис. 1.1.1.

Рис. 1.1.1. «Образ» методологического подхода с учетом его функций, структуры и логики выполнения деятельности с позиций «умного делания»

Под методологическим подходом к обучению в сельской школе далее будем понимать методологический феномен, который определяет принципиальную методологическую ориентацию выполнения педагогической деятельности, мировоззренческую позицию педагога сельской школы (учителя, воспитателя, управленца), концепты реализации обучения в сельской школе; совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию обучения; способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию обучения – взаимосвязанных деятельностей учения и преподавания (при наличии нового элемента в диаде – саморазвития), характеризуемого определенным акцентом всех элементов дидактической системы учителя и сельской школы в целом.

Под методологическим подходом к воспитанию в сельской школе далее будем понимать методологический феномен, который определяет принципиальную методологическую ориентацию выполнения деятельности по воспитанию и социализации сельских школьников в рамках урочных и внеурочных занятий, мировоззренческую позицию педагога сельской школы (учителя, воспитателя, управленца), концепты реализации деятельности воспитания и социализации в сельской школе; совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию воспитания и социализации; способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию воспитания и социализации, характеризуемую определенным акцентом всех элементов системы воспитания и социализации каждого педагога и сельской школы в целом.

По нашему мнению, для условий современной сельской школы с учетом социально-экономических требований и вызовов времени наиболее актуальными выступают следующие методологические подходы: на философском уровне методологии – интегративно-дифференцированный; на общенаучном – праксеологический; на конкретнонаучном – психодидактический.

§ 1.2. Интегративно-дифференцированный подход в образовательном процессе сельской школы

В России центр на периферии.
В. О. Ключевский

В данном параграфе представлен интерпретативный «портрет» интегративно-дифференцированного подхода (ИДП) в образовательном процессе сельской школы. Интерпретативный портрет отражает следующие аспекты-характеристики подхода:

– Описание основной определяющей идеи подхода, в соответствии с которой он получил свое название.

– Из истории становления подхода в науке.

– Какой уровень научной методологии представляет подход в данном конкретном случае: философский, общенаучный, конкретнонаучный или технологический?

– Основные теоретические конструкты подхода.

– Основной технологический инструментарий подхода (кратко).

– Специфика интерпретации сущности подхода для условий сельских школ России.

Описание основной определяющей идеи подхода, в соответствии с которой он получил такое название

Акцент данного подхода связан с признанием идеи единства процессов интеграции (объединения, синтеза, слияния) и процессов дифференциации (разделения на части, различения, разъединения).

Исходя из определения методологического подхода, взятого в качестве рабочего для данного исследования, заключаем, что под интегративно-дифференцированным подходом будем понимать методологический феномен:

– который определяет принципиальную методологическую ориентацию выполнения теоретической либо практической деятельности при учете идеи неразрывного взаимодополняющего единства процессов интеграции и дифференциации в границах этой деятельности;

– концептами выполнения определенного вида деятельности при этом выступают утверждения о наличии в любой деятельности, объекте, процессе альтернативных и даже противоположных сторон, элементов, тенденций, которые сосуществуют во взаимо-

дополнении и обеспечивают поступательное развитие системе; при этом система (деятельность, объект, процесс) характеризуется постоянным целенаправленном стремлением к установлению и поддержанию динамического равновесия между процессами интеграции и дифференциации; существует сила, способная регулировать и влиять на состояние равновесия и ситуации его «сдвигания» в том или ином направлении; концепты отражают идеи балансовой теории и диалектических философских законов;

– обозначенные концепты трансформируются в совокупность принципов – разумного равновесия (балансирования), паритетности, дополнительности, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности с учетом идеи единства интеграции и дифференциации; способов, приемов, процедур, обеспечивающих трансформацию избранной стратегии в тактику выполнения деятельности.

Из истории становления подхода в науке

Начиная с 80-х гг. XX в. в России ведется интенсивная исследовательская работа по созданию интегративно-дифференцированной концепции. Интегративно-дифференцированный подход к феноменам различной природы в своем предназначении является объективным, пронизывает все сферы жизнедеятельности общества и вызван к жизни многочисленными новыми процессами и явлениями.

Очевидно, интегративно-дифференцированный подход формируется как новый методологический ориентир развития сферы образования в целом, а также процесса обучения в условиях сельской школы. Отмечается системный характер данного подхода, детерминирующий возможность синтезирования в единство интегративного и дифференцированного подходов. Важно заметить, что в реальной практике образования и обучения редко какой-либо подход применяется в «чистом виде» [214], возможно, поэтому в современной педагогике утверждается идея полипарадигмальности, многообразия образовательных моделей и их гармонического сочетания (Л. А. Беляева, А. Г. Асмолов, М. Н. Берулава, В. И. Загвязинский, М. В. Кларин, Е. А. Ямбург и др.). По мнению Б. С. Гершунского, необходимо стремиться к поиску «равнодействующей» разнонаправленных, альтернативных, конкурирующих векторов подходов, которая должна отражать един-

ство даже противоположного и способствовать осознанию в теории и практике предопределяющих прогрессивное развитие сферы образования мировоззренческих, философско-образовательных оснований [55].

М. Н. Гладкова рассматривает интегративно-дифференцированный подход к процессу обучения как дидактическую систему, основанную на установлении системных, комплексных и интегративных связей между компонентами и функциями педагогического процесса с учетом индивидуального стиля деятельности субъектов в процессе обучения; на интеграции и дифференциации как ведущих принципах создания инновационных систем обучения [58]. Данным автором выполнен историко-педагогический анализ развития идей интегративно-дифференцированного подхода применительно к процессу обучения. Анализ выявил связь данного подхода с идеями модульного, компетентностного и проблемного подходов.

В научной литературе имеются и другие интерпретации сущности ИДП. Так, в работе Л. П. Матвеева встречаем применение категории интегративно-дифференцированного подхода к проблеме методологии диссертационного творчества [159]. Интегративно-дифференцированный подход при организации диссертационных работ предполагает, с одной стороны, совместный труд группы диссертантов над исследованием одного и того же объекта, осуществление творческого содружества специалистов различного профиля для обеспечения взимодополняющего подхода к многосторонним явлениям и возрастания вероятности целостно-системного их осмысления; с другой стороны, каждый участник этой команды имеет свой строго определенный предмет исследования, свой аспект в соответствии с профессиональной специализацией. При этом сливаются воедино принцип интегративного подхода и принцип профессиональной дифференциации в исследовании. Данная трактовка ИДП представляет собой способ организации «комплексных» диссертационных исследований за счет синтеза дифференцированных работ и достижений отдельных исследователей [89; 159].

Ю. И. Семенова вводит в педагогический тезаурус понятие «дифференцирующе-интегрирующий подход в обучении» [254], который сущностно связывается с организацией на первом этапе

учебной деятельности в малых автономных группах, образуемых с учетом индивидуально-психологических особенностей, стилей и стратегий учения, на втором этапе – с организацией взаимодействия учащихся с различной степенью самостоятельности при выполнении учебных заданий. В данном случае единство интеграции-дифференциации соотносится с процессуальным аспектом учебной деятельности.

Таким образом, современная наука располагает различными трактовками сущности категории «интегративно-дифференцированный подход», обобщая которые констатируем следующее: категория «интегративно-дифференцированный подход» в науке определяется как методологический ценностный ориентир и мировоззренческая позиция; как дидактическая система, как способ организации процесса обучения; как совокупность способов деятельности в определенной области и другое; но при этом во всех случаях несет на себе отпечаток нормативности, обязательности и необходимости соблюдения определённых требований при осуществлении педагогической деятельности в рамках подхода, а именно акцентом всегда выступает обеспечение единства интеграции и дифференциации как процессов.

С учетом устоявшегося педагогического знания об интегративном и дифференцированном подходах как дидактических принципах, интеграции и дифференциации в обучении как процессах, в которых происходит реализация данных принципов, считаем правомерным заключить, что интегративно-дифференцированный подход – многостатусный феномен в зависимости от рассматриваемого уровня методологии, а единство интеграции и дифференциации в обучении – это процесс, посредством которого реализуется ИДП.

Отражение статусов интегративно-дифференцированного подхода представлено в табл. 1.2.1.

Таблица 1.2.1

Статусы интегративно-дифференцированного подхода

<table>
<tr><th>Виды интедиффии[1]</th><th>Уровни интедиффии</th><th colspan="2">Роль ИДП</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Образовательная интедиффия</td><td rowspan="2">Методологический и теоретический. Дидактический</td><td rowspan="3">Интегративно-дифференцированный подход к обучению и воспитанию (ИДП) – учет интедиффии в обучении и воспитании</td><td>Методология на философском и общенаучном уровнях, мировоззренческая установка педагога (учителя)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Совокупность педагогических принципов (в первую очередь интегративного и дифференцированного подходов), технологии</td></tr>
<tr><td>Интедиффия процесса обучения и воспитания в сельской школе</td><td>Прикладной (практический)</td></tr>
</table>

ИДП к обучению в сельской школе проявляется как совокупность принципов, требующих учета единства интеграции и дифференциации в обучении, постоянного целенаправленного стремления дидактической системы образовательной организации и всех её подсистем к установлению и поддержанию динамического равновесия между их альтернативными, противоположными, но одновременно взаимодополняющими друг друга тенденциями, процессами, компонентами, сторонами, свойствами, качествами, характеристиками.

Таким образом, реализуя научно-теоретическую функцию, интегративно-дифференцированный подход к обучению:

а) выступает в качестве методологического обоснования проблем современного образования и задает в качестве стратегии построение современной образовательной системы с высокой степенью её дифференциации и интеграции;

б) определяет в качестве методологии на философском и общенаучном уровнях антиномический принцип и принцип дополнительности, системно-синергетический подход, на базе ко-

[1] Интедиффия – термин, введенный В. Ф. Моргуном, образованный от терминов «интеграция» и «дифференциация».

торых формулируются принципы инновационной концепции организации обучения и воспитания в сельской школе;

в) заключается в признании взаимодополняющего единства интеграции и дифференциации в развитии образовательных систем сельских школ, способного обеспечить новое качество и эффективность обучения в общеобразовательных организациях села.

Конструктивно-технологическая функция подхода определяет применение в процессе осуществляемой в рамках его деятельности оптимально соответствующих содержанию технологий её осуществления для обеспечения построения образовательной системы сельского учителя и школы в целом на основе динамического равновесия, гармонии между противоположными (или альтернативными) и одновременно взаимодополняющими друг друга компонентами. В нашем исследовании такими технологиями в рамках дифференцированного подхода являются уровневое обучение и технология индивидуализации на основе учета когнитивного стиля ученика, в рамках интегративного подхода – модульная технология. В качестве «противоположных», но взаимообусловливающих друг друга дидактических компонентов, которые «приводятся в динамическое равновесие» с помощью принципов обозначенных технологий, мы рассматриваем интегрирующие и частные дидактические цели, задаваемые в учебных модулях; инвариантное и вариативное содержание модулей в зависимости от когнитивного стиля, уровня дифференциации, наличия элементов межпредметного, сельскохозяйственного, краеведческого, природного характера, отражающих специфику образовательного пространства сельской школы; различный деятельностный инструментарий, задаваемый в методическом руководстве по усвоению учебного материала, контролирующие мероприятия, зависимые от уровня дифференциации и типа когнитивной стратегии школьника и идентичные задания по усвоению дидактических элементов (обусловлены необходимостью освоения фундаментальных образовательных объектов, определенных в стандартах образования).

Совершенно очевидно, что интегративно-дифференцированный подход является «детищем» балансовой педагогики. Направление в педагогике, основным предметом которого является исследование динамического баланса между противоположностями

педагогического характера, вполне оправданно получило название балансовой педагогики. Заметно возрос интерес к балансовой педагогике в последнее десятилетие XX в. в связи с широким обсуждением проблемы интегративно-дифференцированного подхода в обучении и образовании.

При рассмотрении процесса обучения как системы легко увидеть элементы, являющиеся своего рода взаимосвязанными полярностями. П. В. Скуловым выделено таковых 43 пары [265]. В системах различных уровней причиной конфликтов является дисбаланс в межэлементных и межсистемных отношениях. Поэтому в педагогической практике прослеживается интуитивное понимание необходимости стремления к гармонии элементов системы, что и выражается в некоторых дидактических принципах: коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей, связи теории с практикой, научности и доступности обучения. Мы поддерживаем мнение П. В. Скулова о том, что все эти принципы являются частными проявлениями одного – принципа динамического баланса. Нельзя преувеличивать значимость какой-либо одной стороны, необходимо признание их равноправия и равнозначности в образуемом единстве. Мы также принимаем идею о том, что в процессе взаимодействия элементов-«противоположностей» присутствует третий элемент – сила, регулирующая процесс взаимодействия объектов-полярностей. При этом в учебном процессе её представителем является учитель. Именно он способен определить, в какую сторону и когда нужно сместить «точку временного равновесия» в зависимости от состояния обучаемых, темы учебного занятия и других дифференцирующих факторов.

Посмотрим, как проявляются обозначенные выше идеи в процессах, выступающих в качестве основных тенденций развития современного образования, к которым относятся глобализация; широкое использование в сфере образования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); изменение функции учителя и, следовательно, позиций обучающегося и обучающего в образовательном процессе, смещение характеристик взаимодействия в сторону сотрудничества, сотворчества; изменение целевых ориентиров процесса образования и связывание их с компетентностным форматом; изменение роли самостоятельной работы в процессе образования; ориентир на непрерывность обра-

зования; усиление методологической и исследовательской составляющих в процессе образования всех уровней; усиление прагматической компоненты образования; применение образовательных стандартов как необходимого минимального количества дидактических единиц, определяющих фундаментальное содержание образования; широкое применение образовательных технологий как целостных дидактических систем.

Представим «балансовые пары», которые проявляются в связи с обозначенными выше тенденциями. В табл. 1.2.2 приведено попарное описание таких дуальностей, первой из которых мы приписали знак «+», а второй для обозначения альтернативности или противоположного начала – знак «–».

Таблица 1.2.2

Балансовые пары в сфере образования

+ **(положительная компонента пары, направленная в сторону роста чего-то, увеличивающая какой-то элемент явления, объекта, системы)**	– **(компонента, противоположная положительной, уменьшающая, сужающая какой-либо эффект, элемент явления, объекта, системы)**
Глобализация, объединение, интеграция систем образования (или их отдельных элементов) различных государств, стран, народов, регионов, территорий	Регионализация, сохранение уникальности систем образования определенной страны, народа, государства, региона, местности, района, территории
Все более широкое использование в сфере образования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)	Процессы и процедуры, ограничивающие применение ИКТ в образовании из-за риска потерять живой контакт «человек – человек» (учитель – ученик) в образовании (обучении), что может привести к обеднению коммуникативной культуры обучающихся и педагога
Функция современного учителя как управление образовательной деятельностью ученика	Функция современного учителя как предоставление возможности ученику самоуправлять своей образовательной деятельностью
Функция ученика в образовательной деятельности: принятие и понимание управляющих действий педагога	Функция ученика в образовательной деятельности: самоопределение в образовательной деятельности и самоуправление ею

+ (положительная компонента пары, направленная в сторону роста чего-то, увеличивающая какой-то элемент явления, объекта, системы)	– (компонента, противоположная положительной, уменьшающая, сужающая какой-либо эффект, элемент явления, объекта, системы)
Целевая направленность образования как овладение фундаментальными знаниями отдельных научных областей	Целевая направленность образования как создание условий для овладения личностным содержанием образования (дополнительным знанием в определенной области, приоритетным для конкретной личности), не обязательно фундаментальным
Целевая направленность образования как формирование компетентностей	Целевая направленность образования как овладение знаниями, умениями, навыками
Ориентация образования на увеличение доли самостоятельной работы обучающихся в общем времени обучения	Существование определенного предела, который ограничивает долю самостоятельной работы обучающихся в общем времени обучения из-за необходимости обеспечения индивидуальной меры помощи каждому обучающемуся и высокого качества образования (обучения)
Ориентир на непрерывность образования	Реально квантованный образовательный процесс
Усиление методологической и исследовательской составляющих в процессе образования	Необходимость исполнительской и репродуктивной учебно-познавательной деятельности, являющейся необходимой ступенью для выполнения более сложных по составу и характеристикам методологической и исследовательской деятельностей
Необходимость обеспечения системности и фундаментальности осваиваемого знания	Усиление прагматической ориентации образования
Необходимость выхода за пределы стандарта для обеспечения определения и реализации личностного содержания образования, индивидуальных ценностей и смыслов	Применение образовательных стандартов как минимумов, определяющих фундаментальное содержание образования

+ (положительная компонента пары, направленная в сторону роста чего-то, увеличивающая какой-то элемент явления, объекта, системы)	– (компонента, противоположная положительной, уменьшающая, сужающая какой-либо эффект, элемент явления, объекта, системы)
Развитие субъектности педагога и обучающегося в образовательной деятельности	Ограничение субъектности из-за необходимости выполнения нормативных требований в образовании
Применение образовательных технологий	Субъектность и персонифицированность образовательного процесса создают риски для использования технологий в образовании при буквальном понимании сущности данного феномена
Все нарастающая массовость образования	Все более явная необходимость в реализации идей персонифицированного, индивидуализированного, адресного образования
Степень общности дидактических компонентов для всех обучающихся	Степень дифференцированности дидактических компонентов для каждого обучающегося

Итак, мы привели лишь небольшой перечень феноменов, которые можно считать «противоположно» направленными тенденциями в образовательной сфере, т. е. балансовыми парами. Однако, рассуждая в данном ключе, правомерно сделать вывод о том, что подобная дуальность изначально присуща каждому элементу объективной реальности и идея педагогического баланса выступает одним из методологических оснований всей педагогической действительности. Открытие законов балансовой педагогики и их разумный учет в процессах образования сулят разрешение многих острых педагогических противоречий и проблем. В частности, текущий момент поставил на повестку дня рассмотрение в единстве «внешних» педагогических влияний на обучающегося и «внутренних» процессов, которые «скрыты от глаз» педагога и подчиняются психологическим закономерностям. Поэтому сегодня актуальна задача развития и формирования на более высоком уровне психолого-педагогической компетентности педагога и включение в образовательные практики реальных механизмов психодидактики. Таким образом, балансовая педагоги-

ка имеет все шансы выступить как даже более общий методологический пласт по отношению к общей педагогике.

Концептуальные и методические основы интегративно-дифференцированного подхода в контексте жизнедеятельности сельской школы подробно раскрыты в наших публикациях [113; 118; 121; 119; 114; 329].

Какой уровень научной методологии представляет подход в данном конкретном случае: философский, общенаучный, конкретнонаучный или технологический?

В нашем исследовании подход играет роль философской методологии исследуемых процессов обучения и воспитания в сельской школе, проектируясь при этом на все последующие уровни методологии исследуемого феномена и трансформируясь на них в новые многоаспектные проявления (рис. 1.2.1).

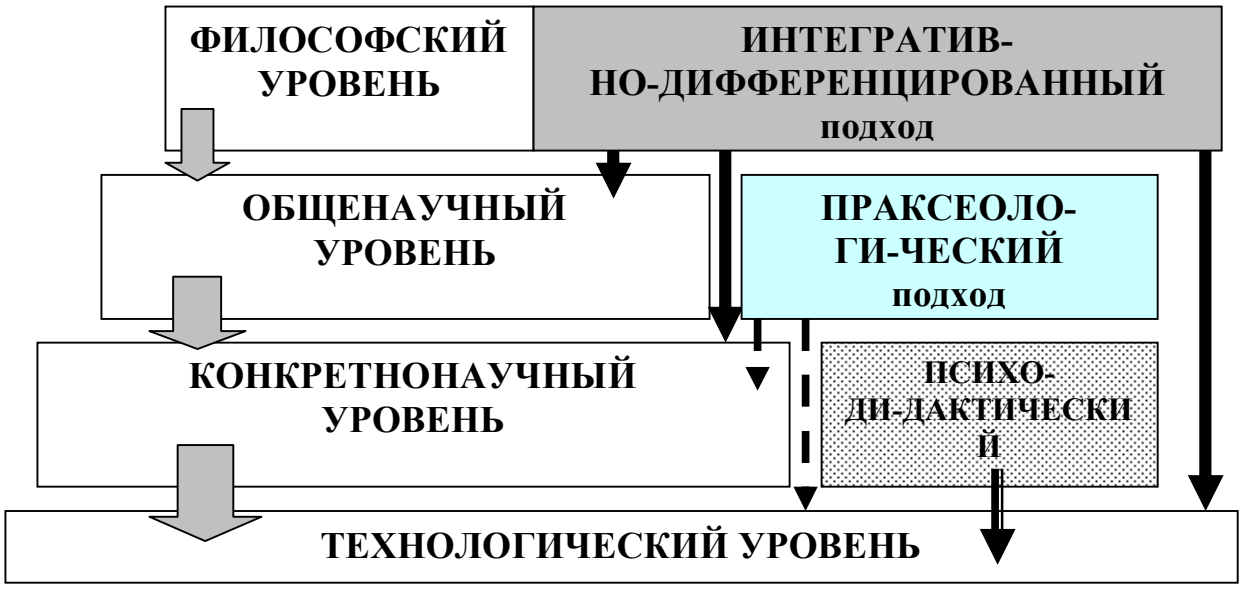


Рис. 1.2.1. «Проецирование», отражение методологии более высокого уровня общности в «нижележащих» уровнях

Основные теоретические концепты и конструкты подхода

Базовыми категориями интегративно-дифференцированного подхода выступают «интеграция» и «дифференциация». Терминами «интеграция» и «дифференциация» обозначаются философские категории, связанные с процессами объединения и разделения элементов. Каждый из феноменов может рассматриваться как явление (процесс), как состояние, как условие функционального

существования и как результат развития чего-то. Система всегда есть единство интеграции и дифференциации. «Граница» доминирования между ними имеет «пульсирующий» характер и устойчива лишь в состоянии динамического равновесия. Категории могут выступать в качестве характеристик процессов и объектов различной природы, в т. ч. и педагогических (рис. 1.2.2).

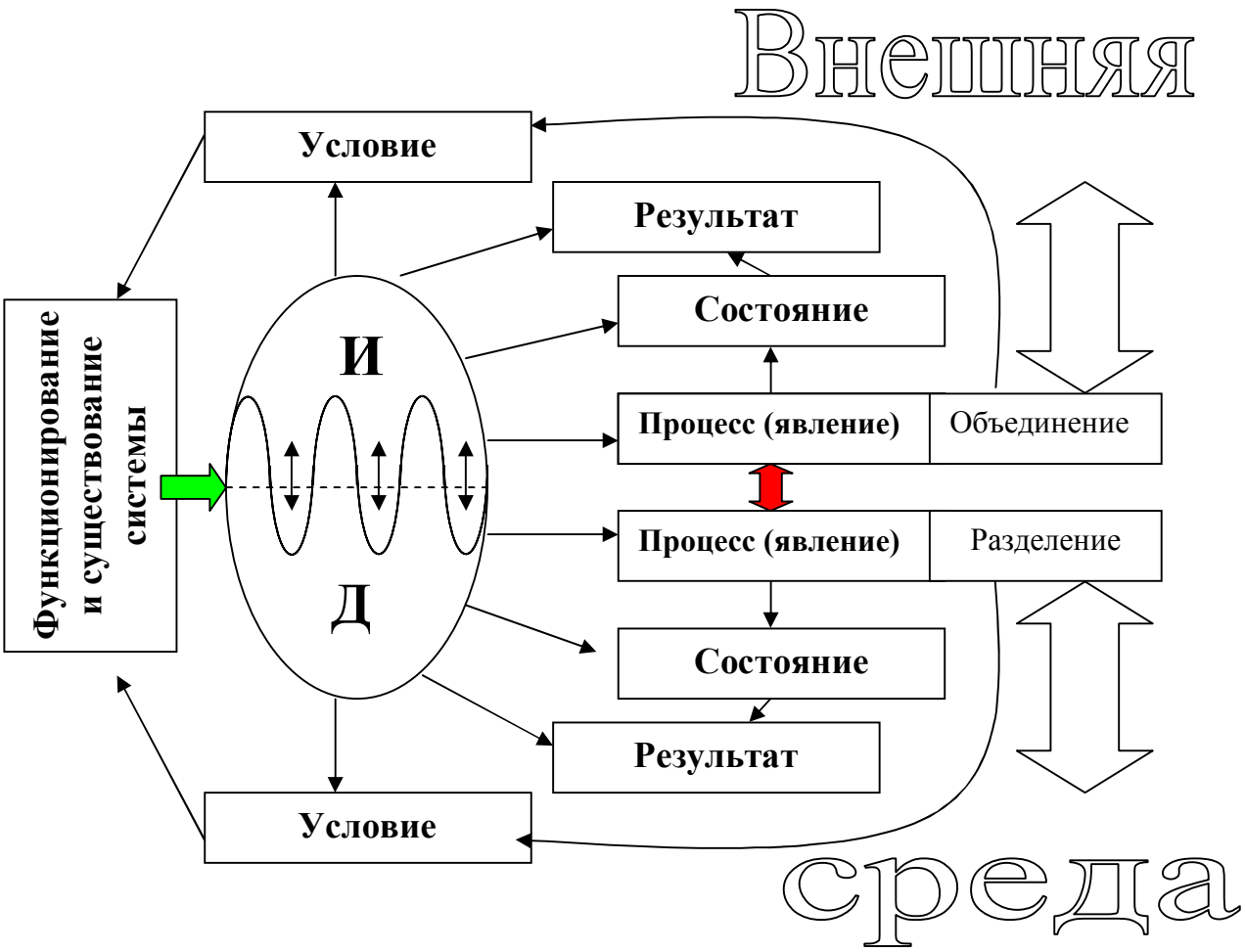


Рис. 1.2.2. Сущность интеграции и дифференциации

В науке накопление научных знаний приводит к дифференциации, к дроблению наук. Появляются новые отрасли научного знания, например химическая биофизика и физическая биохимия, педагогическая психология и психологическая педагогика и т. д. Одновременно происходят и интеграционные процессы. Примерами выступает появление общих теорий, позволяющих объединить и объяснить сотни и тысячи разрозненных фактов. Так, например, открытие Д. И. Менделеевым периодического закона позволило объяснить с учетом единой теоретической основы ты-

сячи различных химических реакций. Создание Д. К. Максвеллом системы четырех уравнений электродинамики позволило не только объяснить все известные к тому времени явления электричества и магнетизма, но и предсказать существование радиоволн и многие другие явления [195, с. 34].

«Интеграция и дифференциация как педагогические категории представляют собой соответственно процессы объединения и процессы возникновения различий на методологическом, теоретическом и практическом уровнях педагогической действительности» [118, с. 20].

В современной дидактике достаточно подробно разработаны вопросы интегративного и дифференцированного подходов, рассматриваемых как принципы образования. Интегративный подход к обучению понимается как объединение компонентов процесса обучения с целью повышения его эффективности и оптимальности, соответствия современным дидактическим требованиям и социально определенным нормам, уменьшения затрат энергии на организацию качественного образовательного процесса. Дифференцированный подход к обучению предполагает обеспечение различающихся условий, оптимально учитывающих индивидуально-личностные и психофизиологические особенности обучающихся при усвоении содержания образования. Это есть традиционная интерпретация обозначенных подходов.

А каков будет эффект, если синтезировать в едином подходе известные педагогические принципы? Новый подход должен учитывать полярные по сути явления – интеграцию и дифференциацию в обучении. Современной наукой доказано, что отражением глубинной сущности реального процесса выступает принцип дополнительности, допускающий и в области дидактики возможность и объясняющий правомерность существования в гармонии и состоянии динамического равновесия «противоположностей», выражающих полярные тенденции и стороны процесса. Поэтому правомерно утверждать, что именно интегративно-дифференцированный подход, представляющий собой соединение интегративного и дифференцированного подходов к обучению, способен обеспечить более высокое качество образования школьников по линиям его личностной ориентированности, одновременного достижения целостности, метапредметности, сово-

купности новых образовательных результатов – личностных, метапредметных, общих и частных предметных.

Применение ИДП нацелено на рост качества образования школьников по показателям: прочность, действенность, способность к переносу знаний в другие области и целостность системы знаний. Это, в свою очередь, должно привести к положительной динамике развития таких характеристик личности учащихся, как самостоятельность, ответственность, способность к самоуправлению при выполнении учебной деятельности (т. е. к формированию универсальных учебных действий обучающихся). Таким образом, будут созданы продуктивные условия для формирования обобщенных компетентностей личности, имеющих надпредметное содержание. Важным моментом подхода является принятие идеи дифференциации в образовательном пространстве, создание адаптивных условий обучения для каждого субъекта, что будет способствовать самоопределению, самораскрытию и саморазвитию потенций каждой личности за счет построения индивидуальных образовательных траекторий.

Совокупность идей и теоретических утверждений – концептов, раскрывающих сущность ИДП, сводится к следующим положениям:

1. Реализация гармонического единства интеграции и дифференциации в процессе обучения предмету как подсистеме образовательного процесса в сельской школе возможна при использовании самообучения. Методическая синергетика дает возможность по-новому осмыслить эволюцию научных знаний, развитие образовательных процессов, осуществить пересмотр методов в обучении. Образовательный процесс есть процесс периодический в открытой системе, следовательно, к данной области деятельности человека в полной мере применимы закономерности синергетики, тем более что современность требует от учеников формирования способности самоорганизовываться, самосовершенствоваться и т. д. (рис. 1.2.3).

Рис. 1.2.3. Первый концепт ИДП

2. Соединение (интеграция) системно-деятельностного подхода в обучении с личностно ориентированным, праксеологическим, технологическим и психодидактическим (дифференциация) – залог развития ученика на основе его внутреннего потенциала. Системный подход означает рассмотрение процесса обучения, взаимодействия учителя и обучаемого, личности каждого ученика как сложных систем. Технологический подход в рамках ИДП означает в нашем случае применение в обучении уровневой, модульной, стилевой технологий с учетом фактора персональности (субъектности) учителя и учащихся (рис. 1.2.4).

3. Ориентация преподавания на личность и ее развитие обеспечивается: а) изучением и последующим учетом индивидуально психологических особенностей учеников (в частности, когнитивного стиля); б) активным и постоянным включением учащихся в учебную деятельность путем интегрирования элементов технологий уровневого, модульного обучения и технологии индивидуализации на основе учета когнитивных стилей школьников по полярностям «интегральность/дифференциальность»;

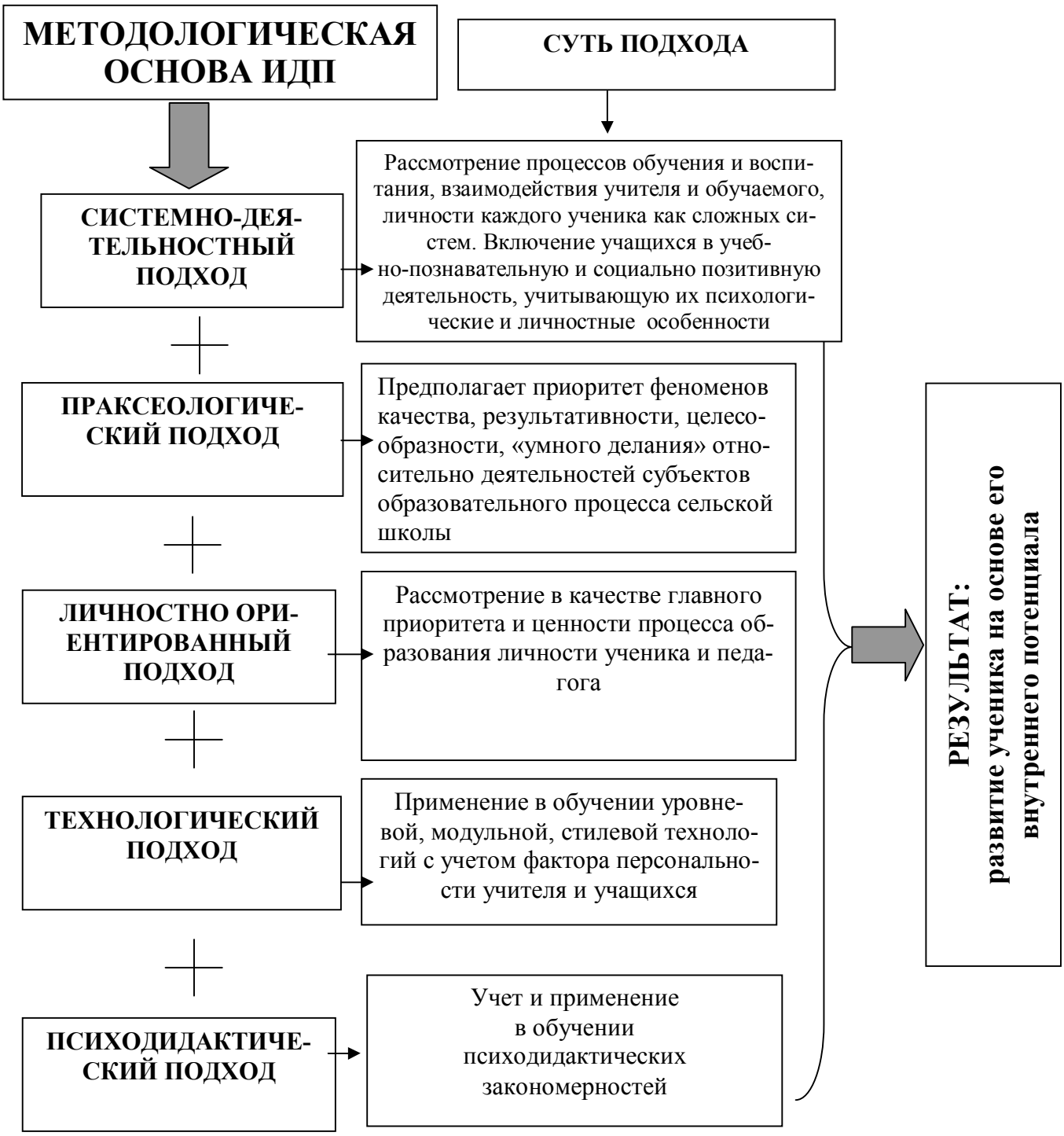


Рис. 1.2.4. Второй концепт ИДП

в) разработкой обширного комплекса методических рекомендаций, созданием новых, особых учебных программ и дидактических материалов, ориентированных на наиболее распространенные типы групп учащихся с определенным типом мышления (рис. 1.2.5).

Рис. 1.2.5. Третий концепт ИДП

Основной технологический инструментарий подхода (кратко)

Естественно, процедурный инструментарий интегративного и дифференцированного подходов, которые, объединяясь, образуют новый методологический феномен – интегративно-дифференцированный подход, автоматически переходит в арсенал нового подхода. Однако, поскольку в результате объединения (не

суммативного!) рождается новый феномен в виде качественно отличного образования, интегративно-дифференцированный подход характеризуется и новым технологическим обеспечением, детерминирующим эмерджентные образовательные эффекты. Далее в монографии будет описан один из возможных вариантов технологической реализации подхода в обучении – комплексная технология модульного обучения с уровнево-стилевой дифференциацией (технология модульного обучения с двойной степенью дифференциации).

Специфика интерпретации сущности подхода для условий сельских школ России

Исходя из логики подхода, обозначим процессы дифференциации, процессы интеграции, характерные для образовательных организаций, расположенных в сельской местности.

Современная сельская школа – уникальное и устойчивое явление российской системы образования и в целом социальной системы всегда характеризовалась рядом специфических особенностей и трудностей в реализации образовательного процесса. Это обусловлено в большей мере следующими внешними по отношению к сельской школе обстоятельствами: неблагоприятной социально-демографической ситуацией в сельской местности и кризисным состоянием сельскохозяйственного производства [71; 70; 241; 257]. Внешние условия порождают новые внутренние проблемы и противоречия сельских общеобразовательных организаций (слабость материальных и кадровых ресурсов школы, методического обеспечения; невозможность предоставления качественного и современного уровня образования сельскому школьнику из-за традиционности и инертности дидактических систем и др.).

Для современной сельской школы одной из основных характеристик остается малочисленность [70; 257] (хотя в начальном звене сельских школ численность учащихся начинает медленно возрастать). Малая наполняемость класса и сельской школы в целом затрудняет организацию качественного обучения, главным критерием которого мы считаем сформированность интегральных познавательной и социальной компетентностей обучающегося. Действительно, в условиях малочисленности более ярко по сравнению с городскими школами проявляются индивидуально-личностные и психофизиологические особенности школьников, значитель-

ны флуктуации представленности типологических групп (или даже отдельных школьников) иногда с полярными характеристиками интеллектуальной деятельности. Малочисленность обусловливает высокую открытость учебной деятельности обучающихся, и необходимость пребывания их в состоянии постоянной готовности к ответу усиливает психологическую нагрузку и напряженность школьников. Формы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся приобретают индивидуализированные характеристики. Преподавание одним учителем нескольких предметов (многопредметность) сужает и без того неширокий круг общения сельского школьника, ограничивает разнообразие его различных социальных ролей, что сказывается на формировании коммуникативных качеств обучающихся. В связи с этим необходимо психолого-педагогическими средствами ослаблять негативные проявления малочисленности с целью получения высокого качества обучения сельских школьников.

Одним из возможных путей сохранения и развития сельской школы сегодня является усиление внешних и внутренних по отношению к ней интеграционных процессов. В первом приближении классифицируем их по этим двум направлениям (табл. 1.2.3).

Таблица 1.2.3

Интеграционные процессы в сельской школе

Причина интеграции	**Внешние (изменение характера связей между системой и другими системами)**	**Внутренние (изменение характера связей между имеющимися подсистемами)**
Создание целостного образовательного пространства	Взаимодействие образовательных организаций в рамках сетевой организации (ассоциация, опорная школа с сетью филиалов, образовательный комплекс, социокультурный комплекс, взаимодействие с государственной школой как ресурсным центром и др.). Создание единого образовательного пространства: – совместное обучение детей разных школ и разных классов;	Поиск новых подходов к содержанию и организации воспитания и обучения учащихся сельской школы: – единое планирование, координация и согласованность действий субъектов образовательной среды школы (составление единого учебного плана; общей перспективной комплексной программы деятельности по учебному, воспитательному,

Причина интеграции	Внешние (изменение характера связей между системой и другими системами)	Внутренние (изменение характера связей между имеющимися подсистемами)
	– интеграция педагогических средств, используемых в урочной и внеурочной деятельности внутри сетевого объединения для реализации профильного обучения; – введение новых интегративных курсов, предметов в рамках профильного обучения; – единое планирование, координация и согласованность действий субъектов образовательной сети (составление единого учебного плана сети; общей перспективной комплексной программы деятельности по учебному, воспитательному, методическому направлениям сети);	методическому направлениям школы; определение единой структуры и согласованного режима организации учебно-воспитательного процесса в школе в условиях реализации предпрофильной и профильной подготовки, планирование и осуществление сотрудничества (принятие договорных документов, определяющих содержание и формы социального партнерства, права и обязанности по взаимодействию, совместных проектов, программ) с социальными партнерами и др.);
	определение единой структуры и согласованного режима организации учебно-воспитательного процесса в школах образовательной сети и др.); – создание образовательных консорциумов с включением в их состав сельских школ; – усиливающиеся процессы взаимодействия с представителями педагогического сообщества через интернет-сайты, профессиональные конкурсы, форумы благодаря интенсивной информатизации общества; – включение во внешнюю информационно-образовательную среду района, региона, страны	– учебные мероприятия за пределами школы (на природе, спортивной площадке, в музее, в агрофирме, в сельской библиотеке); – интеграция педагогических средств, используемых в урочной и внеурочной деятельности внутри школы; – введение новых интегративных курсов, предметов внутри школы (возможно, в рамках профильного обучения); – создание внутренней информационно-образовательной среды
Полифункциональность	Полифункциональность деятельности школы в целом: выполнение ею функций обеспе-	Полифункциональность деятельности сельского учителя – многопредметность в

Причина интеграции	Внешние (изменение характера связей между системой и другими системами)	Внутренние (изменение характера связей между имеющимися подсистемами)
	чения получения базового общего среднего образования для сельских детей, сельскохозяйственной подготовки школьников, социально-педагогической и социокультурной функций (оздоровление среды обитания ребенка, преодоление отчужденности детей и родителей, восстановление народных традиций, охрана и защита прав детей)	обучающей деятельности, выполнение функций социально-психологической поддержки школьника, его семьи, других слоев населения сельского социума. Становление маркетинговой компетентности руководителя сельской школы – способности решать проблемы школы с использованием рыночных механизмов, работы на рынке образовательных услуг
Объединение (интеграция) различных субъектов в образовании	Интеграция школы с учреждениями социальной сферы села, хозяйствами, расположенными в микросоциуме, и образование интегративных моделей (видов) сельских школ: школа – детский сад, школа – сельский клуб – детский сад, школа – хозяйство, школа –филиал ПТУ, школа с группами продленного дня по месту жительства и др. Привлечение местных специалистов и умельцев к организации учебной и внеучебной деятельности. Процессы актуализации социально-педагогического потенциала сельского поселения	Совместное обучение детей вполне здоровых, нормально развитых и детей с особыми образовательными потребностями, с задержками умственного развития, мигрантов, переселенцев (предмет исследования интегративной и инклюзивной педагогики). Организация учебных занятий и внеучебных мероприятий в разновозрастных группах школьников, необходимым условием которой является содержательная, организационно-управленческая, технологическая интеграция
Интеграция образовательной системы с ближай-	Интеграция при организации трудового обучения школьников: образование «агрошкола – фермерская школа», трудовые объединения школьников и участие их в труде близлежа-	Слитность с природным окружением: интегративные формы изучения явлений природы, взаимодействия с ней, экологические мероприятия.

Причина интеграции	Внешние (изменение характера связей между системой и другими системами)	Внутренние (изменение характера связей между имеющимися подсистемами)
шим окружением	щих сельскохозяйственных предприятий, проекты «Агрообразование»	Включение природного, сельскохозяйственного, экологического, краеведческого элементов и народной культуры в канву учебного материала
Ценностная интеграция	Органическая целостность сельской школы и окружающей её среды за счет непрекращающейся «цепочки» связи поколений, получивших, получающих и организующих процесс образования в данном учебном заведении. Многие педагоги сегодняшней школы – её вчерашние ученики, а общественность школы составляют родители сегодняшних учеников и т. д. Воспитание гражданской идентичности сельского школьника (основной личностный образовательный результат)	Интеграция, обусловленная более тесной связью воспитания и обучения сельских школьников с народными традициями, самобытностью, особой атмосферой, близкой к семейной

Таким образом, для современной сельской школы характерна как стихийная, так и целенаправленно осознанная интегративность – территориальная, концептуальная, информационная, содержательная, предметная, технологическая, возрастная, ценностная и др. На рис. 1.2.6 интегративные процессы в сельской школе представлены как компонент уровневой системы.

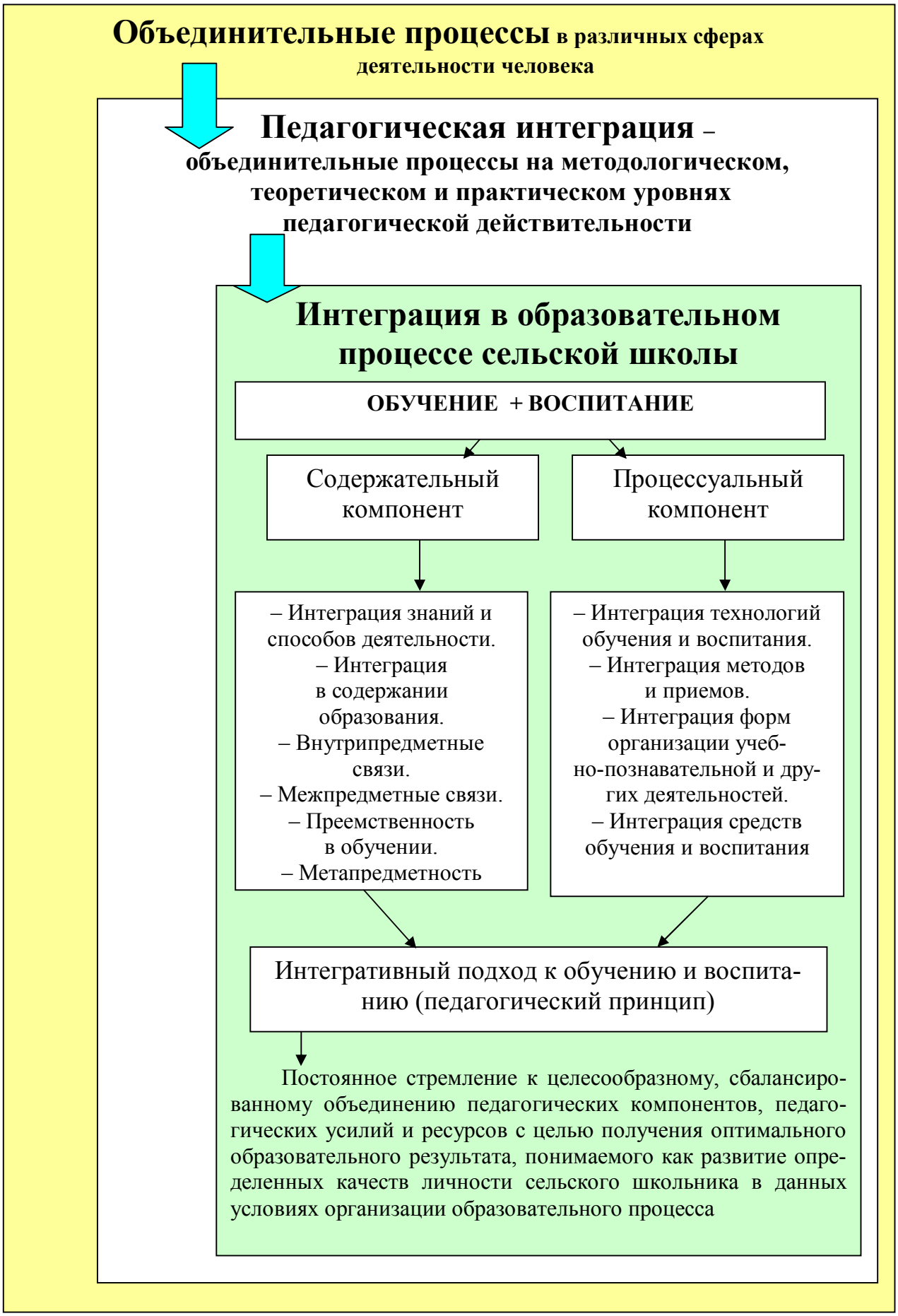


Рис. 1.2.6. Система разноуровневых интегративных процессов

В табл. 1.2.4 представлены процессы образовательной дифференциации в сельской школе.

Таблица 1.2.4

Процессы образовательной дифференциации в сельской школе

Причины дифференциации	**Внешние**	**Внутренние**
Территориальное расположение школы, её ближайшее окружение (региональные и социально-экономические условия микросоциума)	Сельские школы различных регионов существенно различаются (дифференцируются) по возможностям социально-экономического сотрудничества с возможными социальными партнерами, организациями сельскохозяйственной отрасли, способными выступить в качестве спонсоров и оказывать финансово-материальную поддержку образовательному учреждению. По отношению к расположению относительно крупных населенных пунктов школы дифференцируются на пригородные, расположенные в центральных усадьбах хозяйств, расположенные в отдаленных населенных пунктах.	Различие в материальной базе сельских школ, в возможности иметь спонсоров. Чем ближе школа к крупному населенному пункту, тем большими возможностями она располагает для интеграции детей в социальную и культурную жизнь общества, тем успешнее решается проблема её кадрового обеспечения для установления и привлечения к организации процесса обучения специалистов соответствующего профиля, получения доступа к новейшей информации, культурным объектам и ценностям. В отдаленных школах возможности учителя и учащихся сужаются, что отрицательно сказывается на общем развитии учащихся и профессиональной компетентности учителя.
	Различные формы социального и финансового партнерства в зависимости от социально-экономического потенциала местности.	Выполнение школой различных функций (удовлетворение образовательных потребностей сельских детей, подготовка к сельскохозяйственному труду, социокультурная и социально-педагогическая функции).
	Особенности взаимодействия с природным окружением	Специфическое содержание трудового воспитания в зависимости от конкретных условий в каждой школе.

<table>
<tr><th>Причины дифференциации</th><th>Внешние</th><th>Внутренние</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Введение в учебное содержание предметов краеведческих элементов, элементов природного, экологического, сельскохозяйственного характера. Использование различных форм взаимодействия с природным окружением</td></tr>
<tr><td>Современные образовательные концепции и законодательные документы</td><td>Осуществление профильного обучения в различных его моделях, где образовательные функции школы дифференцируются в зависимости от её роли в сети образовательного округа (базовая опорная школа, школа-филиал, школа-агролицей, член ассоциации образовательных учреждений и т. д.). Формы дифференциации по критерию «сфера реализации»: внутриокружная – межшкольная и институциональная</td><td>Различные варианты базисного учебного плана и наборы базовых, профильных и элективных курсов, учебных практик и способов организации проектной деятельности в зависимости от роли школы в образовательной сети района.
Формы дифференциации по критерию «сфера реализации»: внутриклассная, внутришкольная.
Дифференциация образовательных результатов на личностные, метапредметные и предметные</td></tr>
<tr><td>Количество учащихся</td><td>Дифференциация по уровням образования (начальные, полные, основные, школа–детский сад, школа с группами продленного дня по месту жительства и др.)</td><td>Различные варианты многопредметности:
<table>
<tr><th>Основные предметы</th><th>Совмещаемые предметы</th></tr>
<tr><td>Русский язык, литература</td><td>История, обществознание, иностранный язык</td></tr>
<tr><td>История</td><td>География, физкультура, ОБЖ, обществознание, география</td></tr>
<tr><td>Иностранный язык</td><td>ОБЖ, русский язык и литература, трудовое обучение</td></tr>
<tr><td>Математика</td><td>Информатика, физика, иностранный язык, черчение, музыка</td></tr>
<tr><td>География</td><td>История, обществознание, биология, история, физика</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

Причины дифференциации	Внешние	Внутренние
		Физика: История, математика, информатика, музыка, окружающий мир, природоведение, химия, черчение Применение различных форм (их сочетаний) дифференциации обучения
Психофизиологические особенности учащихся	Внутренняя и внешняя внутриокружная дифференциация: например, для крупной многопрофильной базовой школы с сетью филиалов возможно изучение образовательного инварианта в каждом филиале за счет внутриклассной внутренней дифференциации, профильной добавки – в базовой школе в рамках внутришкольной селективной внешней дифференциации; базовый инвариант и часть профильной добавки могут обеспечиваться филиалами за счет внутриклассной уровневой дифференциации при дополнении её внешней элективной, остальная часть профильного материала обеспечивается базовой школой за счет внутришкольной внешней дифференциации. Возможны другие варианты	Внутренняя и внешняя дифференциация внутри школы и класса. Разновозрастное и одновозрастное, совместное и раздельное обучение групп учащихся при освоении ими содержания базовых, профильных и элективных курсов, прохождения учебных практик и выполнения проектной деятельности. Использование различного учебного содержания (на базовом и профильном уровнях изучения предметов), различных технологий обучения групп учащихся, методов, приемов, форм организации учебной и внеучебной деятельности школьников. Использование различных современных образовательных технологий. Инклюзивное образование

На рис. 1.2.7 процессы дифференциации в сельской школе представлены как компонент уровневой системы.

Рис. 1.2.7. Система разноуровневых процессов дифференциации (1 – вариативность образовательных программ; 2 – дифференциация психолого-педагогических особенностей; 3 – диверсификация образовательных организаций по видам образов. программ)

Итак, при организации образовательного пространства современной сельской школы следует учитывать объективно существующие процессы интегративно-дифференцирующего типа (табл. 1.2.5), грамотный учет которых позволит обеспечить построение доступного и качественного образовательного процесса в сельской школе, удовлетворяющего как требованиям социума, так и потребностям и способностям каждого ученика сельской школы, каждой личности.

Таблица 1.2.5

Процессы интегративно-дифференцированного характера в образовательном пространстве сельской школы

Процессы интегративного характера, стремление образовательных систем к целостности	**Проявление многообразия в единстве (выделение дифференцированных сторон, свойств, качеств, функций, характеристик процесса)**
Создание целостного образовательного пространства	
Взаимодействие образовательных организаций в рамках сетевой организации, проявляющееся через единое планирование, координацию и согласованность действий субъектов образовательной сети (составление единого учебного плана сети; общей перспективной комплексной программы деятельности по учебному, воспитательному, методическому направлениям сети; определение единой структуры и согласованного режима организации учебно-воспитательного процесса в школах образовательной сети и др.). Создание образовательных консорциумов с включением в их состав сельских школ. Усиливающиеся процессы взаимодействия с представителями педагогического сообщества через интернет-сайты, профес-	Территориальное расположение школы, её ближайшее окружение (региональные и социально-экономические условия микросоциума) обусловливают различие в материальной базе сельских школ, в возможности иметь спонсоров (различные формы социального и финансового партнерства в зависимости от социально-экономического потенциала местности); в особенностях взаимодействия с природным окружением; в специфическом содержании трудового воспитания; в использовании различных форм взаимодействия с природным окружением. Осуществление профильного обучения в его различных моделях, где образовательные функции школы дифференцируются в зависимости от её роли в сети образовательного округа (базовая опорная школа, школа-филиал, школа-агролицей, член ассоциации образовательных учреждений и т. д.). Формы дифференциации по критерию «сфера реализации» в образовательной сети: внутриокружная – межшкольная и институциональная.

Процессы интегративного характера, стремление образовательных систем к целостности	Проявление многообразия в единстве (выделение дифференцированных сторон, свойств, качеств, функций, характеристик процесса)
сиональные конкурсы, форумы благодаря информатизации. Многопредметность преподавания. Метапредметность. Совместное обучение детей разных школ и разных классов. Введение новых интегративных курсов, предметов в рамках профильного обучения. Учебные мероприятия за пределами школы (на природе, спортивной площадке, в агрофирме и др.). Интеграция педагогических средств, используемых в урочной и внеурочной деятельности внутри сетевого объединения для реализации профильного обучения. Создание внешней информационно-образовательной среды школы. Аналогичные процессы характерны и для внутреннего образовательного пространства школы	Различные варианты базисного учебного плана и наборы базовых, профильных и элективных курсов, учебных практик и способов организации проектной деятельности в зависимости от роли школы в образовательной сети района. Формы дифференциации по критерию «сфера реализации» внутри школы: внутриклассная, внутришкольная. Дифференциация по уровням образования общеобразовательных организациий (начальные, полные, основные, школа–детский сад, школа с группами продленного дня по месту жительства и др.). Создание внутренней информационно-образовательной среды школы и внутреннего информационно-образовательного пространства каждой личности. Выделение в учебном содержании предметов краеведческих элементов, элементов природного, экологического, сельскохозяйственного характера. Дифференциация образовательных результатов на личностные, метапредметные и предметные. Использование в образовательном пространстве различных современных образовательных технологий. Реализация инклюзивного образования
Полифункциональность – свойство образовательной системы сельской школы	
Полифункциональность деятельности школы в целом. Полифункциональность деятельности сельского учителя – многопредметность в обучающей деятельности, выполнение функций социально-психологической поддержки школьника,	Выполнение школой различных дифференцированных функций (удовлетворение образовательных потребностей сельских детей, подготовка к сельскохозяйственному труду, социокультурная и социально-педагогическая функции, функция психологической поддержки, функция формирования интеллектуального и

Процессы интегративного характера, стремление образовательных систем к целостности	Проявление многообразия в единстве (выделение дифференцированных сторон, свойств, качеств, функций, характеристик процесса)
его семьи, других слоев населения сельского социума	трудового потенциала сельского социума). Различные варианты многопредметности преподавания. Становление маркетинговой компетентности руководителя сельской школы – способности решать проблемы школы с использованием рыночных механизмов, работы на рынке образовательных услуг
Объединение и дифференциация различных субъектов в образовательном пространстве сельской школы	
Интеграция школы с учреждениями социальной сферы села, хозяйствами, расположенными в микросоциуме, и образование интегративных моделей (видов) сельских школ: школа – детский сад, школа – сельский клуб – детский сад, школа – хозяйство, школа – филиал ПТУ и др. Привлечение местных специалистов и умельцев к организации учебной и внеучебной деятельности. Процессы актуализации социально-педагогического потенциала сельского поселения. Совместное обучение детей вполне здоровых, нормально развитых и детей с особыми образовательными потребностями, с задержками умственного развития, мигрантов, переселенцев (интегративная и инклюзивная педагогика и образование). Организация учебных занятий и внеучебных мероприятий в раз-	Внутренняя и внешняя внутриокружная дифференциация: например, для крупной многопрофильной базовой школы с сетью филиалов возможно изучение образовательного инварианта в каждом филиале за счет внутриклассной внутренней дифференциации, профильной добавки – в базовой школе в рамках внутришкольной селективной внешней дифференциации; базовый инвариант и часть профильной добавки могут обеспечиваться филиалами за счет внутриклассной уровневой дифференциации при дополнении её внешней элективной, остальная часть профильного материала обеспечивается базовой школой за счет внутришкольной внешней дифференциации. Возможны другие варианты. Внутренняя и внешняя дифференциация внутри школы и класса. Применение различных форм (их сочетаний) дифференциации обучения в зависимости от числа учащихся в школе и классах, от психолого-педагогических особенностей школьников. Разновозрастное и одновозрастное, совместное и раздельное обучение групп учащихся при освоении ими содержания

Процессы интегративного характера, стремление образовательных систем к целостности	**Проявление многообразия в единстве (выделение дифференцированных сторон, свойств, качеств, функций, характеристик процесса)**
новозрастных группах школьников, необходимым условием которой является содержательная, организационно-управленческая, технологическая интеграция	базовых, профильных и элективных курсов, прохождения учебных практик и выполнения проектной деятельности. Использование различного учебного содержания (на базовом и профильном уровнях изучения предметов), различных технологий обучения групп учащихся, методов, приемов, форм организации учебной и внеучебной деятельности школьников
Взаимодействие образовательной системы сельской школы с ближайшим окружением	
Интеграция при организации трудового обучения школьников: образование «агрошкола – фермерская школа», трудовые объединения школьников и участие их в труде близлежащих сельскохозяйственных предприятий. Слитность с природным окружением: интегративные формы изучения явлений природы, взаимодействия с ней, экологические мероприятия. Включение природного, сельскохозяйственного, экологического, краеведческого элементов и элементов народной культуры в канву учебного материала	Сельские школы различных регионов существенно различаются (дифференцируются) по возможностям социально-экономического сотрудничества с возможными социальными партнерами, организациями сельскохозяйственной отрасли, способными выступить в качестве спонсоров и оказывать финансово-материальную поддержку образовательному учреждению. По отношению к расположению относительно крупных населенных пунктов школы дифференцируются на пригородные, расположенные в центральных усадьбах хозяйств, в отдаленных населенных пунктах. Чем ближе школа к крупному населенному пункту, тем большими возможностями она располагает для интеграции детей в социальную и культурную жизнь общества, тем успешнее решается проблема её кадрового обеспечения для установления и привлечения к организации процесса обучения специалистов соответствующего профиля, для получения доступа к новейшей информации, культурным объектам и ценностям

Процессы интегративного характера, стремление образовательных систем к целостности	**Проявление многообразия в единстве (выделение дифференцированных сторон, свойств, качеств, функций, характеристик процесса)**
Ценностные аспекты интеграции и дифференциации в сельской школе	
Органическая целостность сельской школы и окружающей её среды за счет непрекращающейся «цепочки» связи поколений, получивших, получающих и организующих процесс образования в данном учебном заведении. Многие педагоги сегодняшней школы – её вчерашние ученики, а общественность школы составляют родители сегодняшних учеников и т. д. Интеграция, обусловленная более тесной связью воспитания и обучения сельских школьников с народными традициями, самобытностью, особой атмосферой, близкой к семейной. Воспитание гражданской идентичности сельского школьника как представителя малой родины (села, региона), России, мирового сообщества	Кроме общечеловеческих ценностей для сельского школьника в качестве важных ценностных ориентиров рассматриваются следующие: понимание значимости природы для человека и необходимости её разумного использования; положительное отношение к людям – труженикам сельскохозяйственного производства; рассмотрение таких качеств личности, как решительность и способность к риску, коммуникабельность и умение работать в команде, организаторские способности в статусе основных, необходимых для современного жителя села, труженика сельскохозяйственного или перерабатывающего сельхозпродукцию предприятия и др.

Очень важно при этом соблюдение разумного баланса между разнонаправленными тенденциями в обучении и воспитании, который предполагает динамизм в их отношениях и постоянное стремление к гармонии. Это означает, что на определённых этапах развития процесса обучения в сельской школе могут в качестве приоритетной выступать либо одна, либо другая тенденция. Гармоническое равновесие подвижно, и этим обеспечивается развитие системы образования, её постоянное обновление и модернизация. В науке известно определение термина «интедиффия образования» (В. Ф. Моргун [175, с. 5]), которое требует уточнения и, на наш взгляд, является синонимом термина «педагогическая интедиффия» (рис. 1.2.8).

Рис. 1.2.8. Сущность дидактической интедиффии

Термин «интедиффия» происходит от двух слов: «интеграция» и «дифференциация». Для нас важно определиться с сущностными позициями дидактической интедиффии. Опираясь на общепризнанное определение дидактики, правомерно заключить, что дидактическая интедиффия является частью педагогической интедиффии и выражает единство интеграции и дифференциации в закономерностях и принципах обучения, его целях, научных основах содержания образования, методах, формах, средствах, технологиях обучения. Аналогичный вывод можно сделать и для интедиффии относительно воспитания в образовательном процессе. При этом указанное единство необходимо рассматривать в развитии, в историческом социокультурном аспекте.

Таким образом, мы можем заключить:

1. Анализ понятийно-терминологического поля проблемы взаимодействия интеграции и дифференциации в образовательной сфере показывает, что понятийно-терминологический аппарат исследуемой проблемы находится в стадии формирования и осмысления. Не существует общепризнанных определений терминов, характеризующих феномен взаимодействия интегративных тенденций и тенденций дифференциации, чаще всего акцентируются особенности какой-либо одной стороны, а факту их равноправности и равнозначимости не уделяется необходимого внимания.

2. Логический анализ сущности понятия «интегративно-дифференцированный подход» позволил определить многостусность феномена и его функции. Интегративно-дифференцированный подход на дидактическом уровне выступает как совокупность принципов, требующих учета единства интеграции и дифференциации в обучении и воспитании, постоянного целенаправленного стремления дидактической системы школы и всех её подсистем к установлению и поддержанию динамического баланса между их альтернативными, противоположными по сути, но одновременно взаимодополняющими друг друга тенденциями, процессами, компонентами, сторонами, свойствами, качествами, характеристиками. ИДП аккумулирует положительные потенциалы интегративного и дифференцированного подходов, реализует научно-теоретическую и конструктивно-технологическую функции.

3. Состояние образовательного пространства современной сельской школы характеризуется рядом процессов интегратив-

но-дифференцированного характера, связанных с тенденцией к организации целостной образовательной среды учебного заведения, полифункциональностью как определяющим свойством всей школы в целом, так и её подсистем, взаимодействием с окружающей природой и ближайшим социумом и др. Под интегративно-дифференцированным подходом к обучению и воспитанию понимается аккумулирование интегративного и дифференцированного подходов как педагогических принципов; постоянное целенаправленное стремление образовательной системы сельской школы и всех её подсистем к установлению и поддержанию разумного динамического баланса между их альтернативными, противоположными по сути, но одновременно взаимодополняющими друг друга тенденциями, процессами, компонентами, сторонами, свойствами, качествами, характеристиками с целью более оптимального решения образовательных задач сельской школы.

4. Совокупность принципов интегративно-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию в сельской школе сформулирована нами в диссертации [118].

Принцип гармонизации является воплощением идеи динамического равновесия (П. В. Скулов, А. А. Остапенко). Он предполагает гармоническое сосуществование дифференциации и интеграции, характерных для обучения в сельской школе и выражающихся через балансовые «пары»: интегративного и дифференцированного подходов; вариативности и инвариантности как характеристик дидактических компонентов; деятельностей синтезирования и анализирования в познании сельского школьника и учителя; формирование в обучении мета- и общепредметных компетентностей, с одной стороны, и индивидуальной и предметной компетентностей – с другой; формирование единой научной картины мира, с одной стороны, и предметных и индивидуальных картин мира – с другой и др. Принцип объясняет и обеспечивает доступность высокого уровня трудности в обучении предмету, которая достигается через предоставление школьнику в соответствии с индивидуальным образовательным запросом возможности освоения дифференцированного уровня посильного учебного материала, а также одновременного предложения учебных задач, расположенных в «зоне ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому). При этом реализуется идея успешного обучения и одновременного развития.

Принцип системности означает системный подход к проектированию, реализации и рефлексии единства интеграции и дифференциации в процессе обучения в сельской школе, что обеспечивается совокупным, взаимодополняющим использованием методологических подходов к обучению – системного, антиномического, интегративного, дифференцированного, деятельностного, технологического. Данный принцип требует освоения учениками знаний, умений, навыков, смыслов деятельности и компетентностей преимущественно в форме системной деятельности, организованной на основе принципов личностно ориентированных технологий с учетом познавательных особенностей каждого школьника. Обогащение этого принципа элементами методической синергетики и самоорганизации сводится к грамотной интеграции (согласованиию) содержания, методов и форм обучения с интересами и возможностями школьников, с темпом, ритмом и сложностью обучения (дифференциация), а также к признанию возможности эффективного управляющего воздействия на обучающуюся систему. Принцип также связан с критерием «обеспечение свободы выбора» (вариативности) учебного процесса и является выражением идеи личностно ориентированного подхода к обучению (при условии уравновешивания права выбора осознанной ответственностью). С действием принципа связывается открытость дидактической системы учителя и всей образовательной системы сельской школы в целом. При этом открытость понимается нами как постоянное совершенствование дидактической системы путем привлечения новых разумных идей, направленных на повышение доступности и качества процесса обучения в сельской школе.

Принцип учета ряда специфических факторов образования в сельской школе является отражением групп социально-экономических, природных, психолого-педагогических, организационно-управленческих, личностно-культурологических особенностей образовательной среды сельского учебного заведения. Принцип требует выстраивания обучения таким образом, чтобы специфические условия образовательной среды сельской школы были трансформированы в факторы, способствующие обновлению целей, вариативного содержания, методов, приемов, средств обучения в соответствии с запросами современного социума и потребителей образовательных услуг на селе – самого школьника и его родителей.

Принцип технологичности с учетом фактора персональности в обучении предполагает разработку комплексной технологии, аккумулирующей в себе особенности трех известных технологий обучения, являющихся приоритетными для сельской школы: технологии уровневого обучения, модульной и технологии индивидуализации на основе учета когнитивного стиля ученика (стилевой). При этом обязателен учет фактора персональности в обучении, предполагающего в структуре технологии инвариантный и вариативный компоненты. Вариативный компонент ответственен за отражение адаптационно-дифференцирующих образовательных условий. Под последними понимаются личностные особенности конкретного учителя, обучаемых им конкретных учеников конкретной сельской школы.

После формулировки принципов интегративно-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию сельских школьников мы заканчиваем данный параграф и переходим к рассмотрению праксеологического подхода, определенного нами как общенаучный уровень методологии для исследуемой ситуации.

§ 1.3. Праксеологический подход в образовательном процессе сельской школы

> Три пути у человека, чтобы разумно поступать: первый, самый благородный, – размышление; второй, самый легкий, – подражание; третий, самый горький, – опыт.
>
> *Конфуций*

В данном параграфе представлен интерпретативный «портрет» праксеологического подхода (ПРКП) в образовательном процессе сельской школы. Интерпретативный портрет отражает следующие аспекты-характеристики подхода:

– Описание основной определяющей идеи подхода, в соответствии с которой он получил такое название.

– Из истории становления подхода в науке.

– Какой уровень научной методологии представляет подход в данном конкретном случае: философский, общенаучный, конкретно-научный или технологический?

– Основные теоретические конструкты и концепты подхода.

– Основной технологический инструментарий подхода (кратко).

– Специфика интерпретации сущности подхода для условий сельских школ России.

Описание основной определяющей идеи подхода, в соответствии с которой он получил такое название

Современное общество XXI в. определило своими целевыми ориентирами повышение качества во многих сферах жизни. С начала XX в. появились и начали активно развиваться такие направления науки, которые отражали стремление общества к получению наилучшего результата (продукта) с минимальными возможностями рисков, снижением ресурсных затрат и негативных последствий, что достигается теоретическим осмыслением и обоснованием. Наиболее полным теоретическим осмыслением практики действия является, по мнению многих ученых и практиков, праксеология (иногда праксиология) Тадеуша Котарбинского, экс-президента Польской Академии наук, и, как следствие, праксеологический подход и праксеологизация действия.

Праксеологический подход рассматривается как общенаучная методология оптимизации деятельности субъекта(-ов), предусматривающая общую стратегию рассмотрения успешной деятельности с позиций «умного делания» и максимальной целесообразности при выполнении всех функций управления деятельностью [294, с. 220–224].

Праксеологический подход возникает в процессе борьбы двух тенденций: с одной стороны, стремления к построению возможно более обозримого, развивающегося по стройному логическому плану целого всеобщего общественного теоретического знания, а с другой – стремления к охвату возможно более богатого материала конкретных факторов деятельности. Поскольку подход формирует две стороны отношений – знание и деятельность, между ними есть противоречие и единство, которые и должны учитываться. И здесь мы вновь встречаемся с принципом разумного баланса, т.е. проявлением балансовой теории.

Сущность праксеологического подхода к организации деятельности в целом состоит в поиске, отборе и внедрении в практику разнообразных средств, необходимых для ее осуществления с позиций категорий «рациональность», «эффективность», «технологичность», «эстетичность», «валеологичность».

Из истории становления подхода в науке

О значении теоретического знания для построения успешной деятельности писали многие философы и педагоги. В истории развития науки неоднократно предпринимались попытки создать систему знаний о человеческих действиях. Среди авторов, внесших значительный вклад в разработку этих проблем, – И. Кант, Г. Гегель, И. Фихте, К. Маркс, Дж. Локк, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, М. Вебер, П. Толкотт, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Т. Котарбинский и многие другие. Их научные изыскания позволяют считать праксеологию интегративной областью научного знания [1; 66; 145].

Праксеология – теория эффективной организации деятельности. Термин впервые употреблен Л. Бурдье (1882 г.), но введен в оборот А. Эспинасом (1923 г.), Е. Слуцким (1926 г.) и Т. Котарбинским, который впоследствии обобщил свои взгляды на праксеологию в книгах «Принципы хорошей работы» (1946 г.) и «Трактат о хорошей работе» (1955 г.) [130]. Благодаря Т. Котарбинскому идеи праксеологии были оформлены в качестве направления теоретических и прикладных исследований. Задачей праксеологии, по мнению Т. Котарбинского, является аналитическое описание техники, элементов и форм рациональной деятельности, создание «*грамматики действия*» в порядке выработки наиболее общих норм максимальной целесообразности действий, в частности, в виде системы общетехнических рекомендаций и предостережений применительно к профессиональной индивидуальной и коллективной деятельности [130].

Праксеология может дать характеристику реальных человеческих возможностей, определить объективные и субъективные действия человека, способствовать становлению его идеалов и ценностей, помочь оптимизировать свою жизнедеятельность и жизнеобеспечение как в индивидуальном, так и в общественном, всеобщем плане [105].

Праксеология – философская концепция деятельности, имеющая в настоящее время статус программно-концептуального проекта, предполагающего три соотносимых уровня анализа:

– типология действий и построение системы категорий (понятий);

– разработка эффективных нормативных систем действия, позволяющих погружать рассматриваемую проблематику в конкретно-исторические социокультурные контексты;

– критика истории развития человеческих действий с точки зрения их технических достоинств и критика методов, применяющихся в этих действиях в настоящее время [170].

Праксеология, возникшая в начале XX в., ищет квинтэссенцию результативности [148].

В XXI в. это движение распространилось с прикладных наук на гуманитарные, в том числе и на педагогику как деятельность. Это эргономика, тейлоризм, общая теория систем (теория систем) Людвига фон Берталанфи, праксеология (праксиология); в России, кроме того, развивались тектология (А. А. Богданов), научная организация труда А. К. Гастева и оптимизация в обучении (Ю. К. Бабанский) [169]. Усложнение педагогического труда и неизбежность повышения степени его осмысленности актуализируют применение праксеологической методологии в педагогике.

Педагогическая праксеология, являясь практико-ориентированной методологической системой, формируется на стыке философского, научного, практического знания. Праксеологию считают составной частью философии «правильного действия». Из философского контекста в педагогическую праксеологию пришли такие понятия, как «смысл», «ценность», «цель», «качество педагогической деятельности». Психологические знания помогают проникнуть в механизмы овладения деятельностью на уровне анализа мотивов, потребностей, интересов, способностей людей к педагогической деятельности. Осмысление ценностных установок, социальных ожиданий, притязаний носителей педагогической профессии, системы их межличностных взаимодействий позволяет выполнить социологическое знание [1].

Педагогическая праксеология выступает в системе педагогического знания как общая теория педагогической деятельности. Такое знание формируется на пересечении:

– философских положений о феномене трудовой деятельности;

– общенаучных подходов, связанных с рассмотрением и решением проблем профессиональной активности человека, принципов и закономерностей построения его деятельности;

– междисциплинарного знания, аккумулирующего совокупный теоретический и практический опыт рационального осуществления педагогических действий;

– собственно педагогической методологии в системе успешной педагогической деятельности;

– идеи связи с практикой [1].

Цель педагогической праксеологии – получение и представление профессиональному сообществу практико-ориентированного методологического знания об общих принципах и способах рациональной и продуктивной педагогической деятельности. Научная миссия педагогической праксеологии – обнаружение и описание общего, того, что в ценностно-смысловом и технологическом отношениях объединяет отдельные виды деятельности, существующие в поле профессионально-педагогической активности [66].

При опоре на труды основателя общей праксеологии Т. Котарбинского сформулированы основные задачи педагогической праксеологии: а) главная задача – разработка и обоснование норм «исправной» эффективной педагогической деятельности, «норм максимальной целесообразности» действий (понятие «норма» применительно к педагогической деятельности ассоциируется прежде всего с нормативными документами, в методологическом же значении оно употребляется редко [158], однако методологические нормативы сегодня особенно актуальны в связи с необходимостью развития методологической исследовательской компетентности педагога); б) вторая задача – изучение становления мастерства человека (закономерностей становления профессионализма педагога, эволюции педагогической деятельности, роста ее достижений, причем как в историческом аспекте, так и в индивидуальном); в) третья задача – аналитическое описание элементов и форм эффективного профессионального действия.

Педагогическая праксеология призвана научить специалиста быть творцом собственной успешной деятельности, оказать ему поддержку в профессиональной деятельности и преодолении исполнительского типа профессионального поведения [170]. Для современного педагога исполнительская функция остается важной (наши исследования, описанные в параграфе 4.2 монографии,

подтверждают этот факт), однако на первое место вызовы времени выводят творческую функцию педагога.

Таким образом, педагогическая праксеология, соединяя когнитивный, принадлежащий к сфере сознания, и инструментальный уровни профессионального бытия, предлагает специалисту рациональную основу для осознанного нахождения и удержания себя в рамках профессии.

Методы педагогической праксеологии обусловлены спецификой ее задач и включают три группы:

– *методы праксеологической дескрипции*, описывающие закономерности и условия формирования правильных педагогических действий, фиксирующие опыт успешной работы;

– *методы праксеологической экспертизы*, направленные на оценку структуры педагогической деятельности с позиций ее продуктивности, на рефлексию профессионально-педагогического поведения и всех видов опыта, на оценку действий педагога и их результатов;

– *методы праксеологического моделирования и проектирования*, функцией которых является разработка, апробация, установление норм профессионально-педагогической деятельности, поиск способов повышения ее успешности [145].

Педагогическая праксиология как единство науки и практики эффективной организации педагогической деятельности является новым действенным механизмом описания характеристик педагогической деятельности, формирования комплексного профессионального портрета педагога; устанавливает рамки его компетенций, определяет структурированные требования к содержанию, условиям и качеству труда, квалификации и компетенциям в области профессиональной деятельности; обеспечивает необходимое соответствие осведомленности педагога предъявляемым к нему требованиям, способствует вовлечению педагога в решение задачи повышения доступности и качества образования, служит основой для выстраивания непрерывной траектории повышения уровня профессионально-личностного развития каждого педагога [173]. Идеи педагогической праксеологии отражены в современном Профессиональном стандарте педагога [85; 173].

Праксеологический подход, связанный с развитием праксеологии, начал формироваться во второй половине XX в. Его задача – изучение и внедрение всего необходимого для эффективной дея-

тельности. В его основе лежат категории ценностей и смысла, качества, норм, цели, действий и процедур, результатов и продуктов, коррекции деятельности. В настоящее время он используется в организации проектной деятельности, менеджменте, исследовательской деятельности и др. Возможности этого подхода позволяют не только определить нормы совершения деятельности, но и предложить рекомендации по оптимизации действий [154].

В настоящее время в педагогической науке теоретически разработаны следующие вопросы на основе праксеологического подхода: педагогическая праксеология (И. А. Колесникова, Е. В. Титова); праксеологический подход в исследовательской деятельности педагога, исследовательская деятельность как цель и ресурс профессионального саморазвития педагога в концепции пракселогического подхода (Е. Н. Михайлова); праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности (О. В. Любогор [153; 154]) и воспитательной деятельности [1]; определение эффективности учебно-воспитательной деятельности учителя технологии (Д. А. Поляк); сущность и принципы праксеологического подхода в методической подготовке будущего учителя технологии (А. А. Малыхин); праксеологический подход в подготовке студентов к исследовательской деятельности (на примере математики) (В. С. Федотова), деятельностно-праксеологический подход к формированию профессиональных компетенций студентов педагогического вуза (Т. В. Рихтер); праксеологический подход к исследованию пространства реализации управленческих функций учителя (Н. Л. Галеева); праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога (Л. Ю. Монахова, В. С. Федорова); изучение становления педагогического самосознания (А. Ф. Линенко) и т. д.

Также нами обнаружен факт разработки в образовательной сфере деятельностно-праксеологического подхода [239]. Автор для решения задачи обеспечения организационной комплексности сложного и многоаспектного процесса формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза и изучения структуры подготовки к профессиональной деятельности с позиции повышения ее эффективности предлагает использовать в системе теоретико-методологических подходов и деятельностно-праксеологический (Л. П. Буева, В. Гаспарский,

М. В. Демин, Т. Котарбинский, Э. С. Маркарян, Р. С. Сеитова и др.). Т. В. Рихтер указывает, что деятельностно-праксеологический подход характеризует содержательное наполнение системы и состоит в определении особенностей деятельности субъектов по эффективному формированию профессиональных компетенций.

Он реализуется через принятие положений:

– деятельность должна быть результативной (обеспечивающей достижение поставленной цели); точной, адекватной и максимально приближенной к задаваемому образцу; обеспечивающей стабильный уровень намеченного результата; технологичной (имеющей алгоритмы действий);

– продуктивное содержание процесса формирования профессиональных компетенций представляет непрерывную систематизированную систему различных видов деятельности;

– формирование профессиональных компетенций как эффективная деятельность характеризуется следующими особенностями: ее объект – гармонично развивающаяся личность студента; субъекты – преподаватели и студенты; наиболее продуктивные методы обучения с точки зрения эффективности – интерактивные; средства – весь спектр современных учебно-воспитательных средств; результат – сформированные у студентов педагогического вуза профессиональные компетенции.

Ясно, что данные положения легко адаптируются и для уровня общеобразовательной школы с тем отличием, что компетентности здесь будут указываться для учителя и обучающихся.

В продолжение предыдущей мысли в контексте нашего исследования представляет интерес идея применения праксеологического подхода в процессе становления субъектности учащихся [148]. Обозначенная идея важна для нас в том плане, что в уже имеющихся и проводящихся исследованиях по педагогической праксеологии в большей степени исследуется педагогическая деятельность и её аспекты (И. А. Колесникова, Е. В. Титова, Е. Н. Михайлова, О. В. Любогор, Д. А. Поляк и др.). Тем не менее необходимо рассмотрение всех компонентов системы образовательного процесса, и в приоритетном порядке – образовательной деятельности обучающихся. Эту мысль акцентирует и П. В. Зуев. Решая проблему эффективного обучения физике в школе и рассматривая взаимодействие учителя и учащихся в каждом элемен-

те деятельности (от формирования потребностей до оценочно-коррекционной деятельности), исследователь отмечает важность учета праксеологических основ деятельности всеми участниками учебного процесса [93].

Мы поддерживаем идеи О. А. Ленглер о том, что а) построение образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхода (лежит в основе ФГОС) может обеспечить активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, если при этом будут учтены их индивидуальные возрастные, психологические и физиологические особенности (а это уже психодидактический подход!); б) праксеологический подход наряду с деятельностным основывается на представлении о единстве личности с её деятельностью: деятельность влияет на изменения в структуре личности, а личность осуществляет выбор адекватных видов и форм деятельности и её преобразования, удовлетворяющих потребностям личностного развития; в) обучение на основе праксеологического подхода не противоречит основополагающему системно-деятельностному подходу стандартов общего образования, а эффективно дополняет его своими средствами и методами, позволяя улучшать результативность образовательного процесса; г) суть обучения с позиций праксеологического подхода состоит в том, что центром внимания становится не просто деятельность, а совместная эффективная деятельность учащихся с учителями по достижению совместно выработанных целей и решению возникающих при этом задач; д) процесс формирования универсальных учебных действий взаимосвязан с субъектными качествами личности школьника: формирование отдельных субъектных качеств ведет к формированию и развитию различных видов УУД (составной компоненты метапредметных результатов). Далее мы будем использовать данные идеи при разработке праксеологических характеристик образовательного процесса сельской школы [148].

Какой уровень научной методологии представляет подход в данном конкретном случае: философский, общенаучный, конкретнонаучный или технологический?

В нашем исследовании праксеологический подход, берущий свое начало в недрах философских направлений (прагматизм в версии инструментализма, «второй» позитивизм: концепция всеобщей организационной науки – тектологии – Богданова), выполняет роль общенаучной методологии. Однако подобно тому,

как интегративно-дифференцированный подход, выступая методологией философского уровня, проектируется на все последующие и отражается в них определенным образом, так и праксеологический подход проектируется на «нижележащий» (по общности) уровень методологии, проявляясь и на нем.

Основные теоретические конструкты и концепты подхода

Основными теоретическими конструктами подхода являются: праксеология, праксеологические умения, праксеологическая ситуация, смысловые праксеологические ряды для характеристики содержания определенной деятельности, пракселогические принципы подхода, праксеологизация, праксиоцентризм. Рассмотрим каждый концепт более подробно.

Праксеология как научное направление происходит от греч. praxis – действие; (от греч. praktis практика) – теория эффективной организации деятельности. [гр. praktikos – активный, деятельный + logos учение] – наука о нормах и принципах эффективной и правильной деятельности, продуктивной работы, результативности труда. Ср. ЭРГОНОМИКА. [Словарь иностранных слов русского языка]; праксиология (реже праксеология; от др. греч. πράξις деятельность и λογία наука, учение) учение о человеческой деятельности, о реализации человеческих ценностей в реальной жизни [Википедия].

Праксеологические умения

Совокупность умений, ведущих к успешной деятельности за счет сознательного выбора средств, приемов и методов работы, которые обеспечивают результативность труда, активизируют творчество в постоянно изменяющихся условиях, в ситуациях риска и неопределенности, побуждают к активной преобразующей деятельности [81].

Совокупность общих праксиологических умений: использовать знания теории на практике; выявлять проблемы при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения; осуществлять сбор, систематизировать и обобщать информацию; выполнять поиск информации, подготовку информационных обзоров и аналитических отчетов; использовать основные и специальные методы анализа; использовать компьютерную технику для решения задач, работать с информационными источниками; принимать управленческие решения с учетом последствий, тре-

бований этики и права; разрабатывать стандартные и нестандартные модели; систематически продумывать и четко формулировать цели предстоящей деятельности; организовывать коллективную деятельность и работать согласованно с коллегами; критически оценивать свои достоинства, недостатки, намечать пути и выбирать средства развития. Данным перечнем не ограничено их количество, однако полагаем, что каждое из них соответствует основным признакам данной группы умений [9; 18; 65; 129; 196]. При анализе их сущности обнаруживаем тесную связь с универсальными учебными действиями для обучающихся на уровне общего образования, с общекультурными компетенциями – у студентов и у специалистов в профессиональной деятельности.

Праксеологическая ситуация – ситауция, связанная с практической деятельностью по достижению наилучшего результата [81]. Е. Т. Булгакова и А. В. Михайлова дают следующие трактовки интересующего нас понятия: совокупность жизненных обстоятельств, которая способствует конструированию практических действий в решении жизненных проблем, направленных на изменение самого человека; ситуация, которая соотносится с обучением рационально жить и действовать в постоянно изменяющихся условиях [81].

Смысловые праксеологические ряды для характеристики содержания определенной деятельности:

1. *Идеальный образ деятельности* (успешность, продуктивность, результативность, эффективность и качество работы).

2. *Инструментальные характеристики с точки зрения структуры деятельности* (цели, задачи, методы, средства, формы, результаты, оценка, самооценка деятельности).

3. *Свойства действий, обеспечивающие успешность деятельности* (целесообразность, целенаправленность, проективность, конструктивность, нормированность, технологичность, методичность, инструментальность, практичность, осмысленность).

4. *Способы нормирования и регламентации активности в деятельности* (закономерность, закон, принцип, правило, подход, план, программа).

Характеристики деятельности и деятеля в педагогической праксеологии: праксеологическими можно считать такие характеристики деятельности и деятеля, которые их описывают и оце-

нивают с точки зрения «правильности», т. е. обоснованности, нормосообразности, рациональности, целесообразности, продуктивности. В зависимости от характеризуемого аспекта профессиональной активности педагога можно выстроить несколько смысловых рядов.

1. *Понятия, раскрывающие идеальный образ деятельности*, её заданные образцовые характеристики:

– *качество* (качество педагогической деятельности, качество деятельности педагога или педагогического коллектива, качество организации педагогического процесса, качество образовательной деятельности сельского школьника и др.);

– *успешность* (успешность педагогической деятельности, педагогический успех, успешное учение сельского школьника);

– *продуктивность* (продуктивность педагогической деятельности, продуктивность педагога, продукт педагогической деятельности, продукт труда педагога, продуктивность учебно-познавательной деятельности школьника, продукт труда обучающегося);

– *результативность* (результативность педагогической деятельности, результаты педагогической деятельности и ее конкретных видов, результат труда обучающегося);

– *эффективность* (эффективность педагогической деятельности, эффективное действие, педагогический эффект, эффективность деятельности ученика) [105; 287].

В этом ряду центральное место занимает понятие «качество педагогической деятельности» как наиболее общее. В свою очередь, оно раскрывается и конкретизируется через систему таких понятий, как квалификация, компетентность, культура, мастерство, стиль и др.

2. *Инструментальные понятия*, отражающие способы выявления указанных характеристик, в частности оценка и самооценка не только педагогической деятельности, но и деятельности ученика. В этом ряду – педагогическая рефлексия, педагогический анализ и т. п.

3. *Свойства действий, проявляющиеся при правильной организации педагогической деятельности*, способствующие тому, чтобы в целом она осуществлялась успешно. Среди них выделяются:

– *целесообразность* (соответствие цели);

– *целенаправленность* (последовательность в достижении цели);

– *проективность* (указывает на проективную природу действий, их устремленность в будущее, способность производить с их помощью «потребное будущее»);

– *конструктивность* (свойство, фиксирующее преобразовательный потенциал действий, способность конструировать промежуточный и конечный результаты определенных элементов);

– *нормированность* (регламентация профессиональных действий системой ограничений);

– *технологичность* (объективно обусловленная способность производить своими действиями запланированные изменения);

– методичность (обоснованная упорядоченность деятельности);

– инструментальность (оснащенность деятельности необходимыми средствами);

– *практичность* (полезность, способность позитивно влиять на практику);

– *осмысленность* (наличие смысла в действиях) [105; 287].

О таких же свойствах возможно вести речь и относительно-деятельности обучающихся.

4. *Способы нормирования и регламентации педагогической активности*: закономерность, закон, принцип, правило, подход, программа, план указывают на пути продуктивного осуществления деятельности. Это можно отнести к таким понятиям, как «дидактические принципы», «принципы воспитания», «возрастные закономерности развития», «личностно ориентированный подход», «программа модернизации образования», «план воспитательной работы» и др. Последние отражают и некоторые нормы деятельности обучающихся.

5. *Понятия для анализа и оценивания деятельности педагога с точки зрения полноты и совершенства ее структуры:* цели, задачи, методы, средства, формы, результаты, но уже в их праксеологической интерпретации [105; 287].

6. *Характеристики,определяющие организационно-процессуальную сторону педагогического поведения*: стратегия педагогической деятельности, логика педагогической деятельности, пе-

дагогическая тактика, профессиональные действия, методика, педагогическая технология, педагогическая техника. Здесь необходимо подчеркнуть важность разработки технологий учения школьника, связанных с префиксом «само-», или субъектных технологий учения.

7. *Понятия для изучения и описания продуктивности функциональных ролей и позиций педагога в образовательном процессе*: педагогическая (образовательная) ситуация, педагогическое взаимодействие, педагогическая функция, профессионально-педагогическая позиция.

Праксеологизация – реализация праксеологического подхода в практике организации определенного вида деятельности, процесс сочетания оптимизации и рационализации деятельности. Термин встречаем в работе Е. Н. Михайловой [169], которая замечает, что он тесно связан с оптимизацией, однако значительно шире и отражает динамику (изменения в деятельности). «Это комплексный процесс, сочетающий в себе рассмотрение теории действий с целью их оптимизации и рационализации, а не только деятельность, направленная на достижение наилучшего результата при множестве возможных условий, средств, действий. Результат – создание такого комплекса условий, при котором целенаправленная деятельность по оптимизации будет эффективна, так как получение определенного качества результата обусловлено пропедевтическими мерами по минимизации возможных рисков неуспешности… деятельности» [169, с. 123]. Основной механизм рационализации, предлагаемый при этом автором, состоит в составлении антирисковой программы, которая включает в себя три основных этапа (анализ рисков, построение антирисковой программы, воплощение антирисковых мероприятий), не противоречащих принципам прогнозирования деятельности.

Праксеологические принципы подхода

Праксиологический принцип – это принцип взаимосвязи общего и профессионального образования, представляющий собой органическое единство общенаучных, общепрофессиональных и специальных знаний посредством реализации совокупности определенных педагогических принципов и методических приемов и направленный на формирование у обучаемых мобильной системы комплексных знаний и умений, создающих базу для

их всестороннего развития и на этой основе достижения практических целей обучения [219].

При рассмотрении проблемы методической подготовки будущего учителя технологий в контексте праксеологического подхода А. А. Малыхин выделяет следующие праксеологические принципы [155]:

– диагностичности целей и результатов учебной деятельности;

– стимулирования и мотивации позитивного отношения обучающихся к обучению, ориентации на их потребности и интересы;

– выбора эффективных методов, средств и форм деятельности;

– взаимосвязи этапов обучения;

– значимости результатов обучения;

– опоры на создание индивидуальных условий для саморегулирования познавательной деятельности субъектов обучения.

Автор полагает, что соблюдение данных условий позволит эффективно реализовать праксеологический подход к методической подготовке будущего учителя.

Относительно процесса обучения информатике О. А. Ленглер на основе труда П. В. Зуева [93] предлагает праксеологические принципы, отраженные в табл. 1.3.1 [148].

Таблица 1.3.1

Праксеологические принципы обучения

Название праксеологического принципа	**Его сущность (интерпретация для обучения)**	**Специфика применения принципа в сельской школе**
Принцип минимальной затраты средств или рационального (экономного) использования ресурсов	При разработке и реализации образовательных траекторий участники образовательного процесса обязаны исходить из необходимости достижения наилучших результатов с использованием наименьшего объема средств. При этом главным критерием обучения выступает полученный результат. Принцип объединяет	Для сельской школы важно с наименьшими рациональными ресурсными (трудовыми, временными, материальными) затратами достичь желаемого результата в силу недостаточного ресурсного обеспечения таких образовательных организаций

Название праксеологического принципа	Его сущность (интерпретация для обучения)	Специфика применения принципа в сельской школе
	ряд праксеологических параметров деятельности, которые используются для оценки образовательного процесса с целью выявления его эффективности: экономизация действия; препарация (подготовка) действий; минимизация; рациональность, рефлексивность деятельности	
Принцип индивидуальной и социальной значимости деятельности	Ориентация педагога на индивидуальные достижения, личностный смысл учения (образовательной деятельности), развитие субъектности обучающихся предполагает создание условий для их самореализации в процессе обучения	В условиях сельской школы создаются ситуации гиперопеки в силу малого количественного наполнения классов, когда учитель не оставляет возможности обучающимся для развития их самостоятельности. Поэтому педагогу необходимо стараться избегать подобных ситуаций, создавая условия для развития субъектных качеств, связанных с проявлением активности (в познавательном и социальном плане). Важным моментом в организации образовательной деятельности является поиск собственного смысла и установление его соответствия социальным образцам (требованиям)
Принцип осторожных решений	Сознательный выбор технологий деятельности субъектов образовательного процесса (обучающих и обучающихся), спо-	Специфика применения принципа в условиях сельской школы заключается в том, что педагог организует для учащихся, обладающих несколько сниженным уров-

Название праксеологического принципа	Его сущность (интерпретация для обучения)	Специфика применения принципа в сельской школе
	собных достичь наивысшего результата; перенаправление исследовательского внимания с категории деятельности к категории эффективной деятельности, от просто необходимых действий – к рациональным, осознанным; от реализации способов к их усовершенствованию и правильности применения. Педагог выбирает адекватную стратегию реализации образовательной цели с учетом, прежде всего, возможностей и особенностей обучающихся (кого обучаем?), особенностей учебного предмета, условий образовательного процесса. Обучающиеся приобретают умения адекватного принятия решений в ситуациях выбора, систематически включаясь в деятельность перебора вариантов. Острожные решения характеризуются тщательностью оценки участниками обра-	нем развития аналитического рационального мышления (по сравнению с городскими школьниками), рефлексивные ситуации для осмысления выбора вариантов деятельности, которые позволят наиболее результативно выполнить поставленную задачу (деятельность). Эффективность обучения во многом зависит от рефлексивных способностей педагога по осмыслению конкретных признаков и характеристик ситуации, в которой он реализует обучение (образовательную деятельность): резкая дифференциация сельских школьников по психофизиологическим и индивидуально-личностностным особенностям, возможность обучения и реализации воспитательных процедур в разновозрастных группах и коллективах, многопредметность преподавания и вытекающие из неё следствия (с одной стороны, усиливающие возможности формирования метапредметных результатов, с другой стороны, осложняющие деятельность учителя), недостаточная материально-техническая база школы и др.

Название праксеологического принципа	Его сущность (интерпретация для обучения)	Специфика применения принципа в сельской школе
	зовательного процесса всех вариантов, сверхкритичным подходом к делу	
Принцип гуманного поведения	В экономике это принцип оптимальности по Парето, принцип коллективной рациональности, который для педагогики имеет следующий смысл: «хорошо делать так, чтобы кому-нибудь стало лучше, если при этом никому другому не становится хуже». Гуманное поведение в образовательном процессе предполагает сотрудничество, общность, взаимопонимание между всеми участниками	Взаимодействие со школьником должно выстраиваться как диалог, в котором участники образовательной деятельности совместно ищут истину. Обучение и воспитание выстраивается с учетом индивидуальных особенностей обучающегося как индивида, личности, субъекта. Без выполнения этого психодидактического требования невозможно выполнение принципа гуманного поведения и включение обучающихся в активную образовательную деятельность
Принцип оптимального взаимодействия систем с внешней средой	Становление обучающегося как личности и индивидуальности неразрывно связано с внешней средой, которая способствует развитию сторон личности, её потребностей, интересов, дарований, активной жизненной позиции, позволяющих осуществлять собственный критический анализ влияний, отношений, вза-	Для сельской школы важен этот принцип в контексте реализации одной из её многочисленных функций, а именно функции объединяющего центра, ядра сельского социума, культурно-образовательного интегрирующего элемента всей жизнедеятельности села. Для сельского школьника микросоциальное окружение создает фон, на котором и благодаря которому школьник формируется как личность. К сожалению, сегодня этот фон характери-

Название праксеологического принципа	Его сущность (интерпретация для обучения)	Специфика применения принципа в сельской школе
	имодействий. Учащийся постепенно аккумулирует общественное сознание, осмысливает идеи, формирует собственные мотивы и стимулы поведения. Постепенно у обучающегося появляется возможность постановки перед собой целей самовоспитания, самообразования, самосовершенствования собственной личности. Задача педагога – обеспечение оптимального взаимодействия обучающихся друг с другом и с внешней средой	зуется многими негативными процессами и явлениями (процветание алкоголизма, падение престижа крестьянского сельскохозяйственного труда, тунеядство, пренебрежение народными традициями и др.). Однако и в этих условиях сельская жизнь обладает многими положительными сторонами, которые необходимо оптимально учитывать и использовать для обучения и воспитания сельского ребенка

Праксиоцентризм – ориентированность на идеи праксеологии (одно из значений центризма – в постмодернистской философии – подчинение всех элементов некоторой системы всеобщему эквиваленту, занимающему выделенное положение, результат процесса «центрации», например «логоцентризм» и др.); принятие в качестве приоритетных позиций при выполнении деятельности феноменов качества, эффективности, результативности, продуктивности, надежности, правильности, нормосообразности, рациональности, оптимальности, успешности. В рамках педагогической праксеологии праксиоцентризм понимается как обогащение профессионального кругозора педагога системой универсальных фундаментальных, так называемых стратегических знаний, направленных на формирование общей культуры; формирование перечня наиболее рациональных способов действий для эффективного выполнения педагогической дея-

тельности, которые сегодня представлены в профессиональном стандарте в виде совокупности необходимых знаний и умений [173, с. 9–38]. В педагогической праксиологии раскрывается методологическая основа современной парадигмы образования, основанной на рассмотрении не знаний, а способов действий. Эффективность педагогической деятельности находится в зависимости от праксиологического анализа ее рациональности и принятия во внимание логики человеческой деятельности.

Основной технологический инструментарий подхода (кратко)

Относительно технологического инструментария праксеологического подхода заметим, что любую образовательную технологию можно рассматривать как праксеологическую систему. Анализ некоторых образовательных технологий, являющихся наиболее актуальными для образовательного процесса современной сельской школы (проектная, модульная, проблемного обучения, интеллект-карт, дискуссионная, интеграции, дифференциации (по разным основаниям), критического мышления и др.), с точки зрения выявления их праксеологических характеристик мы проведем в параграфе 2.2 следующей главы.

Считаем, что технологический потенциал праксеологического подхода к образовательному процессу в сельской школе проявляется:

1) через создание у субъектов (педагогов и обучающихся) образовательного процесса представления об идеальной образовательной деятельности (специфика, закономерности, функции, компоненты и т. д.);

2) установление того, в какой степени индивидуальная образовательная деятельность соответствует общим требованиям, нормам (в частности, требованиям и рекомендациям педагога (для обучающихся), ФГОС, Профессиональному стандарту (для педагога), предъявляемым к данной деятельности и ориентировочному образцу;

3) выявление, насколько идеальный образ образовательной деятельности отвечает ожиданиям и потребностям субъектов обучения и воспитания;

4) формулирование цели – прогностического описания конечного результата, с одной стороны, педагогической деятельно-

сти, с другой стороны, учебно-познавательной деятельности обучающихся и их развития (саморазвития) в процессе обучения и воспитания;

5) выработка идеального плана образовательной деятельности субъектов образовательного процесса и формирование идеала образовательной деятельности на основе ориентировочного образца (например, на основе содержания Профессионального стандарта – для педагога; на основе определенного алгоритма, образца или ориентиров для решения задачи – для учащихся);

6) разработка субъектами индивидуальных образовательных маршрутов – структурированной программы действий обучающегося и педагога на фиксированном этапе работы; замысла субъекта обучения относительно его продвижения в собственном образовании, готового к реализации в выполняемой деятельности;

7) использование технологий рефлексивного и практико-ориентированного обучения, направленных на совершенствование процесса совместной деятельности педагога и обучающихся.

Специфика интерпретации сущности подхода для условий сельских школ России

Специфика применения праксеологического подхода относительно образовательного процесса сельской школы в науке не рассматривалась.

Сформулируем выводы по его применению в условиях сельских школ, опираясь на полученные в параграфе 1.1 и выше в данном параграфе результаты исследований понятий «подход» и «праксеологический подход».

1. В педагогической праксеологии в большинстве случаев исследовались вопросы праксеологического анализа относительно педагогической деятельности. По нашему мнению, необходимо изучение вопросов и праксеологической сущности организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. В этом плане для нас важным представляется феномен самообучения (самообразования), самовоспитания, самосовершенствования. Важным является развитие субъектных качеств школьника. Праксеологической должна быть деятельность не только педагогов, но и школьников (обучающихся). Праксеологический вариант организации образовательной деятельности обучающихся тесно связан с психодидактическими процессами в обучении и воспитании сельских школь-

ников, т. е. с психодидактическим подходом. Речь идет о развитии субъектности учеников, которое возможно лишь при организации образовательного процесса с учетом психофизиологических и индивидуально-личностных особенностей.

2. С учетом сформулированного в параграфе 1.1 рабочего определения будем понимать под праксеологическим подходом к обучению в сельской школе методологический феномен, который в качестве принципиальной методологической ориентации выполнения педагогической деятельности определяет идеи педагогической праксеологии, в контексте которой мировоззренческая позиция педагога сельской школы (учителя, воспитателя, управленца) связывается с ориентацией на достижение высокого качества образования в сельской школе благодаря реализации концептов педагогической праксеологии и совокупности праксеологических принципов, которые определяют общую цель и стратегию обучения как подготовку интеллектуального и трудового ресурса сельского поселения; способов, приемов, процедур, обеспечивающих результативные взаимосвязанные деятельности учения и преподавания (при наличии нового элемента в диаде – саморазвития каждого субъекта обучения). Характерный акцент подхода – «результативная деятельность».

3. Под праксеологическим подходом к воспитанию в сельской школе будем понимать методологический феномен, который определяет в качестве принципиальной методологической ориентации выполнения деятельности по воспитанию и социализации сельских школьников в рамках урочных и внеурочных занятий идеи педагогической праксеологии, его конструкты и концепты в контексте реализации деятельности воспитания и социализации в сельской школе; совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию воспитания и социализации; способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию воспитания и социализации, характеризуемую акцентом на обоснованность, осознанность, оптимальность, результативность, продуктивность, целесообразность, взаимосогласованность всех элементов систем воспитания и социализации отдельных педагогов и сельской школы в целом.

4. Реализация праксеологического подхода в обучении и воспитании сельских школьников требует выполнения особых

принципов, отражающих интеграцию элементов педагогических и дидактических принципов, принципов праксеологии, в единстве учитывающих специфику жизнедеятельности и образовательного процесса сельской школы. С учетом содержания данного параграфа и выявленных совокупностей праксеологических принципов (И. А. Колесникова, О. А. Ленглер, А. А. Малыхин) представим авторскую систему принципов для условий сельских школ с позиций праксеологического подхода (табл. 1.3.2).

Таблица 1.3.2

Система принципов для условий сельских школ с позиций праксеологического подхода

Группы принципов	**Состав групп и сущность принципов**
Оптимизация жизнедеятельности и жизнеобеспечения сельской школы (общеобразовательной организации) в целом	Принцип миссии сельской школы как центра формирования интеллектуального и трудового потенциала сельского социума (отражает цель и результат образовательного процесса в современной сельской школе). Принцип оптимального и целесообразного использования социально-педагогического потенциала сельского социума и ресурсов окружения школы (отражает принцип оптимального взаимодействия систем с внешней средой, может быть реализован за счет создания и деятельности специального организующего центра – межведомственного совета). Принцип многофункциональности и многопредметности как условий достижения меапредметных образовательных результатов (учитывает специфику малочисленности обучающихся в сельской школе и возникающую при этом особенную характеристику профессиональной деятельности учителя – многопредметность преподавания, а также вытекающую из неё многофункциональность и необходимость минимизации ресурсов и средств). Принцип специфического организационного режима образовательного процесса (разновозрастные варианты обучения и воспитательных мероприятий, проектной деятельности, возможность проведения урочных и внеурочных занятий на природе, в музее, в агрофирме). Принцип возрождения народных традиций и этики (применение элементов народной педагогики)
Принципы рациональной и продуктивной	Принцип формирования и развития методологической, праксеологической и психодидактической компетенций как важнейших составляющих профессиональной педаго-

Группы принципов	Состав групп и сущность принципов
педагогической деятельности в области обучения, воспитания, социализации и развития сельских школьников	гической компетентности педагога сельской школы. Принцип ориентированности всего образовательного процесса сельской школы на достижение высокого качества образования в соответствии с системно-деятельностным подходом как основанием ФГОС. Принцип высокой социально-педагогической активности для актуализации социально-педагогического потенциала сельского социума. Принцип самоменеджмента профессионально-личностного развития и рефлексии. Принцип развития субъектности каждого обучающегося с учетом особенностей образовательной ситуации (условия сельской школы и индивидуального стиля профессиональной деятельности) и психофизиологических и индивидуально-личностных особенностей школьников. Принцип профориентированности образовательной деятельности школьников на профессии агросферы и обслуживающего её производства и формирования гражданской российской идентичности
Принципы рациональной и продуктивной образовательной деятельности обучающихся сельской школы	Принцип формирования праксеологических методологических умений (метапредметных результатов образовательной деятельности). Принцип осторожных решений в ситуации выбора учебного и морального. Принцип гуманного поведения. Принцип успешности (предполагает выстраивание деятельности в соответствии со своим индивидуальным стилем учебно-познавательной деятельности (ИСУД), его совершенствование, развитие адаптивности как свойства личности и субъектности, что и будет способствовать росту уверенности, достижению успешности в образовательной деятельности). Принцип алгоритмизации и творчества (принцип балансовой педагогики)

В заключение данного параграфа заметим, что при оценке образовательной деятельности по параметру «праксеологичность» в сельской школе в качестве алгоритма будем учитывать наличие следующих характеристик:

– дигностичность представления цели, дающая в перспективе возможность соотнесения ее с полученными результатами (судить о результативности);

– наличие смысловой корреляции цели и результатов;

– проективность, выраженная в понимании организационно-педагогических механизмов и процедур перехода от актуального состояния к требуемому;

– наличие механизмов координации, интеграции, концептуализации деятельности сообщества, призванного выступить в качестве совокупного субъекта стратегических изменений сферы образования;

– полнота характеристики ресурсов, требующихся для успешной реализации поставленных задач и возможностей преодоления их дефицита [104].

§ 1.4. Психодидактический подход в образовательном процессе сельской школы

Педагогика слепа без психологии, а психология мертва без педагогики.

Е. А. Ямбург

В данном параграфе представлен интерпретативный «портрет» психодидактического подхода (ПСДП) в образовательном процессе сельской школы. Интерпретативный «портрет» психодидактического подхода в образовательном процессе сельской школы отражает следующие аспекты-характеристики подхода:

– Описание основной определяющей идеи подхода, в соответствии с которой он получил такое название.

– Из истории становления подхода в науке.

– Какой уровень научной методологии представляет подход в данном конкретном случае: философский, общенаучный, конкретно-научный или технологический?

– Основные теоретические концепты и конструкты подхода.

– Основной технологический инструментарий подхода (кратко).

– Специфика интерпретации сущности подхода для условий сельских школ России.

Описание основной определяющей идеи подхода, в соответствии с которой он получил такое название

Психодидактический подход к обучению предполагает, прежде всего, развивающий характер образовательной деятельности, организацию процесса обучения с учетом психофизиологических и индивидуально-личностных особенностей обучающихся и психодидактических закономерностей обучения. Подход предполагает применение при организации процесса обучения таких средств, инструментов, форм учебно-познавательной деятельности и образовательных технологий, которые позволяют реализовать психодидактические закономерности обучения и образовательной деятельности.

Психодидактический подход ответственен за осуществление взаимосвязи психологических и дидактических концепций обучения и внедрения их в школьную практику путем разработки психодидактических технологий, доведенных до уровня раздаточного материала, подготовленного для каждой темы конкретного учебного предмета, т. е. соединения (синтеза, интеграции) психологического и дидактического знания в едином технологическом процессе обучения (А. Н. Крутский).

Психодидактический подход к обучению предполагает развитие у обучающихся такой характеристики деятельности, как индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности, представляющей собой многокомпонентную систему действий и операций, взаимосвязанную с нейро- и психодинамическими, личностными и социально-психологическими свойствами индивидуальности учащегося [245]. Стиль, кроме соответствия его индивидуально-типологическим свойствам субъекта деятельности, должен соответствовать ещё и требованиям деятельности.

Из истории становления подхода в науке

Идеи развивающего обучения находят свое отражение и синтезируются в новой отрасли дидактики (психологической педагогике или психодидактике) [56; 136; 174; 226]. Психологическое знание присутствует во всех элементах и процедурах обоснования в педагогике, служит одним из источников построения теоретических моделей. Психологический анализ оказывается необходимым для выявления причин расхождения между идеальным представлением об обучении и реальным положением

дел. Создание конкретных методических рекомендаций для учителя требует учета психологических характеристик учащихся определенной группы. «Однако в любом месте и на любом уровне определяющим фактором должна быть ориентировка на педагогическую теорию, учет всей системы отношений и других характеристик педагогической действительности. Результаты психологии преломляются, опосредуются и выстраиваются в систему обоснования практики в ходе и в результате педагогических исследований» (В. В. Краевский, [136, с. 146]). Тем не менее до сегодняшнего дня научные идеи психологии обучения и педагогики существуют «сами по себе», оторванно друг от друга [140]. В 1984 г. вышла переводная книга английского профессора Э. Стоунса «Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения» [276]. В результате осмысления такой разобщенности, оторванности друг от друга и начала развиваться новая отрасль психолого-педагогического знания – психодидактика, необходимость рождения которой предвосхищалась и обосновывалась в трудах классиков педагогической науки прошлых и современной эпох. Работы С. Л. Рубинштейна, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого, Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, В. П. Зинченко, Л. Я. Зориной, А. З. Рахимова, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Эльконина и других определили устойчивую тенденцию к интеграции психологических и дидактических концепций [140]. Ю. К. Бабанский, И. Д. Зверев, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, В. В. Давыдов, М. Н. Скаткин в 1981 г. провозгласили идею необходимости создания психодидактики [208]. В настоящее время психодидактические проблемы разрабатываются А. З. Рахимовым, Б. Я. Слипак, Л. П. Федотовой, Л. М. Фридманом, А. И. Подольским, С. Д. Поляковым, В. И. Пановым, А. Н. Крутским, Э. Г. Гельфман, М. А. Холодной, Ю. Г. Фокиным, О. С. Гибельгауз и их последователями [226].

Психодидактика – это интеграционное направление научной мысли, объединяющее в себе психологические и дидактические знания, появившиеся на базе различных, самостоятельно развивающихся методологических подходов к обучению, т. е. способов обоснования методологии выявления и разрешения педагогических противоречий и проблем [140; 141; 226]. Под методологическим подходом к обучению А. Н. Крутским понимается психоло-

го-дидактическая структура, основанная на оперативной переработке учебного материала в соответствии с выделенными психологическими целями и на системе дидактических методов и средств их достижения [140]. По мнению А. Н. Крутского, психодидактика является своеобразным «прорывом», средством устранения неразрешимых обычным способом противоречий в цепи психолого-педагогических наук. Психодидактика берет на себя функции осуществления взаимосвязи психологических и дидактических концепций обучения и внедрения их в школьную практику путем разработки психодидактических технологий, доведенных до уровня раздаточного материала, подготовленного для каждой темы конкретного учебного предмета. Психодидактика в качестве основных принципов своей деятельности рассматривает системность, интеграцию, дифференцированность, методологичность и технологичность.

Возможно, что психодидактика в будущем сможет выполнить роль синергетического компонента в системе наук об образовании.

Представим историю развития психодидактики в табл. 1.4.1.

Таблица 1.4.1

История развития психодидактики

Исследователь в области дидактики, труд, год выпуска труда, определение психодидактики (если имеется)	**Основные идеи, высказанные ученым(-и)**
Э. Стоунс, «Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения», 1984 г. [276]	Психологическая теория и педагогическая практика должны в большей мере сосредоточить своё внимание на функциях обучения. Чаще педагогические неудачи приписывают недостаткам обучающихся, а не собственным методам преподавания. Поэтому ставится вопрос о приспособлении принципов и методов обучения к собственным особенностям учителей. Большая роль отводится тем позициям психологии, которые влияют на успехи в обучении при условии, что эти позиции будут приняты в деятельности учителя. Подроб-

Исследователь в области дидактики, труд, год выпуска труда, определение психодидактики (если имеется)	**Основные идеи, высказанные ученым(-и)**
	но рассматриваются вопросы обобщения, обратной связи, роли гипотез, анализа содержания, мотивации учения, постановки задач, эвристических методов, алгоритмов решения задач обучения
А. З. Рахимов, «Психодидактика», несколько книг (1996, 2003, 2007, 2008, 2013 гг.) [231–235]. Является главным инициатором среди психологов и педагогов, который систематически на протяжении более тридцати лет упорно работает в направлении становления данного научного направления	Функции психодидактики – интеграция смежных наук: философии, психологии, дидактики, частных методик, предметных технологий. Предлагается система психодидактических принципов: принцип диалектического метода познания; принцип деятельностного подхода в обучении; принцип развивающего обучения; принцип творческого развития; принцип предметной деятельности; принцип единства индивидуальных и групповых форм учебной деятельности; принцип нравственного развития. Главная задача современной дидактики – привитие учащимся умения самостоятельно пополнять систему знаний. Выполнен анализ логико-философских основ развития творческих способностей, технологии творческого развития и творческого мышления
Л. М. Фридман, монография «Психопедагогика общего образования», 1997 г. [298] «Психопедагогика» автором рассматривается как область знания, являющаяся пограничной между педагогикой и психологией. Смысл её направленности педагогический, а базовую основу составляет психология. Психологическая направленность	Психологическая составляющая позволяет определить наличие у учащихся тех психологических свойств, качеств и способностей, на основе которых может быть осуществлено требуемое формирование и развитие личности. Традиционная педагогика не учитывает главный психологический фактор – желание воспитуемых выполнять эти требования. В традиционной педагогической психологии, наоборот, часто рассматриваются и решаются вопросы развития и формирования личности учащихся без учёта того, в результате какой

Исследователь в области дидактики, труд, год выпуска труда, определение психодидактики (если имеется)	**Основные идеи, высказанные ученым(-и)**
устанавливает содержание того, что должно быть сформировано и развито в личности в соответствии с требованиями общества. Путь достижения этих результатов – воспитание и обучение	системы воспитания и обучения это развитие произошло, с помощью каких методов и средств это формирование должно быть осуществлено. Используемые в воспитании и обучении психологические закономерности недостаточно связываются с методами и средствами обучения и воспитания. Образовавшийся разрыв между педагогической наукой и практикой негативно отразился на профессиональной подготовке учителей. Возникает необходимость разработки особого учебного предмета, где было бы определено, как применить знания психологии для решения педагогических проблем. В нём должны быть разработаны методологические вопросы содержания, организации и методов проведения учебно-воспитательного процесса. Они должны быть разработаны не для абстрактных школьников, а для настоящих учеников, имеющих свои возрастные, индивидуальные и личностные особенности. Такой учебный предмет вооружил бы учителей системой знаний и умений по организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе таким образом, чтобы личность каждого ученика получила не только должное обучение, но и должное развитие
А. И. Подольский, монография «Системная психодидактика», 2005 г. [215] Психодидактика – наука, занимающаяся разработкой таких моделей психодидактических систем, которые создают наилучшие условия для формирования и развития у	Осуществлено теоретическое обобщение результатов исследований развивающего обучения. У школы есть одна единственная глобальная цель – раскрыть, развить и сформировать творческие дарования учащихся, а учителя необходимо обеспечить соответствующими технологиями, которые должны разрабатывать ученые, но не сами педагоги.

Исследователь в области дидактики, труд, год выпуска труда, определение психодидактики (если имеется)	**Основные идеи, высказанные ученым(-и)**
школьников в процессе обучения высших психических функций	Ориентировочной основой учебной деятельности учащихся должны выступать структурированные знания, которые являются средством достижения основной цели усвоения – усвоения нового способа деятельности, который учеником конструируется самостоятельно. В этом случае усвоение способа деятельности идёт *сознательно*. А это уже праксеологический аспект деятельности. Центральной задачей психодидактики является разработка психодидактических технологий, реализующихся с помощью учебно-технологического комплекса. Технология предусматривает обязательное прохождение трёх этапов: ориентировочно-мотивационного, исполнительско-операционального и рефлексивно-оценочного. Учебно-технологический комплекс включает концепцию учебно-технологического комплекса (творческое развития учащихся), монографию с теоретическими основами творческого развития, пособие для студентов (уровень высшего педагогического образования, пособие для учителей (уровень педагогической деятельности)) в виде учебно-методического и учебно-технологического пособия и учебник для учащихся. В результате должна быть достигнута главная цель психодидактики, связанная с формированием психических новообразований учащихся: учебная деятельность, теоретическое мышление и произвольное управление поведением
С. Д. Поляков, монография «Психопедагогика воспитания и обучения»,	Недостаточно изучать психологические явления и закономерности в школе вообще, в классе вообще, необходимо погру-

Исследователь в области дидактики, труд, год выпуска труда, определение психодидактики (если имеется)	**Основные идеи, высказанные ученым(-и)**
2003 г. [218]	жаться в конкретные педагогические системы, в конкретные организационные формы образования – микроскоп психолога-исследователя должен стать «электронным», позволяющим видеть не только педагогические молекулы вообще, но и их особенные формы, структуры. И тогда портрет психопедагогики станет более насыщенным, объемным, информационным и интересным. Формы урока: интеллектуальный урок, игровой урок, урок совместной деятельности, индивидуализированный урок, индивидуально-индивидный урок (процесс встречи индивидуально-индивидных характеристик (темперамента, когнитивных стилей, сенсорной организации) и учебного материала), индивидуально-личностный урок. Сведение учебного содержания до графической или символической модели и действия с моделью, развёртывание в цепь утверждений и преобразование, перекодирование в другую форму – костяк мышления как обобщения и конкретизации
В. И. Панов, монография «Психопедагогика образовательных систем. Теория и практика», 2007 г. [205] Психодидактика и, соответственно, психолого-дидактическая система – приоритетное использование психологических закономерностей развития способностей человека в качестве исходного основания для построения образовательных технологий и систем. Психодидактика – сложная	Подход к экспертизе и проектированию образовательных технологий и образовательной среды должен начинаться с вопросов: КОГО обучать? – определение индивидуально-типологической специфики контингента обучающихся и степени его разнородности, и ЗАЧЕМ обучать? – социальные, психологические и дидактические цели и задачи обучения как психолого-педагогические средства развития обучающихся. И лишь затем идут традиционно дидактические вопросы: ЧЕМУ обучать? – содержание обучения, КАК обучать? – формы и методы обучения. В итоге была

Исследователь в области дидактики, труд, год выпуска труда, определение психодидактики (если имеется)	**Основные идеи, высказанные ученым(-и)**
система, связанная с построением образовательного пространства с функционированием технологий обучения, обеспечивающих развивающее образование. Оно ставит своей приоритетной целью опору на закономерности функционирования психики учащегося и вывод его на уровень *субъекта развития всех сфер своего сознания*: интеллектуальной, телесной, эмоциональной и духовно-нравственной	разработана общая психологическая теория экспертизы и проектирования образовательных систем, при которой технологии обучения учитывают образовательную среду со всеми её компонентами. *Перспектива развития российского образования – переход от развивающего обучения к развивающему образованию*. Развивающее образование усиливает роль психологического сопровождения образовательного процесса, изменяя, таким образом, традиционное отношение между дидактикой и психологией, выводя учебно-воспитательный процесс на психодидактический уровень. При этом у учащегося необходимо формировать умение быть субъектом своего собственного развития (*связь с субъектным подходом в обучении*!). Соответственно, меняется и роль учителя. Его задачей становится не информирование учащегося о содержании учебного материала и приёмах его усвоения, а формирование учащегося как субъекта учебной деятельности. Впервые встречается определение *психодидактического подхода*: приоритет при построении образовательных технологий неизбежно переходит к психологии развития и обучения, и потому его следует обозначить как психолого-дидактический или психодидактический подход. Связывает психодидактику с развивающим образованием (а не с обучением)
Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, «Психодидактика школьного учебника» 2006 г. [54] «Основное назначение психо-	Чтобы учебник служил не только источником информации, но и средством развития интеллекта учащегося, он должен быть проекцией основных закономерностей развития личности в процессе обуче-

Исследователь в области дидактики, труд, год выпуска труда, определение психодидактики (если имеется)	**Основные идеи, высказанные ученым(-и)**
дидактики – создание условий для психического роста учащихся на основе повышения *эффективности* обучения конкретному предмету» [54, с. 38]. Здесь снова подчеркивается связь с праксеологическим подходом	ния. Иными словами, он должен быть дополнен психодидактическим подходом, в рамках которого школьный учебник рассматривается как полифункциональная психодидактическая система. Предлагается вводить в учебник информацию об общенаучных методах познания, а также эвристических приёмах познавательной деятельности за счёт специальных «инструментальных» текстов либо особым образом сконструированных заданий (а это уже метапредметные компоненты содержания образования – методологические по своей сути). Современный учебник должен быть полифункциональным. Его организация должна быть создана в результате психодидактического подхода. МПИ-проект – математика, психология, интеллект – «обогащенная модель» обучения. Критерием эффективности образовательного процесса наряду со знаниями, умениями и навыками (ЗУН) является сформированность базовых интеллектуальных качеств личности, таких как компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, индивидуальный склад ума (КИТСУ). Авторы выделили основные линии обогащения ментального (умственного) опыта учащихся в курсе математики 5–9-х классов: обогащение когнитивного опыта; обогащение метакогнитивного опыта; обогащение интенционального (эмоционально-оценочного) опыта
А. Н. Крутский, О. С. Гибельгауз, 2016 г. [56] Психодидактика – отрасль психолого-педагогического знания, предметом исследова-	Методологическим подходом названа психолого-дидактическая структура обучающей и учебной деятельности, имеющая четыре составляющие: дидактическую, психологическую, методическую и

Исследователь в области дидактики, труд, год выпуска труда, определение психодидактики (если имеется)	**Основные идеи, высказанные ученым(-и)**
ния которой является система методологических подходов к обучению. Психодидактика призвана дополнить теоретическое психолого-педагогическое знание технологической составляющей, способствующей активизации познавательной деятельности учащихся и приобретению умений учителем организовывать уроки в соответствии с требованиями педагогической психологии, дидактики и методики	частно-предметную. Они определяют систему методологических действий в процессе обучения и учения. Дидактическая составляющая связана с постановкой конкретной дидактической цели обучения. Психологическая – с выбором психической функции личности обучаемого, которая в максимальной степени способствует активизации обучения в данной конкретной ситуации и успешному усвоению знаний. Методическая составляющая связана с преобразованием учебного материала к виду, дающему возможность актуализировать выбранные психические функции и достигать поставленные цели обучения за счёт подбора нужных методов и средств. Поскольку все эти методологические действия разворачиваются на базе конкретного учебного материала конкретного учебного предмета, то частно-предметная составляющая даёт поле для оперирования конкретными научными понятиями в рамках учебного предмета. В итоге появляется необходимость помимо общей психодидактики разрабатывать психодидактику конкретных учебных предметов: психодидактика физики, психодидактика химии, психодидактика истории и т. д. Центральным моментом, связанным с определением методологического подхода, является *преобразование учебного материала*. Именно оно является признаком методологического подхода. Разработаны психодидактические пакетные технологии обучения, суть которых будут представлена в главе 2
А. И. Савенков, 2012 г. [243]	Рассмотрение традиционных для теории образования явлений, таких как содержа-

Исследователь в области дидактики, труд, год выпуска труда, определение психодидактики (если имеется)	**Основные идеи, высказанные ученым(-и)**
Психодидактика определённо указывает на то, что речь идёт об области знания, интегрирующей сведения, добываемые психологией и теорией обучения	ние образования, формы организации учебной деятельности, методы и средства обучения – с точки зрения психологии. Содержательно рассуждения включают методологические основы психодидактики; обучение и развитие; обучение и творчество, познание и учение; психодидактические основания разработки содержания образования; психодидактические основы форм организации и методов обучения
И. М. Осмоловская, Л. А. Краснова, 2017 г. [201] Психодидактика – междисциплинарная область знания, находящаяся в стадии становления	Психодидактика берет на вооружение два предмета изучения: из психологии – особенности психического развития человека; из дидактики – процесс обучения. Гибридный предмет исследования психодидактики – изменения в психике человека под воздействием обучения.

Особо необходимо отметить вклад А. Н. Крутского и его последователей в развитие психодидактических идей, и главное – нахождение механизма их реализации в образовательной практике. Данная научная школа предлагает осуществить взаимосвязь между дидактическими и психологическими концепциями с помощью разрабатываемой идеи методологических подходов психодидактики. Те психолого-дидактические структуры, которые названы в исследованиях школы «*методологическими подходами к обучению и усвоению знаний*», и выступают как искомые механизмы. В исследованиях школы обнаружено более восьмидесяти психолого-педагогических явлений, названных словом «подход». Научная школа выделила и обосновала 14 психодидактических подходов, сгруппированных в блоки: историко-библиографический и игровой подходы образуют мотивационный блок; проблемный и программированный подходы являются наполнением блока формирования мышления; дискретный, системно-функциональный, системно-структурный, системно-логический и меж-

предметный подходы выступают как содержание блока системного усвоения; индивидуально-дифференцированный, коммуникативный и демонстрационно-технический подходы входят в блок адаптации и стимулирования; задачный и модельный подходы образуют моделирующий блок. А. Н. Крутский обосновывает необходимость и достаточность обозначенных подходов для решения проблем взаимосвязи психологических и дидактических концепций и их внедрения в практику работы общеобразовательной школы, выделив и показав связь между основными дидактическими и психологическими категориями и обозначенными методологическими подходами (табл. 1.4.3) [56, с. 86–87].

Таблица 1.4.3

Взаимосвязь категорий психодидактики, дидактики и психологии

№ п/п	Категории психодидактики (методологические подходы)	Категории дидактики		Категории психологии
		Принципы обучения	Методы обучения	
1	Проблемный подход	Научности, проблемности	Проблемные	Мышление
2	Программированное обучение и компьютеризация	Систематичности и последовательности	Программированное обучение и контроль	Деятельность
3	Дискретный подход	Научности, систематичности и последовательности, прочности, доступности	Индуктивные	Активность, деятельность
4	Системно-функциональный подход	Научности, системности	Дедуктивные	Мышление, деятельность
5	Системно-структурный подход	Научности, связь с практикой, наглядности, системности, доступности	Дедуктивные, наглядные	Деятельность, мышление, восприятие, память, речь, фантазия
6	Системно-логический подход	Научности, систематичности и последовательности, доступности	Наглядные	Ощущения, восприятие, память

№ п/п	Категории психодидактики (методологические подходы)	Категории дидактики		Категории психологии
		Принципы обучения	Методы обучения	
7	Индивидуально-дифференцированный подход	Индивидуальный подход, доступность	Индивидуальной работы	Мышление
8	Коммуникативный подход	Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы	Дискуссия, игры	Общение (группы и коллектив), деятельность
9	Игровой подход	Активность личности	Познавательные игры, учебные дискуссии	Эмоции, внимание
10	Межпредметный подход	Систематичности и последовательности	Словесные, учебные, дискуссии	Мотивация, как проявление потребности личности, восприятие
11	Историко-библиографический подход	Связи теории с практикой	Работа с книгой, интернет-методы	Эмоции, память, речь
12	Демонстрационно-технический подход	Принцип наглядности	Наглядные	Память, восприятие
13	Задачный подход	Связи теории с практикой	Проблемные, наглядные, связь обучения с жизнью	Деятельность, мышление, память
14	Модельный подход	Научности, наглядности, системности, доступности	Наглядные	Воображение, память

Таким образом, каждый элемент структуры личности и деятельности может быть сопоставлен с одним или несколькими методологическими подходами психодидактики, и вполне реально с

помощью системы методологических подходов психодидактики реализовать все существующие категории дидактики и психологии обучения [56, с. 86–87]. О. С. Гибельгауз и А. Н. Крутский делают вывод, что выделенная ими система методологических подходов к обучению и усвоению знаний является целостной системой категорий новой научной отрасли – психодидактики, функции которых соответствуют функциям категорий принципов и методов дидактики и категорий психологии. Она способствует реализации всех принципов дидактики. Применение системы методологических подходов психодидактики даёт гарантию эффективного использования методов обучения и усвоения знаний, обозначенных в теории дидактики. Психодидактические методологические подходы в случае их системного использования могут служить средством доведения основных положений дидактических и психологических концепций до школьного процесса обучения. Но проблему внедрения в процесс школьного обучения психологических и дидактических концепций они могут решать при условии, если будут разработаны соответствующие психодидактические материалы для каждой темы учебного предмета. Необходима психодидактическая система обеспечения процесса школьного обучения материалами для каждой темы учебного предмета, соответствующими каждому методологическому подходу к обучению. Для решения авторы вводят пакетные технологии обучения [56, с. 86–87].

Психодидактический пакет представляет собой дополнение к учебнику и содержит материалы в виде четырнадцати разработок по каждой теме в соответствии с числом методологических подходов к обучению, разработанных О. С. Гибельгауз и А. Н. Крутским, т. е. большой пакет по теме содержит 14 малых пакетов. Внедрение пакетных технологий позволит: а) решить проблему взаимосвязи психологических и дидактических концепций обучения и доведения их идей до школьного процесса обучения; б) освободить учителя от несвойственных ему функций подготовки дидактических материалов и сосредоточить действия учителя на учебной и воспитательной деятельности; б) учителю с любым даже самым малым стажем выполнять профессиональную деятельность качественно с учетом современных достижений психологии и дидактики. В условиях пакетного обу-

чения основная задача учителя – изучать индивидуальные особенности класса и отдельных учащихся и в соответствии с этим подбирать материал из психодидактических пакетов для получения наилучшего педагогического эффекта (проекция праксеологичсекого подхода). Поэтому процесс подготовки школьного учителя сдвигается в сторону повышения потребности в изучении общей и педагогической психологии. Психологический анализ класса и отдельных учащихся обязан стать элементом приоритетной деятельности учителя, и, соответственно, вузовской подготовки будущего учителя в вузе. Учеными вводится понятие «психодидактический цикл», которое обозначает время осуществления психодидактической разработки данного методологического подхода для конкретного учебного предмета по всем его темам в курсе средней школы до уровня, когда разработка доведена в виде учебного пособия до каждого учителя и каждого ученика [56, с. 86–87].

Можно заключить, что А. Н. Крутским и его последователями действительно создан вариант психодидактической образовательной системы. Однако при анализе указанных идей обнаруживается, что использованы традиционные принципы дидактики (см. табл. 1.4.3), которые сегодня явно требуют уточнения и уже имеют трансформации содержания. На наш взгляд, отсутствует явное обозначение феноменов метапредметности (однако на него возможен выход через межпредметный подход, имеющийся в системе) и субъектности в обучении. В целом же необходимо отметить заслугу научной школы А. Н. Крутского в том, что определен один из возможных вариантов реализации психдидактического подхода не только в теоретическом плане, но и показаны механизмы реализации его принципов и акцентов в реальной практике образования. Психодидактический подход в данной версии вполне реально осуществить и в условиях образовательного процесса сельской школы. И факторы, определяющие специфику образования в сельской школе, будут лишь способствовать его большей реалистичности вследствие уменьшения ресурсных затрат на подготовку пакетов по темам дисциплин из-за малочисленности обучающихся в школе. Многопредметность преподавания будет способствовать более успешной реализации межпредметного (а теперь и метапредметного!) компонента методологических подхо-

дов данной психодидактической системы, так как для сельского учителя связи между преподаваемыми дисциплинами являются видимыми, прозрачными и легко устанавливаемыми.

Из представленной выше информации следует, что научный интерес к вопросам развития синтетического научного направления психодидактики возрастает. Термин «психодидактика» сегодня присутствует и в официальных нормативных документах Министерства образования и науки Российской Федерации. Так, Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (педагог, учитель), утвержденный приказом Минтруда РФ от 18.10.2013 г., содержит психодидактические компоненты в части описания общепедагогических функций «обучение» и «воспитание». От учителя требуется знание основ психодидактики; умение проведения учебных занятий при опоре на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены; знание и умение применять современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, методы и технологии дифференцированного и развивающего обучения; основы психодиагностики. Трудовой функцией также является определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития. Раздел «Трудовая функция. Развивающая деятельность» характеризуется как насыщенный психодидактическим содержанием: оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды; применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависи-

мостью; оказание адресной помощи обучающимся; взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка; освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, культуры здорового и безопасного образа жизни; формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся. Педагог обязан уметь: владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий; осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ; понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т. д.); составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося; разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся; осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик. В этом же разделе описываются необходимые знания педагога: законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития; теория и технологии учета возрастных особенностей обучающихся; основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей. В аналогичном документе «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования)», утвер-

ждённом приказом Минтруда РФ от 24.07.2015 г., записано: методологические основы проектирования образовательной среды; основы психодидактики.

Однако в науке сегодня нет единого понимания предмета психодидактики. Нужны дальнейшие шаги по разработке методологического аппарата психодидактики, начиная с определения её предмета, псиодидактических технологий и связанных с ними категорий. Психологическую основу психодидактики составляют работы по изучению психических процессов, связанных с реализацией педагогической и учебной деятельности (Э. Стоунс, М. Н. Берулава и Г. А. Берулава, М. Е. Бершадский, Ю. В. Борисова, О. В. Гончарова, М. С. Егорова, Г. Клаус, Е. А. Климов, А. Н. Крутский, В. С. Леднев, А. А. Малахов, А. З. Рахимов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Савенков, А. Л. Сиротюк, В. И. Панов, М. А. Холодная, Н. И. Чуприкова, Л. М. Фридман, Э. Г. Гельфман и др.).

«Разработка практической психологии с позиций личностно-ориентированной парадигмы предполагает опору на психологическое просвещение личности, вооружение её знаниями и умениями, позволяющими ей в максимальной степени реализовать свой творческий потенциал. В частности, необходимо формирование у каждого человека знаний об особенностях познавательной сферы, творческих способностях, личностных качествах и умений их самопознания; знаний и рационального поведения в социуме и умений эффективного межличностного взаимодействия; знаний о мотивах своего поведения, <…> мотивов эффективной жизнедеятельности… формирование знаний о способах снятия психического напряжения и умений релаксации» [22, с. 8].

Большую роль в решении обозначенных задач призвана сыграть когнитивная психология – отрасль психологии, занимающаяся исследованием индивидуальных различий в восприятии, анализе, категоризации, воспроизведении и интерпретации информации. В данном направлении психологии рассматриваются способы расшифровки и организации внешней и внутренней информации, получаемой человеком для принятия или решения насущных задач, механизм внутренней организации познавательных психических процессов [22]. Когнитивные процессы – познавательные психические процессы человека (ощущения, восприятие, представление, воображение, память, внимание, мыш-

ление). Согласно идеям когнитивной психологии, при исследовании функционирования человека важно понимать индивидуальные механизмы его психофизиологических процессов. Каждый человек воспринимает внешний мир, других людей и себя через «призму» созданной им собственной познавательной системы.

В работах Г. Уиткина понятие когнитивного стиля формировалось в рамках развития гештальтпсихологических представлений о поле (предметном и социальном окружении) и поведении в поле. В качестве важного аспекта психического развития Г. Уиткин определяет уровень психологической дифференциации, в зависимости от которого выделяют структурированный либо глобальный подход к полю. В первом случае человек активно преобразует ситуацию, является поленезависимым. Во втором – человек склонен следовать за данной ситуацией, является полезависимым. Впоследствии была продемонстрирована связь когнитивного стиля «полезависимость/поленезависимость» с межполушарной специализацией: поленезависимый тип характеризуется преобладанием активности левого (аналитического) полушария головного мозга, а также интегрированным взаимодействием обоих полушарий.

Г. Клейн, Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Г. Шлезингер пытались отыскать структурные константы в когнитивной сфере личности, которые выступали в качестве посредника между аффективными состояниями и внешними воздействиями. Эти психологические образования получили название когнитивных контролирующих принципов (контролей) и понимались как индивидуально-своеобразные способы восприятия, категоризации и интерпретации происходящего.

Дж. Каган в своих работах описывает устойчивые предпочтения в способах категоризации изображений людей и предметов, выделяя три основные стратегии: аналитико-описательную (объединение осуществляется на основе сходства конкретных признаков или отдельных деталей объектов); тематическую (группировка производится на основе ситуативных или функциональных отношений); категориально-заключающую (объединение происходит на основе некоторого категориального суждения с использованием общей категории). При этом дети, склонные к аналитическому способу категоризации, лучше контролируют

свое интеллектуальное поведение, более внимательны при выполнении заданий, т. е. действуют рефлексивно. Дети, склонные демонстрировать тематический способ категоризации, обнаруживают в своем поведении проявления импульсивности. В итоге делается вывод о существовании индивидуальных различий в когнитивном темпе (в скорости принятия решений): импульсивный стиль соотносится с быстрым принятием решений, рефлексивный стиль – с медленным (Каган, 1966). Дж. Каган связывает индивидуальные различия в когнитивном темпе с определёнными фазами процесса решения задачи, а именно с этапом селекции (выбора) возможных гипотез и этапом оценки (обоснования) принятого решения. Причины индивидуальных различий в скорости принятия решений связываются с особенностями мотивационно-аффективной сферы личности, а именно: мерой сбалансированности двух субъективных ценностей в виде ориентации на быстрый успех (склонность к импульсивному стилю) либо тревоги относительно возможности сделать ошибку (склонность к рефлексивному стилю). Как видим, здесь вновь можно говорить о проявлении принципа динамического баланса.

Когнитивные теории личности утверждают, что искать объяснение личностным чертам и своеобразию индивидуального поведения следует в особенностях восприятия, понимания и объяснения человеком происходящего с помощью концептов (понятий) и конструктов (О. Харви, Д. Хант, Г. Шродер, У. Найссер, Л. Хьелл, Д. Зиглер и др. [102]). Множество понятий образуют систему понятий, при этом уровень структурной организации индивидуальной понятийной системы определяется соотношением процессов дифференциации и интеграции. Конкретность концептуализации происходящего характеризуется минимальным, абстрактность – максимальным уровнем развития процессов дифференциации и интеграции понятий [102]. Под конструктом понимается некоторая субъективная биполярная измерительная шкала, с помощью которой человек может оценить сходство или различие объектов, свойств, процессов. Таким образом, конструкт реализует одновременно две функции: функцию обобщения (интеграции) и функцию противопоставления, различения (отдифференцировки).

В середине XX в. появляется интерес к индивидуальным средствам познания, связанным с личностными характеристиками, во многом определяющими познавательную активность человека и лежащими в основе когнитивных стилей. В настоящее время ведется дискуссия по поводу отождествления понятий когнитивного и познавательного стилей. Ряд психологов утверждают, что познавательные и когнитивные стили трудно дифференцировать. Так, А. П. Лобанов аргументирует свою позицию тем, что слово «когнитивный» при переводе с английского на русский язык буквально означает «познавательный» [147].

Существует и противоположная позиция (М. А. Холодная и др.), утверждающая, что данные термины различны, поскольку когнитивные стили являются разновидностью познавательных стилей [299]. В своем исследовании мы будем придерживаться последнего из представленных подходов.

При суммировании разнообразных сложившихся к началу 80-х гг. XX в. в зарубежных работах дефиниций когнитивные стили можно определить как способы (формы) восприятия, мышления и действия субъекта, задающие индивидуально устойчивые и в этом смысле личностные характеристики решения познавательных задач в разных ситуациях, но преимущественно в ситуациях неопределенности [101; 111; 330]. Подход к определению когнитивного стиля в отечественных исследованиях задается через одну из основных психолого-педагогических категорий – индивидуальность: когнитивные стили – это устойчивые индивидуальные особенности познавательных стратегий, формальная характеристика индивидуальности (И. В. Равич-Щербо).

В ряде психологических исследований отмечается внутрииндивидуальное постоянство когнитивных стилей при их межиндивидуальных различиях (Х. Уиткин, 1976). При этом стилевые черты рассматриваются как относительно стабильные когнитивные паттерны (образцы), позволяющие субъекту обеспечивать возможность индивидуальных способов происходящего, которые выступают в качестве опосредующего звена между намерениями личности и требованиями объективной ситуации (Р. Гарднер, 1960). Таким образом, когнитивный стиль является устойчивой во времени характеристикой субъекта в познавательном функционировании. Тем не менее в некоторых работах показано явление мо-

бильности когнитивных стилей, обладающих свойством изменения под влиянием интеллектуальной нагрузки, инструкции, обучения (М. А. Холодная, 1992; В. В. Селиванов, 1998; И. П. Шкуратова, 1998). Поэтому когнитивные стили необходимо рассматривать как результат сложного взаимодействия биологических и социокультурных (средовых) факторов [102], а первоначально утверждаемую стабильность когнитивных стилей заменить представлением об их интраиндивидуальном развитии [111].

Первые отечественные исследования когнитивных стилей были проведены И. Н. Козловой (1974), В. Колгой (1976), А. В. Соловьевым (1977), М. С. Егоровой (1979). В настоящее время данные исследования продолжают М. А. Холодная (1990–2012); Г. А. Берулава (1992–1996); В. А. Толочек (1992); А. В. Либин (1993); Л. Я. Дорфман (1994); О. Я. Андрос (1994); Н. И. Чуприкова (1995); В. И. Моросанова (1995); С. А. Печерская (1998); Т. Л. Сафонова (2000); М. А. Тесля (2005); В. В. Протасов (2000); Т. А. Гусева (2009); И. В. Безменов (2007); Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова (2008); А. А. Семяшкин (2010); Н. В. Богачева, А. Е. Войскунский (2014); Н. Н. Волкова, А. Н. Гусев (2016) и другие в связи с принятием гуманистической парадигмы образования и расширением психологического содержания понятия «стиль». Отличительной чертой современных исследований является ярко выраженная тенденция к интегральному изучению индивидуальности и выделению более значимой роли самого человека в его взаимоотношениях с окружающим миром. Ранее классификация стилей выстраивалась в русле деятельностной парадигмы, в последнее же время «теоретические пространства стилевых конструктов» тяготеют к индивидуальности человека, при этом именно она выступает в качестве систематизирующего фактора классификации стилей [22]. В рамках личностно ориентированного направления к исследованию стилевых конструктов выполнены работы К. А. Абульхановой-Славской (выделение стиля жизнедеятельности человека, 1991), А. В. Либина (описание стилей человека, 1994), Б. Б. Косова (изучение стиля жизни, 1984), М. В. Алешиной (педагогическая поддержка индивидуального стиля учения школьников, 1999) и др. В целом анализ исследований по проблеме стилевых параметров индивидуальности позволяет сделать вывод о том, что исторически сти-

левой подход развивался приоритетно в рамках когнитивной проблематики, при этом стили индивидуальности субъекта рассматривались в аспекте удовлетворения потребности в познании, что и было ассимилировано в понятии когнитивного стиля [4; 22; 102; 111].

В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить описание более трех десятков различных когнитивных стилей.

В рамках «унитарного» подхода предпринимаются попытки доказательства того, что в основе разных когнитивных стилей лежат некие единые психические механизмы. По мнению И. П. Шкуратовой, большая часть параметров когнитивных стилей группируется вокруг измерения «аналитичность/синтетичность» (или артикулированность/глобальность), характеризующего степень дробности восприятия окружающего мира. Р. Райдинг полагает, что все описанные на данный момент когнитивные стили можно объединить в две базовые группы: а) целостно-аналитический стиль (характеризует тенденцию субъекта перерабатывать информацию на уровне либо целого, либо частей); б) вербально-образный стиль (характеризует склонность объекта репрезентировать информацию в ходе своего мышления вербально или визуально). Встречаются и другие классификации стилей: Д. Уорделл и Дж. Ройс все множество описанных когнитивных стилей разделили по критерию соотношения в структуре каждого стиля когнитивных и аффективных компонентов; Ч. Носал предлагает типологию когнитивных стилей по особенностям процессов переработки информации – уровням переработки информации и способам её организации и так по порядку. Предпринятое исследование опирается на типологию когнитивных стилей, предложенную авторами М. Н. Берулавой и Г. А. Берулава [21; 22; 23], в которой, по нашему мнению, учтены как инструментально-функциональные и содержательные, так и аффективные (связанные с чувствами, эмоциями) аспекты понятия психологической конструкции, называемой когнитивным стилем. М. Н. Берулава и Г. А. Берулава выделяют интегративный когнитивный стиль «дифференциальность/интегральность», отражающий индивидуальные особенности процесса понимания.

Продолжая линию отечественных психологических исследований (К. М. Гуревич, Е. А. Климов), М. Н. Берулава и Г. А. Беру-

лава различают *индивидуальный стиль деятельности* и *стиль индивидуальности* (когнитивный стиль, или стиль познавательной деятельности), раскрываемый через обращение к интегральной характеристике личности – её индивидуальному «образу мира».

На начальных этапах развития теории когнитивных стилей (60–80-е гг. XX в.) имело место противопоставление стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности. В исследованиях 90-х гг. XX в. и начала XXI в. продемонстрированы многочисленные факты связи большинства стилевых параметров с различными аспектами продуктивности интеллектуальной деятельности [102], и противопоставление стилей и способностей теряет свою актуальность. По своему психологическому статусу когнитивные стили являются «другими» способностями (сравнительно с интеллектуальными способностями), имеющими отношение к метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности (М. А. Холодная, 1996). М. А. Холодная считает, что когнитивный стиль – «это индивидуально-своеобразные способы восприятия, анализа, структурирования и категоризации своего окружения» [307, с. 24], являющиеся составным компонентом персонального познавательного стиля (кроме когнитивного последний включает стили кодирования информации, стили постановки и решения проблем, эпистемологические (познавательного отношения) стили).

Современные исследования когнитивных стилей в целом характеризуются особым вниманием к стратегиальному подходу, который, в отличие от основной психодиагностической традиции, направлен на выявление не столько латентно присущих субъекту свойств, сколько формируемых им самим способов реализации познавательных, и в частности интеллектуальных, стратегий. Теоретические разработки проблемы активности, в том числе и познавательной, компьютеризация интеллектуальной деятельности человека, новые образовательные задачи общеобразовательной школы являют собой источники для дальнейшего развития теории когнитивных стилей, зачатки решения которых можно встретить и в современных педагогических работах [4; 32; 62; 206 и др.].

Длительный этап развития педагогической психологии был связан с процессом формирования и усвоения научных знаний без достаточного учета индивидуальных составляющих познавательной деятельности обучающихся, механизма индивидуальных

различий между людьми в способах познания окружающей действительности. Традиционная система обучения до сих пор продолжает игнорировать стилевые характеристики психической активности учащегося. Всем учащимся независимо от когнитивной стратегии предлагаются одинаковые технологии обучения. При этом у обучаемых стимулируется репрезентация нормативно обусловленных характеристик индивидуальности, а игнорирование факта наличия индивидуальных когнитивных стратегий приводит к возникновению у учащихся состояния когнитивного диссонанса, характеризующегося отрицательной эмоциональной окрашенностью [22; 295]. Описанное явление, обусловленное рассогласованием когнитивных стратегий предъявления информации и её переработки, делает когнитивную деятельность менее успешной.

Признание вариативности индивидуальных познавательных стратегий, возможность их реализации позволят человеку в максимальной степени раскрыть его личностный потенциал. Каждый человек по-своему познает окружающий мир, в зависимости от доминирующих репрезентативных систем переработки информации, акцентируя внимание на одних явлениях и игнорируя другие. Эта индивидуальная избирательность по отношению к явлениям окружающего мира создает основу для формирования уникальных, неповторимых личностей. Когнитивные стили – это такие инструменты, с помощью которых строится индивидуальная «картина мира». Поэтому когнитивные стили выполняют роль своего рода «посредников» между «ментальным миром» субъекта и миром реальности, обеспечивая в конечном счете уникальность интеллектуальных возможностей людей с разным складом ума.

Когнитивные стили выступают как когнитивная основа ещё одного важного параметра школьника (обучающегося) – индивидуального стиля учебной (учебно-познавательной) деятельности (ИСУД). Исторический экскурс позволяет выделить три этапа становления представлений об ИСУД школьников [84]. На первом этапе ИСУД рассматривали как симптомокомплекс операций, сформированный в зависимости от свойств нервной системы (Асфандиарова, 1964; Байметов, 1967; Прусакова, 1974; Щукин, 1963) [19; 320]. Впервые В. С. Мерлин и Е. А. Климов с сотрудниками проследили типологическую обусловленность стиля учебной деятельности, выделили достоинства и ограничения стиля в соотнесении с эффективными результатами [164].

На втором этапе исследований ИСУД стал характеризоваться в связи с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (Жданова, Щукин, 1998, 2000; Самбикина, 1998) [88; 244]. Учеными пермской психологической школы была показана системообразующая функция ИСУД в структуре индивидуальности. При этом на фоне анализа процессуальной стороны проявился интерес к результативной стороне стиля, что стало неким фундаментом сегодняшних представлений об индивидуальном стиле деятельности [228], а также показало согласованность с идеями нового качества образования, ориентированного в первую очередь на результат.

В наши дни, которые стали третьим этапом развития представлений об ИСУД, наметился переход к полисистемному изучению структуры и развития стиля, что позволило выделить три полисистемы, требующие дальнейшего изучения: «стиль деятельности – интегральная индивидуальность», «стиль деятельности – внешние условия и требования деятельности», «интегральная индивидуальность – внешние условия и требования деятельности» [47].

На протяжении всех этапов становления концепции ИСУД он рассматривался через призму внутренних и внешних условий его формирования, что усилило интерес к анализу метаэффектов стиля деятельности педагогов. Проблема метаэффектов все более интересует ученых и практиков, но в силу организационных и процессуальных сложностей его изучения не нашла пока должного прикладного изучения. Исследовательские приоритеты видятся наиболее выраженными применительно к начальной ступени школьного обучения, так как именно в период с 1-го по 4-й класс у школьника формируется продуктивный или непродуктивный стиль, складывается определенная система способов и учебных действий, к сожалению, не всегда эффективная [84].

Вопрос о необходимости применения известных на сегодняшний день психологических закономерностей развития учащихся в процессе обучения для проектирования учебного процесса является в современной педагогике дискуссионным [24; 25]. Автор исследования придерживается точки зрения, высказанной М. Е. Бершадским: когнитивные процессы оказывают широкое влияние на все стороны поведения человека, и когни-

тивную психологию необходимо рассматривать в качестве основы для разработки технологии учебного процесса. Аргументом в пользу выбора принципов когнитивной психологии является постоянное возрастание роли информационных процессов в жизни современного общества, при этом активное поведение человека в нем возможно только при условии, что человек умеет воспринимать необходимую информацию и принимать на её основе адекватные решения. Итак, технологию учебного процесса, предназначенную для решения задач когнитивного развития учащегося и основанную на закономерностях, которым подчиняются когнитивные процессы, предложено называть *когнитивной технологией обучения* (М. Е. Бершадский).

А. Л. Сиротюк разработана *модель дифференцированного обучения младших школьников с учетом непропсихологических особенностей* (2003 г.).

Целью дифференцированного обучения младших школьников является адаптация обучения к нейропсихологическим особенностям различных групп младших школьников, обеспечение индивидуальной траектории развития познавательных особенностей каждого учащегося, повышение успешности обучения и сформированности учебных навыков младших школьников при сохранении психического и соматического здоровья. Организационный уровень предполагает внутреннюю форму дифференциации младших школьников в рамках класса.

В массовой традиционной школе в заведомо выгодном положении находятся учащиеся с доминированием вербально-логических способов познания окружающего мира (с аналитическим складом ума). С позиции теории системной динамической мозговой организации в осуществлении любой психической функции принимает участие весь мозг в целом – левое и правое полушария, однако разные мозговые структуры и разные полушария выполняют различную дифференцированную роль в осуществлении каждой психической функции. По мере развития ребенка механизмы межполушарной асимметрии усложняются. Существует несколько типов функциональной организации двух полушарий мозга: доминирование левого полушария определяет словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению (левополушарные учащи-

еся); доминирование правого полушария – конкретно-образное мышление, целостное восприятие, развитое воображение (правополушарные учащиеся); отсутствие ярко выраженного доминирования одного из полушарий (равнополушарные учащиеся) [262]. Левополушарные учащиеся составляют самую малочисленную (9,4% от общей выборки), но наиболее успешную в обучении группу школьников, что объясняется ориентацией школьных программ на левополушарные компоненты познавательных процессов. Самую неуспешную в обучении, но многочисленную группу (52,2%) составляют правополушарные учащиеся. А. Л. Сиротюк делает вывод, что современное образование переоценивает роль левого полушария и логического мышления в становлении мыслительной деятельности школьников (логика, последовательность, вычисления, категоризация, вербальные и математические навыки). «Преобладание в обучении словесно-рассудочных схем усвоения знаний (75% учебных предметов направлено на развитие левого полушария) приводит к недостаточному развитию воображения, образного мышления школьников и в итоге к снижению интереса к учению» [262, с. 35].

А. Л. Сиротюк утверждает:

1. Дифференцированный подход к обучению с учетом нейропсихологических особенностей представляет собой создание разнообразных психолого-педагогических условий для индивидуально-типологических групп внутри класса с целью успешного обучения каждого учащегося. Процессуальные и содержательные компоненты дифференцированного обучения школьников должны строиться с учетом представлений об индивидуальном латеральном профиле, гендерных различиях, уровне развития высших психических функций [261].

2. Организация учебной деятельности на уроке при дифференцированном обучении предполагает учет нейропсихологических особенностей школьников на всех основных этапах: создания мотивации к обучению, организации учебной деятельности и результативном этапе. Для этого необходимо изменение форм и методов обучения в соответствии с генезом и структурой психической сферы учащихся.

3. В процессе дифференцированного обучения школьников коррекционно-развивающая работа должна быть направлена не

на тренировку учебных навыков, а прежде всего на развитие базисных нейропсихологических факторов (модально-специфический, кинестетический, кинетический, пространственный, фактор произвольной регуляции психической деятельности, фактор энергетического обеспечения, фактор межполушарного взаимодействия), необходимых для нормального онтогенеза и являющихся опорными составляющими для учебной деятельности младших школьников. На них в дальнейшем выстраивается и держится многоуровневая нейропсихологическая дифференциация школьников в обучении.

4. Успешность обучения и сформированность учебных навыков положительно коррелируют с уровнем развития высших психических функций учащихся; с уровнем развития межполушарного взаимодействия. Различная мозговая организация младших школьников, представленная индивидуальным латеральным профилем, вносит свой вклад в индивидуальную динамику развития высших психических функций учащихся, что в большинстве случаев обусловливает различные уровни успешности обучения и сформированности учебных навыков.

5. Существует активная возрастная динамика развития нейропсихологических особенностей.

6. При дифференцированном обучении создаются условия, соответствующие различным нейропсихологическим особенностям учащихся внутри класса, что обусловливает значимую позитивную динамику успешности обучения школьников всех типологических групп.

7. На стиль профессиональной деятельности учителей непосредственное влияние оказывает их межполушарная асимметрия головного мозга. К индивидуально-ориентированному стилю преподавания наиболее склонны равно- и правополушарные педагоги, к авторитарно-подавляющему – левополушарные.

Учет информации о совокупности когнитивных параметров будет способствовать принятию осознанных управленческих решений по выбору типа взаимодействия со школьником в процессе его обучения.

Ю. В. Борисовой и И. В. Гребеневым исследовались дидактические основания дифференциации обучения (на примере предмета «физика») с учетом когнитивных характеристик уча-

щихся, в результате чего была показана возможность определения меры выраженности когнитивных стилей по проявлению их в учебной деятельности на уроках и, соответственно, определены четыре типа когнитивного стиля учеников: импульсивные-полезависимые; импульсивные-поленезависимые; рефлексивные-полезависимые; рефлексивные-поленезависимые [34; 35]. Данными исследователями разработаны методические рекомендации по организации учебной деятельности учащихся (с учетом выделенных когнитивных стилей) на учебных занятиях. О возможном использовании стилевого обучения на уроках говорит и исследователь С. А. Кондаков [107], оперируя при этом термином «стиль мышления» и выделяя пять их типов: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический и реалистический. Под стилем мышления данный автор понимает открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которым личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей (от системы ценностей и мотиваций до характерологических свойств). Заслуживающей внимания в данном исследовании является мысль о представлении стиля мышления как открытой, то есть все время пополняющейся системе, но состоящей из относительно постоянного «ядра», структуры и обладающей избирательностью к внешним воздействиям. По мнению данного исследователя, не всякий опыт легко и органически включается в стиль конкретного человека, необходимо выполнение требования «синтонности», «прилипания» к ядру стиля. Здесь явно прослеживается синергетический подход. В исследованиях Г. А. Берулава анализируются также проблемы, связанные с особенностями естественнонаучного мышления школьников.

В русле когнитивной психологии выполнены исследования Н. И. Чуприковой [310]. Результаты данного исследования представляют для нас отправную точку с позиций рассмотрения развивающего обучения предмету в рамках личностно ориентированного подхода и связи его с учетом когнитивных стратегий и структур ученика. Носителем умственного развития человека являются его внутренние, когнитивные структуры [310]. Данные структуры обладают всеми признаками сложных систем и подчиняются закону системной дифференциации [272]. Познавательные структуры есть упорядоченные системы, состоящие из под-

систем и уровней, являющиеся не только средством хранения знаний, но и средством познания. Чем больше они дифференцированы, тем больше возможности получения, анализа и синтеза информации. Когнитивные структуры содержат не только знания о действительности, но и способы их получения, перехода от одних знаний к другим. Чем больше разных связей новых знаний с уже имеющимися устанавливается в процессе обучения, тем глубже и шире понимание нового материала, тем лучше он усваивается благодаря существующим в голове школьника необходимым схемам и матрицам, которые должны лишь развиваться дальше, усложняться и совершенствоваться при усвоении нового. При изучении предмета у учащихся должна быть сформирована достаточно сложная когнитивная структура. Репрезентированные знания в ней представляются в виде двух категориальных схематических «сеток»: сетки предметных отношений и сетки знаний различного статуса [310; 328]. При развитии познавательных структур проявляется как дедуктивный путь развития от общего к частному (системная дифференциация исходного целого), так и индуктивный (многозвенная интеграция частей целого, установление разнообразных и все усложняющихся связей между ними). И если школьное обучение есть процесс формирования дифференцированных и интегрированных когнитивных структур, значит, для его успешности и эффективности необходимо идти путем оптимального сочетания элементов интеграции и дифференциации в обучении. Здесь вновь осуществляется выход на принцип разумного динамического баланса и проявление интегративно-дифференцированного подхода как философской методологии.

Какой уровень научной методологии представляет подход в данном конкретном случае: философский, общенаучный, конкретно-научный или технологический?

В нашем исследовании психодидактический подход выступает в качестве частнонаучной (или конретно-научной) методологии, отражая идеи психологии обучения и дидактики. При этом он, как и все предыдущие подходы более высокого уровня методологии – интегративно-дифференцированный (философского уровня) и праксеологический (общенаучного уровня), проектируется на следующий уровень методологии – технологический (см. рис. 1.2.1).

Основные теоретические концепты и конструкты подхода

Основные концепты психодидактического подхода – развивающее обучение, когнитивный стиль, познавательный стиль, стиль индивидуальной деятельности человека, индивидуальный стиль учебной (учебно-познавательной) деятельности (ИСУД), метаиндивидуальный эффект стиля педагогической деятельности.

Основные конструкты – концепция учебной деятельности; дискретный подход, системно-функциональный, системно-структурный (А. Н. Крутский); концепция развития субъектности в обучении; закономерности психодидактики, концепция педагогики индивидуальности и др.

Развивающее обучение

Идя вслед за Л. С. Выготским и принимая его точку зрения на проблему соотношения обучения и развития, смоделируем подход к школьному обучению с позиций системной дифференциации на основании универсального закона развития систем и конкретизируем такое важное понятие, как «зона ближайшего развития» (далее – ЗБР; это понятие введено в науку Л. С. Выготским). По Л. С. Выготскому, ЗБР – это зона действия, где ученику учиться трудно, но с помощью учителя понятно и доступно. С позиций системной дифференциации ЗБР – это зона ближайших возможностей дифференциации и интеграции когнитивных познавательных структур школьника, непосредственно вытекающих из достигнутого актуального уровня их расчлененности и интегрированности.

Будет ли активен каждый учащийся в данных условиях? Идя вслед за А. А. Остапенко, мы полагаем, что ученик будет активно действовать в том случае, если обеспечивается «пульсация», динамическое движение, смещение точки равновесия по зоне ближайшего развития между минимальной и максимальной когнитивной дистанциями [203, с. 15]. Такой «пульсацией», с одной стороны, достигается успешность образования (этому способствует доступность) и, с другой – развитие (этому способствует высокий уровень трудности). Здесь речь идет о взаимодополняющем соотношении дидактических принципов доступности обучения и обучения на высоком уровне трудности. Такое обучение органично включает в себя процессы интеграции и дифференциации когнитивных структур ученика, а также соответствующие

процессы в образовательной среде, в которые погружен учащийся и где происходит его обучение.

Когнитивный стиль

Основным понятием когнитивной психологии является понятие «когнитивный стиль». С точки зрения своей исходной этимологии слово «стиль» (лат.) означает палочку для писания на восковых досках с острым и тупым концами (тупым концом стирали неверно написанное). Заметим, что уже исходное метаморфическое значение понятия заключает возможность одновременного участия в деятельности двух противоположных по смыслу качеств (процессов), в равной мере необходимых для её успеха (вновь встречаем пример динамического баланса).

Термин «когнитивный стиль» появился в американской когнитивной психологии в 50–60-х гг. XX в. В то время индивидуально-своеобразные способы переработки информации (когнитивные стили) принципиально отграничивались от индивидуальных различий в успешности интеллектуальной деятельности. Стилевой подход выступил как альтернатива тестологическому подходу. Утверждалось, что когнитивные стили – это формально-динамические характеристики интеллектуальной деятельности (не связаны с содержательными аспектами работы интеллекта) и предпочтения относительно определенных способов интеллектуального поведения, в наибольшей мере соответствующие склонностям и возможностям данного субъекта.

Исследования источников стилевого своеобразия, особенностей зависимости стиля от других психологических образований вследствие разнообразия и противоречивости имеющегося экспериментального материала привели к появлению нескольких десятков стилевых параметров, не объединенных какой-либо единой теорией. История стилевого направления связана с детальной проработкой таких параметров, как зависимость/независимость от поля (*Witkin*, 1949), когнитивная сложность/простота (Bayery, 1955), узость/широта категоризации (*Pettigru*, 1958), аналитичность/синтетичность, или концептуальная дифференцированность (*Gardner*, 1959), импульсивность/рефлексивность (*Kagan*, 1966), «ригидность/гибкость познавательного контроля» (*R. W. Gardner, P. S. Holzman, G. S. Klein* 1959, *D. M. Brovrman*, 1960 и др.). В данных работах содержатся выводы о существовании зна-

чимых отличий в процессах восприятия и переработки информации, связанных не с содержательными, а с формально-динамическими когнитивными предпочтениями человека.

В качестве теоретических источников стилевого подхода выделяют следующие: а) *гештальтпсихологическая традиция* (теория психологической дифференциации Г. Уиткина); б) *психоаналитическая традиция* (теория когнитивных контролей Г. Клейна, Р. Гарднера, Ф. Хольцмана, Г. Шлезингера и др.); в) *исследование индивидуальных стратегий категоризации* (теория когнитивного темпа Дж. Кагана); г) *когнитивные теории личности* (теория индивидуальных понятийных схем О. Харви, Д. Ханта и Х. Шродера, теория персональных конструктов Дж. Келли) [102].

М. Н. Берулава и Г. А. Берулава выделили интегративный когнитивный стиль «дифференциальность-интегральность», отражающий индивидуальные особенности процесса понимания. Понимание должно рассматриваться в контексте всех способов освоения человеком окружающего мира, так как познание нельзя свести только к возможностям теоретической рефлексии (научному познанию). В широком смысле понимание есть сторона познания, направленная на освоение многообразия мира во всех его проявлениях. «Образ мира» выступает здесь как «исходный пункт» и «результат» любого познавательного процесса, т. е. построение образа ситуации, реальности – это, прежде всего, актуализация имеющегося «образа мира» и лишь затем – процесс его коррекции и уточнения. От сложившегося «образа мира» зависит, какие элементы ситуации будут приняты во внимание, а какие будут проигнорированы. Понимание является существенной стороной каждого познавательного акта, при этом познание есть нерасторжимое единство двух сторон – отражения и понимания. Понимание связывается с когнитивным актом постижения смысла, выходящим за рамки научного познания [312].

Когнитивный стиль на каждом из полюсов характеризуется тремя параметрами: обобщенностью «образа мира», эмоциональной насыщенностью «образа мира», активностью как свойством «образа мира» и, соответственно, процесса понимания. Параметр «образ мира» характеризует особенности индивидуального смыслового поля, с помощью которого субъект отражает окружающий мир, и выступает в качестве ориентировочной основы поведения

и познавательной деятельности субъекта, несводимой только к научному познанию.

На *полюсе интегральности* когнитивный стиль «дифференциальность-интегральность» характеризуется ориентацией на целостное восприятие объекта познания, обобщенный смысл «образа мира» и выступает в форме трех подтипов: *интегрально-теоретического, интегрально-деятельностного и интегрально-эмоционального*.

Интегрально-теоретический когнитивный стиль характеризуется тем, что смысл предъявляемой ситуации воплощен для субъекта в одном понятии, при этом ситуация воспринимается статически.

Интегрально-деятельностный когнитивный стиль фиксируется в том случае, когда единый смысловой образ мира воспринимается в действии, динамике.

Интегрально-эмоциональный когнитивный стиль имеет место, если обобщенная оценка ситуации содержит эмоциональную окрашенность.

На полюсе «дифференциальность» когнитивный стиль характеризуется конкретностью мышления, фрагментарным восприятием действительности и выступает в форме трех подтипов: *дифференциально-теоретического, дифференциально-деятельностного и дифференциально-эмоционального*.

Дифференциально-теоретический когнитивный стиль характеризуется восприятием предъявляемой ситуации как статической с дифференциацией ее на множество объектов (выделением частей, элементов, фрагментов).

Дифференциально-деятельностный когнитивный стиль отражает ситуацию и её объекты фрагментарно и в действии.

Дифференциально-эмоциональный когнитивный стиль фиксируется тогда, когда ситуации придается эмоциональная насыщенность за счет введения сюжетной основы или же использования ряда эмоционально окрашенных понятий.

При анализе психологических особенностей, относящихся к личностной сфере, было показано, что среди них отчетливо выделяются динамические характеристики. Они определяют не конечный результат деятельности, а ее процесс, «т. е. свидетельствуют о том, как человек действует, а не о том, чего же он до-

стиг в результате своих действий. Иначе говоря, при исследовании индивидуальных различий в личностной сфере была обоснована правомерность разделения психологических характеристик на содержательные и динамические» [86, с. 108], а одним из новых, появившихся в психологии благодаря этому новому ракурсу рассмотрения интеллектуальной сферы понятий оказался *стиль познавательной деятельности*, или *когнитивный стиль*. Таким образом, под когнитивным стилем понимается способ восприятия окружающего мира, поступающей «извне» информации, создание собственного «образа мира». Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании и оценивании происходящего [33, с. 1].

Стиль индивидуальности (когнитивный стиль) – это интегральная процессуальная характеристика функциональной системы индивидуальных свойств, проявляющихся в тех составляющих человеческой активности, которые изначально не контролируются сознанием и направлены на удовлетворение базовых потребностей личности [22]. Стиль индивидуальности раскрывается через «образ мира» субъекта и репрезентируется на каждом из полюсов тремя параметрами: обобщенностью образа мира, его эмоциональной насыщенностью и динамичностью как свойством образа мира. Выделение данных полюсов авторами произведено на основе анализа структуры психики, включающей следующие компоненты: биодинамический опыт действий и движений, значения, чувственные образы, объединенные личностными смыслами субъекта [22, с. 57–58]. Важнейшей сферой проявления стиля индивидуальности является познавательная активность, в которой он характеризует сферу бессознательного в её процессуальном плане. Понятие индивидуального стиля деятельности подчеркнуло принципиально иной аспект в понимании стилей, а именно активность субъекта в самостоятельном формировании им способов осуществления деятельности во взаимодействии с биологически заданными факторами индивидуальных различий.

Под определение понятия «когнитивный стиль» подводится большое многообразие явлений, что обнаруживает его многозначность. Дадим несколько определений термину «когнитивный стиль»:

– комплекс когнитивных контролирующих убеждений, обеспечивающих потенциал реалистически-адаптивных форм познавательного отражения на основе регуляции аффективных состояний (1959);

– профиль интеллектуальных способностей (1960);

– постоянные отличия в когнитивной организации и когнитивном функционировании (1968 г.);

– избираемый способ анализа и структурирования собственного окружения (1974);

– субъективные особенности познавательных процессов, стабильно выражающиеся в разнообразных обстоятельствах при решении разных задач (1977);

– устойчивые черты высшего порядка, определяющие способ взаимосвязи когнитивных способностей и аффективных свойств в актах индивидуального поведения (1978) и т. д.

Познавательный стиль

М. А. Холодная, автор концепции интеллектуального воспитания детей[2], дает следующее определение познавательного стиля: это индивидуально-своеобразный способ изучения реальности [306]. Данный ученый вводит иерархию индивидуальных стилей.

Существуют различные трактовки понятия «познавательный стиль». В психологическом словаре под редакцией И. М. Кондакова познавательный стиль рассмотрен как характеристика личности, теоретически обоснованная А. Адлером, представляющая собой постоянные индивидуальные особенности познавательных процессов, определяющие применение разнообразных исследовательских стратегий [26].

Авторы педагогической энциклопедии определяют познавательный стиль как относительно устойчивые субъективные особенности познавательных процессов личности, которые выражаются в употребляемых им познавательных стратегиях; а также как совокупность частных познавательных установок или видов контроля, устанавливаемых набором специально подобранных текстов [34].

---

[2] Интеллектуальное воспитание – это такая форма организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает оказание каждому ребенку индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей.

В. И. Моросанова, основываясь на целом ряде научных концепций, наиболее существенными считает следующие определения познавательного стиля:

– стабильные и постоянные различия в когнитивном функционировании человека;

– предпочитаемый способ когнитивного анализа и структурирования своего окружения;

– относительно стабильная система когнитивных контролирующих принципов [167].

По мнению А.В. Либина, «познавательный стиль» – это единая инвариантная психологическая структура базовых свойств реагирования, обеспечивающая склонность субъекта к тем или иным способам познания [152].

М. А. Холодная пользуется понятием стиля исключительно в рамках «стиля познания», где познавательный стиль – это стиль, который имеет отношение к процессу отображения реальности в сознании отдельной личности [304]. Она считает, что это связано с тем, что становление стилевого подхода стало свидетельством модификации предмета психологии познания. В свое время психология познания представляла собой науку об общих принципах познавательной психической деятельности, сегодня же она выросла в науку о механизмах субъективных различий между людьми в способах познания окружающего мира [305].

По мнению Э. М. Байдашевой, индивидуальный познавательный стиль учащихся – это предпочитаемые способы реализации познавательной деятельности. Давая характеристику стратегии, реализующей индивидуальный познавательный стиль, Э. М. Байдашева, однако, не учитывает мотивационного фактора стиля даже в употреблении к частнодидактической проблеме своего исследования [17].

Таким образом, приняв за основу понятие «стиль», предложенное А. В. Либиным, и усилив его логикой М. А. Холодной, можно сделать вывод, что «познавательный стиль» – это устойчивая целостность индивидуально-своеобразных способов постижения человеком окружающей реальности.

Познавательный стиль обусловливает способ познания окружающей реальности. Он лежит в основе и определяет итог любого познавательного процесса. Это достаточно постоянная

характеристика человека, которая складывается на протяжении становления его личности.

М. А. Холодная, изучив классификации познавательных стилей зарубежных авторов, предлагает собственную, авторскую классификацию, в которой выделены четыре группы (рис. 1.4.1):

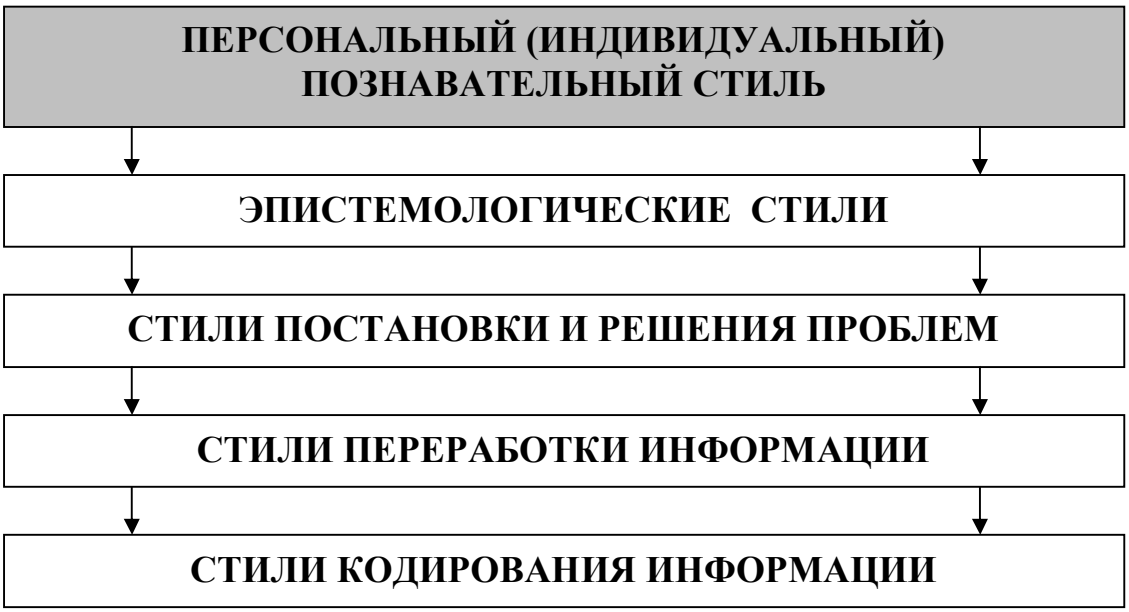


Рис. 1.4.1. Иерархия (классификация) познавательных стилей

– стили кодирования информации;
– когнитивные стили;
– стили постановки и решения проблем;
– эпистемологические стили [305].

Охарактеризуем каждый вид познавательного стиля более подробно.

Стили кодирования информации – индивидуально-своеобразные способы представления информации, соотнесенные с доминированием определенной модальности опыта. Дж. Гриндер и Р. Бэндлер предложили разделить «сенсорный опыт» человека на три сферы: визуальную, аудиальную и кинестетическую [242]. В зависимости от того, какой из анализаторов сенсорных модальностей будет преобладающим в оценке информации (зрительный, кинестетический, слуховой и т. д.), определяется стиль кодирования информации. По этому принципу выделяются три типа людей: «визуалы» (типичная занимаемая ими познавательная позиция – наблюдатель), «кинестетики» (ориентированы на действия,

ощущения, телесность), «аудиалы» (активные слушатели, собеседники). Каждый отдельный индивид принимает и обрабатывает информацию исходя из своего типа доминирующей сенсорной модальности [270]. Согласно Дж. Брунеру, мера интегрированности различных способов кодирования информации дает представление об уровне интеллектуального развития субъекта [36].

М. А. Холодная связывает данные подходы и, опираясь на эмпирические исследования, выделяет четыре основные модальности опыта:

– знаки (словесно-речевой способ кодирования информации);

– зрительные образы (визуальный способ кодирования информации);

– предметные действия (предметно-практический способ кодирования информации);

– сенсорно-эмоциональные впечатления (сенсорно-эмоциональный способ кодирования информации) [303].

От того, насколько выражен тот или иной способ кодирования информации, зависит характеристика соответствующего стиля кодирования информации.

Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки данных об актуальной ситуации (как она воспринимается, оценивается, как происходит ее категоризация, анализ, структурирование, прогнозирование и т. д.). Образуя характерные формы когнитивного реагирования, эти различия могут не только разделять людей, но и объединять в группы, основываясь на общих признаках. Таким образом, используя понятие «когнитивный стиль», можно обозначить различные типы людей, отталкиваясь от особенностей организации их когнитивной сферы, и их субъективные различия в принципах переработки информации.

Стили постановки и решения проблем (стили мышления, или интеллектуальные стили) – это индивидуально-своеобразные способы раскрытия и выражения проблемной ситуации и способы поиска средств ее разрешения.

Эпистемологические стили – это индивидуально-своеобразные способы познавательного отношения человека к реальности, выражающихся в особенностях субъективной «картины мира». Среди них Дж. Ройс выделяет следующие:

– эмпирический стиль – познавательный стиль, при котором контакт с миром происходит на основе предметно-практического опыта и непосредственного восприятия. Таким людям свойственна любовь к фактам, точным измерениям;

– рационалистический стиль – познавательный стиль людей, отличительной чертой которых является взгляд на окружающий мир через широкие понятийные схемы, категории и теории. Оценка происходящего совершается на основе логических выводов мыслительных операций;

– метафорический стиль – познавательный стиль, отличающий личностей, склонных к максимальному разнообразию впечатлений и комбинированию различных областей знаний [16].

Таким образом, индивидуальный познавательный стиль – представление информации (стили кодирования) в виде выраженности форм, присущих конкретной личности, сформированности механизмов непроизвольного интеллектуального контроля, меры субъективности способов постановки и решения проблем либо степени интеграции когнитивного и аффективного опыта (эпистемологические стили) – имеют отношение к продуктивным потенциалам разума и способны рассматриваться как особая разновидность умственных способностей. Учет индивидуального познавательного стиля учащегося позволяет увеличить результативность образовательного процесса за счет адаптации способов и форм обучения к индивидуальным особенностям школьника.

Нам представляется ценной мысль М. А. Холодной о том, что персональный познавательный стиль складывается по мере освоения обучающимся разных видов познавательных стилей [306]. Этот процесс имеет следствием две стороны. Первая – повышение эффективности интеллектуальной деятельности из-за интеграции различных форм ментального опыта, расширение арсенала способов познания, появление возможности варьирования собственной познавательной позиции в зависимости от особенностей проблемной ситуации. Вторая – выработка глубоко индивидуализированных механизмов познавательной активности за счет более оптимального баланса «сильных» и «слабых» качеств своего ума, более полного проявления специфических особенностей собственного ментального опыта, учета индивидуальных познавательных склонностей. В процессе обучения должен быть

выработан механизм интеграции различных типов стилевого поведения, т. е. необходимо формирование *полистилевого* интеллектуального поведения.

Стиль индивидуальной деятельности человека

Стиль деятельности характеризует деятельность, детерминирован сознанием и рационально поставленной целью, стиль же индивидуальности (когнитивный стиль) характеризует сферу бессознательного и, соответственно, поведение субъекта, опосредованное базовыми потребностями человека. *Индивидуальный стиль деятельности* – характеристика целенаправленной рациональной деятельности, объединяющая в целостность и, соответственно, в морфологическую систему те свойства индивидуальности, которые обеспечивают максимальную с «объективной» точки зрения эффективность деятельности (М. Н. Берулава и Г. А. Берулава). Связь с праксеологией очевидна.

Индивидуальной стиль учебной (учебно-познавательной деятельности) (ИСУД)

Л. Г. Борисова так определяет стиль учебной деятельности школьника: это индивидуальный способ протекания учебной деятельности школьника (особенности принятия решений, особенности целеполагания, планирования действий, осуществления исполнения действий, протекания процессов рефлексии, самоконтроля, самооценки), определяемый уровнями развития психических сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции [33].

Формирование стиля учебной деятельности школьника осуществляется в единстве с развитием указанных сфер, для этого система педагогических условий включает:

– номенклатуру педагогических целей, учитывающих взаимосвязь и взаимообусловленность психических процессов, направляющих работу учителя на формирование стиля учебной деятельности школьника;

– описание уровней сформированности стиля учебной деятельности школьника;

– диагностику сформированности компонентов стиля учебной деятельности школьника, а также развития сфер психики ребенка;

– этапы формирования стиля учебной деятельности школьника, обеспечивающие его развитие в единстве со сферами психики школьника;

– способы отбора и применения педагогических средств формирования стиля учебной деятельности школьника, эффективность которых обусловлена влиянием на сферы ребенка [33].

Л. Г. Борисова выделяет компоненты стиля учебной деятельности школьника: мотивационный, процессуальный и самостоятельности, включающие способность школьника владеть мотивом учебной деятельности и способами решения учебной задачи (табл. 1.4.4).

Таблица 1.4.4

Компоненты стиля учебной деятельности школьника (по Л. Г. Борисовой)

Компонент	**Структура компонента**
Мотивационный	Система целей, потребностей и мотивов учения. В мотивацию учения входят осознаваемые в виде конкретных мотивов познавательная потребность (В. С. Ильин), познавательный интерес (Ю. К. Бабанский, Ф. К. Савина, Г. И. Щукина), интеллектуальная потребность, потребность в труде, самоактуализации, самопознании, общении (аффилиации), достижении, конфликтогенная потребность, потребность в развитии своей индивидуальности (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребешок)
Процессуальный	Целеобразование – принятие, удержание целей, поставленных учителем, и самостоятельная постановка целей школьником. Компоненты целеобразования: интеллектуальный (умение отличать практическую задачу от учебной), мотивационный (желание овладеть способами получения знаний), эмоциональный (удовлетворение от планирования деятельности), волевой (проявление настойчивости в достижении цели). Целеполагание – более узкое понятие, так как не предполагает самостоятельную постановку целей школьником. В реальном процессе второй случай является едва ли не ведущим. Школьник чаще всего переопределяет цель, заданную учителем, в зависимости от того, какие мотивы являются у него ведущими. Если ведущим будет учебно-познавательный, школьник примет цель учителя. Выполнение учебных действий для достижения цели (Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, И. И. Ильясов, И. Я. Лернер, А. К. Маркова, М. И. Махмутов, Н. Ф. Талызина). Включает *целеполагание, целеобразование и систему учебных действий* по решению учебной задачи

Компонент	Структура компонента
Компонент самостоятельности	Стремление к целостной деятельности, умение определять резервы своего развития и роста, потребность в самоактуализации. Самостоятельность проявляется в постановке задачи, выборе способа действия, попытке самостоятельного контроля или оценки, даже если с точки зрения успешности учебного действия школьника постигла неудача (Г. В. Репкина)

Таким образом, системообразующим компонентом ИСУД, по мнению Л. Г. Борисовой, рассматривается мотивационный компонент, так как он обеспечивает учебную деятельность. Процессуальный компонент на основе соотношения параметров (эмоциональный фактор, рефлексия, саморегуляция) определяет уровень адаптации школьника к учебной деятельности. Связи между компонентами стиля учебной деятельности обеспечивают школьнику успех в учебной деятельности, способствуют развитию его индивидуальности [32; 33].

Мы согласны с мнением Л. Г. Борисовой, что вопрос определения состава стиля учебной деятельности школьников должен решаться с позиций концепции педагогики индивидуальности. Согласно ей сферы психики, проявляясь в компонентах стиля учебной деятельности школьника, обеспечивая функционирование стиля, определяют уровень сформированности компонентов стиля: мотивационная сфера – уровень сформированности мотивации учения; интеллектуальная сфера – развитие мышления, качеств ума; волевая сфера – уровень сформированности волевой регуляции деятельности; эмоциональная сфера – уровень сформированности эмоциональной регуляции, сформированность нравственных и этических принципов поведения; предметно-практическая сфера – уровень развития внимания, воображения, мышления, речи; уровень сформированности учебных умений и навыков; экзистенциальная сфера – способность к самореализации; сфера саморегуляции – уровень сформированности навыков рефлексии, самоконтроля; степень владения навыками саморегуляции; сформированность самооценки. Таким образом, влияние сфер психики на стиль учебной деятельности школьника заключается в особенностях компонентов стиля учебной деятельности школьника [32; 33].

Сущность стиля учебной деятельности школьника исследовалась с точки зрения ее функциональности (Г. М. Андреева, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, М. И. Рожков, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин). Исходя из специфики учебной деятельности школьника, Л. Г. Борисова предлагает выделить следующие функции стиля учебной деятельности школьника: *адаптации* (приспособление школьника к условиям процесса обучения); *интеграции* (объединение школьника с участниками педагогического взаимодействия); *автономизации* (способность школьника к самостоятельным ответственным решениям); *рефлексии* (анализ школьником собственного психического состояния, способность самостоятельно вносить коррективы в деятельность и обстоятельства) [33]. Реализация развивающего обучения невозможна без учета педагогом этих функций.

М. В. Алешиной на основе идей гуманистической педагогики разработана система совершенствования ИСУД обучающегося путем педагогической поддержки [3; 4]. Педагогическая поддержка определяется исследователем как «деятельность преподавателя, направленная на создание условий достижения школьниками оптимального стиля учения, основанного на усиленном протекании процессов самоопределения, самореализации, проведения, анализа собственной учебной деятельности и планирования последующей самокоррекции» [3, с. 13]. Данным исследователем представлена авторская типология ИСУД, в основе которой лежат процессы самоопределения, самореализации, самоанализа.

М. В. Алешина делает вывод, что при всем многообразии классификаций ИСУД (на основе успеваемости; отношения детей к школе и степени активности их жизненной позиции (финская школа исследователей); вида репрезентативной системы и мотивации умственной деятельности) не отражается основа учения школьника, его самость. В связи с этим предлагается типология, в основе которой лежит соотношение таких процессов самости, как самоопределение (Я выбрал свой стиль) и самореализация (Я умею использовать собственную систему приемов и методов учебной деятельности), при обязательном, валидном самоанализе с последующей самокоррекцией (Я знаю, в чем моя проблема и как ее решить). М. В. Алешина выделяет три типа ИСУД: «опре-

деляющийся», «реализующийся», «определяюще-реализующийся», специфика которых представлена ниже.

В основе «определяющегося» стиля лежит преобладание самоопределения над самореализацией. Познавательная активность учащихся повышена, для них характерно обращение к дополнительным источникам знаний, выбор пути в учении, отсутствие стремления к практической деятельности.

Представители «реализующегося» стиля (практико-ориентированного) отличаются преобладанием процесса самореализации над самоопределением. Внешне выражается в желании обучающегося больше уметь и делать, творчески реализовать свои возможности.

Третий стиль, «определяюще-реализующийся», характеризуется равновесием значимости самоопределения и самореализации. Ребенок в равной степени умеет определяться как в материале, так и в способах его практического применения, его радуют теоретические и практические успехи в равной мере. (Здесь речь вновь идет о балансировании, балансе, проявлении идей балансовой педагогики.)

При рассмотрении данной типологии может возникнуть вопрос: как же в ней отражен самоанализ с последующей самокоррекцией? Отвечая на него, следует отметить, что, поскольку эти процессы присущи представителям всех стилей в равной степени, они не выделяются М. В. Алешиной отдельно. Кроме того, автор делает замечание о том, что резкой границы между этими стилями не существует.

Заметим, что в исследовании М. А. Алешиной речь идет об индивидуальном стиле учения школьника (вводится аббревиатура ИСУШ) (1999 г.), Л. Г. Борисова говорит о формировании стиля учебной деятельности школьника (2001 г.), В. А. Рожина [240] использует понятие «индивидуальный стиль познавательной деятельности школьников», под которым понимает систему индивидуально-своеобразных способов активного взаимодействия субъекта с объектом познания (природой, обществом, самим собой, системой культурных ценностей, опытом познания и деятельности и т. д.), обусловленных психологическими особенностями индивидуальности субъекта, его личностными свойствами и системой предпочтений.

М. В. Алешина [3, с. 11] высказывает мысль о том, что, исходя из идей гуманистической педагогики, *формировать стиль или воздействовать на него нецелесообразно*. Более эффективным является создание условий для его совершенствования, то есть осуществление учителем поддерживающей деятельности, а следовательно, педагогической поддержки. Однако эта идея является дискуссионной, поскольку все дело в том, как понимается термин «формирование». Первая точка зрения: гуманистическая парадигма образования допускает лишь применение термина «развитие» (В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов, А. Б. Орлов и др.): не надо формировать, а тем более «формовать» соответствующего человека. Ему надо лишь помочь (или хотя бы не мешать) быть самим собой [220]. Тем не менее авторы концепции педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюк, Ю. А. Гагин, М. И. Рожков и др.) рассматривают формирование индивидуальности как процесс управления её развитием, а именно развитием сфер психики. Этот процесс эффективен в том случае, если педагог опирается на самоактуализацию внутренних сил учащегося, включение внутренних механизмов. С учетом данного подхода оказывается правомерным и возможным использование термина «формирование стиля», который можно понимать как создание педагогом необходимых психолого-педагогических условий и взаимосогласованную деятельность педагога и ученика, направленные на выработку индивидуального стиля познавательной деятельности последнего [240].

В результате анализа научных трудов возможно выделение четырех групп определений индивидуального стиля [297] (учения, учебной, познавательной деятельности), в основе которых лежат:

– особенности детей (Л. Г. Вяткин, Г. Клаус, Н. С. Лейтес, Б. Л. Ливер, В. С. Мерлин, К. К. Платонов);

– система приемов и действий (А. А. Алексеев, Л. А. Громова, А. А. Кирсанов, В. С. Мерлин, Ю. А. Самарин, Л. Г. Борисова);

– самостоятельный процесс поиска и анализ его результата (Д. Болз, Е. А. Климов, В. С. Мерлин);

– индивидуальность, самость, порождающая поиск и выбор личностью средств, ведущих к успешному результату, который должен быть проанализирован, и в соответствии с ним может строиться последующая коррекция (М. В. Алешина, О. С. Газ-

ман). В терминах педагогики саморазвития ИСУД будет выглядеть следующим образом: на основе индивидуальных особенностей детей протекают процессы самоопределения, самореализации, самоанализа результатов учения, ведущего к последующей самокоррекции.

На наш взгляд, в феномене индивидуального стиля, связанном с познанием, важно отражение не только процесса учения или учебной деятельности, но и того познания, которое происходит за рамками учебной деятельности. Исходя из этого, мы предпочитаем использовать термин «индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности», или, с учетом современной тенденции перехода учебной деятельности в статус образовательной деятельности, «индивидуальный стиль образовательной деятельности».

В работе Л. А. Пушкаревой встречаем понятие «стиль творческой деятельности» [229], интерпретируемый как совокупность характерных черт творческой деятельности, в отличие от характерных черт репродуктивной деятельности; он не определяется свойствами личности (в отличие от индивидуального стиля), а объединяет наиболее общие черты творческой деятельности. Оригинальным при формировании данного определения стиля творческой деятельности является графическая модель синтеза понятия «стиль творческой деятельности» (рис. 1.4.2). С учетом данной модели мы построим «образ» понятия «индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности сельского школьника».

Концепция педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, В. С. Ильин, Ю. М. Орлов, Л. Г. Борисова и др.) выявляет цели развития индивидуальности и её основных сфер. Формирование учебной деятельности как становление и развитие субъекта деятельности в значительной степени обусловлено индивидуальными особенностями и должно быть направлено в первую очередь на целостное развитие индивидуальных и личностных свойств. При этом под индивидуальными свойствами понимается совокупность сущностных сил человека, его сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, экзистенциальной, предметно-практической и сферы саморегуляции.

Метаиндивидуальный эффект стиля педагогической деятельности

Многочисленные исследования по вопросам психологического сопровождения образовательного процесса в центр всегда помещают фигуру учителя. Именно педагог способен оказать наиболее действенное влияние на результативную часть обучения, запустив реализацию компетентностной модели обучающегося через формирование его индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД) [84].

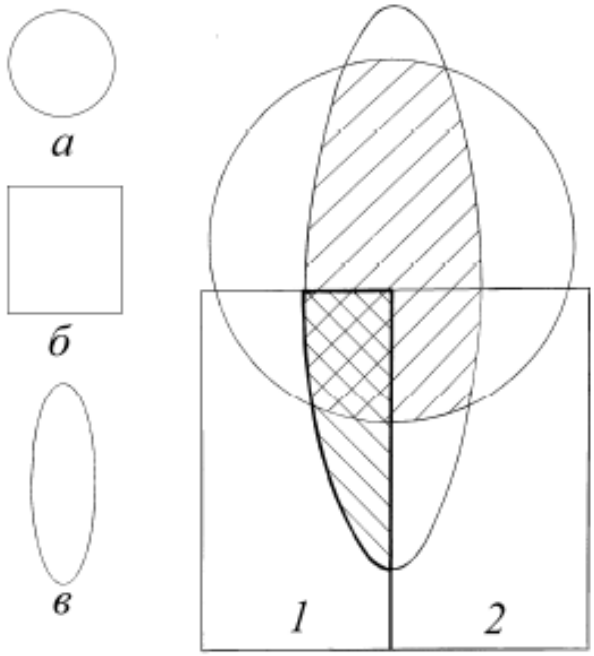


Рис. 1.4.2. Модель синтеза понятия «стиль творческой деятельности». На рис. а – личность, б – деятельность, в – стиль, 1 – творческая деятельность, 2 – репродуктивная деятельность

– стиль творческой деятельности

– индивидуальный стиль

– индивидуальный стиль творческой деятельности

В исследованиях И. В. Долгополовой (2003–2011 гг.) доказано, что ИСУД учащихся (исследования проводились на уровне начального общего образования) формируется как отражение стиля деятельности и индивидуальности их учителя [84].

Обнаружено, что ИСУД младших школьников является не только многокомпонентным образованием, но и относительно стабильной структурой, включающей в себя 12 взаимосвязанных компонентов:

– Интеллектуальная активность.
– Стремление к интеллектуальной активности.
– Саморегуляция деятельности.
– Организованность.
– Работоспособность.

– Позитивная коммуникативная активность.
– Скоростные характеристики.
– Ориентировочные компоненты деятельности.
– Предпочтение спокойных ситуаций деятельности.
– Предпочтение усложненных ситуаций деятельности.
– Недостаточная учебная активность.
– Негативная коммуникативная активность.

В рамках данной структуры успех учебной деятельности школьника обеспечивают, прежде всего, работоспособность, интеллектуальная активность и стремление к ней как самые выраженные показатели. Автор отмечает, что в ИСУД младших школьников наиболее существенную роль играют интеллектуальные компоненты. Они образуют ядро стиля, выступая в числе ведущих показателей, и обнаруживают наибольшее число связей с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности: свойствами нервной системы и характеристиками темперамента, личностными особенностями и познавательной активностью.

Ранее А. К. Байметов (1967) указал, что неправомерно говорить о том, что один из типов индивидуального стиля лучше или хуже. Учащиеся с различными стилями могут добиться одинаково высоких результатов в деятельности. Актуальная проблема образования в его инновационном контексте состоит в том, чтобы научить учащихся овладевать приемами, действиями, характерными для их индивидуальности и особенностей деятельности. Чаще всего стиль формируется у учащихся стихийно, поэтому в нем присутствуют нерациональные компоненты деятельности, т. е. те, из-за которых не реализуются индивидуальные особенности ребенка. Этот фактор особо остро ставит проблему формирования и развития стиля [19].

Именно деятельность педагога выступает в качестве важнейшего внешнего условия формирования ИСУД учащихся. Учитель, представляя собой некую интегральную индивидуальность в образовательной среде, в силу особенностей профессиональной деятельности передает учащимся свои ценности и стилевые установки. В этом проявляется метаиндивидуальная функция его стиля деятельности. В ходе ее реализации начинают срабатывать так называемые *метаэффекты*. Исследование внутреннего содержания метаэффектов позволит планово использовать их в проекти-

ровании образовательного процесса. Стиль деятельности учителя представляет собой комплекс из большого числа разнообразных процессуальных характеристик, ориентировочных компонентов деятельности. Все они структурированы в четыре основных компонента стиля педагогической деятельности:

1. Коммуникативные действия, проявляющиеся в направленности педагога на формирование межгрупповых отношений в классе.

2. Действия, активизирующие интеллект учащихся, демонстрируют умение педагогов организовать интеллектуальную деятельность детей, или «умение учиться».

3. «Организационные действия», которые отвечают за умение включить всех учащихся класса в активную деятельность на уроке; привлечение школьников к исправлению ответов их товарищей и т. д.

4. «Самоорганизационные действия» – это систематическая работа по составлению планов и конспектов уроков, их корректировка с учетом индивидуальных особенностей учащихся, регулярное знакомство с новинками учебной и методической литературы.

Целесообразность выделения таких компонентов действий обусловлена важностью вопросов совершенствования педагогического процесса и формирования учебной деятельности. Кумулятивный эффект этих действий следует рассматривать в качестве пускового механизма формирования идеальной модели выпускника школы. В фундаменте модели лежит стиль деятельности учителя как фундамент компетентности учащегося за счет метаэффекта его деятельности и индивидуальности.

В исследованиях И. В. Долгополовой [84] изучен метаэффект стиля педагогической деятельности учителей начальных классов в плане его влияния на стиль деятельности и индивидуальность младших школьников. Обнаружено, что для педагогов начальной школы характерен один из двух стилей деятельности:

– самоорганизационный стиль с демократическими тенденциями в управлении школьниками;

– стиль, активизирующий интеллектуальную деятельность учащихся, в сочетании с демократическими тенденциями взаимодействия.

Специфика данных стилей и личностных свойств учителей транслируется через призму метаэффектов, в особенности их

учащихся. В результате у каждой из групп учащихся – выпускников соответствующих учителей – формируются специфические особенности ИСУД. Метаэффект стиля деятельности педагога проявляется в более сформированных стилевых характеристиках деятельности школьников, обучающихся у педагогов с ориентацией на самоорганизацию деятельности. В целом обучающимся у педагогов с самоорганизационным стилем и демократическими тенденциями присущи более высокие показатели сформированности ИСУД. Особенно это проявляется в отношении предпочтения усложненных ситуаций деятельности, позитивной коммуникативной активности, ориентировочных компонентов деятельности и работоспособности. Учащиеся педагога с ориентацией на самоорганизацию деятельности в сравнении с учениками из второй группы более стремятся к интеллектуальной активности и проявляют ее. Учащиеся педагога со стилем, ориентированным на активизацию интеллекта учащихся, демонстрируют менее развитые компоненты ИСУД, особенно в отношении недостаточной учебной активности. Таким образом, полученные И. В. Долгополовой данные в некоторой степени проясняют вопрос влияния стиля педагогической деятельности учителя начальных классов на ИСУД их учеников. Но они касаются конкретной ступени обучения и не позволяют рассмотреть в единстве весь период обучения детей в школе. Естественно, что данная проблема не исследовалась и для условий сельских малочисленных школ, где следует ожидать ещё большей степени проявления метаэффекта стиля деятельности педагога из-за многопредметности преподавания. Сказанное актуализирует задачи полисистемного исследования взаимосвязи стиля педагогической деятельности учителя и учащихся как начальной, так и основной и старшей школы, в том числе для сельских школ. Совокупное воздействие личности и деятельности педагога на формирование учебной деятельности школьников – это психологическая составляющая успешности их профессиональной деятельности.

Закономерности психодидактики

Мы признаем необходимым при организации процесса обучения опираться на известные психологические закономерности, связанные с учебным познанием и сформулированные в психологической теории обучения. Укажем на некоторые из них. Психологами (Б. Ф. Ломовым, Н. М. Пейсаховым, М. Н. Швецовым,

Г. Эббингаузом) выявлено и сформулировано более десяти закономерностей, наиболее часто применяемых в педагогической деятельности. Это закономерности протекания психических процессов (описание особенностей восприятия информации, развития памяти и мышления) и законы оптимума (описание закономерностей и условий результативности учебно-познавательной деятельности) [41, с. 46; 328]:

– закон об объеме оперативной памяти (закон Миллера: объем оперативной памяти равен 7±2 единицам);

– закон об активности субъекта (эффективность усвоения знаний зависит от активности обучающегося), выводящий на деятельностный подход в обучении; овладение знаниями находится в прямой зависимости от отношения ученика к учебной деятельности;

– закон края (лучше запоминаются элементы, расположенные в начале и в конце рядорасположенного материала);

– закон контраста (увеличение эффективности запоминания при чередовании контрастных объектов умственной деятельности);

– закон оптимального эмоционального состояния (нахождение познающего субъекта в «зоне оптимума»);

– закон оптимальной самооценки (оптимальная самооценка всегда выше средней самооценки, а разность между средним значением и самооценкой выполняет роль стимула развития человека);

– оптимальная продолжительность и дистанция педагогического общения;

– закон оптимального стиля управления (таковым является демократический стиль, соуправление);

– овладение знаниями, овладение действиями и формирование мышления – единый процесс;

– овладение знаниями и умственное развитие учащихся происходит в неразрывном единстве с формированием их личности в целом;

– овладение знаниями – процесс индивидуальный.

О. Ю. Ефремов в группе специфических закономерностей дидактики наряду с собственно дидактическими, учебно-познавательными, организационными выделяет группы психологических закономерностей, связанных с особенностями влияния индивидуальных и групповых психических явлений на деятельность, личность и коллективы в процессе обучения [87, с. 179].

Первая подгруппа – *индивидуально-психологические*: продуктивность обучения прямо пропорциональна мотивации учащихся, их интересу к учебной деятельности, индивидуальным склонностям; продуктивность обучения зависит от учебных способностей учащихся; результат усвоения конкретного материала зависит от способности конкретного учащегося к его овладению; продуктивность обучения, учебной, мыслительной, физической деятельности зависит от интенсивности её выполнения; продуктивность обучения зависит от уровня интеллекта, развития качеств мышления учащегося; продуктивность деятельности зависит от уровня сформированности умений и навыков [87, с. 179].

Вторая подгруппа – *социально-психологические*: развитие человека обусловлено развитием других людей, с которыми он находится в прямом или косвенном общении; продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов между учащимися; эффективность обучения зависит от общего интеллектуального уровня коллектива, интенсивности взаимообучения; эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием; эффективность обучения зависит от стиля общения педагога с обучающимися. Следует заметить, что важнейшей закономерной тенденцией развития процесса обучения в современных условиях является повышение в его структуре роли функций воспитания, развития и психологической подготовки. Действие этой закономерности обусловлено современными требованиями к личности [87, с. 179].

Знание и умелое применение законов практической психологии и выводов психодидактики поможет учителю строить свою работу на надежной психологической основе и добиваться высоких результатов в педагогической деятельности.

Основной технологический инструментарий подхода (кратко)

К образовательным технологиям, реализующим психодидактический подход, относят все технологии развивающего обучения (системы В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина; Л. В. Занкова); технологию учета ИСУД обучающихся (Н. Л. Галеева); технологию дифференцированного обучения школьников с учетом нейропсихологических особенностей (А. Л. Сиротюк); техноло-

гии инклюзивного образования; когнитивные технологии обучения (М. Е. Бершадский); развития субъектности обучаемых (Л. Ф. Батан, О. Г. Селиванова) и др. Некоторые из этих технологий будут представлены более подробно в главе 2 монографии.

Специфика интерпретации сущности подхода для условий сельских школ России

1. Итак, предыдущее содержание параграфа содержит достаточно доказательств того, что каждый человек по-своему познает окружающий мир, перерабатывает и интерпретирует поступающую к нему информацию, выполняет учебно-познавательную деятельность, опираясь на свой индивидуальный стиль и стратегию деятельности. Особенно ярко данные различия проявляются в условиях сельских образовательных учреждений, многие из которых на сегодняшний день являются малочисленными [13; 69; 72; 77; 79; 106; 114; 143; 183; 184; 253]. Кроме того, в сельских школах в одном классе обучаются как дети с нормальным психическим развитием, так и одаренные дети, а также дети с ограниченными возможностями, что требует обязательного учета психофизиологических особенностей школьников. Поэтому одна из характеристик сельской школы – яркое проявление на фоне малочисленности индивидуально-личностной и психофизиологической специфики каждого ребенка. Малочисленность наполнения обучающимися школы в целом и отдельных классов образовательной организации выступает как фактор, усиливающий проявление резкой дифференциации особенностей обучающихся, детерминируя тем самым гетерогенный коллектив школьников с сильно разнящимися характеристиками. Это усиливает необходимость применения психодидактического подхода к обучению и воспитанию. Мы считаем, что сельская школа, не рекламируя и не провозглашая данного факта, давно реализует инклюзивное образование. Сегодня к тому относительно небольшому количеству одаренных детей, которые обучаются в сельских школах, кроме детей с ограниченными возможностями здоровья, социально-культурные, демографические и экономические условия жизнедеятельности цивилизации добавляют в число школьников села мигрантов различных национальностей, не достаточно владеющих русским языком; школьников, попавших в трудные жизненные ситуации, военные конфликты; живущих в неблаго-

получных семьях и др. Перечисленные категории детей являются контингентом инклюзивной педагогики. Данные обстоятельства усиливают необходимость дифференциации и индивидуализации образовательного процесса в сельской школе и повышения психологической культуры педагогов, работающих в такой образовательной организации. И если для одаренных детей накоплен достаточно значительный опыт образовательных практик, подтвержденный научными доказательствами и исследованиями, то для других категорий инклюзивных обучающихся, например детей с особыми образовательными потребностями, крайне мало необходимой научно-методической продукции, не создана соответствующая материально-техническая база, «безбарьерная среда». Однако сельская школа просто вынуждена обучать и воспитывать каждого, так как от количества обучающихся сегодня зависит и её скудное финансирование – подушевое. Конечно, причина подушевого финансирования – это не первая детерминанта выполнения требования обучения и воспитания каждого. Сегодня приоритетной выступает гуманитарная парадигма, которая и является базисом принятия решений в сфере образования, в т. ч. и в сельской школе. Но и во времена, когда в приоритете была знаниевая парадигма, сельская школа отличалась особо гуманной атмосферой и всеми вытекающими отсюда последствиями относительно обучаемых в ней субъектов. Следовательно, на наш взгляд, сельская школа в силу своих традиций обладает даже большим психодидактическим потенциалом по сравнению с городской. В рамках психодидактического подхода проанализируем возможность и готовность сельской школы к реализации инклюзивного образования.

Как указывает Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ОВЗ (СФГОС), «отказ от представления о “необучаемых” детях и признание государством ценности социальной и образовательной интеграции…» [110, с. 6] обусловливают необходимость создания соответствующих условий и в сельской школе.

На наш взгляд, специфические принципы коррекционной педагогики (вкупе с классическими педагогическими принципами и принципами развивающего обучения) могут быть использованы как методологическая основа для определения необходи-

мых направлений структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации системы образования сельской школы для реализации качественного инклюзивного образования, когда дети, прежде всего с ограниченными возможностями здоровья, интегрируются в коллектив нормально развивающихся обучающихся [120].

Рассмотрим и проанализируем эти принципы с учетом специфики образовательного процесса в сельской школе и точки зрения на обучение детей с ОВЗ, обозначенной в СФГОС.

Принцип коррекционной направленности предполагает всесторонний учет имеющихся у детей недостатков в развитии при построении модели учебно-воспитательной работы; реализуется посредством использования методов и приемов обучения, ориентированных на зону ближайшего развития, а также путем направленного создания этой зоны средствами обучения и воспитания с учетом нормативности развития на том или ином возрастном этапе. Данный принцип как раз подкрепляется СФГОС для детей с ОВЗ, который определяет в качестве цели преодоление «социального вывиха» и введение ребенка в культуру с использованием «обходных путей» особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами [110, с. 8]. Однако здесь возникает проблема: как учителю сельской школы, и без того осложненному малой наполняемостью классов и соответствующими следствиями, а также многопредметностью, сочетать различные варианты стандартов для нормы и особых образовательных потребностей? На наш взгляд, в некоторой степени здесь может помочь выстраивание уровневого образования (по содержанию и организации – технологии). Именно таким путем идут разработчики СФГОС, выделяя четрые базовых варианта специального стандарта: два цензовых уровня, нецензовый уровень и индивидуальный уровень конечного результата школьного образования. В условиях сельской школы возможна реализация первых двух цензовых уровней, последних – только в условиях домашнего индивидуального образования.

Принцип комплексного подхода к диагностике и коррекции предполагает осуществление всестороннего психолого-меди-

ко-педагогического обследования ребенка с целью определения как нарушенных функций, так и сохранных, установления причин, приводящих к тем или иным особенностям развития. На основании полученных данных выстраивается модель общей и индивидуальной коррекции недостатков развития ребенка. Выполнение данного принципа для сельской школы осложняется отсутствием в большинстве сельских школ ставки школьного педагога-психолога, иногда отсутствия медицинского работника не только в школе, но и в сельском поселении. Выход здесь один: обращение к услугам соответствующих районных служб и подразделений; создание выездных кампаний для раннего (на первых годах жизни) выявления и оказания комплексной помощи детям с ОВЗ и максимальной реализации реабилитационного потенциала.

С данным принципом тесно связан следующий – *принцип направленности учебно-воспитательного процесса на сохранение и развитие здоровья детей*, предполагающий использование специальных технологий, нацеленных на интеграцию процесса обучения и направленного формирования ряда функций организма ребенка (зрительных, двигательно-координационных, позостатических). К таким технологиям, в частности, относятся: динамизация рабочей позы (дети работают то стоя, то сидя, для чего используются настольные конторки); обучение в режиме «зрительных горизонтов» (удаление дидактического материала соразмерно остроте зрения); изучение по «экологическим букварям» предметов и явлений окружающего мира (бескнижное обучение) и др. Данные технологии вполне возможно реализовать в условиях сельской образовательной организации [120].

Принцип возрастной и дидактической регрессии прослеживается в том, что в процессе начального обучения ребенок как бы возвращается к дошкольным видам деятельности, не вполне реализовавшим свое развивающее значение (игра, лепка, рисование, конструирование, ознакомление с окружающим миром), или в ходе решения образовательных задач ученик использует способы, уже не актуальные на данном этапе обучения. Данный принцип необходимо реализовывать в рамках учебных и внеучебных занятий, в т. ч. с использованием ресурсов окружающей природы, расположенной в непосредственной близости от сельской школы [120].

Принцип направленности образования на социальную адаптацию детей и интеграцию их в общество подчеркивает необходимость специального психолого-педагогического внимания к отношениям ребенка в рамках учебной деятельности в школе и дома как к главному объекту педагогической работы (отношение к себе как к субъекту деятельности, отношения с одноклассниками, со значимыми взрослыми, учителями, воспитателями, родителями). Принцип предполагает регулирование и специальное конструирование складывающихся отношений с позиций утверждения достоинства личности, удовлетворения ее социальных потребностей в признании и уважении, воспитание социально-нравственных норм поведения в системах ответственной зависимости и хорошо вписывается в требования СФГОС – обеспечение в структуре стандарта академического и «жизненного» компонентов. Все вышеуказанные принципы дополняются *принципом интегративного характера коррекционно-развивающего образовательного процесса*, утверждающим необходимость органичного соединения в образовательном процессе учебных и воспитательных стратегий со стратегиями диагностическими, охранно-оздоровительными, коррекционно-развивающими и социальными [120].

Принцип деятельностного подхода (это один из психодидактических принципов). Предметно-практическая деятельность, в процессе которой успешно развиваются высшие психические функции ребенка, является мощным коррекционно-компенсирующим педагогическим средством в работе с детьми группы риска. По этой причине образовательный процесс организуется на наглядно-действенной основе. В данном случае необходимо стремиться к организации и коллективной предметно-практической деятельности под руководством педагога (работа «парами», «бригадами» и др.), которая создаст естественные условия для мотивированного речевого общения, для овладения языком во всех его функциональных составляющих, мыслительными операциями и социального взаимодействия. В условиях сельской школы актуально разновозрастное общение в рамках как обучения, так и других позитивных социальных видов деятельности для обогащения узкого круга социальных контактов [120].

Принцип толерантности подразумевает терпимое, не дискриминационное отношение к школьникам, испытывающим

определенные трудности в обучении и имеющим адаптационные нарушения, со стороны всех окружающих ребенка с ОВЗ или другими особыми образовательными потребностями.

Принцип вариативности предполагает наличие нескольких вариантов организации коррекционно-развивающего обучения, учитывающих сложившуюся в регионе (районе, городе, образовательной организации) педагогическую практику, кадровые и финансовые возможности, уровень научно-методического обеспечения. На наш взгляд, в данном направлении по мере внедрения СФГОС будут разработаны различные интеграционные модели реализации инклюзивного образования различных уровней (вариантов) образования детей с ОВЗ в условиях сельской школы.

Мы уверены в том, что сельская школа достойно справится и с такой актуальной и трудной задачей, как интеграция детей с ОВЗ не только в сельский социум, но и современную культуру.

2. Исходя из рассмотрения основных концептов и конструктов психодидактического подхода, можно сделать вывод о важности знаний о собственном индивидуальном стиле деятельности (ИСД) и владения способами его совершенствования и развития. Это важно как для учителя сельской школы, так и для обучающихся с праксеологической точки зрения, с точки зрения рационального и правильного выполнения действий для получения эффективного образовательного результата. Мы построили графический образ «индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности сельского школьника» (рис. 1.4.3) для лучшего осмысления тех феноменов, с которыми он связан и которыми определяется. Поясним модель.

Во-первых, сельский ребенок с рождения помещен в своеобразную атмосферу сельского социума, в которой протекают все социально-культурные процессы и которая характеризуется самобытностью, склонностью к традициям, открытостью, приоритетом общественного мнения, уважением к земле и труженикам на ней, близостью к естественной природе и сельскохозяйственному труду (здесь мы указали лишь некоторые позитивные характеристики сельского социума). Исходя из этого, мы «погрузили» все другие компоненты, по нашему мнению, определяющие особенности индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности сельского школьника, в блок 4 «Сфера сельского соци-

ума и природного окружения». Так мы видим ситуацию потому, что сегодня общепризнанным является факт двойственной детерминации стилеобразования со стороны как внутренних факторов человека, так и внешних условий.

Во-вторых, важнейшим, также внешним условием по отношению к сельскому школьнику выступает сфера образовательного пространства сельской школы, которую мы смоделировали блоком 3. Это совокупность тех образовательных условий (материально-технических, информационных, культурных, ценностных, психолого-педагогических, здоровьесберегающих и др.), в которых происходит становление, формирование и развитие индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности сельского школьника.

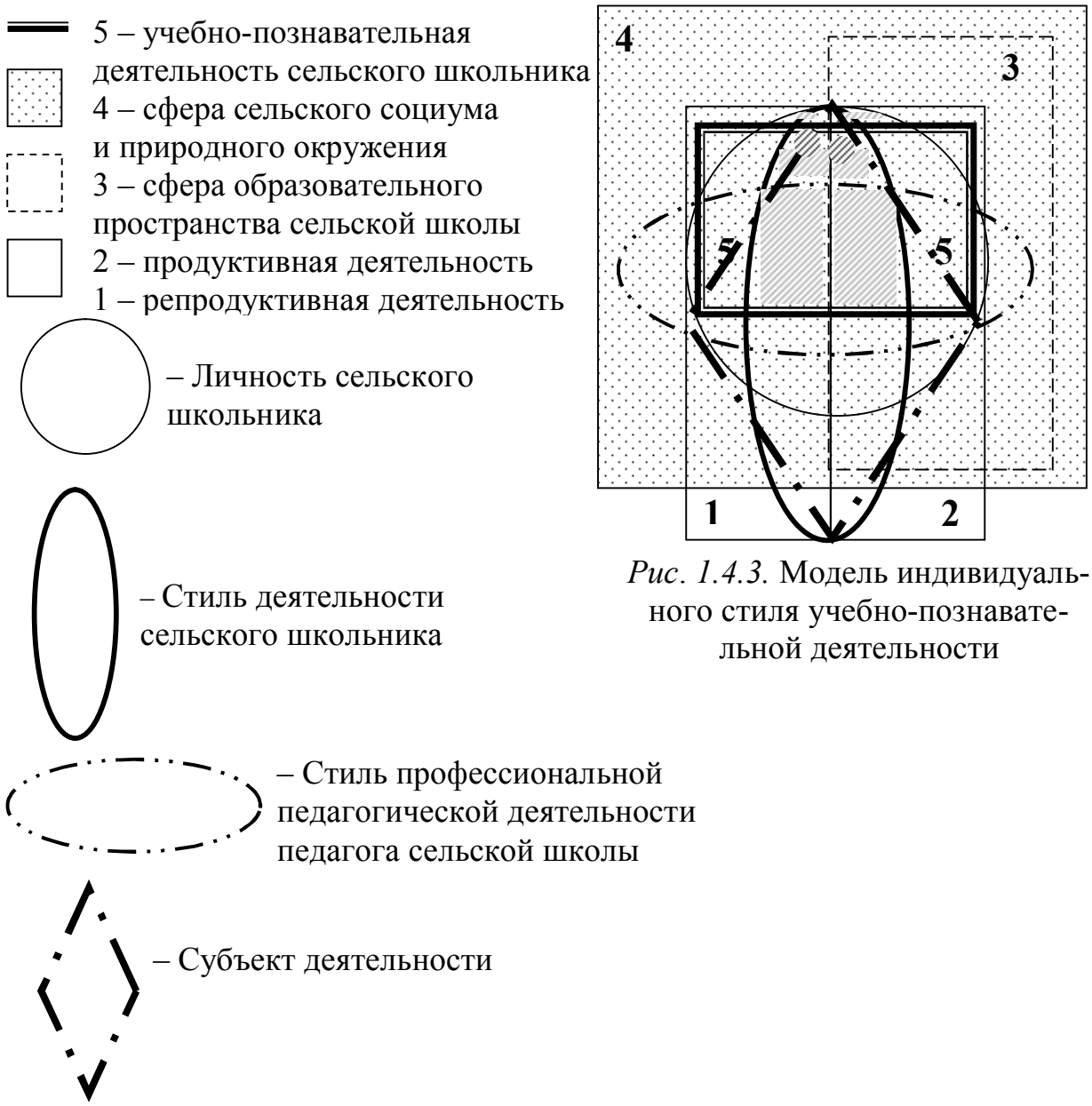


Рис. 1.4.3. Модель индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности

В-третьих, блоками 1 и 2 обозначены феномены репродуктивной и продуктивной деятельностей, участником которых выступает сельский школьник. Поскольку нас интересует сущность индивидуального стиля не просто деятельности, а учебно-познавательной деятельности, то блок 5 моделирует её как часть репродуктивной и творческой деятельности школьника. С учетом образовательных целей сегодняшнего дня важнейшей позицией в образовании выступает приобретение школьником характеристики субъекта деятельности, т. е. активного и ответственного преобразователя окружающего мира и себя самого. Этим и объясняется введение в модель соответствующего блока, обозначенного ромбом.

Личность сельского школьника смоделирована центральным кругом. Стиль деятельности школьника изображен на схеме вертикальным овалом, а стиль педагогической деятельности педагога сельской школы – горизонтальным овалом. Выше в параграфе мы приводили доказательства факта трансформации стиля деятельности учителя в стиле деятельности обучаемых им школьников. Необходимо заметить, что в условиях сельской школы это влияние усиливает факт обедненного круга общения сельского ребенка из-за ограниченности его социально-коммуникативных контактов, среди которых наиболее частым является коммуникация именно с педагогом. Ситуацию также усиливает многопредметность в преподавании учителя в сельской школе, когда педагог ведет несколько предметов, а не один, как это обычно бывает в городских образовательных организациях с многочисленным наполнением учащимися.

Пересечение всех ограниченных на рисунке областей будет моделировать феномен индивидуального стиля учебно-позна-вательной деятельности сельского школьника.

Таким образом, под индивидуальным стилем учебно-познавательной деятельности сельского школьника будем понимать феномен, связанный с выполнением учебно-познавательной деятельности как части деятельности вообще, в которой участвует школьник; зависящий от характеристик личности и индивидуальных особенностей обучающегося и проявления его субъектности; формирование, становление, развитие и совершенствование которого происходит под влиянием стиля педагогической деятельности педагогов школы, специфики образовательного про-

странства сельской образовательной организации и в целом сферы сельского социума с близостью природного окружения.

Для педагога индивидуальный стиль деятельности конкретизирован в стиле педагогической деятельности, который в т. ч. включает и стиль собственной учебно-познавательной деятельности наряду с другими компонентами профессионального стиля. Известная истина гласит, что учитель является учителем до тех пор, пока он продолжает учиться. Если конструировать аналогичную модель для педагога сельской школы, она будет отличаться от представленной отсутствием горизонтального овала (он моделировал влияние стиля педагогической деятельности на стиль обучающегося), однако в модель необходимо ввести элемент «профессиональная педагогическая деятельность».

Технологии по развитию и совершенствованию индивидуальных стилей учебной (образовательной) деятельности будут представлены во второй и четвертой главах монографии, а ниже мы представим на основе выводов В. А. Рожиной совокупность внешних и внутренних социальных, психологических и педагогических условий для формирования и совершенствования ИСУД обучающегося сельской школы [240] соотносительно со сформированностью одной из групп образовательных результатов – метапредметных (личностных, регулятивных, коммуникативных и учебно-познавательных действий) (табл. 1.4.5).

Таблица 1.4.5

Двойственная детерминация стилеобразования со стороны внутренних и внешних условий для ученика сельской школы

Внутренние условия	Внешние условия
Интерес к способам познания и активное положительное отношение к познавательной деятельности (сформированность личностных (ценность учения и познания) и учебно-познавательных действий)	Совокупное использование педагогом интегративно-дифференцированного, субъектного, системно-деятельностного, праксеологического, психодидактического подходов к образовательному процессу
Проявление учеником познавательной инициативы и самостоятельности	Поддержка и поощрение проявлений ребенком познавательной инициативы и самостоятельности; постепенный переход от установки к самоустановке, от управления к со- и самоуправлению познава-

Внутренние условия	Внешние условия
	тельной деятельностью, от внешнего контроля и коррекции к взаимо- и самоконтролю; ориентация на развитие субъектных качеств ученика
Оптимальное развитие сферы саморегуляции, волевой, эмоциональной и интеллектуальной сфер индивидуальности (сформированность регулятивных и учебно-познавательных действий)	• Организация активного взаимодействия ученика с объектами познания при отсутствии полной регламентированности познавательной деятельности ученика со стороны учителя, наличие «зоны неопределенности деятельности» (сформированность личностных, регулятивных, коммуникативных и учебно-познавательных действий); • создание климата психологического комфорта и эмоционального благополучия в классе и школе, ситуаций успеха в познавательной деятельности ребенка
Адекватная оценка процесса и результатов познавательной деятельности, знание своих индивидуальных возможностей, умение определять резервы своего развития (сформированность регулятивных и учебно-познавательных действий)	Развивающая, адаптивная и вариативная среда образовательной организации, урока, социальных проб в сельском социуме, предусматривающая выбор индивидуального темпа учебной работы, разнообразных форм и способов познавательной и другой позитивной социально-направленной деятельности
Умение адекватного отражения внешних условий и требований деятельности (сформированность регулятивных, коммуникативных и учебно-познавательных действий)	Ориентирование школьника, прежде всего, на овладение обобщенным способом действия (УУД) и выбор наиболее эффективных и удобных приемов познания с учетом объективных условий и субъективных особенностей (сформированность личностных, регулятивных, коммуникативных и учебно-познавательных действий)
Владение механизмами компенсации и адаптации (сформированность личностных, регулятивных, коммуникативных и учебно-познавательных действий)	Активизация мышления учащихся в плане самоанализа и оценки своих индивидуальных характеристик (сформированность регулятивных действий)
Эмоциональное благополучие, удовлетворенность деятельностью (сформированность лич-	• Постоянное посильное усложнение требований учителя к осуществляемой учеником познавательной деятельности;

Внутренние условия	Внешние условия
ностных, регулятивных, коммуникативных и учебно-познавательных действий)	• рефлексивная позиция личности учителя (сформированность рефлексивной компетенции учителя)
Владение механизмами установления коммуникации	Гибкость стиля педагогической деятельности учителя, демократический стиль педагогического общения с учащимися

В качестве выводов данного параграфа принимаем следующие положения:

1. Продуктивное исследование в области как педагогики, так и частных дидактик в настоящее время невозможно без привлечения психологических закономерностей, принципов, теорий. Одним из перспективных направлений исследований является определение путей организации психологически комфортного процесса обучения в школе, в том числе и сельской, в условиях которой нельзя не принимать во внимание вариативность представленности психологических типов в классе, присутствие различных когнитивных стилей. Здесь эта вариативность выступает в качестве закономерности, пренебрежение которой (как показывает практика) уже привело ко многим известным негативным последствиям.

2. Гуманитарная парадигма и личностно ориентированное обучение требует учета закономерностей когнитивной психологии и психодидактики при организации процесса познавательно-учебной деятельности школьников в соответствии с их когнитивным стилем (когнитивной стратегией). Познание когнитивных стилей ребенка учителем должно рассматриваться как фактор исключения возможности создания ситуации когнитивного диссонанса и условие повышения успешности учебных достижений обучающихся. В широком смысле когнитивный стиль – это характерный для личности способ изучения реальности, в узком смысле – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении, процессуальная (инструментальная) характеристика интеллектуальной деятельности, определяющая способ получения когнитивного продукта. Когнитивные стили, будучи характеристикой познавательной сферы, в то же время рассматриваются как проявление личностной организации в целом, так как индивидуальные способы переработки информации оказываются тесно связанными с потребностями, мо-

тивами, аффектами и др. Когнитивный стиль – биполярное измерение, имеющее две крайние формы познавательного реагирования. (В последнее время появляются работы, где обосновывается квадриполярный характер стилей [302].) Когнитивные стили оцениваются в качестве формы интеллектуальной активности более высокого порядка, потому как их основная функция заключается в координации и регулировании базовых познавательных процессов. Когнитивные стили позволяют ввести безоценочный взгляд на интеллектуальные возможности человека, поскольку проявления любого когнитивного стиля – «хороший» результат, характеризующий эффективность индивидуальной интеллектуальной адаптации [102].

3. Когнитивный стиль, в свою очередь, включается в систему индивидуального стиля учебной (учебно-познавательной или образовательной) деятельности обучающегося – важной многоаспектной характеристики обучающегося (и учителя), помогающей реализовать данный вид деятельности. Целесообразнее, если стиль будет рациональным, обеспечивающим успех в выполнении деятельности. Для этого необходимо выявить особенности индивидуального стиля и целенаправленно его усовершенствовать. Современная психодидактика располагает соответствующими технологиями (представлены в главах 2 и 4).

4. В условиях сельской школы усиливается трансформация стиля деятельности педагога в индивидуальном стиле учебно-познавательной деятельности обучающегося из-за многопредметности преподавания учителем и неограниченности общения с педагогом только в рамках урочной и внеурочной деятельности. Учитель большее время находится на виду у школьника по сравнению с ситуацией города. Это объясняется многофункциональностью сельского педагога, открытостью и общинностью сельского социума.

5. В качестве принципов психодидактического подхода предлагаем принять следующие, в основе которых лежит предмет психодидактики:

– *Принцип природосообразности*. А. М. Кушнир отмечает, что «впервые А. Дистервег однозначно поставил вопрос о “точке отсчета” педагогической системы – о высшем принципе воспитания – о принципе природосообразности, провозглашающем само-

го человека первоосновой педагогики. Обращение к природе человека, психологическая инженерия вместо методического изобретательства – вот проспективный ориентир современной педагогики. Не подгонка научной психологии, а вместе с ней – анатомии, физиологии, психофизиологии к высоким методическим замыслам, а напротив, проектирование методических конструкций на основе точного знания психофизиологической природы человека – вот нормальное положение дел» (2001) [261, с. 51].

– *Принцип неопределенности для гуманитарных систем*. (Э. Н. Русинский, 1994; В. П. Зинченко, 1995): в современной системе образования необязательно, а иногда и невозможно создать один педагогический инструментарий и применять его в изоморфных учебных ситуациях. Суть данного принципа в нашей интерпретации состоит в том, что существует вариативность реализации психодидактического подхода в образовательной практике. Неизменным остается одно: ориентированность процесса образования на создание условий комфортной психологической атмосферы, что возможно только при учете специфики конкретной психолого-педагогической или дидактической ситуации со всеми её параметрами – внешними и внутренними относительно обучающегося субъекта.

– *Принцип диалектического метода познания и метапредметности* продолжает суть предыдущего, утверждая приоритет видения нескольких (скорее двух) взаимодополняющих альтернатив, сторон, характеристик образовательного процесса и стремление к установлению оптимального соотношения между противоположностями в единстве; динамическое балансирование, в т. ч. и в процессе учебного (для обучающегося) и научного познания (для учителя-практика и ученого) в рамках педагогического исследования; данный принцип является в рамках психодидактического подхода трансформацией интегративно-дифференцированного подхода на конкретно-научном уровне методологии и балансовой педагогики. Например, ученика необходимо погружать в процессе учебно-познавательной деятельности в ситуации успешности (для закрепления оптимальных и рациональных для него действий как компонентов ИСУД) и в ситуации интеллектуального затруднения для обеспечения его развития. Кроме того, принцип содержит вторую часть, связанную с фено-

меном метапредметности, или методологичности, выражением которой в т. ч. выступает и метод диалектического познания. Метапредметность как дидактическое явление связана со смысло- и ценностноопределяющими процедурами в процессе образовательной деятельности, формированием метаспособов – универсальных учебных действий (в случае общего образования) и усвоением универсальных метапонятий (терминов).

– *Принцип системно-деятельностного подхода в обучении* предполагает вовлечение обучающихся в позитивную деятельность, которая системно, сознательно и целенаправленно спланирована учителем (педагогом) с целью формирования образовательных результатов трех групп – личностных, метапредметных и предметных; кроме того, данный подход предписывает рассмотрение личности субъектов образовательного процесса как сложных самоорганизующихся систем с уникальным сочетанием индивидных, личностных, индивидуальных и субъектных характеристик, обязательно влияющих на выполнение деятельности и отражающихся в феномене индивидуального стиля учебной (учебно-познавательной, образовательной) деятельности.

– *Принцип развивающего обучения и психодидактического комфорта* отражает основной признак и цель психодидактического подхода – обеспечение в процессе образования развития всех сфер личности человека (предполагает в т. ч. и совершенствование ИСПД). Психодидактический комфорт предполагает соответствие педагогических инструментов, подобранных учителем, внутренним ресурсам каждого обучающихся.

– *Принцип творческого развития* отражает глобальную цель образования любой эпохи – формирование такого представителя общества, который бы не просто интериоризировал накопленный обществом опыт, а смог продвинуть его далее; данный принцип подчеркивает значимость и актуальность «творческости» как одной из определяющих характеристик человека, умеющего оригинально и нестандартно подходить к решению сложных многофакторных проблем и ситуаций современного мира; принцип является одним из принципов, регулирующих сферу инклюзивного образования. Именно творчество и его результаты помогают инклюзивным субъектам успешно интегрироваться и в образовательный процесс, и в социум в целом.

– *Принцип нравственного развития* сопряжен с требованием подготовки высоконравственного, ответственного, самостоятельного, инициативного, толерантного человека; принцип утверждает постоянную заботу педагога о развитии данных качеств в образовательном процессе.

– *Принцип единства индивидуальных и групповых форм учебной деятельности* отражает идею балансовой педагогики (интегративно-дифференцированного подхода к обучению) о гармоническом взаимодополнении развивающих и других образовательных эффектов от разумного сочетания различных форм учебной (образовательной) деятельности.

Формулировкой восьми принципов психодидактического подхода мы завершаем его интерпретативный портрет.

Выводы по 1-й главе

1. Под *методологическим подходом к обучению в сельской школе* далее будем понимать методологический феномен, характеризующий определенный акцент всех элементов дидактической системы учителя и сельской школы в целом и определяющий принципиальную методологическую ориентацию выполнения педагогической деятельности, мировоззренческую позицию педагога сельской школы (учителя, воспитателя, управленца), концепты реализации обучения в сельской школе; совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию обучения; способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию обучения – взаимосвязанных деятельностей учения и преподавания (при наличии нового элемента в диаде – саморазвития).

Под *методологическим подходом к воспитанию в сельской школе* далее будем понимать методологический феномен, который определяет принципиальную методологическую ориентацию выполнения деятельности по воспитанию и социализации сельских школьников в рамках урочных и внеурочных занятий, мировоззренческую позицию педагога сельской школы (учителя, воспитателя, управленца), концепты реализации деятельности воспитания и социализации в сельской школе; совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию воспитания

и социализации; способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию воспитания и социализации, характеризуемую определенным акцентом всех элементов системы воспитания и социализации у каждого педагога и сельской школы в целом.

Для условий современной сельской школы с учетом социально-экономических требований и вызовов времени, по нашему мнению, наиболее резонирующими со сложившимися обстоятельствами состояний общеобразовательных организаций села выступают следующие методологические подходы:

– на философском уровне методологии – интегративно-дифференцированный подход;

– на общенаучном – праксеологичсекий подход;

– на конкретно-научном – психодидактический подход.

Однако наблюдается «проецирование», отражение методологии более «высокого» уровня общности в «нижележащие» уровни методологии.

2. В главе 1 представлены интерпретативные «портреты» интегративно-дифференцированного (ИДП), праксеологического (ПРКП) и психодидактического (ПСДП) подходов в образовательном процессе сельской школы. Интерпретативный портрет отражает следующие аспекты-характеристики подхода:

– Описание основной определяющей идеи подхода, в соответствии с которой он получил такое название.

– Из истории становления подхода в науке.

– Какой уровень научной методологии представляет в данном конкретном случае: философский, общенаучный, конкретно-научный или технологический?

– Основные теоретические конструкты подхода.

– Основной технологический инструментарий подхода (кратко).

– Специфика интерпретации сущности подхода для условий сельских школ России.

3. Определены основные идеи и принципы подходов.

Интегративно-дифференцированный подход: акцент данного подхода связан с признанием идеи единства процессов интеграции (объединения, синтеза, слияния) и процессов дифференциации (разделения на части, различения, разъединения). Интегративно-дифференцированный подход к обучению и воспита-

нию в сельской школе есть аккумулирование интегративного и дифференцированного подходов как педагогических принципов; постоянное целенаправленное стремление образовательной системы сельской школы и всех её подсистем к установлению и поддержанию разумного динамического баланса между их альтернативными, противоположными по сути, но одновременно взаимодополняющими друг друга тенденциями, процессами, компонентами, сторонами, свойствами, качествами, характеристиками с целью более оптимального решения образовательных задач. Принципы подхода: гармонизации, системности, учета ряда специфических факторов образования в сельской школе, технологичности.

Праксеологический подход: общенаучная методология оптимизации деятельности субъекта(-ов), предусматривающая общую стратегию рассмотрения успешной деятельности с позиций «умного делания» при выполнении всех функций управления деятельностью; усовершенствование практической деятельности с позиции максимальной целесообразности; с позиций категорий «рациональность», «эффективность», «технологичность», «эстетичность», «валеологичность». Под праксеологическим подходом к обучению в сельской школе понимается методологический феномен, подчеркивающий акцент «результативная деятельность» всех элементов дидактической системы учителя и сельской школы в целом, который в качестве принципиальной методологической ориентации выполнения педагогической деятельности определяет идеи педагогической праксеологии, в контексте которой мировоззренческая позиция педагога сельской школы (учителя, воспитателя, управленца) связывается с ориентацией на достижение высокого качества образования в сельской школе благодаря реализации концептов педагогической праксеологии и совокупности праксеологических принципов, которые определяют общую цель и стратегию обучения как подготовку интеллектуального и трудового ресурса сельского поселения; способов, приемов, процедур, обеспечивающих результативную взаимосвязанную деятельность учения и преподавания (при наличии нового элемента в диаде – саморазвития каждого субъекта обучения). Под праксеологическим подходом к воспитанию в сельской школе будем понимать методологический феномен, который определяет в качестве прин-

ципиальной методологической ориентации выполнения деятельности по воспитанию и социализации сельских школьников в рамках урочных и внеурочных занятий идеи педагогической праксеологии, его конструкты и концепты в контексте реализации деятельности воспитания, социализации и развития в сельской школе; совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию воспитания и социализации; способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию воспитания и социализации, характеризуемую акцентом на обоснованность, осознанность, оптимальность, результативность, продуктивность, целесообразность, взаимосогласованность всех элементов системы воспитания и социализации каждого педагога и сельской школы в целом. Система принципов для условий сельских школ с позиций праксеологического подхода включает три группы: принципы оптимизации жизнедеятельности и жизнеобеспечения сельской школы (общеобразовательной организации) в целом; принципы рациональной и продуктивной педагогической деятельности в области обучения, воспитания, социализации и развития сельских школьников; принципы рациональной и продуктивной образовательной деятельности обучающихся сельской школы.

Психодидактический подход к обучению и воспитанию предполагает, прежде всего, развивающий характер образовательной деятельности, организацию процесса обучения и воспитания в сельской школе с учетом психофизиологических и индивидуально-личностных особенностей обучающихся и психодидактических закономерностей обучения. Принципы подхода: природосообразности; неопределенности для гуманитарных систем; диалектического метода познания и метапредметности; системно-деятельностного подхода в обучении; развивающего обучения и психодидактического комфорта, творческого и нравственного развития; единства индивидуальных и групповых форм учебной деятельности.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Технология – это независимая переменная цивилизации.
С. Лем (http://stuki-druki.com/aforizm_Tehnologiya.php)

Вторая глава монографии посвящена обзору образовательных технологий в контексте рассмотренных выше методологических подходов. Первый параграф раскрывает сущность авторской технологии модульного обучения с двойной степенью дифференциации (или уровнево-стилевой дифференциации в рамках модульной интеграции); технологии когнитивно-стилевой дифференциации; технологии разновозрастного обучения в сельской школе; технологии, реализующей метапредметность в контексте интегративно-дифференцированного подхода.

Второй параграф представляет собой анализ образовательных технологий: проблемного обучения; проектной технологии; технологии критического мышления; технологии интеллект-карт; технологии дидактических игр; исследовательской технологии; технологии интегрированного обучения; технологии компьютерного обучения и контроля; технологии дифференцированного обучения; диалоговых и дискуссионных технологий; технологии интервального повторения; технологии концентрированного обучения; технологии учета индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД); технологии ситуационного обучения как праксеологических систем.

Третий параграф посвящен описанию психодидактических технологий: пакетных, майнмеппинга, учета и развития индивидуального стиля учебной деятельности, обучения одаренных детей.

Для того чтобы было понятным дальнейшее изложение информации, актуализируем научное знание относительно феномена «образовательная технология» (табл. 2.1, 2.2).

Понятием «технология образования» часто в педагогике обозначают «технологию обучения». Однако, на наш взгляд, более точно будет рассмотрение технологий обучения как отдельной группы педагогических технологий (или образовательных технологий). Это объясняется логикой взаимоотношений между педагогикой и её частью – дидактикой (теорией обучения).

Главная проблема, подлежащая решению с помощью технологии, – это управляемость процессом обучения, его измеримость и воспроизводимость [44].

Таблица 2.1

Определения образовательной технологии

Автор определения	Определение педагогической технологии
Н. В. Смирнова	Определенная совокупность последовательных, алгоритмизированных шагов по организации познавательного процесса
В. П. Беспалько	Совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать оставленные образовательные цели
Б. Т. Лихачев	Совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, которая служит организационно-методическим инструментарием педагогического процесса
М. В. Кларин	Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения педагогических целей
А. И. Ракитов	Набор различных операций и навыков, реализуемых в фиксированной последовательности в соответствующих пространственно-временных интервалах и на основе вполне определенной техники для достижения избранных целей
В. И. Андреев	Система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании
В. А. Сластенин	Системная целостность методов и средств, направленных на гарантированное достижение дидактических целей – развитие личности обучаемого, формирование его интеллектуального, поведенческого и профессионального «Я»
Принятое в дидактике определение	Последовательность (не обязательно строго упорядоченная) процедур и операций, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в

Автор определения	Определение педагогической технологии
	педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и воспитания
Определение ЮНЕСКО	Системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия
Ассоциация по педагогическим коммуникациям и технологиям в США (1979 г.)	Комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний

Под технологией обучения понимается и направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных обучающих систем, по проектированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками; и сам проект обучения конкретному предмету, представляющий набор материалов для проведения обучения (цели, содержание, процедуры обучения, средства контроля); и его практическая реализация учителем.

Таблица 2.2

Структура педагогической технологии (понимаемой в широком смысле слова)

Структурные части технологии	Содержательное наполнение каждой структурной части педагогической технологии
1. Концептуальная основа	Обосновывает философско-методологическую базу, которая лежит в основе развития деятельности и форм её организации
2. Содержательная часть обучения	Формулировка целей обучения – общих и конкретных, содержание учебного материала
3. Процессуальная часть – технологический процесс	Последовательно раскрывает и описывает: – организацию учебного процесса; – методы и формы учебной деятельности школьников; – методы и формы работы учителя; – деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала; – диагностику учебного процесса

Задача технологии обучения состоит в изучении всех элементов обучающей системы и в проектировании процесса обучения. Учеными выделены специфические черты технологии обучения: диагностично поставленные цели; ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей, постоянная обратная связь (текущая и итоговая оценка результатов); воспроизводимость всего обучающегося цикла. В связи с этим технология обучения выделяет основные компоненты проекта обучения, подлежащие разработке [44]:

- постановка диагностичных целей обучения;
- подготовка содержания обучения – выделение учебных единиц, подлежащих усвоению;
- разработка обучающих процедур, действий учителя и учеников, учебно-методических материалов;
- разработка измерительных материалов, процедур для текущей и итоговой оценки и коррекции результатов обучения.

К недостаткам технологии относят ориентацию на обучение репродуктивного типа, неразработанность мотивации учебной деятельности, игнорирование своеобразия личности в обучении. В нашем исследовании описаны технологии, которые частично решают последнюю проблему.

Специфика технологий воспитания как отдельного класса образовательных технологий определяется обращенностью к эмоционально-образной сфере человека; реализацией нормативного, смыслового и ценностного аспектов воспитания; направленностью на качественные изменения воспитанников; диалогичностью, т. е. направленностью на осознание воспитанником своих отношений.

А. А. Гузеев предложил обобщенный набор признаков любой технологии, который мы далее и будем использовать при описании конкретных технологий в обучении и воспитании сельских школьников.

1. Модель исходного состояния учащегося, заданная множеством свойств, существенных для процесса обучения.

2. Модель конечного состояния учащегося: диагностично и операционально представленный результат обучения.

3. Средства диагностики текущего состояния и прогнозирования ближайшего развития (мониторинг) системы.

4. Набор моделей обучения.

5. Критерии выбора или проектирования оптимальной модели обучения для конкретного ученика в данных условиях обучения.

6. Механизм обратной связи, обеспечивающий взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным.

Необходимо подчеркнуть особую роль технологической культуры для сельского учителя. В силу своего полипрофессионализма (совмещение преподавания различных предметов, обучение детей разных возрастов, выполнение различных видов педагогической деятельности: кроме преподавания – просвещение, воспитательная работа, валеологическая и просветительная деятельность, выполнение функций психолога и социального педагога по причине отсутствия таких специалистов в сельской школе) он обязан обладать гораздо более богатой технологической культурой, чем его городской коллега. Тем не менее исследование реальных практик обучения и педагогической деятельности учителей сельских школ свидетельствует о наличии проблем в уровне сформированности их технологических компонентов целостной профессиональной компетентности [327, с. 342–343]. Так, технологический арсенал педагога сельской школы недостаточно богат, в нем преобладают традиционные методы обучения и воспитания и «стандартные формы» (классический комбинированный урок, мероприятие по заимствованному сценарию и т. п.). Наблюдается явный недостаток использования групповых, диалоговых и коллективных форм обучения, эвристического и исследовательского методов, эффективность которых в условиях сельской школы может быть значительно выше, чем в городской школе. Низким является и уровень осведомленности учителей сельской школы о современных педагогических технологиях, способных обогатить образовательный процесс сельской школы. Количество сельских педагогов, знающих основы тех или иных технологий, по результатам исследования В. Р. Ясницкой [327], оказалось следующим: технология продуктивного обучения – 7%, технология психолого-педагогической диагностики – 20%, технология коллективного способа обучения – 9%, технология уровневой дифференциации – 30%, ИКТ – 14%, технология коллек-

тивного творческого дела (КТД) – 25%, технология полного усвоения – 2%, технология контактного взаимодействия – 0%. Данные показывают, что даже такие известные технологии, как КТД и уровневая дифференциация, оказались знакомы лишь каждому третьему-четвертому педагогу сельской школы. Более сложной и глубокой праксеологической проблемой выступает проблема осознания учителями сельских школ соответствия применяемых методов, форм, технологий целям и задачам структурных компонентов образовательного процесса, его общим гуманистическим принципам и ценностям. Это говорит об опасности непродуманного, бессистемного использования новых технологических подходов в педагогическом процессе. Поэтому повышение уровня технологической культуры учителя – важнейшая задача в первую очередь его процесса самообразовательной деятельности.

§ 2.1. Технологии обучения в контексте интегративно-дифференцированного подхода

Любая достаточно ушедшая вперед технология неотличима от чуда.

Артур Кларк

Данный параграф раскрывает сущность следующих образовательных технологий в контексте реализации интегративно-дифференцированного подхода в условиях сельской школы:

– авторской технологии модульного обучения с двойной степенью дифференциации («модульное обучение + уровневая и стилевая дифференциация», или уровнево-стилевой дифференциации в рамках модульной интеграции);

– технологии когнитивно-стилевой дифференциации;

– технологии разновозрастного обучения в сельской школе;

– технологии, реализующей метапредметность.

Технология уровнево-стилевой дифференциации в рамках модульной интеграции

Технология уровнево-стилевой дифференциации в рамках модульного обучения является авторской и предназначена для обучения школьников в немногочисленных группах (в условиях сель-

ской школы). Её основные положения, алгоритмы и этапы основаны на работах зарубежных (Keislar, 1970; Petzold, 1985; Werner, 1957), отечественных ученых (Г. А. Берулава, М. Н. Берулава, 1996, 2001) и раскрываются в публикациях автора [121; 126].

Технология комплексная по сути. Она синтезирует три известные педагогической науке и практике технологии обучения: уровневой дифференциации, индивидуализации на основе учета когнитивного стиля обучающегося (стилевой), «включая» их в технологию модульного обучения.

Применение уровневой и стилевой дифференциации в рамках модульной интеграции позволяет учесть в обучении яркое проявление на фоне малочисленности индивидуально-личностных и психофизиологических особенностей учеников.

Первая из технологий (уровневая дифференциация) обеспечивает учет возможностей, способностей, интересов, склонностей сельских школьников, определяя различие в целях-результатах, содержании, формах, методах, приемах, средствах обучения для уровней обучения в рамках внутриклассной дифференциации [126].

Стилевая технология детерминирует психологический комфорт в обучении за счет учета психолого-педагогических особенностей каждого школьника, например наблюдательности, особого характера мышления сельского школьника (недоразвитие анализирующего, логического компонента и в то же время большая образность мышления), склонности к чувственному восприятию мира, большей эмоциональности, непривычности к быстрой ориентировке в новой ситуации и т. д. [126] Напомним, что в стилевой технологии выделено шесть когнитивных подстилей (табл. 2.1.1) по основному признаку «интегральность-дифференциальность» и, соответственно, шесть групп (см. табл. 2.1.1) обучающихся. Модель собственно стилевой технологии представлена на рис. 2.1.1.

Таблица 2.1.1

Особенности когнитивного (познавательного) стиля ученика и предпочитаемые технологии обучения

Полюс стиля	**Параметры когнитивного стиля**	**Тип когнитивного стиля ученика**	**Особенности построения «образа мира»**	**Особенности индивидуальных характеристик технологий обучения, вытекающие из типа стиля**		**Выводы для дидактики предмета**
				Содержательные	**Процессуальные**	
Интегральность	Обобщенность «образа мира»	Интегрально-теоретический	Единое цельное понятие, статичность	От общего к частному	Обучение в рамках интегративных учебных дисциплин	Содержательная интеграция, «паутинное» обучение
	Эмоциональная насыщенность «образа мира»	Интегрально-эмоциональный	Единое цельное понятие, эмоциональная окраска	От общего к частному	Эмоционально насыщенные формы организации деятельности	Содержательная интеграция, «паутинное» обучение, использование эмоционального компонента
	Активность как свойство «образа мира» и процесса понимания	Интегрально-деятельностный	Единое цельное понятие, динамичность	От общего к частному	Использование активных форм организации деятельности	Содержательная интеграция, «паутинное» обучение с использованием активных форм учебной деятельности

Полюс стиля	Параметры когнитивного стиля	Тип когнитивного стиля ученика	Особенности построения «образа мира»	Особенности индивидуальных характеристик технологий обучения, вытекающие из типа стиля		Выводы для дидактики предмета
				Содержательные	Процессуальные	
Дифференциальность	Обобщенность «образа мира»	Дифференциально-теоретический	Фрагментарность, выделение структурных элементов, статичность	От частного к общему	Обучение в рамках отдельных учебных дисциплин	Содержательная дифференциация, линейное обучение
	Эмоциональная насыщенность «образа мира»	Дифференциально-эмоциональный	Фрагментарность, выделение структурных элементов, эмоциональная окраска	От частного к общему	Эмоционально насыщенные формы организации деятельности	Содержательная дифференциация, линейное обучение, использование эмоционального компонента
	Активность как свойство «образа мира» и процесса понимания	Дифференциально-деятельностный	Фрагментарность, выделение структурных элементов, динамичность	От частного к общему	Использование активных форм организации деятельности	Содержательная дифференциация, линейное обучение с использованием активных форм учебной деятельности

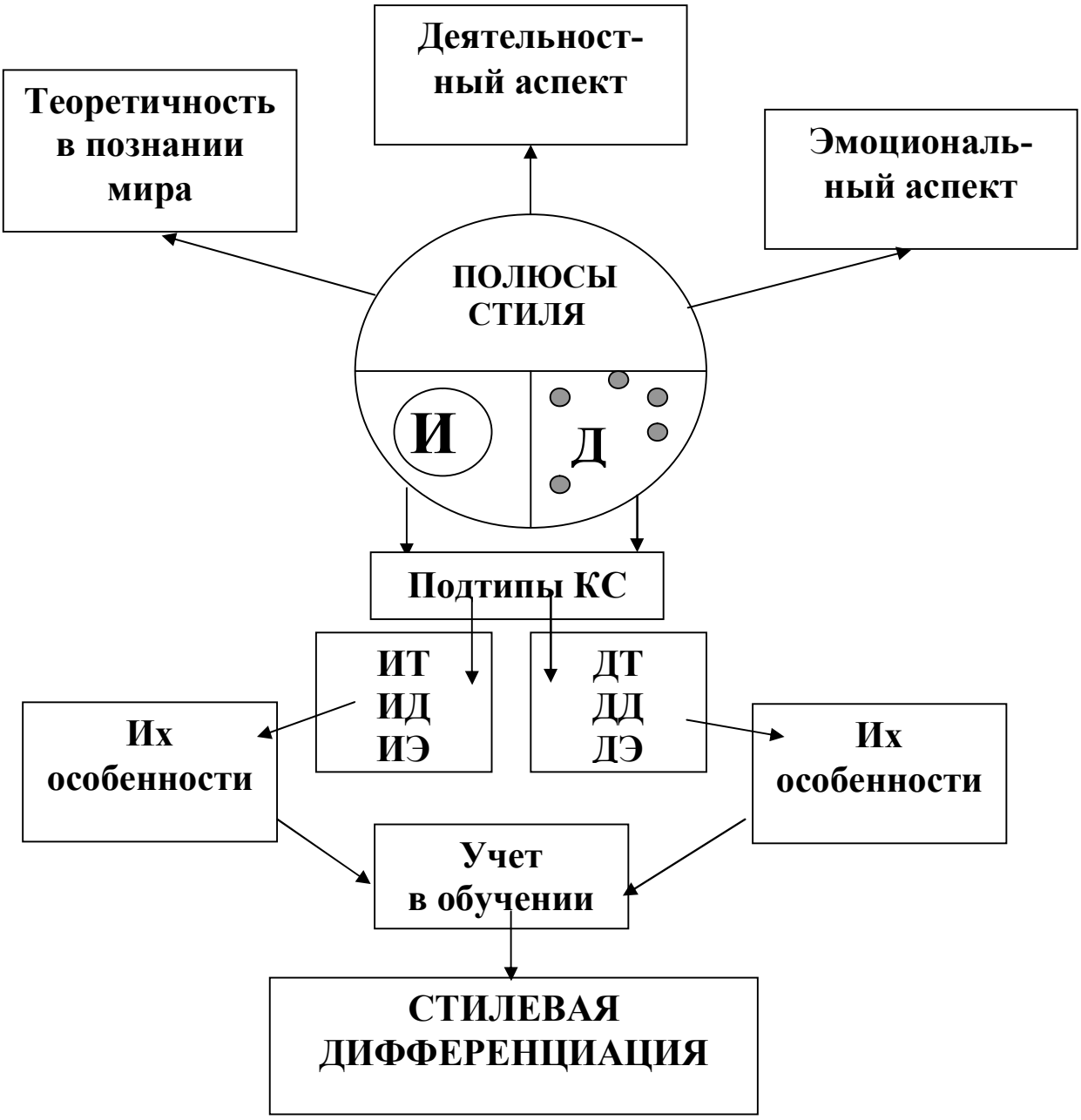


Рис. 2.1.1. Модель стилевой дифференциации (технология индивидуализации на основе учета когнитивного стиля ученика)

Модульное обучение способствует формированию целостной картины мира и системного мышления, развитию самостоятельности, навыков самообразования, темповой дифференциации [121; 126].

Для того чтобы понять сценарий учебного занятия в режиме технологии уровнево-стилевой дифференциации в рамках модульного обучения, представим общий алгоритм овладения учителем данной технологией.

– *Освоение учителем концепции интегративно-дифференцированного подхода к обучению*, основной идеей которого является мысль о единстве и взаимодополнении интеграции и дифференциации компонентов обучения [121; 126].

– *Изучение учителем целей, принципов, организационных алгоритмов образовательных технологий уровневой дифференциации*, *модульной технологии, технологии индивидуализации на основе учета когнитивного стиля ученика* (табл. 2.1.2).

– *Проектирование комплексной технологии обучения предмету, синтезирующей идеи уровневой дифференциации, стилевого и модульного обучения*, для чего необходимо:

а) выявление когнитивного стиля, обученности и обучаемости каждого ученика в классе, составление «карты стилей и уровней дифференциации» (установление вариативности классного состава), определение учителем своей когнитивной стратегии для избежания ситуации «конфликта стилей». Для диагностики применяется интерпретативная методика «Дифференциальность-интегральность» [121; 126] в совокупности с дополнительным тестом по выявлению обученности школьников;

б) коррекция учебного плана в связи с модульной организацией процесса обучения предмету и разработка модульных учебных программ с учетом вариативности класса по типу когнитивного стиля и уровню дифференциации.

Основной целью технологии выступает обеспечение комфортных психологических условий обучения для каждого обучающегося с учетом его индивидуальности на основе применения координирующего всю учебно-познавательную деятельность обучающегося модуля, реализующего уровневую и стилевую дифференциацию [126].

Основные принципы комплексной технологии модульного обучения с двойной степенью дифференциации представлены в табл. 2.1.3.

Таблица 2.1.2

Основные цели и принципы технологий, интегрируемых в комплексную

Технология	Цель	Принципы
Уровневая дифференциация	Учет сходных способностей и сходных познавательных потребностей групп учащихся, создание педагогических условий для включения каждого ученика в деятельность, соответствующую его зоне ближайшего развития	Подготовка открытого перечня целей для учащихся с указанием по каждой единице критериев ее достижения; добровольный выбор каждым учеником уровня усвоения (из трех) учебного материала (не ниже стандарта); организация процесса овладения учебным материалом при условии оказания взаимопомощи и самостоятельной работы в соответствии с индивидуальным темпом; непрерывный (вводный, текущий, итоговый) контроль-диагностика, переходящий в мониторинг учебных достижений учащихся
Стилевая дифференциация	Обеспечение максимального психологического комфорта для учащихся: учет индивидуальных психологических особенностей каждой личности и создание условий для самореализации в обучении	Диагностика когнитивных стилей; выявление на основе этого индивидуальной когнитивной стратегии; подбор индивидуальной технологии обучения и самообучения, максимально способствующей умственному и личностному развитию обучаемого
Модульного обучения	Формирование навыков самообразования и саморазвития, самостоятельности	Деление всего материала на разделы (блоки, темы) и алгоритмизация учебной деятельности в соответствии с методическими предписаниями; разработка модульных программ, включающих модули, состоящие, в свою очередь, из учебных элементов, а также дидактические цели (темы, модуля и учебных элементов: комплексная, интегрирующая и частные); указание формируемых УУД при усвоении каж-

Технология	Цель	Принципы
		дого учебного элемента; освоение материала учеником в процессе завершенного цикла преимущественно самостоятельной деятельности с модулем, включающим в себя учебное содержание, целевой план действий и методическое руководство по достижению запланированных результатов; выполнение учителем роли консультанта, но не носителя информации

Таблица 2.1.3

Основные принципы технологии модульного обучения с уровнево-стилевой дифференциацией

Принцип	Его содержание
индивидуальности и субъектности	Определение индивидуальных познавательных целей (результатов обучения с фиксированием УУД); непрерывная диагностика в процессе учения (интериоризации «опыта рода»); изменение роли учителя – «приспособление» учебного процесса к индивидуально-психологическим особенностям школьников; дифференциация учебного содержания и характера учебной деятельности по трем уровням сложности (отражение уровневой дифференциации)
персонифицированности	Добровольный настрой обучаемого на восприятие (интериоризацию) учебного содержания и ситуацию успешной деятельности (или, по крайней мере, на ситуацию переменного успеха); организация преимущественно самостоятельного усвоения учебного материала (до 60% учебного времени)
дополнительности	Создание системы учебных модулей, разных по структуре (с учетом логики раскрытия материала – линейное и «паутинное» обучение, индуктивные и дедуктивные методы познания), разных по степени выраженности теоретичности, эмоционального и динамического компонентов
интеграции и целостности	Создание модульных программ; развитие внутрипредметных, межпредметных и метапредметных связей в соответствии с логикой содержания ведущего предмета

– *Реализация инновационного обучения в режиме технологии на основе постоянной обратной связи и отслеживания учебных достижений* учащихся с осуществлением необходимых коррекционных мероприятий.

Подробное представление отдельных дидактических компонентов комплексной технологии представлено в табл. 2.1.4.

Таблица 2.1.4

Соответствие между дидактическими компонентами технологии, типами когнитивного стиля и уровнями дифференциации

Дидактические компоненты технологии	**Интегральная когнитивная стратегия (ИТ, ИД, ИЭ подстили)**	**Дифференциальная когнитивная стратегия (ДТ, ДД, ДЭ подстили)**	**Примечания**
Методы обучения			
По логике изложения материала			
Дедуктивные	Наиболее приемлемы, так как реализуют логику изложения и презентирования информации от целого к частям («паутинный» тип представления информации)	Применимы в случаях развития умений обобщать, синтезировать, получать выводы на основании имеющихся ориентиров	Резонируют с интегральными стилями, развивают дифференциальные
Индуктивные	Применимы в случаях развития умений конкретизировать, анализировать, получать выводы на основании имеющихся ориентиров	Наиболее приемлемы, так как реализуют логику изложения и презентирования информации от частей к целому (линейный путь представления информации)	Резонируют с дифференциальными стилями, развивают интегральные

Дидактические компоненты технологии	**Интегральная когнитивная стратегия (ИТ, ИД, ИЭ подстили)**	**Дифференциальная когнитивная стратегия (ДТ, ДД, ДЭ подстили)**	**Примечания**
По характеру познавательной деятельности			
Репродуктивные	Наиболее предпочтительны для 1-го уровня дифференциации, но необходимо их применение также и на других уровнях дифференциации	Наиболее предпочтительны для 1-го уровня дифференциации, но необходимо их применение также и на других уровнях дифференциации	Методы дифференцируются в зависимости от уровня (глубины) усвоения информации, степени её обработки и трансформации, поэтому связаны с уровневой дифференциацией, а не со стилевой, подходят для любого типа стилевой организации. Репродуктивные методы являются наиболее предпочтительными для 1-го уровня дифференциации, конструктивные – для 2-го уровня, квазиисследовательские (творческие) – для 3-го уровня
Конструктивные	Наиболее предпочтительны для 2-го уровня дифференциации, обязательны в применении для 3-го уровня	Наиболее предпочтительны для 2-го уровня дифференциации, обязательны в применении для 3-го уровня	
Квазиисследовательские	Наиболее предпочтительны для 2–3-го уровня дифференциации	Наиболее предпочтительны для 2–3-го уровня дифференциации	
По способу управления			
Под руководством учителя	Применимы, наиболее предпочтительными оказываются все же для 1-го уровня дифференциации	Применимы, наиболее предпочтительными оказываются все же для 1-го уровня дифференциации	При оказании вариативной методической помощи рекомендуются для всех типов когнитивных стилей, школьники, овладевающие учебным материа-

Дидактические компоненты технологии	Интегральная когнитивная стратегия (ИТ, ИД, ИЭ подстили)	Дифференциальная когнитивная стратегия (ДТ, ДД, ДЭ подстили)	Примечания
			лом по предмету на 1-м уровне, более других нуждаются во внешнем руководстве своих действий
Под руководством лидера группы	Применимы. Работать лучше в таком режиме способны учащиеся, овладевающие учебным материалом по предмету на 2-м и 3-м уровнях	Применимы. Работать лучше в таком режиме способны учащиеся, овладевающие учебным материалом по предмету на 2-м и 3-м уровнях	Группы могут быть созданы по гомогенному либо гетерогенному принципу в зависимости от конкретных обстоятельств по основаниям «когнитивный стиль» или «обученность-обучаемость»
Методы самостоятельной работы	Ведущий метод на всех уровнях дифференциации	Ведущий метод на всех уровнях дифференциации	Являются ведущими для всех когнитивных стилей и уровней дифференциации, поскольку одним из главных требований модульной технологии является самостоятельная работа с учебными модулями
Формы обучения			
Индивидуальные	Ведущая форма	Ведущая форма	Работа с модулем в большей степени предполагает именно такую организационную форму, в том числе и вне аудитории (в рамках домашней подготовки)

Дидактические компоненты технологии	Интегральная когнитивная стратегия (ИТ, ИД, ИЭ подстили)	Дифференциальная когнитивная стратегия (ДТ, ДД, ДЭ подстили)	Примечания
Групповые	Группы по сходному когнитивному стилю (гомогенные) целесообразно использовать на этапе изучения нового знания, когда преобладают процессы усвоения информации, протекающие различно у разных типов стилей. Такое разделение разрешает получить необходимые знания в комфортной среде благодаря следованию индивидуальной познавательной стратегии, с учетом которой учитель разрабатывает задание для данной группы. Группы, состав которых образуют ученики, обладающие разными когнитивными стилями (гетерогенные), целесообразно организовывать на стадии применения полученных знаний, чтобы у каждого ученика не происходила фиксация своей познавательной стратегии как единственно возможной и при общении с другими членами группы развивались наиболее эффективные качества, необходимые для решения разнообразных задач		В зависимости от решаемой методической задачи объединять учеников в группы возможно по двум основаниям дифференциации: по когнитивному стилю и по обученности-обучаемости. Группа в сельской школе может включать и одного ученика
Фронтальные	Не являясь приоритетными, выступают обязательными для применения	Не являясь приоритетными, выступают обязательными для применения	Целесообразно применение на этапах изучения и презентации нового материала и на обобщающем этапе учебного занятия по теме для обеспечения ситуации развития «западающих» свойств стилей

Дидактические компоненты технологии	Интегральная когнитивная стратегия (ИТ, ИД, ИЭ подстили)	Дифференциальная когнитивная стратегия (ДТ, ДД, ДЭ подстили)	Примечания
Средства обучения			
	Главное и координирующее средство обучения – модернизированный модуль. Все доступные и целесообразные средства обучения, в том числе средства информационно-коммуникационных технологий		В сельской школе целесообразно задействовать ресурсы окружающей природы

Методика использования презентации учебного материала на учебном занятии в системе рассматриваемой технологии предполагает двукратное объяснение учителем материала с учетом особенностей когнитивных стратегий обучающихся. Сначала учитель в процессе объяснения акцентирует внимание учащихся на особенностях наблюдаемой ситуации в целом (чтобы учесть специфику восприятия ситуации школьниками с интегральным стилем), затем выделяет существенные детали изучаемой ситуации (чтобы учесть специфику восприятия обучающихся с дифференциальной познавательной стратегией).

После такого двукратного объяснения ситуации школьникам предлагается продолжить работу по более глубокому изучению и конкретизации учебного материала с помощью учебных модульных карт, которые могут быть представлены на любых носителях информации (бумажных, электронных) (рис. 2.1.2) [126, с. 36].

Индивидуальная самостоятельная работа (или работа в группах) с такими картами учитывает особенности познавательной стратегии каждого ученика в соответствии с выбранным им уровнем овладения учебным материалом. При выполнении лабораторных работ или решении экспериментальных задач на уроках естественнонаучного цикла возможны другие варианты, для которых общим элементом остается учет когнитивных стилей учащихся и построение на основе этого индивидуальных технологий деятельности при уровневой вариативности выполнения деятель-

ности. Вариант чередования технологий применяется для случая смешанного когнитивного стиля (возможно конструирование инструкции смешанного типа).

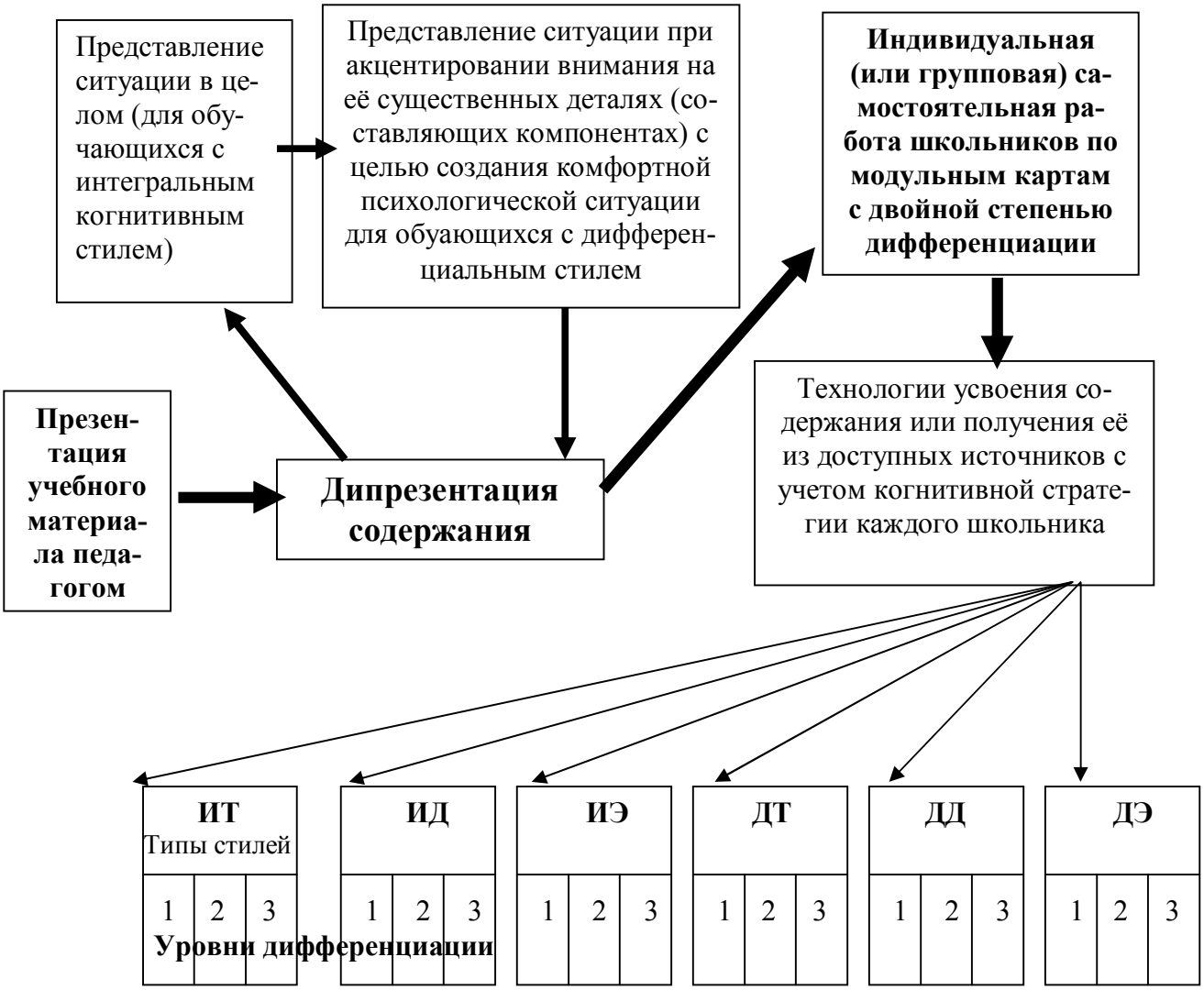


Рис. 2.1.2. Организация деятельности школьников в модульной технологии с уровнево-стилевой дифференциацией

При реализации комплексной технологии как образовательный результат рассматриваются качества школьника, представляющие собой основу его познавательной и социальной компетентностей [126] (табл. 2.1.5).

Таблица 2.1.5

Критерии результативности применения технологии уровнево-стилевой дифференциации в рамках модульного обучения

Образовательный результат (критерии результативности)	**Способ его достижения в комплексной технологии**
Способность учиться. Позитивная динамика знаний (по параметрам «прочность», «действенность», «перенос»), умений, базирующихся на них компетентностей	Применение модульного обучения и уровневой организации учебного материала позволяет сформировать информационную компетентность, под которой понимается способность с помощью доступных источников информации (книга, слово учителя или одноклассника, рисунок, компьютер, Интернет и т. д.) изыскивать, сохранять, обрабатывать (преобразовывать) и использовать для решения учебных проблем необходимую информацию. Учет когнитивной стратегии школьника позволяет ему с меньшими энергетическими затратами освоить «опыт рода»; совершенствовать свой индивидуальный стиль познавательной деятельности
Коммуникабельность, умение работать в коллективе	Данные качества формируются у школьников в процессе их взаимодействия в гомогенных или гетерогенных (по признакам «уровень сложности задания или предъявления информации» и «тип когнитивного стиля») группах; получения «энергетической оценки» за деятельность на уроке
Способность осуществлять выбор и нести за него ответственность	Данные качества формируются при определении личностных целей обучения предмету в рамках технологии методом свободного выбора: ученик сам выбирает учебный модуль определенного уровня сложности, а внутри модуля – презентацию содержания и способы выполнения деятельности в соответствии с типом когнитивной стратегии. Свой вклад в формирование обозначенных качеств вносит отслеживание образовательных результатов и достижений в обучении методом систематической рефлексии
Способность самостоятельно мыслить и действовать	В соответствии со своими учебными возможностями ученик, выбрав модуль, самостоятельно (при дозированной помощи учителя) пытается решить те учебные проблемы, которые заложены в учебных элементах модуля
Способность решать нетрадиционные за-	Такие задания (использование знаний, умений и навыков, причем с привлечением обобщенных их

Образовательный результат (критерии результативности)	Способ его достижения в комплексной технологии
дачи с использованием приобретенных предметных и надпредметных умений и навыков	вариантов в несколько измененных или нестандартных ситуациях) предлагаются школьникам, как правило, на 2-м и 3-м уровнях дифференциации
Низкая тревожность в обучении	Учет когнитивного стиля позволяет создать для ученика условия максимальной психологической комфортности (обеспечение здоровьесберегающих условий). Возможность самостоятельного выбора уровня освоения предмета позволяет школьнику осознать личностные интересы и способности; подкрепить и поддержать внутренние стимулы к обучению. Модульное обучение ставит ученика в позицию активного организатора своей учебно-познавательной деятельности, способствует формированию умений целеполагания и проведения рефлексии достижений, согласованию и интеграции действий школьника с результатами деятельности одноклассников
Мотивация обучения, сформированность познавательного интереса	
Трудолюбие, организованность при выполнении учебной деятельности	

Технология разработки блоковой структуры программы по предмету включает стандартные процедуры:

– Весь материал делится на разделы, из которых строится курс с определением комплексной дидактической цели (КДЦ – единая для всех разделов предметного курса).

– Анализируется число часов, отводимых по известным учебным программам на овладение конкретной темой курса, определяется комплексная дидактическая цель для темы.

– Изучаются нормативные методические документы, регламентирующие преподавание предмета, производится разбиение всего материала по уровням дифференциации с учетом требований профилей (например, гуманитарного, универсального, физико-математического) к изучению данной темы курса.

– Определяется число модулей в модульной программе по теме, формулируется для каждого модуля интегрирующая дидактическая цель (ИДЦ), выделяются учебные элементы. Выделен-

ные дидактические цели для каждого модуля и учебные элементы по теме представляются в виде табл. 2.1.6 – модульной программы [126, с. 36].

– Определяются частные дидактические цели (ЧДЦ) для каждого учебного элемента с указанием формируемых при этом универсальных учебных действий, и проектируются различные виды модернизированных модулей [126].

На основании выделенных учебных элементов (см. табл. 2.1.6) и определения ЧДЦ модули конструируются с учетом особенностей когнитивного стиля школьников и уровней дифференциации. Последнее условие требует модернизации традиционного модуля. Модернизированные варианты модуля представлены в табл. 2.1.8 и 2.1.9. В идеале для каждого когнитивного стиля должен быть создан индивидуальный модуль. Табл. 2.1.7 поможет лучше понять особенность структуры и содержания каждого модуля.

В идеале по теме должно быть разработано 18 модулей (табл. 2.1.7): так, модуль 1 ДТ означает модуль 1-го уровня дифференциации для школьников с дифференциально-теоретическим когнитивным стилем; модуль 3 ИЭ означает модуль 3-го уровня дифференциации для школьников с интегрально-эмоциональным когнитивным стилем. С точки зрения экономности и эргономичности оформление модулей по типам когнитивного стиля производится в модернизированной таблице (см. ниже табл. 2.1.8 или 2.1.9) с выделением двух основных направлений – информации для обучающихся а) с интегральной и б) дифференциальной когнитивной стратегией [126, с. 38].

Таблица 2.1.6

Темы модулей в модульной программе «…»

Название модуля		М1 **Формулировка темы**	М2 **Формулировка темы**	М3 **Формулировка темы**	М4 **Формулировка темы**	М5 **Формулировка темы**	М6 **Формулировка темы**
Интегрирующая цель модуля		Обзор основных понятий темы; определение оптимального для каждого ученика объема самостоятельной работы	Освоение метода …	Осознание основных положений … теории о …	Знакомство с основными свойствами …	Получение первоначального представления о …	Осуществление систематизации знаний и самоконтроля учебных достижений по теме, выявление ошибок и их коррекция
Учебные элементы	**УЭ 1**						Дифференцированные задания по выявлению уровня усвоения содержания учебных элементов темы модулей М1 – М5
	УЭ 2						
	УЭ 3						
	…						

Для каждого уровня дифференциации разрабатывается отдельный модуль. При этом частные дидактические цели по овладению учебными элементами разные для различных уровней дифференциации, но одинаковые для групп когнитивных стилей (ИТ, ИД, ИЭ) и (ДТ, ДД, ДЭ). Способы освоения учебных элементов соответствуют типам когнитивных стилей и учитывают их специфику: в модулях данные отличия закладываются в столбце «Руководство по усвоению учебного содержания» (методических рекомендациях для обучающихся) и отражаются в содержании учебных элементов [126, с. 38].

Таблица 2.1.7

Виды модулей в зависимости от типа когнитивного стиля и уровня дифференциации

Уровни дифференциации	**Типы когнитивных стилей и соответствующие им виды учебных модулей**					
	ИТ	**ИЭ**	**ИД**	**ДТ**	**ДЭ**	**ДД**
1-й уровень минимальный	1 ИТ	1 ИЭ	1 ИД	1 ДТ	1 ДЭ	1 ДД
2-й уровень общий	2 ИТ	2 ИЭ	2 ИД	2 ДТ	2 ДЭ	2 ДД
3-й уровень повышенный	3 ИТ	3 ИЭ	3 ИД	3 ДТ	3 ДЭ	3 ДД

При разработке контролирующих заданий внутри модуля по усвоению конкретного учебного элемента характер заданий увязывается с типом когнитивного стиля. При этом количество баллов за выполнение задания начисляется по основным «окнам» таблицы ИТ, ИЭ, ИД и ДТ, ДЭ, ДД (см. табл. 2.1.8). По этим же окнам рекомендуется определять итоговый балловый результат в конце модуля. Но в других «окнах» модуля, ориентированных на разные типы когнитивных стратегий (они выделены фоном в табл. 2.1.8, 2.1.9) при выполнении соответствующих заданий баллы также проставляются и засчитываются как дополнительные к основному окну стиля. Таким образом, в итоговой таблице модуля проставляется минимум баллов, который необходимо набрать ученику, претендующему на овладение тем или иным уровнем учебного материала. При учете баллов, заработанных учеником при усвоении модуля, т. е. при выполнении заданий внутри учебных элементов и блока выходного контроля, определяется «текущее» образовательное состояние каждого обучающегося. Критерии выставления оценок в «текущих» модулях могут быть разработаны самим учителем или же заимствованы из принятых в педагогике [126].

Основная идея реализации технологии при планировании изучения предметной темы представляется в виде рис. 2.1.3.

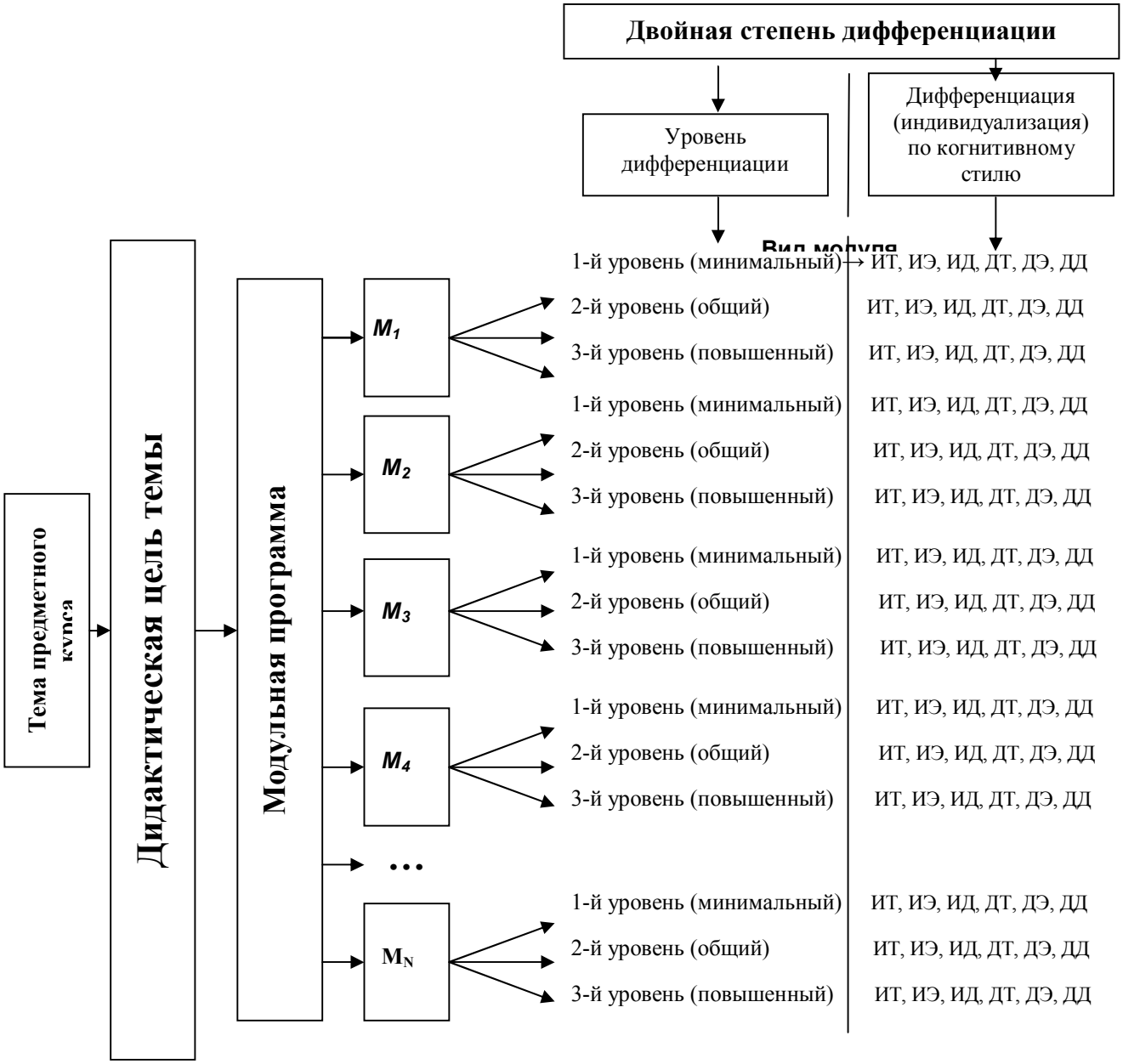


Рис. 2.1.3. Модель модульной программы по теме предметного курса

Содержание модулей ориентировано на школьников-«непрофильников» (1-й уровень), школьников-универсалов (2-й уровень), школьников, особо интересующихся учебной дисциплиной (3-й уровень), и соответствует Фундаментальному ядру содержания и примерной учебной программе по предмету (ФГОС).

Таблица 2.1.8

Таблица для оформления модуля с «двойной» степенью дифференциации

№ модуля (М1, М2, ...). Тема модуля. Уровень дифференциации (1-й уровень – минимальный, 2-й уровень – общий, 3-й уровень – повышенный**)**

Учебный материал с указанием заданий			
Когнитивный стиль ИНТЕГРАЛЬНЫЙ		**Когнитивный стиль ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ**	
Руководство по усвоению учебного содержания	**Содержание учебного материала ИТ ИЭ ИД**	**Содержание учебного материала ДТ ДЭ ДД**	**Руководство по усвоению учебного содержания**
УЭ № 1 (вид учебного элемента). **Частная дидактическая цель (ЧДЦ): …** (формулировка ЧДЦ), указание на формируемые **УУД** при выполнении данного УЭ			
Основное окно	**ИТ ИЭ ИД …**	**ДТ ДЭ ДД ….**	
Дополнительное окно	**ИТ ….**	**ДТ …**	
Доп. окно	**ИЭ ….**	**ДЭ …**	
Доп. окно	**ИД …**	**ДД …**	
УЭ № 2 (вид учебного элемента). **Частная дидактическая цель (ЧДЦ): …** (формулировка ЧДЦ), указание на формируемые **УУД** при выполнении данного УЭ			
	ИТ ИЭ ИД …	**ДТ ДЭ ДД ….**	
	ИТ ….	**ДТ …**	
	ИЭ ...	**ДЭ …**	
	ИД …	**ДД …**	
УЭ № N (вид учебного элемента). **Частная дидактическая цель (ЧДЦ): …** (формулировка ЧДЦ), указание на формируемые **УУД** при выполнении данного УЭ			
	ИТ ИЭ ИД …	**ДТ ДЭ ДД ….**	
	ИТ ….	**ДТ …**	
	ИЭ ….	**ДЭ …**	
	ИД …	**ДД …**	
УЭ № N+1. Подведение итогов. ЧДЦ: Заполнение листа контроля. Оценка знаний			
ИТ, ИЭ, ИД. ДТ, ДД, ДЭ **Заполнение листа контроля. Оценка знаний**			**ИТ, ИЭ, ИД ДТ, ДД, ДЭ** Рекомендации по оценке знаний и умений

Учебный элемент, з дание	**Вопросы**					Итого баллов
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	
УЭ 1. Задание						
УЭ 2. Задание						
… Зад ние						
УЭ N. Задание						
Оценка						

УЭ № N+2. Домашнее задание	
Оценка. Дифференцированное домашнее задание: …	Запишите домашнее задание в дневник в соответствии с результатом своей работы на уроке

Таблица 2.1.9

Таблица для оформления модуля с «двойной» степенью дифференциации (возможный вариант)

<table>
<tr><td colspan="5">№ модуля (М1, М2, ...). Тема модуля. Вид модуля (полный, сокращенный, углубленный). Уровень дифференциации (1-й уровень – минимальный, 2-й уровень – общий, 3-й уровень – продвинутый). Тип когнитивного стиля, на который ориентирован модуль (ИТ, ИД, ИЭ, ДТ, ДД, ДЭ)</td></tr>
<tr><td>УЭ 0</td><td colspan="4">Интегрированная дидактическая цель: …</td></tr>
<tr><td colspan="2">Учебный элемент</td><td colspan="2">Учебный материал с указанием заданий</td><td>Руководство по усвоению учебного содержания</td></tr>
<tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr>
<tr><td>Вид УЭ</td><td>№ п/п</td><td>Частная дидактическая цель (ЧДЦ), формируемые УУД</td><td>Содержание учебного материала</td><td>Примечание. Руководство учитывает особенности индивидуальных технологий, вытекающих из типа стиля</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Актуализация знаний или умений. Изучение теоретического материала. Осмысление его при решении стандартных, в несколько иных и новых ситуациях задач. Закрепление учебного материала. Систематизация и обобщение учебного материала. Контроль изученного. Коррекция изученного</td><td rowspan="6"></td><td rowspan="6">Воспроизводить; решить стандартные, в несколько измененных или новых ситуациях задачи; спланировать эксперимент; различать формулы для расчета; заполнить таблицы формул; знать границы применимости закона, теории; сравнить; оценить; …</td><td>ИТ, ИД, ИЭ
…</td><td>Содержательная интеграция, «паутинное» обучение (от общего к частному)</td></tr>
<tr><td>ИД
…</td><td>Содержательная интеграция, «паутинное» обучение (от общего к частному) с использованием активных форм учебной деятельности</td></tr>
<tr><td>ИЭ
…</td><td>Содержательная интеграция, «паутинное» обучение (от общего к частному), использование эмоционального компонента</td></tr>
<tr><td>ДТ, ДД, ДЭ
…</td><td>Содержательная дифференциация, линейное обучение (от частного к общему)</td></tr>
<tr><td>ДД
…</td><td>Содержательная дифференциация, линейное обучение (от частного к общему) с использованием активных форм учебной деятельности</td></tr>
<tr><td>ДЭ
…</td><td>Содержательная дифференциация, линейное обучение (от частного к общему), использование эмоционального компонента</td></tr>
<tr><td>Подведение итогов</td><td></td><td colspan="2">ИТ, ИЭ, ИД. ДТ, ДД, ДЭ
Заполнение листа контроля. Оценка знаний
<table>
<tr><td rowspan="2">Учебный элемент, задание</td><td colspan="5">Воп осы</td><td rowspan="2">Итого баллов</td></tr>
<tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr>
<tr><td>УЭ 1. Задание</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>УЭ . Задание</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>… Задание</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>УЭ N. Задание</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Оценка</td><td colspan="5"></td><td></td></tr>
</table></td><td>Заполните лист контроля. Подсчитайте баллы за выполнение заданий. Поставьте себе итоговую оценку:
1 уровень: __ баллов – «зачет»; < баллов – «незачет».
2 уровень: __баллов – «хорошо»; ___ баллов – «зачет»; ≤ ___ баллов – «незачет».
3 уровень: ___баллов – «отлично»; __ балла – «хорошо»; ___ баллов – «зачет».
Сдайте лист контроля учителю</td></tr>
<tr><td>Домашнее задание</td><td></td><td colspan="2">Оценка. Дифференцированное домашнее задание: …</td><td>Запишите домашнее задание в дневник в соответствии с результатом своей работы на уроке</td></tr>
</table>

Учитель помогает определить школьнику, модуль какого уровня «под силу» данному обучающемуся и какую стратегию учебно-познавательной деятельности – интегральную или дифференциальную – необходимо выбрать для обеспечения комфортной психологической атмосферы на учебном занятии при освоении модуля.

Учитель готовит необходимые учебные материалы для презентирования их школьникам, подбирает доступные источники информации, обеспечивает возможность работы с компьютером, другими средствами обучения в группе или в индивидуальном варианте. Педагог продумывает способы сообщения верных ответов на контролирующие вопросы в блоке «Выходной контроль» каждого модуля. Самоконтроль достижений учащиеся осуществляют непрерывно (табл. 2.1.10) [126, с. 40].

Таблица 2.1.10

Непрерывность самоконтроля школьника при работе с модулем

Когда реализуется самоконтроль	**Его суть**
Внутри учебного модуля	Выполнение *задания по усвоению какого-либо учебного элемента* внутри модуля
Выходная диагностика по модулю	При прохождении *обобщающего самоконтроля*, взаимоконтроля или контроля учителя на *заключительном этапе работы с данным модулем* (каждый модуль содержит в качестве своего предпоследнего элемента «выходной контроль»)
Контрольный модуль в конце модуля	Каждая модульная программа по теме предметного курса содержит *контрольный модуль*, полностью посвященный процедуре выявления уровня овладения учебной информацией. Каждый учебный элемент такого модуля представляет собой задание по выполнению какой-либо учебной деятельности, направленной на определение уровня усвоения того или иного учебного элемента, предлагавшегося школьнику в процессе работы с модульной программой

Как правило, один учебный модуль выступает как организующее начало одного учебного занятия. Именно логика модуля определяет последовательность шагов учебно-познавательной деятельности обучающегося на уроке. В целом урок организуется в режиме модульной технологии, однако в этом режиме преду-

сматриваются также режимы уровневой и стилевой дифференциации, т. е. её двойная «степень» по различным основаниям. И это значительно осложняет реализацию технологии на учебном занятии, но в то же время обеспечивает достижение не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов при создании комфортной психологической атмосферы на уроке [126]. И это многого стоит.

В модулях предусмотрен этап саморефлексии учебных достижений, когда ученик сам пытается осмыслить свои учебные успехи. На данном этапе рекомендуется групповое или фронтальное обсуждение результатов выполнения заданий (рефлексия) для групп с эмоциональным и деятельностным (как интегральным, так и дифференциальным) когнитивными стилями, так как именно здесь чаще всего предлагаются задания межпредметного и метапредметного характера, а также проведение индивидуальных исследований и проектов. В конце урока учащиеся фиксируют в очередной лист контроля оценку за работу с модулем в соответствии с набранным числом баллов (лучше, если у каждого ученика будет индивидуальная тетрадь контроля, которую можно рассматривать как часть его портфолио) и определяют объем домашнего задания [126].

Модуль удобно задавать в электронном виде, а не на бумажном носителе. Для перевода модуля из бумажного варианта в цифровой существуют различные варианты. В начале учебного занятия после определения его темы организуется индивидуальная деятельность школьника с компьютерной программой, которая вначале просит ученика выбрать тему, уровень сложности и в зависимости от стиля – соответствующий учебный модуль. Далее ученик работает в индивидуальном режиме, а учитель является консультантом, обеспечивает необходимым оборудованием и средствами обучения, помогает школьнику отследить его успешность в усвоении учебной информации, заложенной в модуле.

Поясним инвариантный состав учебных элементов, входящих в модуль.

Учебный элемент (УЭ 0) – ИДЦ, которая носит разноуровневый характер в соответствии с уровнями дифференциации (требования к уровням могут быть предложены и самим учите-

лем на основании наиболее признанных в педагогике). Обучающийся, совершив выбор цели того или иного уровня, определяет тип модуля, его содержание, тем самым формируя свой индивидуальный образовательный маршрут на уровне учебного занятия (а далее – и на уровне учебной дисциплины).

УЭ 1 – входная диагностика, включающая задания базового уровня и определяющая готовность школьника к освоению материалов модуля. Иногда этот элемент может быть «совмещен» либо заменен блоком выхода из модуля.

УЭ 2 – УЭ $_{n-1}$ – содержание модулей, включающих необходимые и дополнительные дидактические элементы усваиваемого учебного материала. Учет индивидуальных особенностей обучающихся здесь производится за счет индивидуализирования учебного содержания с учетом специфики когнитивного стиля, способов кодирования информации, различной логики её презентации, выполнения различной по характеру учебно-познавательной деятельности.

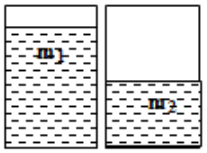
УЭ $_{n}$ – выходная диагностика, включающая задания разного уровня дифференциации и позволяющая определить уровень овладения школьником содержанием модуля. Материалы выходной диагностики должны сопровождаться четкими критериями оценки деятельности обучающегося, позволяющими за достижение определенного уровня усвоения материала модуля выставлять определенное количество баллов.

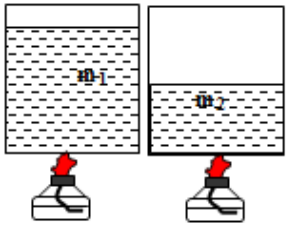
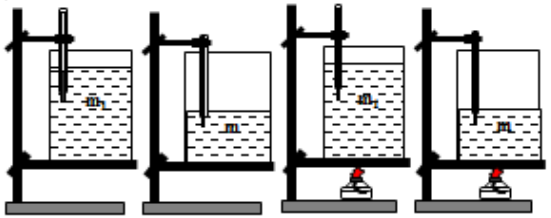
УЭ $_{n+1}$ – резюме, которое отражает основные выводы, результаты освоения содержания модуля. Оно может содержать указания, связанные с осуществлением обучающимися рефлексии – оценки школьником личностной значимости содержания и способов работы с модулем, а также рекомендации по корректировке достигнутого и домашнее задание в соответствии с достигнутым на учебном занятии.

Представим пример конкретного учебного модуля в данной технологии (табл. 2.1.11).

Таблица 2.1.11

Углубленные модули третьего уровня (основного) по теме «Тепловые явления» (основная школа)

М 6. «Количество теплоты. Удельная теплоемкость вещества». Углубленный модуль. 3-й уровень (продвинутый). **ЭУ 0. ИДД (интегративная дидактическая цель):** изучить количество теплоты как физическую величину при опоре на соответствующий обобщенный план ответа; провести первичное знакомство с количественной формулой для расчета величины $Q = cm(t_2 - t_1)$; выяснить физический смысл всех величин, входящих в формулу, в т. ч. и удельной теплоемкости вещества			
Учебный материал с указанием заданий			
Когнитивный стиль ИНТЕГРАЛЬНЫЙ		**Когнитивный стиль ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ**	
Руководство по усвоению учебного содержания	**Содержание учебного материала ИТ ИЭ ИД**	**Содержание учебного материала ДТ ДЭ ДД**	**Руководство по усвоению учебного содержания**
УЭ № 1. Изучение теоретического материала. **Частная дидактическая цель (ЧДЦ):** воспроизводить определение понятия «количество теплоты». Уяснить зависимость количества теплоты, переданного или отданного телом, от массы тела. Формируемые УУД: умение определять понятия, устанавливать причинно-следственные связи			
1. Найдите *в доступных источниках информации* (при затруднении см. § 7 [11, с. 18]* или § 29 [10, с. 89]) определение количества теплоты. Заучите его наизусть и запишите в тетрадь (1 б). Как обозначается количество теплоты и в каких единицах измеряется (1 б)? 2. Внимательно прочитайте утверждение, выделенное жирным шрифтом на с. 19 учебника [11], и рассмотрите рисунок в окне «Содержание». *Заполните пропуски в выводе под п. 2 окна «Содержание»* и запишите утверждение в тетрадь (2 б)	**ИТ ИЭ ИД** 1. Работа с текстом учебника [11, с. 18]. 2. Как зависит переданное (или отданное) телом количество теплоты от массы тела [11, с. 19]?  ***Чем масса больше, тем необходимое для нагревания тела на одно и то же число … количество теплоты ….*** $T_2 - t_1 = t_2 - t_1$ – разности температур равны $m_1 > m_2 \rightarrow Q_1 > Q_2$	**ДТ ДЭ ДД** 1. Работа с текстом учебника [11, с. 18]. 2. Как зависит переданное (или отданное) телом количество теплоты от массы тела [11, с. 19]? Нагревают два одинаковых сосуда, в первом из которых налито 2 кг воды, в другом – 4 кг. Начальные температуры воды одинаковы в обоих сосудах. Чтобы нагреть воду в каждом из сосудов на 50 °С, потребуется разное количество теплоты: второй сосуд придется греть большее время. Следовательно, *чем больше масса тела, тем больше необходимое для нагревания тела на одно и то же число … количество …*	1. Найдите в *доступных источниках информации* (при затруднении см. § 7 [11, с. 18] или § 29 [10, с. 89]) определение количества теплоты. Заучите его наизусть и запишите в тетрадь (1 б). Как обозначается количество теплоты и в каких единицах измеряется (1 б)? 2. Найдите ответ на вопрос, прочитав текст учебника на с. 19 [11, второй абзац], *заполните пропуски в выводе под п. 2 окна «Содержание»* (2 б)
1. Найдите ответ на вопрос (1 б). Сформулируйте зависимость количества теплоты, отданного телом в процессе теплообмена, от массы тела (для одинаковой разности температур) (1 б). 2. Найдите ответ на вопрос: *Если одинаковым мензуркам сообщить одинаковые количества теплоты (см. рисунок), то в какой из них температура воды станет больше* (2 б)? 3. Запишите показания мензурок (объем воды в них) с учетом погрешности измерения (3 б). Определите массу воды в каждой мензурке (3 б)	**ИТ** 1. Можно ли нагреть воздух комнаты от утюга, раскаленного до 300 °С? А от кирпичной печки, нагретой до 80 °С? В чем же здесь дело? 2. 	**ДТ** 1. Утюг нагрет до температуры 300 °С. Кирпичная печь имеет температуру 80 °С. Какой из этих объектов легко нагревает воздух комнаты? В чем же здесь дело? 2. *В две одинаковые мензурки налили воды: в одну мензурку – 80 мл, в другую – 100 мл. Мензурки с водой нагревали одинаковое время на одинаковых горелках. В какой мензурке вода будет иметь более высокую температуру?*	1. Найдите ответ на вопрос (1 б). Сформулируйте зависимость количества теплоты, отданного телом в процессе теплообмена, от массы тела (для одинаковой разности температур) (1 б) 2. Найдите ответ на вопрос (2 б)? 3. Запишите показания мензурок (объем воды в них) с учетом погрешности измерения (3 б). Определите массу воды в каждой мензурке (3 б)

Ответьте на вопрос (1 б)	ИЭ Почему чайник с небольшим количеством воды остывает быстрее, чем наполненный доверху?	ДЭ Чайник с небольшим количеством воды остывает быстрее, чем наполненный доверху. Почему?	Ответьте на вопрос (1 б)
Проведите опыт, подтверждающий зависимость переданного (полученного) количества теплоты от массы тела (3 б). *Как можно было видоизменить опыт, чтобы доказать ту же зависимость* (2 б)?	**ИД** **Опыт по наблюдению зависимости количества теплоты от массы вещества (тела)** Оборудование: 2 одинаковых стакана, 2 термометра, 2 одинаковые горелки (можно использовать спиртовки, мензурка, вода в сосуде, 2 штатива). Порядок выполнения опыта: 1. $\mathbf{m_1 > m_2}$ (200 г и 400 г) С помощью мензурки  2. $t_{11} = t_{12}$ первоначальные замеряем 3. Нагреваем, пока $\Delta t = t_{21} - t_{11}$. $t_{22} - t_{12} = 10$ °C \  4. Результат: Q_1 ? Q_2 . Одинаковое ли время потребовалось? Подтверждается ли вывод о зависимости количества теплоты от массы тела (воды)?	**ДД** **Опыт по наблюдению зависимости количества теплоты от массы вещества (тела)** Оборудование: 2 одинаковых стакана, 2 термометра, 2 одинаковые горелки (можно использовать спиртовки, мензурка, вода в сосуде, 2 штатива). Порядок выполнения опыта: 1. Отмеряем с помощью мензурки разные количества воды (например, 200 и 400 г) и помещаем порции в стаканы. 2. Замеряем первоначальную температуру воды в стаканах (термометры укрепляем с помощью лапки штатива). 3. Начинаем нагревать стаканы с водой и продолжаем фиксировать температуру воды до тех пор, пока она не будет изменена в каждом из стаканов на 10 °C. 4. Сравниваем результат: одинаковое ли время потребовалось? Подтверждается ли вывод о зависимости количества теплоты от массы тела (воды)?	Проведите опыт, подтверждающий зависимость переданного (полученного) количества теплоты от массы тела (3 б). *Как можно было видоизменить опыт, чтобы доказать ту же зависимость* (2 б)? (Ответ: можно было бы нагревать воду в стаканах определенное время (3 мин). Тогда мы бы увидели, что до более высокой температуры нагрелась меньшая масса воды.)
	----	----	---

УЭ № 6. Выходной контроль. ЧДЦ: проверить усвоение учебных элементов. Формируемые УУД: умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией

ИТ, ИЭ, ИД. ДТ, ДД, ДЭ

1. Можно ли от льда отнять некоторое количество теплоты? Возможные ответы:
А) Да, но только тогда, когда другие тела имеют более низкую температуру.
Б) Нет, так как лед холодный.

2. Влияет ли близость больших водоемов, например моря, на среднегодовую температуру воздуха? Возможные ответы:
А) Влияет. Благодаря большой удельной теплоемкости воды около больших водоемов удерживается умеренный климат.
Б) Не влияет, так как воздух является очень плохим проводником теплоты.
3. В калориметр с кипятком опустили два холодных шара равных масс: свинцовый и алюминиевый. Изобразите примерную диаграмму количеств теплоты, подсчитанных для участников теплообмена. (3 б)
4. Укажите единицу измерения количества теплоты.
5. Укажите единицу измерения удельной теплоемкости.

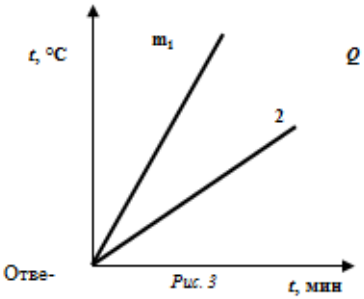


Рис. 3

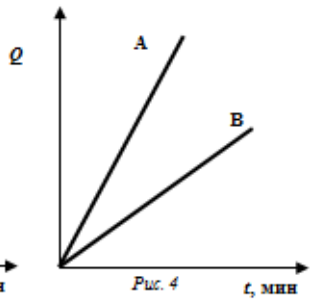


Рис. 4

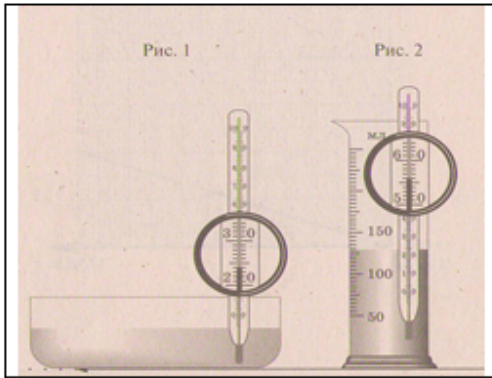
Ответы: а) Дж; б) $\frac{Дж}{кг \cdot °C}$; в) кг; г) °С.

6. Решите задачи по рисункам 1 и 2:
А) Определите цену деления шкалы мензурки. (1 б)
Б) Определите цену деления шкалы термометра. (1 б)
В) Воду, налитую в сосуд (рис. 1), нагрели и перелили в мензурку (рис. 2). Определите количество теплоты, полученное водой (нагреванием мензурки и объемом термометра пренебречь.) (1 б)
Г) *Как изменилось бы количество теплоты при таком же изменении температуры, если бы вместо воды нагревали подсолнечное масло* (2 б)?
7. *По графику нагревания, приведенному на рис. 3, определите, у какого вещества больше удельная теплоемкость.* (2 б)
8. *В алюминиевом чайнике нагревалась вода. По рис. 4 укажите, какой из графиков зависимости количества теплоты, полученной телом, от времени построен для воды, а какой – для чайника.* (2 б)

ИТ, ИЭ, ИД ДТ, ДД, ДЭ

Проверьте свои ответы по коду и оцените: за каждый правильный ответ – 1, 2 или 3 б. Подсчитайте количество баллов и занесите в лист контроля.
Код верных ответов:
1. А.
2. А.
3. Теплоемкость свинца почти в 6,6 раза меньше, чем алюминия ($c_{св} = 140$ и $c_{ал} = 920 \frac{Дж}{кг \cdot °C}$.) Следовательно, для повышения температуры на одинаковое количество градусов свинцу потребуется меньшее количество теплоты.
4. а) Дж.
5. б) $\frac{Дж}{кг \cdot °C}$;
6. $c_м = 5$ мл/ дел.; $c_т = 1$ °С/дел.;
$Q = cm(t_2 - t_1)$
$Q = 4200 \frac{Дж}{кг \cdot °C} \cdot 0{,}13$ кг$\cdot(56 - 24)$
°С = = 17472 Дж
$Q \approx 17{,}5$ кДж

7. Удельная теплоемкость больше у второго вещества, так как за одно и то же время его температура изменяется на меньшую величину.
8. График В – для чайника из алюминия, А – для воды (вода имеет большую удельную теплоемкость, чем алюминий, поэтому за одно и то же время ей передается и большее количество теплоты.)



9. Железный цилиндр на рис. 5 обозначен цифрой 2, так как он расплавил самое большое количество парафина, имея самую большую удельную теплоемкость по сравнению с остальными цилиндрами.

10. … $Q = cm(t_2 - t_1)$, …температуры, …энергия, …нагревание, …меньше, …больше, …изменению, …большое.

9. Свинцовый, латунный, железный и оловянный цилиндры равного диаметра и одинаковые по массе нагревают в горячей воде до одинаковой температуры и затем ставят на плитку парафина (см. рис. 5). Когда цилиндры остыли, часть парафина под ними расплавилась. Определите по рисунку, каким номером обозначен железный цилиндр. (3 б)

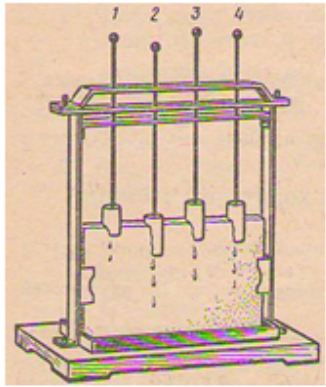


Рис. 5

10. Почему электрокипятильник нельзя надолго включать в розетку, если он не погружен в воду? Ответьте на вопрос, вставляя пропуски слов в предлагаемом решении. (3 б)

Решение. Вне зависимости от того, погружен кипятильник в воду или нет, его нагревательный элемент выделяет неизменное количество теплоты. Согласно формуле ___ = _ · _ · ___ эта теплота идет на изменение _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ кипятильника. Однако если он находится в воде, то выделяемая _ _ _ _ _ _ _ расходуется также и на _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ воды. Заметим, что величины "c" и "m" для кипятильника без воды _ _ _ _ _ _ , чем для кипятильника, опущенного в воду. Следовательно, величина "t" в этом случае должна быть _ _ _ _ _ _ . Только в этом случае произведение трех величин: "c", "m" и "t" – останется неизменным. Имеем: одно и то же количество теплоты, выделяющееся в кипятильнике, приводит к большему _ _ _ _ _ _ _ _ _ его температуры, если он не погружен в воду. Поэтому в течение длительного времени выделится _ _ _ _ _ _ _ количество теплоты, что может привести к перегреву и разрушению кипятильника

УЭ № 7. Подведение итогов. ЧДЦ: заполнение листа контроля. Оценка знаний. Формируемые УУД: владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности

ИТ, ИЭ, ИД	ДТ, ДД, ДЭ		ИТ, ИЭ, ИД ДТ, ДД, ДЭ
Заполнение листа контроля. Оценка знаний			Заполните лист контроля. Подсчитайте
Учебный элемент,	**Вопросы**	Итого баллов	

задание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
УЭ 1. Задание	2	2			Доп. 4+7+5						4 (доп. 16)
УЭ 2. Задание	1	1	1	2	Доп. 4+1+3						5 (доп. 8)
УЭ 3. Задание	1				Доп. 1+4+1						1 (доп. 6)
УЭ 4. Задание	7				Доп. 6+9+3						7 (доп. 18)
УЭ 5. Задание	1	1	2	Доп. 5+2+3							4 (доп. 10)
УЭ 6. Задание	1	1	3	1	1	2	2	2	3	3	19
Оценка											40 (доп. 58)

баллы за выполнение заданий. Поставьте себе итоговую оценку:
31 и более баллов – «отлично»;
25–30 баллов – «зачет»;
20–24 балла – «незачет».
Сдайте лист контроля учителю

УЭ № 8. Домашнее задание

Оценка. Дифференцированное домашнее задание:

«Отлично»: Придумайте задачу на расчет количества теплоты по изученной на уроке формуле, запишите её текст и решите её.

«Хорошо»: *Объясните кажущийся житейский парадокс: Как известно, железо имеет большую удельную теплоемкость, чем медь. Следовательно, жало паяльника, изготовленное из железа, имело бы больший запас теплоты, чем такое же жало из меди, при равенстве их масс и температур. Почему, несмотря на это, жало паяльника делают из меди?* (Ответ: медь обладает лучшей теплопроводностью, быстрее проводит теплоту.)

«Зачет»: Придумайте задачу на расчет количества теплоты, связанную с сельскохозяйственным производством.

«Незачет»: § 7, 8 [11]. § 29 [10], ответить на вопросы 1–6 после § 29 [10], решить задачу из задания 28 № 2 и 3

Запишите домашнее задание в дневник в соответствии с результатом своей работы на уроке

* В тексте модуля

10. Пурышева, Н. С. Физика. 8 кл. [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений / Н. С. Пурышева, Н. Е. Важеевская. М.: Дрофа, 2002. 256 с.

11. Перышкин, А. В. Физика. 8 кл. [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений / А. В. Перышкин. М.: Дрофа, 2013. 237 с

В тексте модуля обычным шрифтом выделено содержание модуля первого уровня дифференциации, курсивом – дополнение содержания на втором уровне дифференциации, залито серым фоном дополнительное содержание для модуля третьего уровня дифференциации.

Технология когнитивно-стилевой дифференциации

Авторы технологии – И. В. Гребенев, Ю. В. Борисова, С. Н. Поздняк, Т. А. Сегеда.

Важным ресурсом в обогащении идей дифференцированного обучения и высоким эвристическим потенциалом обладает стилевой подход, в рамках которого на первый план выходят механизмы индивидуальных различий между людьми в способах познания и понимания действительности, деятельности и поведении [103, с. 288]. Одно из ключевых направлений стилевого подхода составляет изучение когнитивных стилей (подробно о феномене когнитивного стиля см. параграф 1.4). В настоящее время обоснован вывод о существенном различии реализации вариантов дифференцированного обучения в его традиционном и модернизированном формате с учетом стилевых конструкций человека (обучающегося) (табл. 2.1.12) [217, с. 97–105].

Тогда под дифференцированным обучением с учетом когнитивного стиля учащихся следует понимать «способ организации учебного процесса, позволяющий вывести всех учащихся класса на примерно одинаковый уровень усвоения основного учебного материала, определяемого требованиями ФГОС, путем оказания вариативной методической поддержки» [247, с. 97–105]. Следует обратить внимание в этой цитате на одинаковость уровня усвоения основного учебного материала, определяемого ФГОС. Однако ученик имеет право на достижение более высокого уровня в интересующей его области знаний.

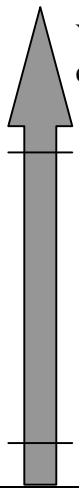
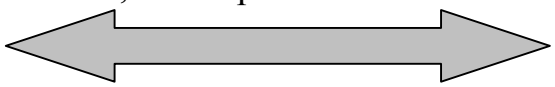
В технологии когнитивно-стилевой дифференциации выделяется два больших блока действий (см. рис. 2.1.4) [35; 217; 247].

Из нескольких способов описания когнитивного стиля в технологии когнитивно-стилевой дифференциации выделено две характеристики: *дифференцированность поля с параметрами «полезависимость (ПЗ)/поленезависимость (ПНЗ)»* и *тип реагирования* с параметрами «импульсивность (И)/рефлексивность (Р)».

Полезависимые ученики ориентируются на внешнее видимое поле, с трудом преодолевая его влияние, в том числе задаваемые в обучении алгоритмы деятельности; они с трудом перерабатывают информацию, нуждаются в помощи учителя; их эмоциональная сфера активна, вследствие чего возникает состояние тревожности, при учебных затруднениях учащиеся склонны к проявлению негативных эмоций, что может мешать учебной работе.

Таблица 2.1.12

Сравнение сущностей дифференцированного обучения в традиционном и когнитивно-стилевом вариантах

Дифференцированное обучение в традиционном понимании	**Дифференцированное обучение в когнитивно-стилевом варинте**
Связывается с успешностью учебной деятельности, ориентируется на продуктивные характеристики деятельности	Связывается со стилевыми аспектами интеллектуальной деятельности, соотносимые со способами осуществления познавательной деятельности (когнитивный стиль – это прежде всего процессуальная характеристика познавательной деятельности)
Логика дифференцированного обучения (как понятийная система)	
Способности ученика – обучаемость как наиболее общая способность – продуктивные аспекты интеллектуальной деятельности – успешность учения (уровень учебных достижений как результативная характеристика учебной деятельности)	Индивидуально-своеобразные способы получения и переработки информации – когнитивные стили учащихся – стилевые аспекты интеллектуальной деятельности – успешность учения (способ выполнения учебной деятельности как её процессуальная характеристика)
Измерение оснований дифференциации обучения	
Индивидуальные показатели способностей измеряются по вертикальной шкале от минимальных до максимальных и всегда имеют ценностное выражение: высокий уровень способностей – это хорошо  Уровень способностей **max** **min**	Биполярное горизонтальное измерение (импульсивность/рефлексивность, когнитивная простота/сложность, интегральность/дифференциальность). Разные полюсы могут обеспечить одинаково высокую успешность учебной деятельности. Ценностная оценка к когнитивному стилю неприменима: все стили равноценны, нет плохого, нет хорошего  **1 полюс** **2 полюс**
Продуктивные и стилевые аспекты интеллектуальной деятельности взаимосвязаны, производны по отношению к организации индивидуального умственного опыта. Следовательно, при определении способов дифференцированного обучения с целью усиления его развивающего эффекта необходимо учитывать как *продуктивные (отражение праксеологического подхода)*, так и *стилевые (отражение психодидактического подхода)* аспекты интеллектуальной деятельности учащихся	

Поленезависимые ученики склонны контролировать влияние зрительных впечатлений за счет опоры на некоторые внутренние критерии; относительно свободны от эмоций; с желанием и относительно легко освобождаются от заданных алгоритмов; любят работать самостоятельно [217; 247].

Рис. 2.1.4. Алгоритм и блоки действий реализации технологии когнитивно-стилевой дифференциации

Тип реагирования (скорость принятия решения) ярко проявляется в ситуации множественного выбора и определяется индивидуальными различиями в склонности принимать решения быстро или медленно и наиболее. Импульсивные ученики быст-

ро принимают решения, выдвигают гипотезы в ситуации множественного выбора, но при этом чаще ошибаются. Ведущая субъективная ценность – быстрый успех. Рефлексивные школьники имеют замедленный тип реагирования (медленно принимают решения), обладают способностью тщательно анализировать ситуацию, допускают мало ошибок, выдвигаемые гипотезы тщательно проверяют, уточняют, принимают решение на основе скурпулезного анализа признаков альтернативных объектов. Ведущая субъективная ценность – тревога за возможную ошибку [35; 217; 247].

Авторы предлагают по сочетанию выделенных показателей когнитивных стилей выделить четыре группы учащихся: импульсивные-полезависимые (И-ПЗ); импульсивные-поленезависимые (И-ПНЗ); рефлексивные-полезависимые (Р-ПЗ); рефлексивные-поленезависимые (Р-ПНЗ).

С учетом психологических особенностей перечисленных групп учащихся Ю. В. Борисова, И. В. Гребенев, С. Н. Поздняк, Т. А. Сегеда разработали рекомендации к организации учебных занятий (табл. 2.1.13).

Таблица 2.1.13

Организация учебных занятий с учетом когнитивных стилей школьников

Когнитивный стиль	Психологические особенности учащихся	Рекомендации к проведению учебных занятий
1. И-ПЗ	а) Затрудняются выделить существенные детали, легче осваивают учебный материал, излагаемый дедуктивно; б) испытывают сложности в усвоении знаний и умений; в) при выполнении учебных заданий повышенного уровня сложности заметно увеличивается количество ошибок	а) Необходимо сразу создать целостный образ изучаемого объекта или процесса, выделить его существенные, основополагающие характеристики; б) должны преобладать объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы обучения; в) следует использовать одношаговые задания и вопросы при эвристических методах обучения; требуется фиксированное время для выполнения контрольных заданий открытого типа

Когнитивный стиль	Психологические особенности учащихся	Рекомендации к проведению учебных занятий
2. И-ПНЗ	а) Способны к аналитическому восприятию, ориентированному на индуктивную логику изложения, могут выделять важные, существенные детали, но вследствие импульсивности часто ошибаются; б) легче переносят известные знания и умения в новые учебные ситуации, что позволяет широко применять самостоятельную работу; в) при выполнении учебных заданий повышенного уровня сложности допускают заметное количество ошибок	а) Необходимо широко применять поисковые, в том числе проблемные методы обучения, а также индуктивные методы; при этом необходима четкая организация учебной деятельности, систематический контроль, рефлексия выполненного; б) следует систематически использовать вопросы и задания, требующие глубокого осмысления, понимания изучаемых тем, концентрации внимания и воли; в) нужно использовать одношаговые задания и вопросы при эвристических методах обучения; контролировать выполнение в устной и письменной форме с фиксированным временем выполнения
3. Р-ПЗ	а) Затрудняются или вовсе не умеют выделить существенные детали, признаки, дедуктивную и индуктивную логику изложения воспринимают равноценно; б) затрудняются в переносе знаний, но благодаря рефлексивности обладают большой глубиной понимания, демонстрируют осмысленность изучаемых вопросов; в) способны адекватно оценивать учебную ситуацию	а) Важно сразу обрисовать суть, существенные признаки изучаемого объекта или явления, выделить основные моменты и связи между ними; б) требуется систематическое сочетание репродуктивных и проблемно-поисковых методов обучения, при этом в управлении учебной деятельности предпочтительнее руководство учителя; в) рекомендуется предлагать задания, предполагающие любое количество и последовательность (линейная, разветвленная, сетевая структура) действий; задания контроля не следует ограничивать по времени выполнения, можно использовать задания открытого типа, позволяющие ученику дать собственный развернутый ответ

Когнитивный стиль	Психологические особенности учащихся	Рекомендации к проведению учебных занятий
4. Р-ПНЗ	а) Аналитически воспринимают материал, имеют более адекватную логику индуктивного изложения; способны выделять существенные признаки, детали, дифференцировать их от несущественных, допуская при этом небольшое количество ошибок; б) без существенных затруднений переносят имеющиеся знания и умения в известные и новые учебные ситуации; в) способны адекватно оценивать учебную ситуацию	а) Необходимо предоставлять ученикам как можно больше свободы и самостоятельности, широко использовать проблемно-поисковые и индуктивные методы обучения; б) нужно использовать вопросы и задания, предполагающие глубокое понимание, осмысление, установление внутрипредметных связей по знаниям и способам деятельности, генерализацию и выделение главного в изучаемом; в) следует применять задания, предполагающие любое количество и последовательность (линейная, разветвленная, сетевая структура) действий; задания контроля не стоит ограничивать по времени выполнения, рекомендуются также тестовые задачи закрытого типа с выбором правильного ответа

При построении процесса обучения с учетом когнитивных стилей обучающихся авторы предлагают применять соответствующие, предпочтительные для конкретных групп учащихся методы обучения, формы и методы контроля, что обеспечивает учителя достаточно гибким инструментом конструирования учебных заданий для учебных занятий разного типа [35; 217; 247]. Так, систематическое выполнение заданий на воспроизведение, понимание и применение усвоенного учебного материала рекомендуется И-ПЗ- и Р-ПЗ-ученикам; частичное выполнение – И-ПНЗ-ученикам, а Р-ПНЗ – выполнение таких заданий отводится на усмотрение учителя.

Задания на проведение анализа с последующими выводами наиболее всего комфортны для И-ПНЗ- и Р-ПЗ-учеников при работе по алгоритму; И-ПЗ-обучающимся рекомендуется частичное выполнение таких заданий под руководством учителя или при консультировании им обучающихся с Р-ПНЗ-стратегией.

Задания на поиск и раскрытие причинно-следственных связей и на группировку связей или объектов по их генезису наиболее показаны И-ПНЗ- и Р-ПНЗ-ученикам при использовании частичных алгоритмов и консультации учителя соответственно; для И-ПЗ- и Р-ПЗ-учеников – по заданным признакам и наличию алгоритма.

Задания на прогнозирование и моделирование ситуации И-ПЗ-обучающимся предлагать нецелесообразно; остальные группы обучающихся со стилями Р-ПЗ, И-ПНЗ, Р-ПНЗ могут справиться с такими заданиями при наличии алгоритма и консультационной помощи учителя.

Таким образом, идеи стилевого подхода выступают важнейшим теоретическим основанием углубления знаний о механизмах дифференцированного обучения в системе образования.

После представления сущности технологии когнитивно-стилевой дифференциации видим, что её возможно отнести и к группе психодидактических (главная цель – развитие ученика), и к группе праксеологических (речь идет об эффективном развитии обучающегося в дифференцированном процессе обучения с учетом когнитивного стиля). Этот факт говорит об относительности границ между подходами, пересечении их идей и акцентов, что подтверждает актуальность выбранной нами методологии. Однако данную технологию мы отнесли в группу технологий, реализующих интегративно-дифференцированный подход, так как приоритетной идеей здесь выступает дифференциация в обучении – один из аспектов ИДП (хотя, безусловно, процессы интеграции в технологии также присутствуют: например, объединение школьников по гетерогенным и гомогенным группам по признаку «когнитивный стиль»).

Что касается возможности применения представленной технологии в условиях современной сельской школы, то противопоказаний к применению нет. Вследствие малого наполнения класса в нем может отсутствовать школьник-носитель(-и) какого-либо типа стиля. Но этот факт будет определяться уже конкретной ситуацией обучения.

Следующая технология, которая будет представлена в параграфе, – это технология разновозрастного обучения.

Технологии разновозрастного обучения в сельской школе

Почему данная технология включена в параграф, посвященный интегративно-дифференцированному подходу? В ней явно присутствует синтез – объединение обучающихся разного воз-

раста, объединение элементов содержания и методов обучения школьников разного возраста – и явно – дифференциация обучения с учетом возрастных и личностно-индивидуальных особенностей школьников, объединенных в разновозрастной коллектив.

На организацию образовательного процесса существенно влияет малочисленность классов, которая, с одной стороны, имеет положительные стороны, а с другой – создаёт определённые проблемы и для учителя, и для обучающегося. Но в чем тут дело? Кажется, что в таком классе можно легко организовать индивидуальную работу с каждым обучающимся. Яркое проявление личностных особенностей сельских школьников, знание социальных условий их жизни за стенами школы позволяет использовать в работе индивидуализированные способы организации учебной деятельности обучающегося. В этих условиях более легко решаются проблемы дисциплины. Взаимодействие педагогов и учащихся отличается интенсивностью. Казалось бы, учебные успехи детей должны быть выше. Однако практика показывает, что мотивация учения и познавательные интересы сельских школьников развиты значительно слабее, чем городских; успеваемость и качество образования чаще всего уступают городским учащимся.

Это обстоятельство объясняется многими причинами, в том числе малочисленностью классов и школы, которая создаёт ряд проблем, а именно:

– отсутствие атмосферы соревновательности на учебных занятиях в классе, ограниченное число ориентиров для сравнения и оценки своих реальных образовательных достижений;

– ограниченный круг общения, что детерминирует низкий уровень развития диалогово-коммуникативных умений, способности быстро реагировать на события в изменившейся ситуации;

– психологическая незащищённость ребёнка;

– ограниченные возможности для выбора образовательных компонентов;

– однообразие обстановки, контактов, форм взаимодействия, их замкнутость на некоторое пространство.

Одной из перспективных технологий организации учебно-познавательной деятельности сельских школьников и способом решения проблем малочисленности является технология разновозрастного обучения, основы которой разработаны и глубоко

осмыслены (Л. В. Байбородова и её последователи, Е. А. Казько и др.) и апробированы в практике деятельности сельских школ во многих регионах России (Нижегородская область, Смоленская область, Республика Карелия, Кировская область и др.). Основные идеи технологии организации разновозрастного обучения в современной российской сельской школе подробно описаны в публикациях [60; 204].

Под разновозрастным обучением понимают совместную деятельность детей разного возраста, направленную на решение как общих для всех, так и частных определяемых возрастом образовательных и воспитательных задач (Л. В. Байбородова).

Основные *идеи*, на которые опирается разновозрастное обучение в своей работе: расширение и обогащение связей учащихся сельской школы с окружающим миром через организацию взаимодействия детей разного возраста в учебной и внеучебной деятельности, педагогизация социальной среды села; формирование субъектной позиции ребенка в процессе обучения в разновозрастных группах; расширение социального пространства общения. Главной идеей разновозрастного обучения выступает взаимодействие учащихся во время учёбы и внеучебной деятельности.

К специальным целевым ориентациям разновозрастного обучения относят: развитие мотивации учения; усвоение знаний, умений, навыков; создание атмосферы сотрудничества и взаимопомощи; развитие коммуникативных качеств личности; формирование организаторских умений и навыков; развитие самостоятельности; овладение способами самоорганизации; развитие способности быстро адаптироваться в новой ситуации и др.

Разновозрастное обучение выполняет функции *психологической защиты ребёнка; социальной поддержки; компенсаторную; стимулирующую. В качестве принципов организации занятий* в разновозрастных группах определены: *принцип интеграции и дифференциации задач, содержания, средств обучения учащихся разного возраста; педагогизации учебной деятельности детей; взаимообучения; регулирования взаимодействия учащихся разного возраста; оптимальности возрастного диапазона состава учащихся на учебном занятии.*

Классификацию занятий в разновозрастных группах проводят по различным основаниям: по регулярности проведения заня-

тий в разновозрастной группе; по степени совпадения содержания учебного материала в разных классах; по уровню организации взаимодействия старших и младших на учебном занятии; по составу участников занятий в разновозрастной группе; по количеству учащихся в группе; по количеству классов, которые объединены в разновозрастной группе; по половому составу, по месту проведения и т. д. В сельской местности им может стать и природное окружение школы.

Для успешной работы на занятиях в разновозрастных группах учителю необходимы хорошие знания методики обучения, предмета, возрастной психологии и психофизических особенностей ребёнка; умения реализовывать приоритетно развивающие задачи разновозрастного занятия, организовывать равноправный диалог между учащимися разных возрастов, регулировать процесс обучения при коллективном общении.

Педагогу важно владеть методикой подготовки учебного занятия в разновозрастных группах. Процесс подготовки можно представить в несколько этапов [204].

I этап – ***обоснование совместной деятельности учащихся разного возраста на занятии и определение его темы.*** Для этого педагог выполняет следующие операции:

– *Выявление возможностей для разновозрастного обучения в содержании учебного материала.*

– *Определение места занятия в тематическом планировании каждого класса.*

– *Определение темы занятия,* поиск ответов на вопросы: как взаимосвязано содержание занятий в разных классах? Какая идея может объединить учащихся разных классов? Как сформулировать общую тему или проблему? [204]

II этап – ***определение задач разновозрастного занятия:*** а) образовательных (общих для всех учащихся и конкретных для учащихся младшего и старшего возраста в соответствии с программными требованиями); б) воспитательных (формирование нравственных качеств у взрослеющего человека, связанных с отношением к людям, обществу, природе, труду и самому себе); в) развивающих (развитие речи учащихся; мотивационной, интеллектуальной, предметно-практической и других сфер ребенка; организаторских и коммуникативных качеств; навыков само-

контроля и оценочной деятельности; способности быстро адаптироваться в новой ситуации).

III этап – *отбор содержания учебного материала,* предполагающий рассмотрение степени совпадения содержания изучаемого в разных классах материала; отбор общего содержания и совместных видов деятельности учащихся разного возраста. Важно обеспечение научности и одновременной доступности материала для всех учащихся, соответствие его идее максимального развития каждого.

IV этап – *планирование разновозрастного занятия* – предполагает определение типа занятия, его структуры, подбор соответствующих общему содержанию способов и форм совместной учебной работы учащихся разного возраста, разработку конспекта занятия, изыскание возможности проведения занятия вне школы, приглашения специалистов или представителей социума, привлечение родителей. С точки зрения современной дидактики правильнее говорить не об уроке, а об *учебном занятии*, где отсутствуют жёсткие временные рамки учебного процесса (допустим вариант спаренных двухчасовых занятий с продолжением деятельности на внеклассном воспитательном мероприятии, кружковом занятии по интересам), место проведения может быть различным (на природе, в музее, медпункте, сельхозмастерской и пр.). При составлении плана занятия возможно привлечение к подготовке учащихся-помощников [204].

V этап – *подготовка консультантов, учащихся к занятию, собеседование с родителями, приглашенными.* Помощниками учителя становятся наиболее активные и подготовленные учащиеся, лидеры, которые могут взять на себя обязанности консультанта. Вместе с лидерами и консультантами учитель обсуждает задачи, которые они должны решить на занятии, развернутый план-сетку (табл. 2.1.14).

По мере приобретения опыта руководства разновозрастными группами, консультации педагога становятся более оперативными. Затраты усилий и времени учителя на первых этапах компенсируются тем, что он постепенно передаёт ряд функций старшим ученикам и имеет больше возможностей для творческой деятельности и индивидуальной работы с учащимися, имеющими особые про-

блемы, а также одарёнными детьми. Учитель подбирает необходимую литературу, наглядный и методический материал, документы по данной тематике с комментариями, поясняющими схемы, таблицы, наглядные средства, которые предусматривают не только деятельность по классам, но и уровневую дифференциацию (по выбору учащихся) в процессе совместной, групповой и индивидуальной работы, методики для проведения рефлексии [204].

Таблица 2.1.14

Схема плана занятия в разновозрастной группе: деятельность обучения и учения на разновозрастном занятии

<table>
<tr><th rowspan="2">Этапы занятия</th><th rowspan="2">Время</th><th rowspan="2">Деятельность учителя</th><th colspan="2">Совместная деятельность учащихся</th></tr>
<tr><th>младшего возраста</th><th>старшего возраста</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Начало занятия</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Организует целеполагание учебной деятельности, помогая определить образовательные и воспитательные, развивающие задачи, общие для учащихся и конкурентные для старших и младших</td><td colspan="2">Совместное целеполагание, определение общих задач, определение задач</td></tr>
<tr><td>младшей возрастной группы</td><td>старшей возрастной группы</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Объяснение нового материала</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Подбирает соответствующие общему содержанию способы совместной учебной работы учащихся разного возраста с новым материалом, разбирает новый материал со старшими</td><td colspan="2">Совместная учебная работа учащихся в разновозрастных группах</td></tr>
<tr><td>Под руководством старших разбирают новый учебный материал</td><td>Объясняют новый материал младшим, готовят их к ответу на занятии, осуществляют контроль за усвоением, под руководством учителя разбирают свой новый материал</td></tr>
</table>

Этапы занятия	Время	Деятельность учителя	Совместная деятельность учащихся	
			младшего возраста	старшего возраста
Закрепление, тренировка, отработка умений		Обеспечивает динамику количественного и качественного состава постоянных и временных микрогрупп, сменяемость ролевых позиций, наблюдает за личным успехом каждого	Работа в одновозрастных и разновозрастных группах постоянного и сменного состава	
			Отработка и закрепление учебного материала	Отработка и закрепление нового, консультирование младших
Повторение		Продумывает способы организации познавательной деятельности, разъясняет требования к выполнению тех или иных действий на занятии, стимулирует совместную работу	Совместная работа в разновозрастных группах	
			Повторяют и закрепляют материал, необходимый для усвоения новых знаний и способов деятельности	Повторяют и актуализируют изученный ранее материал, консультируют младших
Контроль		Организует контроль и взаимоконтроль	Выполняют индивидуальную самостоятельную работу или в одновозрастных группах	Выполняют индивидуальную самостоятельную работу или групповую взаимопроверку

Таким образом, технология разновозрастного обучения является возможной формой организации образовательной деятельности сельских школьников, нейтрализующей многие негативные факторы обучения в условиях сельской школы.

Технология, реализующая метапредметный подход

Следующей представляемой в данном параграфе технологией является технология, реализующая метапредметный подход в обучении. Её мы считаем необходимым предложить для модернизации процесса обучения в сельской школе потому, что а) феномен метапредметности однозначно не определен в педагогике сегодняшнего дня, терминологическая неопределенность затрудняет единообразное понимание феномена и, следовательно, его реализацию в общеобразовательной организации; б) при этом при внедрении ФГОС второго поколения в школе является обязательным требованием к выполнению достижение метапредметных результатов; в) отсутствуют четкие методические разработки для образовательной практики, нет ответов на вопросы: как оптимально организовать образовательную деятельность обучающихся для эффективного достижения метапредметных результатов? Как оценивать их достижение? Что изменять в образовательном процессе содержательно и организационно? Есть ли специфика реализации метапредметности в условиях сельской школы и в чем конкретно она проявляется? Мы пытались найти ответы на поставленные вопросы. Итоги наших изысканий представлены ниже. Данная технология реализует преимущественно интегративный аспект интегративно-дифференцированного подхода. *Метапредметность* в конктексте ФГОС – это позиция интеграции содержания образования, способ формирования универсальных учебных действий и теоретического мышления, обеспечивающий создание полноценной картины мира в детском сознании. Поэтому в нашем представлении «образ» метапредметности выглядит так, как представлено на рис. 2.1.5.

Метапредметный подход – междисциплинарное взаимодействие, позволяющее сохранять и отстаивать в социуме культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения. Это вариант решения проблемы разобщенности и оторванности друг от друга разных научных дисциплин и учебных предметов. У истоков метапредметного подхода в образовании стоят А. Г. Асмолов (теория универсальных учебных действий), Ю. В. Громыко (теория мыследеятельности), О. Е. Лебедев (компетентностный подход), А. В. Хуторской (теория эвристического образования), А. В. Пашкевич (оценка образовательных результатов [207]).

Стремительно развивающиеся изменения в обществе и экономике требуют сегодня от человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми и при этом оставаться нравственным. Задача школы – подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.

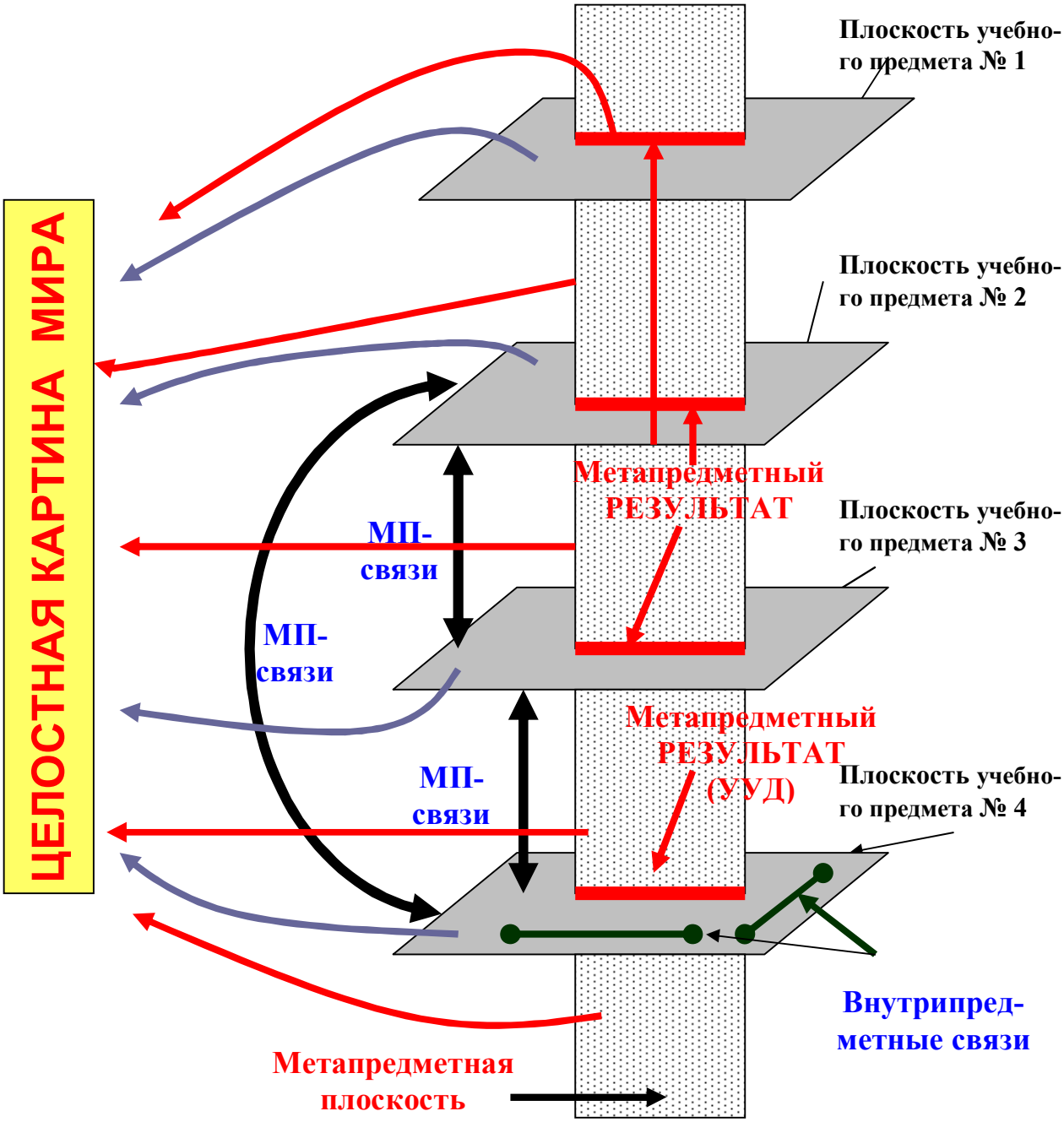


Рис. 2.1.5. Авторский образ «метапредметности» в обучении

Для их решения требуются новые, эффективные подходы к организации образовательного процесса. Одним из таких подходов выступает метапредметный подход, сущность которого состоит в освоении школьниками общих приемов, техник, схем, образцов мыслительной работы, которые лежат над предметами, но воспроизводятся при работе с любым предметным материалом (Ю. В. Громыко).

Метапредметные результаты – обобщенные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. Это познавательные, коммуникативные действия и способы регуляции своей деятельности, включая планирование, контроль и коррекцию.

Универсальный характер учебных действий в силу своего метапредметного характера обеспечивает целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка, преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежит в основе организации и регуляции любой деятельности ученика независимо от ее специально-предметного содержания. Таким образом, универсальные учебные действия – это совокупность способов действия учащегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Так, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

1) сформированность целеполагания в учебной деятельности как умение самостоятельно ставить новые учебные и познавательные цели и задачи, устанавливать целевые приоритеты;

2) умение планировать пути достижения целей на основе самостоятельного анализа условий и средств их достижения, выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ, осуществлять познавательную рефлексию в отношении действий по решению учебных и познавательных задач;

3) умение осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и по способу действия на уровне произвольного внимания, вносить необходимые коррективы в

исполнение и способ действия, как в конце действия, так и по ходу его реализации;

4) формирование осознанной адекватной и критичной оценки в учебной деятельности, умения самостоятельно и аргументированно оценивать свои действия и действия одноклассников, содержательно обосновывая правильность или ошибочность результата и способа действия;

5) умение строить классификацию, строить логическое рассуждение, включая установление причинно-следственных связей, делать умозаключения (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и выводы на основе аргументации;

6) умение организовывать и планировать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, определять общие цели и распределение функций и ролей участников, способы взаимодействия, планировать общие способы работы;

7) умение работать в группе – владение навыками самопрезентации, умение слушать партнера, формулировать и аргументировать свое мнение, корректно отстаивать свою позицию и координировать ее с партнерами, в том числе в ситуации столкновения интересов; умение продуктивно разрешать конфликты на основе учета интересов и позиций всех его участников, поиска и оценки альтернативных способов разрешения конфликтов;

8) формирование внутреннего умственного плана действий на основе умения отображать в речи содержание совершаемых действий в форме громкой социализированной речи и внутренней речи;

9) формирование и развитие учебной и общепользовательской компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий.

Для формирования единого образовательного пространства, способствующего достижению метарезультатов, возможно использование следующих организационных форм, дидактических структур, методов, средств: метапредметы; метапредметные программы; метакурсы (элективные, по выбору и т. д.); метапредметный урок; предметный урок в сочетании с метапредметной темой; метапредметные задания; межпредметные проблемные ситуации; межпредметные, надпредметные проекты.

На сегодняшний день в школе наиболее распространена форма обучения – предметный урок в сочетании с метапредмет-

ной темой, самая первая ступенька к освоению метапредметности в школе.

Занятие с элементами метапредметного похода. Обязательными условиями организации таких занятий будут являться: работа с ключевыми понятиями в философском аспекте; сопоставление философского понимания этого понятия и его смыслового наполнения в предметном материале; постоянная рефлексия действий на каждом этапе работы; создание проблемных ситуаций; введение разнообразных форм, методов и приемов работы, активизирующих деятельность обучающихся.

Основными методическими принципами такого метапредметного занятия, по мнению С. В. Галян, будут являться [165]:

– субъективация (равноправность всех участников образовательного процесса);

– метапредметность (формирование общих способов достижения результата);

– деятельностный подход (самостоятельность обучающихся в ходе поисковой и исследовательской деятельности);

– рефлексивность (ситуация, когда необходимо проанализировать свою деятельность на занятии);

– импровизационность (готовность педагога к изменениям и коррекции «хода занятия» в процессе его проведения).

Специфика формирования метапредметных образовательных результатов видится в использовании скрытого ресурса, характерного для сельской школы (особенно малочисленной). Таким ресурсом является многопредметность преподавания (один и тот же учитель обучает детей нескольким предметам из-за нехватки соответствующих специалистов в организации или по причине нехватки учебной нагрузки на ставку). Порой учитель сельской школы вынужден преподавать кроме «своей» учебной дисциплины, к преподаванию которой он готовился в вузе, «чужие», порой даже не родственные по образовательной области. Дело в том, что, когда один учитель преподаёт несколько дисциплин, для него более «прозрачными» и видимыми становятся межпредметные взаимосвязи дисциплин и отраслей знания. А отсюда – один шаг до уровня метапредметности и методологических обобщений. Поэтому считаем, что педагогу сельской школы просто необходимо использовать позитивные возможности фе-

номена многопредметности преподавания, традиционно считающегося негативным фактором в образовательном процессе сельской школы.

Основные логические цепочки реализации метапредметности в сельской школе представлены на рис. 2.1.6.

Рис. 2.1.6. Основные логические цепочки реализации метапредметности в сельской школе

Итак, в параграфе раскрыта сущность четырех образовательных технологий:

– авторской технологии модульного обучения с двойной степенью дифференциации (модульное обучение с применением уровневой и стилевой дифференциации);

– технологии когнитивно-стилевой дифференциации;

– технологии разновозрастного обучения в сельской школе;

– технологии, реализующей метапредметный подход,

которые представлены как дидактические системы, реализующие идеи интегративно-дифференцированного подхода в условиях сельской школы. Обратим внимание, что все они в обязательном порядке содержат также праксеологические и психодидактические элементы.

§ 2.2. Анализ технологий обучения сельских школьников с точки зрения праксеологического подхода

От деятельности – к эффективной деятельности.

Праксеологический подход в педагогике предлагает основания для структурно-функционального анализа основных «инструментов», которыми пользуется педагог в своей практике. Проникая в структуру используемой технологии, специалист получает дополнительные возможности для рефлексии по поводу успешности или неуспешности своих действий. Соединение теоретического знания о правильности выполнения действия и правильное выполнение практического действия предопределяют успешность деятельности [294, с. 220–224].

Любая технология по сути своей есть праксеологическая система. Выполним анализ различных образовательных технологий с точки зрения праксеологического подхода, т. е. дадим характеристику каждой из технологий по праксеологическим признакам [105].

Ниже в табл. 2.2.1–2.2.14 представлены обобщенные характеристики по праксеологическим признакам следующих технологий:

– технологии проблемного обучения;
– проектной технологии;
– технологии критического мышления;
– технологии интеллект-карт;
– технологии дидактических игр;
– исследовательской технологии;
– технологии интегрированного обучения;
– технологии компьютерного обучения и контроля;
– технологий дифференцированного обучения;
– диалоговых и дискуссионных технологий;
– технологии интервального повторения;
– технологии концентрированного обучения;

– технологии учета индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД);

– технологии ситуационного обучения.

Таблица 2.2.1

Технология проблемного обучения

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	**Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	Успешность применения проблемного обучения в деятельности педагога зависит от умения выделять в учебном содержании основные (главные) и второстепенные проблемы, вокруг которых группируется другой учебный материал; умения создать проблемную ситуацию для обучающихся – ситуацию интеллектуального затруднения, соответствующую уровню развития мозговых структур обучающихся; умения стимулировать учебно-познавательную деятельность обучающихся при решении учебной проблемы. Продукт труда педагога – умение обучающегося логически мыслить, решать проблемы. Результативность – высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности, выражающийся через легкость установления обучающимися причинно-следственных связей. Эффективность определяется прежде всего временными затратами на обучение, так как проблемное обучение требует больших временных затрат по сравнению с традиционным. Качество педагогической деятельности определяется всеми вышеуказанными обстоятельствами
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Самооценка, педагогическая рефлексия и педагогический анализ выступают как процедуры, являющиеся обязательными элементами деятельности учителя на всех этапах реализации технологии проблемного обучения
3. Свойства успешности действий: – целесообразность,	Деятельность педагога в режиме технологии проблемного обучения ориентирована на достижение приоритетной цели – формирование

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
– целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	высокого уровня аналитико-синтетической деятельности обучающихся, формирование теоретического мышления. Последовательность в достижении цели предполагает организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся как совокупность следующих взаимосвязанных и преемственных шагов: – создание педагогом проблемной ситуации (при использовании известных вариантов её создания) – выделение проблемы и принятие её обучающимися; – создание условий педагогом для определения вариантов выхода из проблемного положения (определение моделей деятельности обучающихся по решению проблемы) – стимулирование активной деятельности по решению проблемы обучающимися – проверка реализованных вариантов решения проблемы и выбор наиболее актуального и рационального в данной ситуации. Проективность деятельности педагога при использовании технологии проблемного обучения проявляется в предвидении хода будущего проблемного занятия, проектировании доступного уровня проблемности для данной группы обучающихся, предвидении возможных вариантов решения проблемы, моделей деятельности обучающихся и получении образовательного результата. Очень близким по сути выступает признак конструктивности, предполагающий видение педагогом промежуточных и конечного результатов деятельности обучающихся в режиме технологии. Нормированность деятельности педагога выражается в необходимости выполнения принципов технологии: принципа проблемности, других дидактических принципов (доступности, сознательности и активности в обучении, наглядности и научности, систематичности и последовательности, прочности усваиваемых

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
	знаний и способов действий, связи обучения с жизнью и практикой). Основным нормирующим законом выступает при использовании данной технологии организация учебно-познавательной деятельности обучающихся в соответствии с циклом научного познания: от фактов к противоречию и формулировке проблемы, далее к конструированию модели-гипотезы и получению выводов-следствий из неё, затем – к критериальному эксперименту и снова – возвращение к фактам. Деятельность учителя строго упорядочена в соответствии с требованием реализации цикла познания и приводит к запланированным изменениям, следовательно, выполняется требование технологичности и методичности. Применение технологии предусматривает и оснащенность деятельности необходимыми средствами в зависимости от того, какая проблема решается и на каком учебном содержании, т. е. выполняется принцип инструментальности
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Концепция мышления С. Л. Рубинштейна как существенно продуктивного процесса, приводящего к новым знаниям. Законы научного познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике. Принципы – дидактические. *Проблемный подход* – принципиальная методологическая позиция педагога и мировоззренческая категория; глобальная системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты; совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию педагогической деятельности, связанной с проблемным обучением; базовая ценностная ориентация учителя, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемыми и коллегами

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Цели и задачи педагогической деятельности: 1. Развитие творчества и самостоятельности обучающихся. 2. Глубокое и прочное усвоение новых знаний и способов деятельности. 3. Развитие информационного мышления (открытого для уточнения, углубления, изменения). 4. Формирование познавательной и коммуникативной, информационной и других компетентностей, учебно-познавательной мотивации. В качестве форм организации деятельности приоритетными являются проблемная лекция, урок – разрешение противоречия, урок вдвоем, урок-визуализация и др. Используются все возможные средства обучения в зависимости от решаемой проблемы
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	*Понятие проблемного обучения*: – Процесс обучения, детерминированный системой проблемных ситуаций, в основе которого лежит особый вид взаимодействия педагога и студентов, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью обучающихся по усвоению новых знаний и способов деятельности путем решения учебных проблем (М. В. Чанова). – Построение учебной деятельности обучающихся через решение познавательных учебных задач или заданий, имеющих незаполненные места, например, недостаточные условия для получения ответа (А. В. Хуторской). – Система приемов, обеспечивающих целенаправленные действия педагога по организации включения механизмов мышления и поведения обучающихся путем создания проблемных ситуаций. – Обучение решению нестандартных задач. Профессиональные действия педагога связаны со структурированием содержания в соответствии с логикой научного познания по алгоритму:

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
	1. Определение стержневой идеи данного раздела курса, вытекающей из общих целей и задач обучения и воспитания в процессе преподавания с учетом конкретного учебного материала. 2. Выделение основных этапов (основных логических линий) в развитии центральной, стержневой идеи курса. 3. Формулировка проблем, решения которых создают переход от одного этапа к другому (табл. 2.2.1.2). Основное средство в технологии: *Проблемная задача* – форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых требует от обучающихся активной мыслительной деятельности: анализа фактов, выяснения причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей и др. Решение проблемной задачи может иметь форму словесного рассуждения, математических расчетов, поисковой лабораторной работы. *Проблемный вопрос* – в отличие от обычного не предполагает простого вспоминания или воспроизведения знаний. Пример: «Уходя в университет, Вовка спрятал в стол конфету, а возвратившись, не обнаружил её там. Почему же он немедленно начал искать злоумышленника? На чем основана его уверенность, что конфету кто-то взял?» *Проблемное задание* – поручение или указание обучающимся по их самостоятельной поисково-познавательной деятельности, направленной на получение требуемого результата. Проблемные задания выполняются в формах поиска, сочинительства, изобретательства, эксперимента и т. д. Педагогическая техника представлена в табл. 2.2.1.1 ниже. Варианты создания проблемных ситуаций: си-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
	туация неожиданности; ситуация конфликта; ситуация предположения; ситуация опровержения; ситуация несоответствия; ситуация неопределенности. Ситуация может быть создана непосредственно содержанием задания (придумайте, исследуйте, зависит ли…)
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Педагог способствует проведению учебно-профессиональной деятельности в исследовательском режиме. Он в первую очередь консультант, помощник

Таблица 2.2.1.1

Педагогическая техника			
ФОРМЫ ОПД[3] (в приоритетном порядке)	**МЕТОДЫ и ПРИЕМЫ ПО** (физическая основа достижения цели)	Уровень активности обучающегося	**СРЕДСТВА ПО**
1. Фронтальная. 2. Групповая. 3. Индивидуальная	**МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ** **ПРОБЛЕМНОЕ УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ:** – лекция с логикой по цепочке научного познания; – рассказ-визуализация; – урок вдвоем; – урок-пресс-конференция; – урок-дискуссия; –урок-диалог	Несамостоятельная. Обычная активность	Основное средство – создание противоречия (интеллектуального затруднения) как неотъемлемой составной части учебной проблемы. Организация проблемной ситуации всеми доступными и разумными средствами обучения
1. Групповая. 2. Фронтальная. 3. Индивидуальная	**ЭВРИСТИЧЕСКИЙ (ЧАСТИЧНО-ПОИСКОВЫЙ: небольшой поиск)** **СЕМИНАРСКИЕ И ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ** Форма метода – эвристическая беседа	Полусамостоятельная активность	
1. Индивидуальная.	**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД (целостное решение**	Самостоятельная	

[3] В табл. 2.2.1.1 ОПД – организация познавательной деятельности; ПО – проблемное обучение.

2. Групповая. 3. Фронталь-ная	**проблемной задачи)** Написание рефератов, проектов, занятия в кружках и лабораториях	творческая активность	

Таблица 2.2.1.2

Этапы проблемного учебного занятия

Этапы процесса решения уч. проблем	**Деятельность преподавателя**	**Деятельность обучающихся**
1-й этап	Создание проблемной ситуации	Принятие проблемной ситуации
2-й этап	Выявление проблемы	Выявление проблемы
3-й этап	Постановка проблемы (выяснение её сути и формулировки)	
4-й этап	Управление познавательной деятельностью учащихся	Поиск решения проблемы: **Гипотеза** (идея на основе интуитивного мышления) ↓ **Модель** ↓ **Решение проблемной задачи** (разработка способов проверки гипотезы): теоретическое обоснование или экспериментальное доказательство ↓ **Получение выводов-следствий**, обобщение, применение знаний
5-й этап	Подведение итогов	Рефлексия

Проектная технология[4] (табл. 2.2.2)

Таблица 2.2.2

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	**Элементы проектной технологии**
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность,	Качество педагогической деятельности напрямую зависит от грамотного использования метода проектов. Данная технология помогает практическому

[4] В разработке характеристики принимала участие Шаклеина Евгения Александровна, аспирант ВятГУ, 2017.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы проектной технологии
– продуктивность, – результативность, – эффективность	осмыслению и теоретическому закреплению информации, следовательно, значение критерия качества повышается за счёт использования большего количества граней изученного материала. Успешность педагогической деятельности зависит от многих факторов, в том числе от внешнего формата использованной технологии преподавания. Современный цифровой способ воздействия на обучаемых может при этом помочь увеличению успешности преподавательской деятельности. Продуктивность, результативность и эффективность технологии проектов заключаются в возможности использования полученного опыта, навыков, знаний в реальной повседневной жизни
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	С помощью метода проектов учителем постоянно требуется использование самооценки и пострефлексии, именно при владении данным инструментом возможно указать на правильность практических рассуждений, деятельности и интерпретации полученных теоретических знаний учащимися. Это позволит сделать выводы о возможной коррекции порядка или способа предоставления теоретических знаний для исключения возможных познавательных недопониманий на выходе
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность,	Использование метода проектов целесообразно, так как он ориентирован на задействование всех возможных способов использования полученной информации. При этом повышается уровень социализации обучающегося. Целенаправленность проявляется относительно необходимости решения конкретного вопроса либо проблемы в

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы проектной технологии
– инструментальность, – практичность, – осмысленность	рамках заранее определённой предметной области. Использование конструктивности обязательно при применении метода проектов, так как заранее продуманный план исследования не позволит сформироваться рассуждениям, не относящимся к существу проекта. Действия педагога при реализации проектной деятельности имеют строго определенную нормированность. Используются различные временные, тематические, ресурсные, информационные ограничения. Технологичность и методичность проектной деятельности проявляется заранее предусмотренным планом деятельности, содержание которого будет включать известные педагогу ожидания в отношении проектной деятельности учащегося, построенные на обговоренной методичной базе, а значит, будет более тесно и эффективно построен диалог между учащимися и педагогом. Инструменты, используемые при реализации метода проектов педагогом, весьма разнообразны, в совокупности эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Учителю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта. Что касается практичности и осмысленности, практичность проектной деятельности выражается в ее неформальном характере, в соответствии с направлением индивидуальной деятельности, познавательных интересов, возможностей обучающегося.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы проектной технологии
	Осмысленность также связана с выявлением рисков и их управлением. Учитель может заранее предложить темы проектов (хотя это следует делать только в крайнем случае – при затруднениях учеников), инструктирует обучающихся по ходу работы. Самостоятельная подготовка с использованием не только учебной литературы, но и ресурсов сети Интернет делает выполняемую деятельность более осмысленной
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Принципами проектной деятельности являются следующие: нормированности, культурной аналогии, саморазвития, прогностичности, пошаговости, образности, обратной связи и продуктивности. Представленные принципы имеют место быть в связи с учетом многообразия потребностей всех заинтересованных в образовании сторон: личностей, государства и общества. При организации проектной деятельности необходимо устанавливать реалистичную и управляемую программу, технологичность которой будет основана на эффекте совместности и регламентированной этапности действий преобразующего характера. Планирование выступает обязательным этапом проектирования
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Целью технологии является становление индивидуальной образовательной траектории обучаемых через включение в образовательный процесс учебно-исследовательской и проектной деятельности с учетом содержания учебных предметов как на уроках и вне их (во внеурочной среде).

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы проектной технологии
	Задачи: 1. Решение проблемы, личностно значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. 2. Развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. 3. Распределение компетенций обучаемых, формирование новых способностей, возможно, выходящих за пределы обычного режима деятельности обучаемого. Проектное обучение создает положительную мотивацию для самообразования. Средствами могут являться профессиональное и любительское техническое оборудование, письменные заметки, использование мультимедиа, научная литература, материалы международных и общероссийских конференций. Методами исполнения поставленных задач являются поиск нужных материалов, комплектующих, анализ проведенных действий, интервьюирование, сбор статистических данных, комплексное изучение проблемы или вопроса. Выполняя проект, как показывают наблюдения, более 70% обучающихся обращаются к учебникам и другой учебно-методической литературе, а также телекоммуникационной сети Интернет. Представление результатов является самым ценным этапом проведения проектной деятельности, подчеркивает её прагматичность, обязательность ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость. Иными словами, на «продуктную оформленность» результатов процесса проектирования

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы проектной технологии
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	При внедрении идеи проектной деятельности обучающихся педагогом должна быть построена определенная стратегия поведения. В круг профессиональных действий педагога входят такие задачи, как предоставление возможности самостоятельного выбора обучающимся образовательных траекторий, обеспечение механизмов комфортного взаимодействия обучающихся и учителя в ходе работы над проектом, наличие системы мониторинга проекта на всех этапах его выполнения, что позволит создавать эффективные условия для раскрытия способностей школьников
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Взаимодействие педагога с обучающихся при реализации проектной деятельности достаточно активно. При работе со школьниками педагог осуществляет его, следуя этапам: формирование мотивационно-целеполагающей составляющей, операционально-содержательный и рефлексивно-оценочный. Педагог выступает с позиций наставника и консультанта, который на всех уровнях направляет обучающихся, дает полезные советы для достижения поставленной цели

Технология развития критического мышления (табл. 2.2.3)

С точки зрения максимальной целесообразности педагогического воздействия технология развития критического мышления отвечает актуальным задачам системы образования в целом, а именно:

– гуманизации образовательного и воспитательного процессов;

– реализации личностно ориентированного подхода, при котором и учитель, и обучающийся являются субъектами образовательного процесса;

– умению быстро ориентироваться в возрастающих объемах информации;

– развитию реальной (речевой) коммуникации.

Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г. [31] определяет личность педагога как один из ключевых параметров качества образовательного процесса в целом. Технология развития критического мышления позволяет объективно оценивать не только сумму знаний конкретного педагога, но и качества его личности, способность слышать потребности учащихся и следовать их реализации. Именно эта технология способна сделать педагогический труд осмысленным: на основе множества учебных и методических пособий, огромного объема информации в сети Интернет избирать те содержательные блоки, те формы и технологии обучения, которые отвечают особенностям каждого из учащихся.

Таблица 2.2.3

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	**Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**[5]
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	При разработке системы уроков по технологии критического мышления при изучении учебного предмета ожидается: повышение качества образовательного процесса; повышение учебной мотивации путем повышения интереса к процессу обучения и активного восприятия учебного материала по предмету; формирование информационной грамотности путем развития способности к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любого вида и разного типа сложности
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Самооценка, педагогическая рефлексия и педагогический анализ выступают как процедуры, являющиеся обязательными элементами деятельности педагога на всех этапах реализации технологии развития критического мышления, так как

[5] В разработке характеристики принимал участие Желобов Егор Олегович, аспирант ВятГУ, 2017.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ[5]
	они и составляют основу мышления вообще, в том числе и педагогического. Для обучающихся овладение рефлексивными технологиями также выступает одной из главных задач использования технологии критического мышления
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	Цель – развитие навыков критического анализа, развиваемых посредством приемов данной технологии. При использовании данной технологии в учебном процессе происходит активное развитие умений критического анализа у обучающихся всех познавательных стилей (данные исследований), к тому же технология критического мышления обеспечивает учет индивидуальных особенностей обучающихся. Данная технология «не привязана» к предметной области – её можно использовать при изучении самого широкого комплекса предметов, к тому же за счет разнообразия приемов можно выстраивать изучение учебного курса практически целиком в рамках данной технологии, делая её использование системным и методичным
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Педагог обязан предоставить время и возможность для приобретения опыта критического мышления; давать возможность учащимся размышлять; принимать различные идеи и мнения; способствовать активности учащихся в учебном процессе; убедить обучающихся в том, что они не рискуют быть высмеянными; выражать веру в то, что каждый учащийся способен на критическое суждение; ценить проявление критического мышления
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности:	Цели и задачи педагогической деятельности при использовании технологии развития критического мышления:

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ[5]
– цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	– развитие самостоятельности обучающихся; – глубокое и прочное усвоение новых знаний и способов деятельности; – развитие информационного мышления; – формирование познавательной, коммуникативной, информационной и других компетенций. Используются все возможные средства обучения в зависимости от решаемой проблемы
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	Понятие *критического мышления*: это сложный процесс творческого интегрирования идей и возможностей, переосмысления и перестройки концепций и информации. Это активный и интерактивный процесс познания, происходящий одновременно на нескольких уровнях; не негативность суждений или критика, а разумное рассмотрение разнообразия подходов, с тем чтобы выносить обоснованные суждения и решения. Это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения. Технология включает элементы технологии проблемного обучения. Ориентация на критическое мышление предполагает, что ничего не принимается на веру. Каждый учащийся, невзирая на авторитеты, вырабатывает свое мнение в контексте учебной программы. Технология критического мышления – творческое сотрудничество педагога и обучающегося, направленное на развитие у учащихся аналитического подхода к любому материалу. Эта технология рассчитана не на запоминание материала, а на постановку проблемы и поиск её решения.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ[5]
	Профессиональные действия педагога связаны с организацией следующих этапов в учебно-познавательной деятельности обучающихся: 1. Стадия вызова (учитель вызывает интерес к теме и мотивирует к активной учебной деятельности. Целесообразное сочетание индивидуальной и групповой формы работы. Обучающиеся актуализируют знания, определяют собственные познавательные цели). 2. Организация процесса познания и понимания материала (информации) (соотнесение полученной информации с тем, что уже известно, последующая систематизация информации; с помощью ряда методических приемов отслеживается сам процесс познания и понимания). 3. Критический анализ информации, выработка собственного отношения к изучаемому материалу (целостное осмысление и присвоение информации, выработка собственного отношения к изучаемому материалу (размышление, рождение нового знания); выявление «белых пятен» – отсутствия информации по каким-либо вопросам; формулирование познавательных задач и проблем для дальнейшего продвижения в информационном поле («стадия нового вызова»), анализ всего процесса изучения материала)
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Педагог способствует проведению учебной деятельности в исследовательском режиме

Таблица 2.2.4

Технология интеллект-карт

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	**Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ[6]**
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	Задача педагога состоит в разработке моделей применения технологии, основанной на методе интеллект-карт, для проектирования занятий: • по изучению нового материала; • его углублению, осмыслению, «доращиванию»; • обобщению и систематизации изученного материала. Педагог для обеспечения успешности применения технологии обязан визуализировать структуру излагаемой информации, активно использовать цвета и многомерные объекты, графически представлять информацию. Представить информацию сжато, но в то же время отразить всю совокупность её нюансов, свойств и особенностей. Положительными результатами учебного процесса по освоению нового материала учащимися можно считать: • формирование целостного представления учебного материала темы и системности знаний; • развитие аналитических способностей за счет обнаружения и установления многообразия связей, необходимых для достижения высокого уровня понимания; • запоминание учебной информации за счёт её графического представления; • уменьшение затрат времени на освоение учебной темы за счёт отказа от выделения традиционных этапов классического урока

[6] В разработке характеристики принимал участие Максимов Александр Евгеньевич, аспирант ВятГУ, 2017 г.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ[6]
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Самооценка, педагогическая рефлексия и педагогический анализ выступают как процедуры, являющиеся обязательными элементами деятельности педагога на всех этапах реализации технологии интеллект-карт
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	Цель педагога – при помощи интеллект-карт освободить учеников от семантических условностей, которые нередко усиливают проблемы человека в учебе или даже создают их, когда изначально таковые на самом деле отсутствуют. Учебный процесс по технологии интеллект-карт направлен на любой возраст, начиная от дошкольного. Проективность деятельности педагога проявляется в уместном применении технологии интеллект-карт в обучении, правильной подаче материала, в организации самостоятельной работы и помощи учащимся в случае затруднений. Метод интеллект-карт подразумевает под собой построение конструктивной деятельности педагога и учащихся. Результатом освоения или обобщения материала служит структурированная интеллект-карта с центральным образом и всевозможными ассоциациями и связями между ними. Нормированность деятельности педагога выражается в необходимости выполнения принципов технологии – использование визуализации, выделение информации цветами, использование ключевых слов. Технологичность выражается в использовании как программных средств построения интеллект-карт, так ручного составления карты на баннере. Методичность заключается в точно вы-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ[6]
	работанных правилах, аккуратной систематичности и размеренности. Применение технологии предусматривает оснащенность деятельности необходимыми средствами, т. е. реализуется принцип инструментальности
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Законы научного познания: простота мысли в соответствии с природой работы мозга, целостность восприятия, ассоциативность мышления. Технология интеллект-карт использует принципы деятельности, обратной связи, открытости, свободы, творчества и идеальности
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Цели и задачи педагогической деятельности: 1. Развитие творчества и самостоятельности обучающихся. 2. Глубокое и прочное усвоение новых знаний и способов деятельности. 3. Развитие информационного мышления (открытого для уточнения, углубления, изменения). 4. Формирование познавательной и коммуникативной, информационной и других компетентностей, учебно-познавательной мотивации. В качестве форм организации деятельности приоритетными являются мозговые штурмы, учебное занятие-визуализация, индивидуальная работа, проектная деятельность и др.
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика;	• Стратегия педагогической деятельности – педагог выступает в качестве эксперта для обучающихся; • логика педагогической деятельности заключается в представлении информации в такой форме, которая наиболее эффективно усваивается мозгом;

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ[6]
– профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры	• педагогическая тактика заключается в быстром реагировании, стимулировании, консультировании, поддержке. Профессиональные действия педагога организуются согласно алгоритму, представленному в табл. 2.2.4.1. Работа на ассоциациях
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Педагог способствует проведению учебно-профессиональной деятельности в поисковом режиме. Он в первую очередь консультант, помощник

Таблица 2.2.4.1

Этапы процесса решения учебных проблем при помощи ИК	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся
1-й этап	Постановка проблемы, разъяснение цели, обеспечение всех участников необходимой исходной информацией	Индивидуальное свободное извержение ассоциаций, связанных с поставленной проблемой, сопровождаемое построением каждым участником собственной интеллект-карты
2-й этап	Стимуляция дальнейшей работы по любой из предложенных ассоциативных цепей	Обсуждение в малых группах. На этом этапе участники объединяются в группы по три-пять человек и обсуждают составленные каждым из них интеллект-карты
3-й этап	Составление первой редакции коллективной интеллект-карты	
4-й этап	Повторное извержение ассоциаций каждым участником группы, коррекция индивидуальных интеллект-карт, обмен идеями, редактирование групповых интеллект-карт	
5-й этап	Коллективный анализ интеллект-карты. Принятие решения либо о завершении исследования, если его цель достигнута, либо о продолжении работы с составлением её плана	

Таблица 2.2.5

Технология дидактических игр

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	**Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР[7]**
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	Эффективность технологии довольно высока, так как количество и качество запоминания более значимых деталей в изучаемом материале выше. Успешность обеспечивается в том числе и мастерством создания соревновательной ситуации, симулирующей активность обучающихся в совершаемых ими игровых действиях. В целом успешность определяется учетом всех дидактических факторов. Продуктивность довольно высока, так как, в отличие от других образовательных технологий, технология дидактических игр позволяет запоминать более 90% информации
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Преподавателю, организующему занятия по технологии дидактических игр, необходимо постоянно заниматься рефлексией и анализом. В частности, необходимо выявлять вопросы, которые чаще всего вызывают трудности у обучающихся, и более детально объяснять материал. Необходимо выявлять некорректно сформулированные вопросы и исправлять формулировки, выводы, полученные результаты
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность,	Деятельность педагога в режиме технологии дидактических игр ориентирована на достижение цели – повышение уровня знаний и качества усвоения информации обучающимися в заданной предметной области. Именно поэтому деятельность является целенаправленной.

[7] В разработке характеристики технологии принимал участие Рыбаков Александр Владимирович, аспирант ВятГУ, 2017.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР[7]
– инструментальность, – практичность, – осмысленность	В то же время педагог заинтересован в том, чтобы у обучающегося сформировалось некоторое целостное видение предметной области, поэтому при разработке игры в технологии необходимо видеть перед собой некоторый проект желаемого результата. Сама по себе технология дидактических игр является конструктивной. Технология дидактических игр обладает вполне конкретной, описанной в литературе методикой. Часто в качестве фактов, описанных в игровой задаче, выбирают проблемные моменты, возникающие при решении конкретных практических задач, поэтому технология является весьма практичной
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Технология дидактических игр регламентируется различными научными исследованиями, методиками и программными реализациями. Методическое обеспечение дидактической игры представляет собой ее текстовое и графическое оформление. Обязательными материалами в методическом обеспечении дидактических игр должны быть: – исходная информация об игре (проспект игры), позволяющая участникам игры быстро составить представление о ее содержании и направленности; – методические рекомендации к подготовке и проведению игры, как общие по всей игре, так и по отдельным ее этапам; – набор различных форм бланковой, программной и другой документации, необходимой для выполнения и фиксации участниками всех действий в игре и их оценки

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР[7]
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Основные цели дидактических игр – формирование устойчивого интереса к учению, психических новообразований, учебной деятельности, общеучебных умений, навыков работы, адекватных взаимоотношений, освоение социальных ролей, снятие психологического напряжения. Дидактическая задача определяется целью обучающего с учетом личностных смыслов обучаемых. Она формируется педагогом и отражает его обучающую деятельность. Игровая задача осуществляется обучаемыми. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого обучаемого. Самое главное: дидактическая задача в игре преднамеренно замаскирована и предстает перед обучаемым в виде игрового замысла (задачи)
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	Компонентами игровой модели являются сценарий, правила, цель, роли, функции игроков. Игровая модель имеет игровые цели – дидактические (обучающие) и воспитывающие. Стержнем игровой модели является сценарий. Одним из основных элементов сценария является предмет игры. Он отражает предмет той деятельности, которую участники игры реализуют в рамках осваиваемой темы. Следующим элементом игровой модели является комплект ролей и функции игроков. Они адекватно отражают учебные, профессиональные и социально-личностные отношения, характерные для того фрагмента деятельности, который моделируется в игре.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР[7]
	Для того чтобы игра носила организационный характер и протекала как управляемая форма учебной деятельности, она должна иметь определенные правила. Неотъемлемым структурным элементом игровой модели должна быть система оценивания
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Педагог, помимо разъяснения нового материала, является методистом, разрабатывающим дидактические игры по материалам учебного предмета, а также контролирует самостоятельную работу обучающихся

Таблица 2.2.6

Исследовательская технология обучения

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ[8]
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	Исследовательская технология включает проблемную технологию. Исследовательский принцип в педагогике предполагает самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся в процессе обучения, моделирование или повторение процесса реального научного поиска и научного открытия. «Школа делания» (Д. Дьюи), в которой учебная ситуация начинается с выявления и упорядочивания скрытого и явного репертуара знаний учеников, за которым следует их систематическое посвящение в новые способы обращения с изучаемым предметом
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия,	Самооценка, педагогическая рефлексия и педагогический анализ выступают как базовые процедуры, позволяющие

[8] В разработке технологии принимал участие Десятков Иван Андреевич, аспирант ВятГУ, 2017 г.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ[8]
– педагогический анализ	корректно поставить проблему, и, исходя из этой проблемы, развивать процесс получения знаний, умений и целостных компетенций
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	Поиск определяется как «информационный процесс извлечения объекта» из большого массива данных. В зарубежной педагогике существует очень условное разделение поисковых и исследовательских технологий. Сочетание исследовательского характера обучения с опорой на собственный опыт учащихся ставит педагогов перед особыми трудностями. Опыт и знания учащихся нередко кажутся им слишком ограниченными для того, чтобы служить отправным пунктом при постановке задач учебного исследования. Однако требование опоры на опыт слишком значимо, чтобы им можно было пренебречь ради самого по себе «содержания предмета». Одна из характерных тенденций разработок в русле исследовательского обучения – изучение проблем, связанных с жизненными потребностями и интересами учащихся
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Концепция мышления С. Л. Рубинштейна как существенно продуктивного процесса, приводящего к новым знаниям. Законы научного познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике. Принципы – дидактические. *Проблемный подход* – принципиальная методологическая позиция педагога и мировоззренческая категория; глобальная системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты; сово-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ[8]
	купность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию педагогической деятельности, связанной с проблемным обучением; базовая ценностная ориентация преподавателя, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемыми и коллегами
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Цели и задачи педагогической деятельности: 1. Развитие творчества и самостоятельности обучающихся. 2. Глубокое и прочное усвоение новых знаний и способов деятельности. 3. Развитие информационного мышления (открытого для уточнения, углубления, изменения). 4. Формирование познавательной и коммуникативной, информационной и других компетентностей, учебно-познавательной мотивации. В качестве форм организации деятельности приоритетными являются проблемный урок, исследовательская лабораторная работа, учебное занятие, посвященное определенной проблематике. Используются все возможные средства обучения в зависимости от решаемой проблемы
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия – методика; – технологические процедуры – педагогическая техника	Процесс поискового и исследовательского обучения направлен не только на приобретение знаний. В ходе его у учащихся формируются *общеучебные компетентности*, которые так или иначе обучающийся получает и в ходе классических занятий. Данный подход воплощается в двух вариантах: 1. Поисковый подход практической, познавательно-прикладной ориентации, в рамках которой учебный процесс

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ[8]
	строится как поиск новых прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах деятельности). 2. Поисковый подход теоретико-познавательной ориентации, в рамках которой учебный процесс строится как поиск нового теоретического знания, новых познавательных ориентиров. В практике образования данный подход реализуется в собственно исследовательском обучении, организуемом на основе использования соответствующих алгоритмов и моделей, в проблемно ориентированном обучении, методе проектов, ТРИЗ-технологии и других технологиях. Каков же конкретный алгоритм самостоятельного поиска знания и, соответственно, построения урока в исследовательском обучении? Для поискового и исследовательского обучения характерна последовательность обобщенных *этапов учебного процесса*: 1) постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения; 2) поиск фактов для лучшего понимания проблемы, ее уточнения, поиска путей и возможностей ее решения; 3) максимально широкий поиск нового знания, информации, практических примеров, выдвижение идей, которые помогут решить поставленную проблему; оценка информации, знания, примеров и идей откладывается до того времени, пока учащиеся не сформулируют их наиболее полно; 4) поиск решения, при котором отбирается найденная информация, анализируются приобретенные знания, выска-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ[8]
	занные идеи подвергаются анализу и оценке; для воплощения выбираются лучшие из них; 5) обобщение отобранной информации, формулировка способа решения проблемы, поиск признания найденного решения окружающими. Приведенные этапы учебной деятельности ясно показывают основные отличия поискового обучения от традиционного. Во-первых, знание не дается детям в готовом виде, оно предоставляется им в виде проблемы, которую они должны решить самостоятельно. Знание становится не целью обучения, а средством решения проблемы. Разумеется, учитель не остается молчаливым наблюдателем, но он оказывает помощь группам только тогда, когда она нужна
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Педагог способствует проведению учебно-профессиональной деятельности в исследовательском режиме. Он в первую очередь консультант, помощник

Таблица 2.2.7

Технология интегрированного обучения

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[9]
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	Качество знаний благодаря технологии интегрированного обучения значительно повышается за счёт объединения в единое целое ранее разрозненных частей или элементов (различных предметов) системы обучения на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Без интеграции знания могут быть не систематизированы в единое целое.

[9] В разработке характеристики технологии принимали участие Пыхтеев Евгений Николаевич, Кузнецов Денис Сергеевич, аспиранты ВятГУ, 2017 г.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[9]
	Продуктивность довольно высока за счет системности знаний и ускорения процесса обучения. Результативность технологии интегрированного обучения направлена не только на то, чтобы объединить различные направления науки и показать точки соприкосновения, но и на то, чтобы дать представление людям о том, что мир вокруг нас является целостным. Эффективность технологии довольно высока, так как за счет создания межпредметных связей информация в той или иной области воспринимается легче и становится более понятной
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Учителю, организующему занятия по технологии интеграции обучения, необходимо постоянно заниматься саморазвитием не только в своей области, но и в смежных областях. В частности, необходимо создавать интегрированные курсы и проводить интегрированные уроки, объединяя обучение по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия. Выстраивать задачи, принципы и методы, реализуемые смысловые ориентиры, определяющие переход познавательного анализа в стадию творческого созидательного процесса, реализуемого в различных направлениях деятельности. Необходимо задавать интегрированные задания, создавать межпредметные проблемные ситуации для лучшего понимания вопроса
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность,	Деятельность педагога в режиме технологии интегрированного обучения ориентирована на достижение цели – повышение уровня знаний обучающихся в заданной предметной области за счет взаимодействия с другими областями, по-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[9]
– технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	этому деятельность направлена на сближение различных наук, формирование новых отраслей знаний на стыках старых, объединение разнопредметных знаний в единую научную картину мира. Как отмечалось выше, технология интегрированного обучения может содержать в своем составе множество проектов, таких как интегрированный курс, интегрированный урок, межпредметные проекты и т. д. Сама по себе технология интегрированного обучения является конструктивной. Есть чёткие планы проведения занятий. Технология интегрированного обучения обладает вполне конкретными, известными методиками и формами проведения занятий. Под реализацию этой технологии разработаны специализированные программные инструменты, упрощающие процесс усвоения знаний. При применении технологии интегрированного обучения создаются благоприятные условия для развития самых разных интеллектуальных умений учащихся, через технологию можно научить применению теоретических знаний в практической жизни
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Технология интегрированного обучения регламентируется правилами интеграции. Так, существует несколько уровней интеграции. Первый уровень – интеграция естественнонаучной и гуманитарной культур. Здесь важна интеграция учебных дисциплин, поиск в их взаимодействии подходов к целостному видению мира, к раскрытию духовного потенциала предметов.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[9]
	Второй уровень – интеграция изучаемых дисциплин на основе разработки единых программ формирования ведущих понятий межпредметного характера в процессе обучения. Такая работа осуществлена на основе выделения стержневых линий учебных курсов естественных дисциплин. Такой подход, например, реализуется в курсе «Естествознание». Третий уровень – интеграция за счет осуществления и усиления практической направленности не только конкретного предмета, но и цикла предметов на основе реализации «горизонтальных» структур взаимосвязей учебных дисциплин. Четвертый уровень – использование общенаучных методов познания, обучение этим методам учащихся. К научным методам познания, прежде всего, относятся: наблюдение, гипотеза, эксперимент. Важными механизмами развития в процессе применения технологии интегрированного обучения являются: создание творческой атмосферы, мотивация интереса к исследовательской, проектной, творческой деятельности; инициирование и всесторонняя поддержка поисковой, исследовательской, проектной деятельности; сопровождение исследовательской и проектной деятельности; создание условий для поддержки, внедрения и распространения результатов деятельности
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы,	Цели и задачи педагогической деятельности: 1) формирование целостной картины изучаемой предметной области, а также связь этой области с другими областями;

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[9]
– средства, – формы, – результаты	2) проблемное видение занятий, на которых представляются различные точки зрения на заданную тему, организуются дискуссии, написание учащимися проблемно-реферативных работ; 3) формирование словаря терминов, используемых в предметной области; 4) повышение эффективности применения полученных знаний на практике. Формы проведения технологии интегрированного обучения: интегрированный курс, интегрированный урок, межпредметные проекты, межпредметные проблемные ситуации, интегративное задание, «урок вдвоем». Кроме того, технология может быть реализована и в рамках обычных занятий: – два преподавателя излагают материал урока в виде дискуссии и обсуждения вопросов; – к дискуссии привлекаются и обучающиеся; – в конце урока приводится краткое резюме изученного материала, обучающимся предлагаются вопросы по теме; – актуализация имеющихся у обучающихся знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем; – в конце курса может быть зачёт или экзамен как дополнительный этап повторения и систематизации информации
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия;	Технология интегрированного обучения нацелена на систематизацию уже усвоенных знаний в разных областях науки. Отсюда следует важный вывод: заниматься по технологии можно только в том случае, когда обучающийся изучил базовый материал и понял его. На первом этапе педагог даёт общее теоретическое знание по изучаемой

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[9]
– методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	дисциплине, формируя целостную картину у обучающихся. Затем приобретённые знания подтверждаются и закрепляются практическими примерами. После этого начинается использование технологии интегрированного обучения, проявляются межпредметные связи (возможно привлечение учителей из других областей науки). Учащиеся выполняют интегративные задания, проводят синтез знаний и умений из разных наук, разных учебных дисциплин, тем, проблем, в объединении их вокруг и ради решения одного вопроса, одной проблемы, ради познания одного объекта или предмета
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Педагог, помимо разъяснения нового материала, в данном случае является методистом, на примере интегрированного урока преподаватель должен уметь: • составить один большой урок из мини-уроков, построенных на материале других дисциплин; • урок сделать целостным с единой методической структурой; • построить интегрированный урок как серию модулей (алгоритмов, проблем, учебных задач и заданий), комплексно объединяющих в себе интегрируемые знания, умения, навыки. Подготовка к «уроку вдвоем» предполагает предварительное обсуждение теоретических вопросов плана урока учителями, к которым предъявляются определенные требования: – у них должна быть интеллектуальная и личностная совместимость; – они должны владеть развитыми коммуникативными умениями;

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[9]
	– они должны иметь быструю реакцию и способность к импровизации. Такой урок предполагает написание согласованного сценария, основными элементами которого являются фиксация проблематики высказывания, режиссура (понимается как совокупность педагогических ситуаций и ролей преподавателей). Последний элемент – прогноз того, что может сказать аудитория. Ее проведение базируется на основе двух подходов: проведение учебного занятия на «контрасте» (на различных точках зрения) или на взаимодополнении

Таблица 2.2.8

Технологии компьютерного обучения и контроля

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	Качество возможно обеспечить, опираясь на востребованность со стороны обучаемых вследствие широкого распространения компьютерных инфокоммуникационных систем, возможность удалённого доступа, наглядность, оперативной подачи информации, понятность и визуальное отображение получаемых результатов
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия – педагогический анализ	Возможность самообучения и развития самого учителя, выработка новых навыков и умений
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность,	Возможность знакомства с системами обучения в демонстрационных режимах, экономия средств, соответствие целей обучения выбранной предметной области, возможность генерации индивидуальных программ обучения, использования регламентированных процедур обу-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии
– методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	чения в рамках возможностей современных программных и аппаратных средств
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Интерактивный принцип работы, подразумевающий реактивное, активное, обоюдное взаимодействие между обучаемым и обучающей системой, возможность реализации элементов искусственного интеллекта в рамках различных видов систем обучения
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Обучение и возможность достижения желаемых результатов в рамках инфокоммуникационной среды, организованной на базе комплекса аппаратных и программных средств локальных и глобальных сетей
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	Возможность оперативного управления и контроля процесса обучения, возможность его индивидуализации со стороны педагога, возможность общения средствами телекоммуникаций, использования новых методик и технологий для повышения качества обучения и соответствия запросам обучаемых. Во многом логика педагогической деятельности определяется спецификой программного обеспечения
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Опосредованное педагогическое взаимодействие через компьютерную технологию

Таблица 2.2.9

Технология дифференцированного обучения

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	**Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[10]**
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	Успешность и качество применения технологии зависят от «правильной» дифференциации. Результативность и продуктивность высокая, так как учет индивидуальных особенностей личности, выявление и развитие способностей личности предполагает получение максимально возможного эффекта (развитие творческих способностей, самостоятельности, воображения, ассоциативного мышления)
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Самооценка, педагогическая рефлексия и педагогический анализ как процедуры являются обязательными элементами деятельности педагога на всех этапах реализации технологии дифференцированного обучения
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	Деятельность педагога в режиме технологии дифференцированного обучения ориентирована на достижение приоритетной цели – создание оптимальных условий для развития личности, обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, что дает каждому учащемуся возможность получить максимальные по его способностям знания и реализовать свой личностный потенциал. Целенаправленность представляет собой осознание педагогами и принятие обучающимися целей и задач обучения. Цели дифференцированного обучения: – социальная цель – целенаправленное воздействие обучения на формирование творческого интеллекта, интеллектуального потенциала общества в целях

[10] В разработке технологии принимали участие Наумова Юлия Сергеевна, Седлова Наталья Геннадьевна, аспиранты ВятГУ, 2017 г.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[10]
	рационального использования возможностей каждого члена общества; – психолого-педагогическая цель – индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого учащегося; – дидактическая (методическая) – решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения, основанной на принципиально иной мотивационной основе. Последовательность в достижении цели предполагает организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся как совокупность следующих взаимосвязанных и преемственных шагов: – определение критерия, на основе которого выделяются группы учащихся для дифференцированной работы; – проведение диагностики по выбранному критерию; – распределение учеников по группам с учетом результатов диагностики; – выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп учащихся; – реализация дифференцированного подхода к учащимся на различных этапах занятия; – диагностический контроль за результатами работы обучающихся, в соответствии с которым возможно изменение состава групп и характера дифференцированных заданий. Проективность деятельности педагога при использовании технологии дифференцированного обучения проявляется в проектировании разнообразных усло-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[10]
	вий обучения (темп продвижения, маршруты, степень трудности, мера помощи) для различных групп с целью учета особенностей учеников для максимального раскрытия способностей и интересов учащихся и полного усвоения материала с учетом индивидуальных особенностей. Очень близким по сути выступает признак конструктивности, предполагающий видение педагогом промежуточных и конечных результатов деятельности обучающихся в процессе применения технологии. Нормированность деятельности педагога заключается в первую очередь в выполнении принципов личностно ориентированного обучения, учет закономерностей обучения, с другой стороны, деятельность педагога должна быть гибкой и подвижной, позволяющей учителю в процессе обучения подходить индивидуально к каждому обучающемуся и способствовать общей активизации группы учеников. Основным ограничивающим нормативом в работе педагога является обязательная стандартизированная часть, представляющая минимум, нижнюю планку – базовый уровень знаний по предмету – ФГОС. Дифференцированная организация учебной деятельности, с одной стороны, учитывает уровень умственного развития, психологические особенности учащихся, абстрактно-логический тип мышления. С другой стороны, во внимание принимаются индивидуальные запросы личности, её возможности и интересы в конкретной образовательной области. При дифференцированной организации учебной (образователь-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[10]
	ной) деятельности эти две стороны пересекаются (должны быть сопряжены). Технологичность (алгоритмичность) заключается в пошаговом достижении цели (определение критериев дифференциации, диагностика и наблюдение, распределение по группам, выбор способа дифференциации, реализация выбранного способа дифференциации, диагностика, анализ и коррекция условий и принципов дифференциации). Методичность раскрывается через содержание этапов обучения: диагностического, содержательно-методического и контрольно-оценочного. Содержательно-методический заключается в использовании репродуктивных и проблемных поисковых методов обучения, которые вычленяются прежде всего на основе оценки степени творческой активности обучаемых. Инструментальность деятельности педагога заключается в основном в использовании дифференцированных заданий с учетом успеваемости, уровня развития, интересов учащихся, целевой направленности обучения. Практичность заключается в применении новых способов мотивации к освоению учебного материала. Однако существуют трудности постоянной и всеобъемлющей диагностики развития способностей обучающихся и необходимость разработки и постоянного совершенствования разнопланового и разноуровневого дидактического материала. Технология, безусловно, обладает осмысленностью, действия направлены на реализацию поставленных целей

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[10]
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Основные принципы дифференцированного обучения: – организация образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей учеников; – дозированная помощь; – оптимальный темп; – создание условий для успешной деятельности, переживания успеха и уверенности в своих возможностях. Личностно ориентированный подход, учитывающий особенности отдельных групп обучающихся
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	В п. 3 перечислены цели дифференцированного обучения. В качестве задач можно отметить перенос акцента с коллектива учащихся на личность каждого из них с её индивидуальными возможностями и интересами; создание условий для развития познавательной активности и самостоятельности. Кроме того, учитель решает следующие задачи: – создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе; – стимулирование обучающихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться; – качественная отработка уровня обязательной подготовки учащихся, а также своевременное выявление и ликвидация возможных пробелов; – оценка деятельности ученика не только по результату, но и процессу его достижения; – создание обстановки для естественного самовыражения ученика. Методы: возможно использование практически всех известных дидактике методов из-за большого разнообразия

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[10]
	образовательных запросов и возможностей обучающихся. Средства: дифференцированные задачи с учетом особенностей, уровня подготовленности, направленности личности. Позволяют развить мышление и творческую активность: 1. Трехвариантные задания по степени трудности: облегченный, средний и повышенный (выбор варианта предоставляется учащемуся). 2. Общее для всей группы задание с предложением системы дополнительных заданий все возрастающей степени трудности. 3. Индивидуальные дифференцированные задания по какому-либо критерию. 4. Групповые дифференцированные задания с учетом различной подготовки учащихся (вариант определяет учитель). 5. Общие практические задания с указанием минимального количества задач и примеров для обязательного выполнения. 6. Индивидуальные или групповые задания различной степени трудности по уже решенным задачам и примерам. Выделяют две основные формы дифференциации: внешнюю и внутреннюю. Внешняя – относительно стабильные группы обучающихся формируются на основе определенных признаков: интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии. Внутренняя – уровневая дифференциация, совокупность методов, форм и средств обучения, организуемых с учетом индивидуальных особенностей обучаемых на основе выделения разных уровней учебных требований (вариа-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[10]
	тивность темпа изучения материала, дифференциация учебных заданий, выбор разных видов деятельности и др.). Результатом является освоение обучающимися системы знаний, умений, навыков, развитие их познавательных способностей, обладание опытом профессиональной и творческой деятельности. Дифференцированное обучение выступает как средство повышения эффективности образовательного процесса
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности (профессиональных действий); – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	Стратегия дифференцированного обучения заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и творческий потенциал. Тактика дифференцированного обучения выбирается после диагностики обучающихся. Ориентирована на создание оптимальных условий для развития личности обучающегося (каждого!). Профессиональные действия связаны с целенаправленным отношением учителя к учащимся с учетом их типологических особенностей, проявляющимся в дифференциации заданий на различных этапах урока, при организации домашней и внеклассной деятельности. Основная технология – уровневое обучение, предполагающее специальное конструирование учебного текста, дидактического и методического материала к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика. Ориентированная на личность ученика, технология должна выявлять его субъективный опыт и обеспечивать возможность выбирать способы и формы учебной работы и характер ответов. Чувство свободы выбора делает обучение со-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[10]
	знательным, продуктивным и более результативным. Основные технологические процедуры представлены в п. 3 выше в таблице
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Деятельность педагога на занятии: создание положительного эмоционального фона и настроя на работу всех учеников в ходе урока; сообщение в начале урока не только темы, но и организации учебной деятельности; организация ситуаций, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид, форму материала (словесную, графическую, условно-символическую); использование проблемных творческих заданий с разным уровнем проблемности; стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию различных способов выполнения заданий; не только оценка при опросе на уроке правильного ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему ошибся и в чем; выдача домашнего задания с разъяснением того, как следует рационально организовать свою работу при выполнении учебной задачи (формирование регулятивных учебных действий)

Таблица 2.2.10.

Диалоговые и дискуссионная технологии[11]

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ДИАЛГОВЫЕ И ДИСКУССИОННАЯ ТЕХНОЛОГИИ
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность,	Внедрение диалоговых технологий в обучении позволяет перейти от традиционно сложившейся, инструктивной, личностно отчужденной, однонаправ-

[11] В разработке технологии принимали участие Четверикова Татьяна Александровна, Родионов Кирилл Владиславович, Симонов Александр Геннадьевич, Куваев Алексей Сергеевич, аспиранты ВятГУ, 2017 г.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ДИАЛГОВЫЕ И ДИСКУССИОННАЯ ТЕХНОЛОГИИ
– продуктивность, – результативность, – эффективность	ленной модели обучения к личностно ориентированной. Содержание обучения формируется при непосредственном и активном участии обучаемых и взаимодействии с педагогом, объединенных общим предметом обсуждения и учитывающих индивидуальные особенности каждого обучаемого. Главная дидактическая ценность диалоговых технологий общения состоит в том, что они позволяют управлять познавательной деятельностью обучающихся в образовательном процессе в ходе формирования новых понятий, нового типа самостоятельного, активного мышления, смелости в принятии решений. Диалоговая форма обучения способствует глубокому и осознанному пониманию обучающимися предметного содержания, умению отделить знание от незнания, повышает интерес к предмету, основанный на коллективном творчестве в психологически комфортной обстановке. В результате этого создаются необходимые условия для формирования у обучающихся коммуникативной компетентности. Значительно повышается мотивация, особенно у слабых обучающихся. Снижается утомляемость, учащийся не имеет возможности отсидеться, работают все, появляется интерес к изучаемому материалу, создаются новые подходы к оценке своих достижений и личностных качеств. Эффективность проведения диалога зависит от следующих факторов: – подготовка (информированность и компетентность) обучающихся по предложенной проблеме;

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ДИАЛГОВЫЕ И ДИСКУССИОННАЯ ТЕХНОЛОГИИ
	– семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия должны быть одинаково понятны всем обучающимся); – корректность поведения участников; – умение преподавателя проводить диалоговую форму общения. Качество педагогической деятельности в целом благодаря применению дискуссионных технологий напрямую не может быть повышено, но при этом данная технология требует от педагога достаточно высокой степени вовлеченности и большого объема предварительной подготовки в плане качества организации педагогического процесса. Успешность педагогической деятельности при использовании технологии дискуссии напрямую зависит от собственной позиции педагога, а также от его взглядов на рассматриваемую проблему. С качественных позиций продуктивность технологии дает значительные преимущества, так как позволяет углубиться в изучаемую проблему в рамках занятия и рассмотреть её с различных точек зрения. Результативность и эффективность педагогической деятельности в данном случае применения дискуссионной технологии прямо пропорциональны затраченным усилиям при подготовке занятия, которое предполагается проводить, используя описываемую технологию
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	При организации занятий при помощи дискуссионных технологий педагогические рефлексия и анализ являются необходимым условием успешности педагога, так как в процессе самого занятия требуется контролировать направление дискуссии, а также

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ДИАЛГОВЫЕ И ДИСКУССИОННАЯ ТЕХНОЛОГИИ
	осмысливать её результаты и избегать некорректных формулировок как со стороны обучающихся, так и с собственной стороны педагога при формулировании тем и содержания дискуссий
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	Активное использование диалоговых форм обучения требует серьезной методической подготовки учителя и обучения школьников приемам ведения диалога, умению сдерживать свои эмоции, уважительно относиться к мнениям своих товарищей, даже если они имеют противоположную точку зрения. Дискуссия, по сути, является вспомогательным инструментом для достижения учебной цели, зависящей от тематики конкретного занятия. В этом смысле она является целесообразной. Дискуссия является целенаправленной, так как позволяет прийти к некоторому решению, устраивающему все (большинство) стороны, участвующие в ней, в рамках заранее определенной предметной области. Дискуссия является конструктивной технологий, так как в ней фиксируются некоторые результаты, как конечные, так и промежуточные, если дискуссия проводится в несколько этапов. Профессиональные действия педагога в ходе дискуссии связаны с системой ограничений, происходящих из общих принципов проведения дискуссий. Поэтому уверенно можно говорить, что данная технология является нормированной. Технологичность дискуссии обусловлена её способностью производить запланированные изменения относительно точек зрения участников дискуссии.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ДИАЛГОВЫЕ И ДИСКУССИОННАЯ ТЕХНОЛОГИИ
	Методики проведения различных видов дискуссий подробно описаны в специальной литературе, и, учитывая их многообразие, можно говорить о методичности дискуссии как технологии. В большинстве случаев дискуссия не требует каких-либо специфических инструментальных средств, за исключением некоторых её разновидностей. Так, дискуссия в форме эстафеты требует наличия листов бумаги и пишущих инструментов для выражения собственных точек зрения. Что касается практичности и осмысленности, то дискуссию можно положительно характеризовать с данных позиций, так как в первом случае она действительно может позитивно повлиять на будущую практическую деятельность вследствие выработки более универсальной точки зрения у обучающегося, чем та, которая у него была по некоторому вопросу до проведения дискуссии. Во втором же случае в каждом действии в рамках дискуссии имеется смысл, так как при должном подходе процесс дискуссии и её ход продумывается заранее, что вкупе с четко прописанными методиками проведения гарантирует четкое и наделенное смыслом действие
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Принципы диалоговой технологии: – проблемности и оптимальности; – поэтапного циркулирования информации; – разомкнутости и незавершенности диалога; – децентрации и децентрализации; – параллельного взаимодействия. Дискуссионные технологии основаны на следующих принципах: равнопра-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ДИАЛГОВЫЕ И ДИСКУССИОННАЯ ТЕХНОЛОГИИ
	вие, взаимное уважение, превалирование истины. Каждое занятие в форме дискуссии имеет четкий, пусть и неочевидный для рядовых участников план, которого стоит придерживаться для достижения цели дискуссии
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Цель учебной дискуссии совпадает с целью учебного занятия – нахождение и формулирование нового, более удовлетворяющего все стороны ответа на ставящийся вопрос или проблему. Задачи педагогической деятельности в рамках дискуссии: – осознание противоречий и трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; – творческое переосмысление возможностей применения знаний; – согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода; – распределение ролей в группах. Формы организации деятельности в диалоговой технологии: – проблемно-поисковые диалоги; – эвристические беседы; – семинары-дискуссии; – учебные дискуссии; – анализ конкретных ситуаций (case-study). Существует множество форм проведения дискуссии. Далее приведем лишь некоторые из них: круглый стол, заседание экспертной группы, форум, прогрессивная дискуссия, методика эстафеты, дебаты, судебное заседание, перекрестная дискуссия. Каждый раз при подготовке к проведению дискуссии выбирается форма, наиболее соответ-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ДИАЛГОВЫЕ И ДИСКУССИОННАЯ ТЕХНОЛОГИИ
	ствующая обсуждаемой теме, проблеме или наиболее подходящая конкретной дисциплине и коллективу обучающихся. Результатом дискуссии является некоторый ориентир для дальнейших рассуждений и размышлений, а также возможная отправная точка для перехода к изучению следующей темы. Итог может подводиться в простой форме краткого повторения хода дискуссии и основных выводов, к которым пришли группы, и определения перспектив или в творческой форме: создание плаката, выпуск стенгазеты, коллажа, эссе, стихотворение, миниатюры и др. Возможен итог в виде схемы (кластера)
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	Выделяют два типа диалога: информационный, который можно использовать в процессе получения участниками диалога новой информации, и интерпретационный, когда в ходе диалога можно обмениваться мнениями по известным для собеседников фактам. Педагогу при реализации диалоговой формы общения необходимо учитывать организационные моменты: – организацию учебного пространства кабинета, в котором происходит диалог: традиционная расстановка парт при диалоговой технологии неуместна, обучающимся комфортнее общаться лицом друг к другу; при этом групповая форма работы является наиболее оптимальной; – содержание учебного диалога: необходимо продумать тематику диалога, формулировку вопросов и заданий, материал диалога, который обязан решить задачи занятия, учет временных ограничений, состав групп, психологическую атмосферу в группах.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ДИАЛГОВЫЕ И ДИСКУССИОННАЯ ТЕХНОЛОГИИ
	Диалогичность – совместный поиск истины, форма и способ отношений, где главное – не воспроизведение информации, а размышление, обсуждение проблемы, причем в рамках законов речевого поведения, взаимоуважения, взаимопонимания и сотворчества. Технология дискуссии подразумевает, что обучающийся уже имеет некоторые навыки отстаивания собственной точки зрения при помощи подходящих аргументов, а также как минимум базовые знания по предмету обсуждения. Следовательно, пользоваться данной технологией можно только в том случае, когда некоторый материал уже освоен. Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников, т. е. обращении учеников друг к другу и к преподавателю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблем. Общение в ходе дискуссии побуждает учащихся искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения. Эти личностно развивающие результаты дискуссии напрямую реализуются в группах на учебном материале. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками. Все остальные организационные особенности дискуссии зависят от её конкретной формы, которая выбирается

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ДИАЛГОВЫЕ И ДИСКУССИОННАЯ ТЕХНОЛОГИИ
	каждый раз при подготовке дискуссии. Учитывая многообразие форм дискуссии, данные особенности здесь не приводим
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	При использовании диалоговых технологий особое значение приобретает диалогическая позиция учителя – терпимое отношение к различным взглядам учащихся, готовность принять взаимоисключающие точки зрения, найти коллегиальное решение с учетом доказательности и аргументированности позиций участников диалога. Целесообразно применение диалоговых заданий, выполнение которых зависит от создания позитивной эмоциональной среды, свободного обмена мнениями, идеями в обстановке живого обсуждения. В случае применения дискуссионных технологий учитель выступает не в роли ретранслятора информации, а в роли своеобразного методиста при подготовке к дискуссии, а также осуществляет контроль за обучающимися – участниками дискуссии. Помимо этого он подводит итог дискуссии и намечает возможные дальнейшие размышления на тему или ряд тем, затронутых в ходе дискуссии

Таблица 2.2.11

Технология интервального повторения[12]

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕНИЯ
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество,	Качество знаний благодаря технологии интервального повторения значительно повышается за счет усвоения глубоких

[12] В разработке технологии принимал участие Лялин Станислав Геннадьевич, аспирант ВятГУ, 2017 г.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕНИЯ
– успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	значимых деталей. Без регулярного повторения знания будут поверхностными. Продуктивность технологии довольно высока, так как, в отличие от других образовательных технологий, технология интервального повторения позволяет запомнить более 90% информации. Эффективность технологии довольно высока, так как количество запоминаемой информации велико (90%), а затраты на разработке карточек (инструментария и средств технологии) не значительны
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Педагогу, организующему занятия по технологии интервального повторения, необходимо постоянно заниматься рефлексией и анализом. В частности, необходимо выявлять вопросы, которые чаще всего вызывают трудности у обучающихся, и более детально на основе анализа объяснять материал. Необходимо выявлять некорректно сформулированные вопросы и исправлять формулировки. Также необходим постоянный контроль того, что учащиеся занимаются по данной технологии
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	Деятельность педагога в режиме технологии интервального повторения ориентирована на достижение цели – повышение уровня знаний обучающихся в заданной предметной области, именно поэтому деятельность является целенаправленной. В то же время педагог заинтересован в том, чтобы у обучающегося сформировалось некоторое целостное видение предметной области, поэтому при разработке карточек по технологии интервального повторения необходимо видеть перед собой некоторый проект желаемого результата.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕНИЯ
	Сама по себе технология интервального повторения является конструктивной. Здесь задаются четкие однозначные вопросы, на которые обучающиеся обязаны давать четкие однозначные ответы. Технология интервального обучения (повторения) обладает вполне конкретной, описанной в литературе методикой. Под реализацию этой технологии разработаны специализированные программные инструменты, упрощающие процесс усвоения знаний. Часто в качестве фактов, размещаемых на карточках с вопросами, выбирают проблемные моменты, возникающие при решении конкретных практических задач, поэтому технология является весьма практичной. Её рекомендуют использовать при изучении, например, иностранных языков или языков программирования
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Технология интервального повторения регламентируется различными научными исследованиями, методиками и программными реализациями. В основе технологии – кривая забывания, впервые обнаруженная и исследованная Германом Эббингаузом в 1885 г. На основании исследований была разработана математическая формула, регламентирующая оптимальные интервалы повторения знаний. Оптимальные – значит, что повторения не слишком частые, но и не настолько редкие, чтобы информация уже успела забыться. Существуют программные реализации для организации занятий по технологии интервального повторения. Наиболее известные из них – Anki, AnkiDroid и AnkiMobile Flashcards

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕНИЯ
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Цели и задачи педагогической деятельности при использовании технологии интервального повторения: – формирование целостной картины изучаемой предметной области; – формирование словаря терминов, используемых в данной предметной области; – повышение эффективности применения получаемых знаний на практике (обучающийся вспоминает информацию быстрее, у него меньше «белых пятен» в знаниях, он знаком со многими деталями, отличающими «профессионала» от «новичка»). Основной формой применения технологии является использование специальных программных средств для компьютеров или мобильных устройств. Кроме того, методика интервального повторения может быть реализована и в рамках обычных уроков изучения нового материала (в том числе типа школьной лекции): – педагог излагает новый материал; – в конце изложения подводится краткое резюме изученного материала, обучающимся предлагаются вопросы по теме; – на следующем уроке кратко излагаются основные моменты, рассмотренные на предыдущем занятии; – в конце темы может быть зачет как дополнительный этап повторения и систематизации информации
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности;	Технология интервального повторения нацелена на повторение уже усвоенных знаний. Отсюда следует важный вывод: заниматься по технологии можно только в том случае, когда обучающийся изучил материал и понял его.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕНИЯ
– педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	На первом этапе педагог дает общее теоретическое знание, формируя целостную картину знания у обучающихся. Затем приобретенные знания подтверждаются и закрепляются практическими примерами. И только после этого начинается использование технологии интервального повторения. Учащиеся с применением специализированных программных средств и набора карточек «вопрос – ответ» повторяют изученный материал. Интервалы повторения регламентируются программой и уровнем запоминания информации. Чем хуже учащийся отвечает на вопросы, тем чаще система будет предлагать ему карточки. Для большей эффективности каждый обучающийся должен составить карточки для себя, но для простоты можно применять карточки, подготовленные и педагогом. Эффективность обучения при этом будет, естественно, ниже
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Педагог, помимо разъяснения нового материала, в данной технологии является методистом, разрабатывающим карточки «вопрос – ответ» по материалам предмета, а также контролирует самостоятельную работу обучающихся по данной технологии

Таблица 2.2.12

Технология концентрированного обучения[13]

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
1. Идеальный образ педагогической деятельности:	Высокое качество усвоенного материала достигается за счет сосредоточенно-

[13] В разработке технологии принимал участие Пляскин Степан Андреевич, аспирант ВятГУ, 2017 г.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
– качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	сти на малом количестве дисциплин в один и тот же промежуток времени, а также закреплением полученных знаний за счет применения их как на практике сразу после прохождения теории, так и в последующие шаги (циклы) погружения. Высокая эффективность технологии заключается в более высоком качестве усвоенного материала по отношению к классическим технологиям за тот же самый период времени, который выделяется на дисциплины согласно стандартам образования
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Самооценка, педагогическая рефлексия и педагогический анализ выступают обязательными элементами деятельности педагога на всех этапах реализации технологии концентрированного обучения
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	Целью технологии концентрированного обучения является высококачественное усвоение учебного материала, что характеризует действия педагогов как целенаправленные. Методичность технологии выражается в циклическом погружении в дисциплину при каждом заходе-погружении, а также постоянной структурой каждого захода-погружения – теория, применение теории на практике, контроль результата
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Технология концентрированного обучения лишь перераспределяет нагрузку, сохраняя количество дисциплин и количество часов, отведенных на освоение данных дисциплин в соответствии с учебным планом. Принципы технологии: – обеспечения восприятия, углубленного и прочного усвоения целостных, завершенных блоков учебного материала;

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
	– последовательности ряда занятий, различных по форме, но стабильных по содержанию доминантной деятельности; – психологического настроя на долговременную связь и взаимодействие друг с другом; – преемственности, межпредметных связей, чередования предметов словесно-знаковых с образно-эмоциональными
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Цели и задачи педагогической деятельности при реализации технологии концентрированного обучения: – формирование целостной картины изучаемой предметной области, ликвидация временных промежутков забывания материала; – формирование понимания обучающимися причин изучения именно данного учебного материала с помощью применения его на практике; – соблюдение структуры захода-погружения – теория, применение теории на практике, контроль результата
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	Возможны различные варианты реализации технологии концентрированного обучения. Примером может служить изучение одной-единственной дисциплины в течение 3–5 дней и возврат к ней через некоторое время для нового цикла погружения – дальнейшего углубления в материал. Другим примером служит организация дисциплин в блоки. Изучается не более двух блоков в день. Каждый блок – лекция, практика, самостоятельная работа и контроль. Концентрация может быть реализована либо по содержательному признаку, либо по организационному

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	В результате длительного взаимодействия между обучающимся и педагогом на протяжении нескольких дней формируются устойчивые отношения. Может усиливаться воспитательный эффект

Таблица 2.2.13

Технология учета индивидуального стиля учебной деятельности ученика (ИСУД)[14]

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА (ИСУД)
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	Успешность применения технологии учета индивидуального стиля учебной деятельности ученика (ИСУД) в деятельности педагога зависит от умения выбирать в конкретных условиях соответствующие методы, методики и приемы обучения, создавать их собственные модификации, чтобы обеспечить каждому ученику возможности для успешного обучения; умения отбора форм и средств учебной работы; умения индивидуализировать и дифференцировать учебный процесс для обеспечения необходимых учебных достижений конкретным учащимся или группам обучающихся. Продукт труда педагога – способность обучающегося к саморазвитию, в частности, параметров собственного учебного успеха. Результативность – формирование общей культуры развивающейся личности через компетентностный подход, осознание и совершенствование собственного ИСУД.

[14] В разработке технологии принимал участие Волоцкой Алексей Николаевич, аспирант ВятГУ, 2017 г.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА (ИСУД)
	Эффективность определяется предметным содержанием, формами учебной деятельности ученика, компетентностью педагога в сочетании обозначенных внешних педагогических ресурсов и внутренних ресурсов учебного успеха обучающегося
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Самооценка, педагогическая рефлексия и педагогический анализ выступают обязательными элементами деятельности педагога на всех этапах реализации технологии учета ИСУД. Педагогическая рефлексия очень важна при осмыслении «кого учим?» и «так ли учим?»
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	Деятельность педагога в режиме технологии учета ИСУД ориентирована на достижение приоритетной цели – организовать и обеспечить «учебный успех ученика» (чтобы получаемые учеником знания действительно оказывали развивающий эффект). Последовательность в достижении цели определяет организацию учебно-познавательной деятельности как совокупность следующих шагов: – диагностирование актуального уровня развития внутренних ресурсов учебного успеха ученика; – отражение информации в матрице ИСУД; – выбор из картотеки учебных приемов и заданий для каждого ученика, соответствующих параметрам ИСУД ученика и систематизированных по тем же основаниям, что и ИСУД; – разработка индивидуальных маршрутов и программ индивидуального развития и меры помощи ученику;

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА (ИСУД)
	– реализация данных индивидуальных маршрутов и программ индивидуального развития и меры помощи ученику
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Принципы: антропологический принцип природосообразности. Подходы: компетентностный и личностно ориентированный, психодидактический. Законы психодидактики. Программы развития индивидуальные для каждого ученика
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Цели и задачи педагогической деятельности при реализации технологии учета ИСУД: – выяснить, почему ученик неуспешен в предмете; – организовать работу в режиме индивидуальной траектории обучения; – обеспечить развивающую образовательную среду; – обеспечить способность детей к саморазвитию; – управлять ростом профессиональной компетенции учителя
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	Понятие индивидуального стиля обучения (учебной деятельности ученика – ИСУД) – характеристика проявления внутренних образовательных ресурсов в реальном образовательном процессе. Это понятие обладает интегрированным содержанием, на основе которого могут быть выстроены и непосредственная деятельность учителя по проектированию условий для развития каждого в обучении, и деятельность методических объединений по повышению профессиональной компетентности педагогов.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА (ИСУД)
	Профессиональные действия педагога в технологии следующие: – проявление (актуализация) психолого-педагогической компетентности (видеть своих учащихся «в дидактическом интерьере» – насколько каждый из них способен использовать свои внутренние ресурсы успеха); – целенаправленное использование дидактического потенциала каждой формы учебной деятельности ученика; – целенаправленное управление ростом уровня внутренних учебно-познавательных ресурсов ученика
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Педагог обеспечивает рост способности учеников к саморазвитию в процессе овладения учениками знаниями о своем индивидуальном стиле учебной деятельности

Таблица 2.2.14

Технология ситуационного обучения[15]

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ СИТУАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество, – успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	Качество педагогической деятельности связано непосредственно с применяемым и разработанным кейсом, при этом технология требует от учителя быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, обеспечивать соблюдение личностных прав обучающегося.

[15] В разработке технологии принимали участие Пентин Максим Александрович, Бузунов Дмитрий Сергеевич, аспиранты ВятГУ, 2017 г.

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ СИТУАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
	Успешность педагогической деятельности зависит от способности педагога правильно подбирать проблемы, анализируемые в кейсе. Продукт данной технологии заключается в умении логически мыслить и решать проблемы в рамках поставленных задач
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Самооценка, педагогическая рефлексия и педагогический анализ выступают обязательными элементами деятельности педагога на всех этапах реализации технологии ситуационного обучения. Особенно данные процедуры важны на этапе создания и разработки кейса, анализа и рефлексии процесса деятельности обучающихся с кейсом
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	Целесообразность кейс-метода заключается в анализе группой школьников ситуаций – case, возникающих при конкретном положении дел, и выработке практического решения, чаще всего метапредметного по содержанию; предложение алгоритмов и выбора лучшего варианта решения в контексте поставленной проблемы. Кейс-метод является конструктивной технологией, так как в ней осуществляется алгоритм действий, вследствие которых учащиеся достигают поставленной цели. Профессиональные действия педагога в ходе применения данной технологии связаны с системой ограничений, происходящих из принципов реализации данной технологии, обозначенных в следующем пункте таблицы, поэтому можно говорить о нормированности технологии. Технологичность кейс-метода заключается в использовании определенного набо-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ СИТУАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
	ра технологических шагов – этапов технологии, о которых будет сказано ниже, а также методик по решению задач. В большинстве случаев для кейс-технологии достаточно подручных и обычных средств обучения, однако в зависимости от вида и задач кейса могут потребоваться более сложные инструменты. Что касается практичности и осмысленности, то кейс-метод можно характеризовать как инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Метод способствует развитию у обучающихся самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать свою
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	Результативность и эффективность педагогической деятельности в данной технологии связана с воплощением следующих принципов: – принцип партнерства, сотрудничества с обучающимися, базирующийся на признании школьников партнерами в образовательной деятельности, на взаимодействии и коллективном обсуждении ситуаций; – принцип творчества, который предполагает превращение кейса и занятия с его применением в индивидуально неповторимый творческий продукт; – метод case-study значительно расширяет пространство творчества, охватывающего деятельность по созданию кейса как уникального интеллектуального продукта, проектирование процесса обучения, совершенствование технологии его преподавания, вовлечение в творчество сту-

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ СИТУАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
	дентов, усиление роли творческой импровизации в ходе обучения; – принцип прагматизма, ориентирующего на четкое определение возможностей того или иного кейса, планирование результатов обучения с точки зрения формирования у обучающихся навыков анализа ситуации и выработки моделей поведения в ней; – принцип ориентации на проблемное поле, заключающийся в том, что применение кейс-метода целесообразнее в том случае, когда истина плюралистична, т. е. существует множество ответов на поставленный вопрос; задачей учителя в этом случае является активизация обучаемых на поиск различных истин и подходов и помощь в ориентации в проблемном поле; – ценностный принцип, заключающийся в том, что работа с кейсом развивает у обучающихся навыки практической деятельности, систему ценностей, позиций, жизненных установок, своеобразного мироощущения и миропреобразования
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Метод case-study, или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация), – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов). Относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Цель метода – совместными усилиями группы обучающихся проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ СИТУАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
	алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. Классификация кейсов может быть произведена по различным признакам: – иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить школьников алгоритму принятия правильного рационального решения в определенной ситуации; – учебные ситуации-кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме; – учебные ситуации-кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте, ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т. д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути её решения с анализом наличных ресурсов; – прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из неё; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы. Кейсы могут быть классифицированы исходя из целей и задач процесса обучения: – обучающие анализу и оценке; – обучающие решению проблем и принятию решений;

Смысловые ряды (праксеологические признаки технологии)	Элементы конкретной технологии ТЕХНОЛОГИЯ СИТУАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
	– иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом. Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений до множества страниц
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	Можно выделить следующие этапы применения кейс-метода: – разработка педагогом кейса; – ознакомление обучающихся с текстом кейса; – анализ кейса; – организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации; – оценивание участников дискуссии; – подведение итогов дискуссии. Второй и третий этапы работы с кейсом целесообразно реализовывать за несколько дней до обсуждения кейса в рамках самостоятельной работы обучающихся. В общеобразовательной школе наиболее распространенной вариацией кейс-метода является метод применения ситуационных, сюжетных задач, задач-ситуаций и др. В педагогической науке разработаны на сегодняшний день основные технологии применения ситуационных задач с использованием таксономии Б. Блюма
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Наличие в структуре технологии споров, дискуссий, аргументации тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Педагог обязан создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, обеспечивать соблюдение личностных прав каждого участника группы, работающей с кейсом

И. А. Колесникова выделяет смысловые акценты образовательных технологий, важных в праксеологическом отношении [12, с. 159–160]:

«1. Возможность прогнозируемого получения заданных свойств и изменений предмета педагогического труда.

2. Возможность нормирования способов педагогической деятельности.

3. Возможность обеспечивать системность и цикличность педагогических действий.

4. Возможность построения логической последовательности педагогических действий и операций, обеспечивающих продуктивность образовательного процесса.

5. Возможность приведения профессиональных действий в соответствие с закономерностями развития человека и педагогических процессов.

6. Возможность управлять педагогическими процессами на основе программирования, алгоритмизации, теории информации, кибернетики.

7. Воспроизводимость профессиональных действий, позволяющая транслировать продуктивный опыт».

По мнению И. А. Колесниковой и Е. В.Титовой, действенность технологии основана на свойстве технологичности – способности производить запланированные изменения. Технологичность есть эффект «попадания» в поле действия антропо- и социогенетических закономерностей. Технологичность действий субъекта педагогической деятельности в первую очередь обусловлена пониманием закономерностей построения педагогических процессов.

Технологичность специалиста проявляется в его умении осознанно выстроить логическую последовательность шагов на пути к цели и этапов решения конкретных задач, сформулированных на языке педагогических действий.

Технологичность действий педагога позволяет процессу обучения не терять своих обучающих свойств, а процессу воспитания оставаться воспитывающим независимо от контингента и возраста учащихся, предметной области, тематики, ситуации и т. д. Таким образом, именно на технологическом уровне задается последовательность действий универсальных механизмов запуска

и реализации образовательного процесса определенного типа, обеспечивающих его результативность с учетом объективно возможных параметров [12, с. 161].

Технология оказывается изоморфна структуре педагогического процесса и может быть определена как освоенная в практике профессионального сообщества последовательность методов, разворачивающая педагогический процесс во времени от момента выдвижения цели до получения и оценки результата [12, с. 164].

Важным в праксеологическом плане выступает понимание отличия методики от технологии. Технология основана на объективированном прогностическом знании о механизмах получения желаемого результата. Источником методики является обобщение положительного практического опыта конкретных носителей того или иного способа педагогической деятельности. Часто методическое описание принимается на веру на основании профессионального авторитета ее создателей (носителей). Таким образом, если технология предстает как факт педагогической культуры общества в целом, методика принадлежит опыту конкретного субъекта, являясь достоянием локальной культуры и фактом его жизнедеятельности. Лишь на уровне постепенного обобщения (обобществления) этого опыта методика приобретает более широкое «звучание» [12, с. 168].

Все выводы, представленные в данном параграфе, справедливы для условий сельских школ. Однако при малой наполняемости класса могут возникать некоторые флуктуации в вариантах реализации технологий как в позитивном, так и в нежелательном направлениях. Так, во многих технологиях требуется подготовка дидактических материалов (содержания образования) в определённом формате. Малочисленность наполнения класса будет способствовать сбережению ресурсов на подготовку средств обучения. Однако она же может обеднять использование диалоговых форм в обучении сельских школьников, отражая узость и ограниченность социальных контактов. Многопредметность преподавания в условиях сельской школы будет срабатывать в сторону более успешной и продуктивной реализации технологий интеграции в обучении, а также поможет более глубоко изучить индивидуально-личностные и психофизиологические особенности обучающихся для их последующего учета и развития в процессе обучения и воспитания.

§ 2.3. Технологии обучения в сельской школе, реализующие идеи психодидактического подхода

> Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях. В таком случае, заметят нам, педагогов еще нет, и не скоро они будут. Это очень может быть; но тем не менее положение наше справедливо. Педагогика находится еще не только у нас, но и везде в полном младенчестве, и такое младенчество ее очень понятно, так как многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами еще недавно только сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершеннолетия…
>
> *Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения. М. Педагогика. Т. 5. С. 15.*

Данный параграф раскрывает сущность приоритетно-психодидактических технологий, обеспечивающих развивающее обучение, учитывающее психологические закономерности учебного познания. Подробно представлены пакетные технологии (А. Н. Крутский, О. С. Гиббельгауз), технология майнмеппинга (интеллект-карт), технология учета и развития ИСУД (Н. Л. Галеева), технологии обучения одаренных детей с позиций реализации принципов учета их способностей, открытости, персонификации, индивидуализации, дифференциации и интеграции усилий по образованию одаренного ребенка. Доказан тезис о «проектировании» методологии более высокого порядка на более «низкие» (по общности применения) уровни: расшифрована психодидактическая сущность технологии модульного обучения с двойной степенью дифференциации через демонстрацию достижения метапредметных результатов обучающимися в случае применения данной технологии в процессе обучения. Подчеркнута специфика реализации технологий в условиях сельской школы (малочисленность, недоразвитие социальной компетентности сельского школьника, ограниченность развития его интеллектуальной сферы, многопредметность в преподавании сельского учителя и др.).

Психодидактические пакетные технологии (А. Н. Крутский, О. С. Гиббельгауз)

Авторами психодидактических пакетных технологий являются представители научно-исследовательской лаборатории «Психодидактика», действующей с 1996 г. в Алтайском государственном

педагогическом университете: А. Н. Крутский, О. С. Гиббельгауз [56], И. Н. Стукалова, М. А. Филонова, О. В. Аржанникова, В. А. Бакунькин, О. Г. Мурзинцева, Т. И. Туркот, О. Н. Поскотинова, Е. А. Шимко.

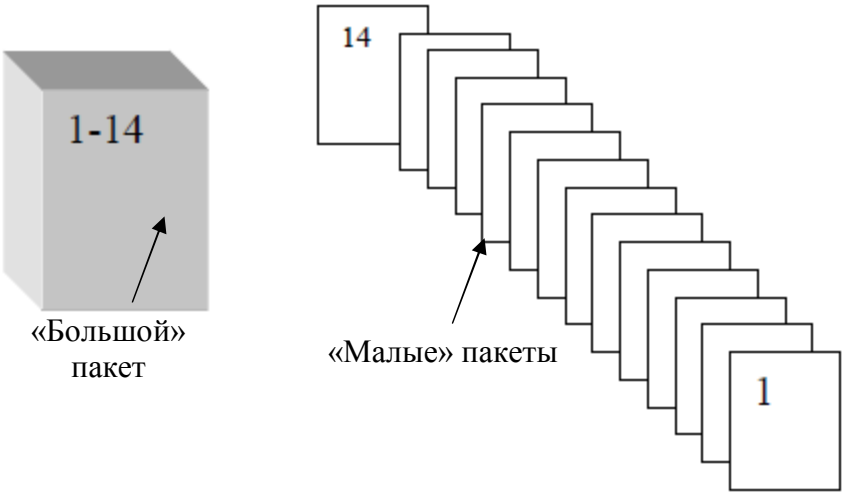


Рис. 2.3.1. Пример психодидактического пакета

Идея состоит в том, что для предметного кабинета необходимо создать дидактический материал по каждой конкретной теме дисциплины так, чтобы тему можно было изучать различными способами в соответствии с каждым методологическим подходом психодидактики (сейчас, по мнению авторов А. Н. Крутского и О. С. Гиббельгауз, это 14 методологических подходов: 1. Проблемный подход. 2. Программированное обучение и компьютеризация. 3. Дискретный подход. 4. Системно-функциональный подход. 5. Системно-структурный подход. 6. Системно-логический подход. 7. Индивидуально-дифференцированный подход. 8. Коммуникативный подход. 9. Игровой подход. 10. Межпредметный подход. 11. Историко-библиографический подход. 12. Демонстрационно-технический подход. 13. Задачный подход. 14. Модельный подход). Имея такой материал, учитель в зависимости от конкретных ситуаций обучения (уровня развития учащихся, уровня их подготовки, уровня интересов своих и школьников, наличия оборудования и различных средств обучения) выберет нужный подход [56].

Совокупность таких материалов предложено называть «*психодидактическим пакетом*» (рис. 2.3.1), а каждый его фрагмент, проработанный в соответствии с конкретным психодидактическим подходом, – «*малым пакетом*». Таким образом, «психодидактический пакет» одной темы учебного предмета состоит из

четырнадцати «малых пакетов», то есть в обеспечении учителя и учащихся методическим и дидактическим материалом заранее заложен *принцип избыточности*. Это и даёт учителю возможность использовать научно-педагогические и психологические концепции по выбору, определяемому конкретными педагогическими ситуациями. Научная и образовательная деятельность, организованная на базе разработки и использования психодидактических пакетов, получила название «*психодидактические пакетные технологии обучения*» [56].

Если учитель решил проводить изучение данной темы с позиций межпредметного подхода, он достаёт с полки соответствующий пакет, выбирает в нём малый пакет с № 10 по межпредметной связи, открывает его и раздаёт дидактический материал учащимся. В каждом малом пакете имеется дидактический раздаточный материал в количестве, достаточном для работы каждого учащегося класса (например, 30 экземпляров), и методика его использования для учителя и учащегося. Какой подход применить в данном конкретном случае, решает учитель в зависимости от уровня развития учащихся, уровня их знаний, наличия оборудования, личных особенностей самого учителя. По мнению авторов технологии А. Н. Крутского и О. С. Гиббельгауз, поскольку обучение с помощью пакетов позволит вести процесс обучения в соответствии с научными концепциями психологии и дидактики, то можно ожидать его принципиального преобразования на научной психолого-педагогической основе [56]. Пакет – сложный объект, который представляет собой структуру оборудования предметного школьного кабинета и может быть создан в процессе организации и деятельности специальной научно-производственной структуры (пока не существующей) для реализации пакетных технологий обучения. Столь масштабные проекты могут быть реализованы на уровне, подобном уровню Сколкова в технической области [56].

Технология реализации дискретного подхода

Дискретный подход даёт возможность преобразования учебного материала к виду, который является начальным элементом развития технологии системного усвоения знаний и одновременно эффективным средством понимания и способом запоминания сущности изучаемых явлений.

Идея *дискретного* подхода исходит из общих диалектических принципов: з*нание тоже дискретно*, как и все остальное в мире. Оно состоит из взаимосвязанных элементов, образующих информационные объекты (научные теории, трансформируемые в учебном процессе в учебные теории). Дискретный подход является первой фазой познания научной теории, за которой следует выявление функций элементов знания (системно-функциональный подход), а затем осуществляется выход на уровень теории в целом (системно-структурный подход) [56].

Сущность дискретного подхода состоит в совместном с учащимися проведении анализа структуры учебного материала, выделении в нем уже известных элементов знания, как введённых на прошлых уроках, так и вводимых вновь. Ранее известные элементы знания – связующие и вводимые вновь – главные или доминирующие элементы знания (ДЭЗ). Выделяя главные «доминирующие» элементы знания на каждом из последовательно протекающих уроков и последовательно организуя запись учащимися их в специальную тетрадь в виде вопросов (табл. 2.3.1), учитель создает относительно автономную систему обучения, в максимальной степени способствующую осмысленному и прочному усвоению учебного материала, его глубокому пониманию и запоминанию. На вопросы учащиеся отыскивают в учебнике ответы при выполнении задания в классе или дома [56].

Таблица 2.3.1

Доминирующие элементы знания по теме

№	Вопрос	Страница учебника	Ответ
1			
2			
3			
…			

А. Н. Крутским и О. С. Гиббельгауз разработаны различные методические приёмы составления системы вопросов, ответов и их последующего использования в процессе обучения (табл. 2.3.2).

В режиме такой работы у обучающихся накапливается система вопросов и ответов на них, которая представляет собой логическое основание курса учебного предмета с выделенными ведущими элементами знания; учащиеся знакомятся с общенауч-

ными терминами «*система*», «*элемент*»; вооружаются идеей деления знаний на элементы, идеей дискретного подхода к их усвоению, т. е. осваивают метапредметность.

Таблица 2.3.2

Методические приёмы составления системы вопросов, ответов и их последующего использования в процессе обучения для усвоения элементов знания

Приёмы составления системы вопросов	Приёмы использования системы вопросов
1. Учащиеся на уроке самостоятельно изучают параграф учебника и выделяют элементы знания, составляют систему вопросов и заносят их в рабочую тетрадь, которая используется для текущих работ по предмету. Затем организуется беседа по проделанной работе. 2. Учащиеся изучают обычным порядком параграфы учебника дома и самостоятельно составляют систему вопросов в рабочей тетради. На следующий день в классе анализируются составленные вопросы, выбирается правильный вариант. 3. Учитель после изложения нового материала диктует необходимую систему вопросов. 4. Применение комбинации трёх указанных приёмов	1. Проверка знания доминирующих элементов одного урока в порядке их логического следования. 2. Выборочная проверка знаний в пределах доминирующих элементов одного урока. 3. Письменный опрос по карточкам в пределах ДЭЗ одного или нескольких уроков. Параллельно с традиционной формой опроса двум-трём ученикам даются карточки с несколькими вопросами, аналогичные тем, которые они должны были приготовить в специальной тетради к данному уроку. Ответы оцениваются непосредственно после окончания работы. 4. Включение вопросов по знанию ДЭЗ в контрольные работы. 5. Перед началом лабораторной работы предлагается письменно ответить на вопросы по данной теме, которые позволят разобраться с рассматриваемой теорией и успешно выполнить работу. 6. Проведение зачётных уроков по знанию ДЭЗ пройденной темы. 7. Взаимоконтроль знания ДЭЗ в пределах темы. 8. Использование ДЭЗ после уроков как средство дополнительной работы со слабыми учащимися. 9. Проверка знаний ДЭЗ по теме в случае конфликтной ситуации при выставлении оценки за четверть. 10. Годовое повторение материала по ДЭЗ, повторение по словарям ДЭЗ в процессе подготовки к ГИА и ЕГЭ

Таким образом, дискретный подход к усвоению учебного материала способствует выработке умения самостоятельного анализа информации, выделения элементов знания; развитию мышления в процессе постановки вопросов и составления ответов; приобретению навыков учебного труда, самостоятельного поиска знаний; закреплению и прочному запоминанию изучаемого содержания [56].

Технология реализации системно-структурного подхода

Главное – анализ структуры знания, выявление функций его элементов, систематизация знаний по общности функционального назначения, формализации, синтез правил системного усвоения и обучения учащихся общенаучным средствам формирования интеллектуальных умений. Происходит стимуляция интегративных процессов мышления, активизируется аналитическая и синтетическая деятельность ума [56].

Технология системно-функционального подхода требует определения функций выделенных структурных элементов знания в изучаемой теории, что и позволяет систематизировать их по этому признаку и увидеть аналогии в структуре и технологии получения. В результате появляется возможность разрабатывать правила системного усвоения для каждого из девяти элементов структуры научного знания [56].

Каждый учебный предмет состоит из разделов. Номера разделов обозначены римскими цифрами I, II, III и т. д. В каждом из них даются знания, которые на специальной модели (рис. 2.3.2) можно упорядочить, выявив их функциональное назначение и обозначив элементы знания, имеющие одинаковое функциональное назначение, арабскими цифрами [56]. При последовательном способе изучения материала, показанном на рис. 2.3.2 стрелками, элементы знания, имеющие одинаковое функциональное назначение и расположенные в различных разделах учебного предмета, встречаются многократно. Но их изучение разделено большими временными промежутками, поэтому учащимся необходимо помочь увидеть, что общность функционального назначения влечёт за собой аналогичность структуры и стандартную технологию получения производного знания. В результате раздельного изучения многих элементов знания с одинаковым функциональным назначением у учащихся не образуется. Например, учащиеся

изучают множество законов в курсе физики, химии, биологии, но у них не формируется общего понятия о законе, его функциях в науке, структуре знания о нём, процедурах получения этого знания. Системно-функциональный подход позволяет в процессе анализа структуры знания увидеть новые связи между его элементами, указанными на рис. 2.3.2 вертикальными стрелками. Вертикальные стрелки показывают, что такому сравнению подвергаются, например, элементы знания с номером 5 – величины, выделенные в различных разделах учебного предмета (или даже в различных учебных предметах) [56].

I	1	2	3	4	5	6	7
II	1	2	3	4	5	6	7
III	1	2	3	4	5	6	7
IV	1	2	3	4	5	6	7
и т. д.							

Рис. 2.3.2. Установление общего функционального назначения элементов знания

Аналогичность процедур даёт возможность создать синтетическое знание в виде правил системного усвоения, содержащих в себе алгоритмы, обобщающие формулы, таблицы, графики и другие средства формального представления синтетического знания, и разработать технологию его усвоения. Поскольку системообразующим фактором при объединении знаний в систему являются их функции, подход назван системно-функциональным [56].

На рис. 2.3.3 представлена система последовательности действий учителя и учащихся, состоящая их семи элементов – фаз системного усвоения знаний. Как видно из представленной модели, процесс разветвляется по двум направлениям: обучение учащихся правилам и методам системного усвоения.

Обучение правилам приводит к сокращению информации для механического запоминания. Обучение методам (рис. 2.3.3) представлено стрелкой обратной связи, резонирует с требованиями современной дидактики о необходимости методологии как элемента содержания образования. Здесь проводится обучение

учащихся способам анализа и систематизации учебного материала, оперированию общенаучными средствами познания, осуществляется знакомство с элементами стиля научного мышления (формируются метапредметные результаты образования) [56].

Таким образом, системно-функциональный подход – это методологический подход к обучающей и учебной деятельности, основанный на анализе структуры знания, выявлении функций его элементов, систематизации знаний по общности функционального назначения, формализации, синтезе правил системного усвоения и обучения учащихся перечисленным общенаучным средствам формирования интеллектуальных умений.

Технология системно-структурного подхода

Рис. 2.3.3. Общий алгоритм реализации технологии системно-функционального подхода

В соответствии со сформированной технологией системного усвоения знаний в технологии принята следующая структура научной теории, адаптированная к школьному учебному процессу: 1) научные факты; 2) гипотезы; 3) идеальные объекты; 4) величины; 5) законы; 6) практическое применение.

Технология системно-структурного подхода

В соответствии со сформированной технологией системного усвоения знаний в технологии принята следующая структура научной теории, адаптированная к школьному учебному процессу: 1) научные факты; 2) гипотезы; 3) идеальные объекты; 4) величины; 5) законы; 6) практическое применение.

В соответствии с этим алгоритмом и организуется освоение учебной теории [56].

Технология индивидуально-дифференцированного подхода

Это подход, предполагающий учет индивидуальных особенностей учащихся и использование этих особенностей для составления заданий, посильных и в то же время в достаточной степени развивающих каждого из них. В пакете с уровневой дифференциацией представлены три варианта заданий, которые учитель, знающий особенности развития и уровень предварительной подготовки, может предлагать в процессе самостоятельной или контрольной работы различным группам учащихся или отдельным учащимся. Первый вариант более сложный, а третий наиболее простой. Возможно уровни распределить по сложности и наоборот [56].

Технология межпредметного подхода связана с объединением знаний, получаемых при изучении различных учебных предметов, в единую систему на уровне содержания образования, методов усвоения знаний и формирования научного стиля мышления. Представленный материал межпредметного характера может быть применён в различных формах организации обучения, например в виде викторины.

Технология историко-библиографического подхода: проводится дополнение основного содержания учебного материала сведениями из различных дополнительных источников информации. Психологической основой подхода является воздействие на психические функции личности обучаемых, позволяющее вызывать положительные эмоции, удовлетворять естественное любопытство, раз-

вивать интерес и творческие способности, мышление. Подхода ответственен за стимулирование интереса к науке, ее истории и перспективам развития [56]. В данную технологию как нельзя лучше вписывается технология разработки и применения ситуационных (сюжетных) задач с историческим содержанием, при использовании которой появляется возможность формирования гражданской идентичности обучающихся как личностного результата образования.

Технология демонстрационно-технического подхода предполагает комплексное воздействие на органы чувств учащихся с помощью различных графических (таблиц, рисунков, чертежей) и физических средств наглядности. Демонстрационно-технический подход является наиболее разработанным в современной дидактике [56]. Сегодня говорят уже о визуальном подходе (технологии визуализации) к процессу обучения, в котором приоритетными проблемами выступают проблемы организации наглядности в современном обучении (Ю. Г. Фокин).

Таким образом, представленные пакетные технологии НИЛ «Психодидактика» при АлтГПУ создают возможность психодидактического обеспечения образовательного процесса и в условиях сельской школы. И мы уже говорили о том, что в этих условиях они могут быть реализованы с меньшими ресурсными затратами из-за немногочисленного наполнения классов обучающимися в сельской школе и по причине многопредметности (преподавания учителем нескольких учебных дисциплин), которая создает благоприятные условия для реализации технологии межпрежметного и системных подходов.

Технологии майнмеппинга (интеллектуальных карт)

В начале 70-х гг. XX в. английский психолог Т. Бьюзен, тщательно изучив опыт мышления лучших умов человечества, таких как Леонардо да Винчи, Альберт Эйнштейн, Томас Эдисон, Джеймс Джойс и другие, пришел к выводу, что эти гении максимально использовали все ментальные способности своего мозга. Соединив этот опыт с достижениями современной психологии в области памяти и мышления, Т. Бьюзен разработал технологию мышления и запоминания информации, которую он назвал «интеллект-карты» (“mind maps”). Это «универсальный инструмент», в основе которого лежат законы природы для развития мыслительных и творческих способностей и которым легко может

овладеть любой человек. Интеллект-карты можно применять в любой жизненной ситуации [38].

Интеллектуальная карта (другое название – диаграммы связей) – это:

– графическое выражение процессов многомерного мышления, и поэтому является наиболее естественным способом интеллектуальной деятельности человека;

– мощный визуальный метод, предоставляющий универсальный ключ к раскрытию интеллектуального потенциала каждого человека вне зависимости от возраста;

– инструмент, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать информацию, мыслить, используя весь свой творческий и интеллектуальный потенциал;

– объект, способствующий эффективной работе обоих полушарий головного мозга;

– шаг вперед на пути прогресса от линейного (одномерного) через латеральное (двухмерное) к *радиантному (многомерному) мышлению*. В основе этой техники лежит принцип «радиантного мышления», относящийся к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект (радиант – точка небесной сферы, из которой как бы исходят видимые пути тел с одинаково направленными скоростями, например, метеоров одного потока). Это показывает бесконечное разнообразие возможных ассоциаций и, следовательно, неисчерпаемость возможностей мозга. Подобный способ записи позволяет диаграмме связей неограниченно расти и дополняться. Диаграммы связей используются для создания, визуализации, структуризации и классификации идей, а также как средство для обучения, организации, решения задач, принятия решений, при написании статей.

Преимущества использования интеллект-карт в обучении:

– Способность быстро схватывать суть сказанного, прочитанного, увиденного при опоре на карту.

– Лучший «охват» происходящего. Более четкое планирование – не от логики, а от важности.

– Выигрыш во времени: не только быстрее, но и эффективнее.

– Лучшая «*фокусировка*» на материале (новый способ помогает «запаковать» материал в ключевые слова и образы, выстроить связи, ассоциации, что повышает концентрацию многократно).

– Гораздо более быстрый просмотр конспектов или обзоров определенного содержания.

– Гораздо легче запоминается и вспоминается (воспроизводится) материал и его логика.

– Самый лучший инструмент для метода мозгового штурма – одного из эвристических методов решения творческих задач.

Область применения в обучении конкретному предмету:

1. Придумывание и изобретение новых моделей объектов, процессов и явлений, законов.

2. Генерирование новых идей, гипотез по решению учебных проблем, содержательно связанных с предметом, например, в режиме мозгового штурма или метода эвристических вопросов.

3. Планирование подготовки сообщений, статей, докладов, рефератов, сочинений на предметные темы.

4. Подготовка к экзамену (накопление теоретических сведений, типов решенных задач, методов и алгоритмов их решения).

5. Возможность повышения эффективности памяти (за счет образа, логической структуры, цветовых и шрифтовых выделений главного, показа связей).

6. Составление плана решения проблемы и учебной задачи.

7. Повышение мотивации к усвоению предмета.

8. Развитие творческого мышления, выполнение самоанализа.

9. Обучение других (одноклассников).

10. Улучшение мыслительных навыков.

11. Конспектирование книг и других источников информации (и не только конспектирование, но и сохранение в различных форматах).

12. Планирование сайта.

13. Высвобождение ассоциаций (развитие творческого мышления) (интеллект-карта – ассоциативная карта, «схема мышления»).

14. Создание обзоров обучения.

15. Запоминание информации.

16. Разработка сложных проектов.

17. Структурирование информации по предмету, выделение опорных понятий, тезисов, моделирование взаимосвязи между ними, лучшее усвоение и воспроизведение материала.

Интеллект-карты ощутимо экономят время, позволяют сконцентрироваться только на существенных вопросах, помогают

воспринять поставленную задачу целиком, влияют на качество запоминания, обладают эффектом новизны мышления.

«Дидактическое место» применения интеллект-карты в процессе обучения: карты знаний хорошо «работают» на этапе актуализации знаний, в ходе самостоятельной работы с учебником, при проверке первичного усвоения, на этапе более глубокого осмысления учебного материала, в ходе работы над проектом; при обобщении и систематизации знаний, т. е. практически они применимы на любом этапе обучения.

На этапе актуализации, например, может быть использована интеллект-карта как часть более сложной карты, помогающая быстро актуализировать необходимую информацию и увидеть её место в более сложной системе.

При обобщении и систематизации знаний карты работают как на малый промежуток учебного процесса (на урок, на неделю, на раздел учебного материала), так и на четверть (триместр), или полугодие, или год, или же вообще за период обучения в начальной, основной школе (или в старшем звене).

Ментальные карты (*mind maps*) и *майндмэппинг* (технология работы с ментальными картами) являются эффективным средством развития личностных и метапредметных компетенций, творческой индивидуальности, обладают значительным потенциалом использования на учебных занятиях, в т. ч. и в условиях сельской школы.

Использование ментальных карт для активизации мыслительного процесса подробно изложено в работах Т. Бьюзена [38; 39], Х. Мюллера [178], в ряде отечественных работ, которые преимущественно основаны на идеях названных выше авторов [162; 224].

Ментальная карта есть способ когнитивной визуализации [157], который существенно отличается от логико-структурных схем свободой (ассоциативностью) визуализации мыслительного процесса. В технологии майндмэппинга (англ. *mindmapping* – применение ментальных карт) используется не линейная, а радиальная структура, отдается предпочтение не логико-иерархическим, а ассоциативным связям. С. В. Сидоров выделяет следующие особенности ментальных карт (они же ум-карты, умственные карты, mind maps, карты мыслей, интеллект-карты, ассоциативные карты, майнд-карты, майнд-мэпы):

«1. Ментальные карты – это способ свободной визуализации мыслей. Результат может быть как похожим на обычные логические схемы, так и представлять собой весьма замысловатые красочные рисунки.

2. При создании ментальных карт рекомендуется не использовать готовые традиционные формы таблиц и схем, поскольку они провоцируют подгонять под них мыслительный процесс, тем самым ограничивая его, загоняя нашу мысль в изначально заданные стандартные рамки.

3. Изображаемые связи могут быть не только логическими, но и ассоциативными, а записи – не только терминологическими, но и образными, приблизительными» [166, с. 2].

Большинство инернет-публикаций о ментальных картах посвящено их применению в экономической сфере, в менеджменте, в бизнесе, в изобретательстве. На рис. 2.3.4, 2.3.5 представлен характерный потенциал использования ментальных карт [255] в обучении [52; 151; 161].

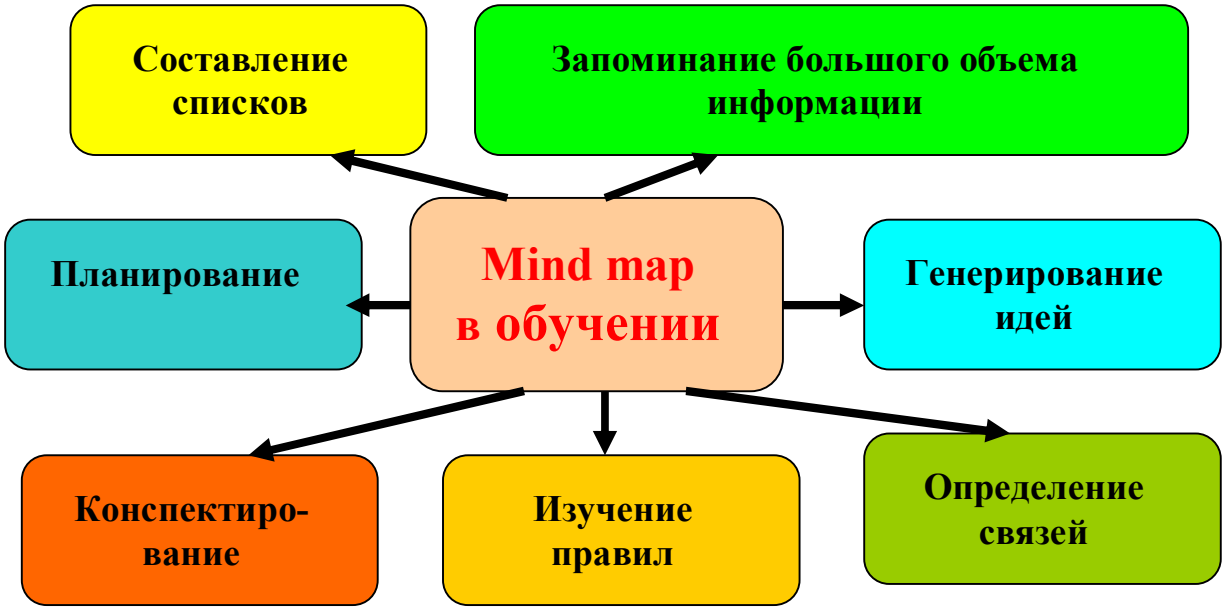


Рис. 2.3.4. Mind map (ментальная карта) в обучении

Применительно к ментальным картам есть нерешенные вопросы в аспекте методики их использования, в частности конкретных дидактических приёмов и средств:

– какие технические средства должны использоваться, чтобы размер карты был достаточно крупным? (иначе обучающиеся

во время учебного занятия просто не смогут разглядеть все элементы учебного курса и множество элементов и связей делают её сложной для восприятия);

– какова методика работы с визуализированной структурой учебного курса (раздела) на учебном занятии? (если она демонстрируется сразу вся, то это далеко не лучший вариант для восприятия учебного материала);

Рис. 2.3.5. Применение интеллект-карт (ментальных карт)

– как используется в преподавании карта мелкого масштаба (на ней всё равно не помещаются многие детали учебного материала – делать элементы мельче тоже нет смысла, ведь их должно быть видно всем обучающимся, находящимся в классной комнате) [166, с. 7];

– является ли методически ценной «интеллект-карта», не отражающая мыслительную деятельность по созданию и усвоению данной структуры (именно в выполнении данной функции и состоит главная ценность майндмэппинга)?

Ментальная карта для занятия должна не просто раскрывать структуру и содержание изучаемой темы, а педагогически адаптировать учебный материал с учётом особенностей обучающихся, служить средством активизации их учебно-познавательной деятельности [166, с. 7] (этим и обусловливается психодидактическая направленность данной технологии).

Рассмотрим основные шаги технологического процесса организации работы с ментальной картой на учебном занятии на примере карты «Учебный процесс» [163], созданной с помощью веб-сервиса Mindomo (www.mindomo.com). В оригинале ментальная карта интерактивна (при наведении курсора на «иконки» с символическим изображением текста появляется дополнительная информация). Перед началом использования она должна быть свернута до первоначального вида (рис. 2.3.6).

В процессе организации деятельности по усвоению учебного материала с помощью карты её удобно «разворачивать», кликая «плюсики» (или точки в других версиях программных продуктов по созданию и использованию интеллект-карт). При этом возможно создание проблемных ситуаций, в которых обучающимся предлагается высказать предположения о том, что должно находиться на следующем уровне ветвления, как далее будет конкретизироваться основной материал. Этому способствует постановка вопросов на первом уровне ветвления, который не является просто копированием структуры учебного материала и выстроен на ассоциативных связях. Такая технология позволяет реализовать эвристический метод преподавания. По мере развёртывания карта постепенно обогащается информацией. Подобные варианты ментальных карт готовятся заранее и применяются при объяснении нового материала или обобщении изученного для структуризации знаний [166].

Рис. 2.3.6. Ментальная карта «Учебный процесс» в свёрнутом виде

Основными правилами применения интеллект-карт выступают следующие:

1. Ум-карта полностью демонстрируется не сразу. Сначала идёт слайд, показывающий общую структуру (основные ветки). Дальнейшее ветвление раскрывается по мере изучения материала на последующих этапах учебного занятия.

2. Для детализации основной карты может использоваться и другой иллюстративный материал также с радиальной либо линейной структурой (как продолжение одной из веток, ветвящаяся структура может накладываться на табличную); содержащий наряду со схематичным изображением дополнительные текстовые элементы: краткие комментарии, определения, вопросы – или объединяющий несколько похожих схем для наглядного выявления их отличий.

В конце учебного занятия учебный материал соотносится с вопросами и заданиями к практическому занятию и организуется обобщение изученного материала по получившейся ментальной карте. Ментальные карты хорошо помогают структурировать учебный материал на занятии. Но особенно эффективно их создание в процессе поиска решений, например, при введении элементов учебного проектирования на занятиях практической ориентации [166]. Строго говоря, это и есть настоящие ментальные карты, поскольку они не имеют «домашних заготовок» и рисуются вручную или с помощью программных средств прямо на учебном занятии [166].

3. Технология составления карты следующая. Сначала определяется тематика. Потом проводится краткое обсуждение проблемы – лишь до того момента, пока не родится общая идея визуализации: что будет на карте центром, и каков общий принцип ветвления. Это происходит, когда проясняется суть противоречий и очерчивается проблема, которую предстоит разрешить. Затем, без прерывания обсуждения, начинается создание ментальной карты, «прорисовывание» ветки за веткой. Когда ветки готовы, критически оценивается полученный результат. Может, пропустили что-то ещё? Если да, то где это разместить? Есть ли смысл начинать новое ответвление от центра или можно добавить «ветки» к уже имеющимся? Эффективность рисования интеллект-карт доказана. Результаты их использования показывают,

что с их помощью за полтора часа учебного занятия 2–3 уникальные идеи легко прорабатываются практически с нуля до такой степени детализации, что по ним можно сразу делать полноценный проект. Они могут применяться и при освоении знаний: для детализации аспектов применения теории на практике или при самостоятельном изучении обучающимися вопросов, оставшихся за рамками изученного материала [166].

4. В ментальной карте должно присутствовать структурно-смысловое единство материала, изучаемого на занятии и выносимого на самостоятельное изучение; размеры и количество изображённых на карте элементов и связей должно быть оптимизировано в соответствии с возможностью их восприятия и усвоения.

5. Ментальные карты позволяют реализовать «выбор цели по маршруту» в индивидуальном варианте при определении цели учебно-познавательной деятельности и планируемых образовательных результатов на занятии.

Таким образом, ментальные карты позволяют реализовать широкий спектр общедидактических возможностей, определяющих различный характер учебно-познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский (по классификации методов И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина).

Технологии учета и развития ИСУД [50; 51]

Технология базируется на достижениях педагогической психологии, исследующей внутренние ресурсы учебно-познавательного успеха ученика. При описании и анализе проблем учебного успеха ученика Н. Л. Галеевой были выявлены и сопоставлены смысловые поля двух понятий: «внутренние ресурсы учебного успеха ученика», чаще используемые в педагогической литературе, и «стиль учебной деятельности», чаще встречающийся в психологических исследованиях. По мнению Н. Л. Галеевой, понятия «ресурсы учебного успеха ученика» и «внутренние образовательные ресурсы ученика» соотносятся как родовое и видовое. Понятие «ресурсы учебного успеха ученика» интегрирует и внутренние ресурсы, сущностно принадлежащие ученику как субъекту обучения, и внешние ресурсы, составляющие условия обучения (рис. 2.3.7).

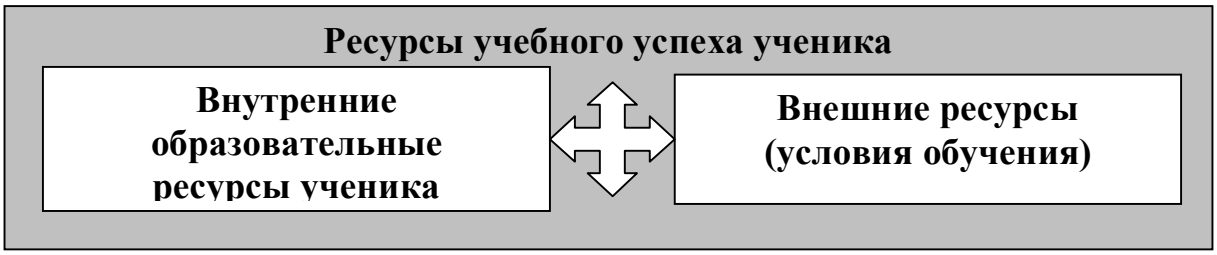


Рис. 2.3.7. Смысл понятия «ресурсы учебного успеха ученика»

Понятие «индивидуальный стиль учебной деятельности» используется Н. Л. Галеевой как характеристика проявления внутренних образовательных ресурсов в реальном образовательном процессе. Это позволяет осмыслить его в педагогическом аспекте для целенаправленной работы учителя по развитию ученика. Необходимо и достаточно отражая внутренние ресурсы учебного успеха обучающегося, это понятие обладает интегрированным содержанием, на основе которого могут быть выстроены и непосредственная деятельность учителя по проектированию условий для развития каждого ученика средствами учебного предмета, и деятельность методических объединений по повышению профессиональной компетентности педагогов [50; 51].

Технология «ИСУД» (технология учета и развития параметров **и**ндивидуального **с**тиля **у**чебной **д**еятельности ученика), согласно классификации А. А. Гузеева, может быть отнесена к интегральным технологиям стохастической (вероятностной) модели. В технологии ИСУД и ученик, и способы его деятельности описываются по единой матрице. Матрица ИСУД характеризует уровень развития каждого внутреннего ресурса ученика. По этой же матрице характеризуются требующиеся для выполнения этого задания внутренние ресурсы. Это позволяет целенаправленно сопоставлять особенности обучаемости ученика и дидактический потенциал учебных заданий, осуществлять целенаправленный выбор индивидуальных заданий для успеха и/или развития ученика [50; 51].

Анализ содержания технологии ИСУД показывает, что технология ИСУД в формате Н. Л. Галеевой вполне отвечает требованиям-признакам интегральной технологии, сформулированным А. А. Гузеевым (см. вступление к гл. 2) (табл. 2.3.3):

– матрица ИСУД – как отражение внутренних ресурсов учебного успеха – может рассматриваться как модель свойств учащегося, существенных для процесса обучения;

– эта же матрица позволяет спроектировать мониторинг параметров учебного успеха ученика;

– картотеки форм и приемов учебной работы, систематизированные по тем же основаниям, что и матрица внутренних ресурсов учебного успеха ученика, можно рассматривать как ресурс для проектирования моделей обучения;

– критерием для выбора модели обучения становится сопоставление матрицы ИСУД ученика с картотекой учебных приемов, систематизированных по тем же основаниям, что и учебный успех ученика, – практически это и есть авторское “know how” [50; 51].

Таблица 2.3.3

Соответствие основных требований педагогической технологии с вероятностными алгоритмами управления деятельностью учеников (по А.А. Гузееву) этапам технологии ИСУД Н. Л. Галеевой

Требования интегральной технологии по А. А. Гузееву	**Этапы технологии ИСУД (Н. Л. Галева)**
Модель исходного состояния учащегося, заданная множеством свойств, существенных для процесса обучения	Матрица ИСУД – матрица внутренних ресурсов учебного успеха
Модель конечного состояния учащегося: диагностично и операционально представленный результат обучения	Результат – повышение обученности и положительная динамика изменения других параметров учебного успеха
Средства диагностики текущего состояния и прогнозирования ближайшего развития (мониторинг) системы; набор моделей обучения	Система мониторинга параметров учебного успеха ученика
Набор моделей обучения	Картотеки форм и приемов учебной работы, систематизированные по тем же основаниям, что и матрица внутренних ресурсов учебного успеха ученика
Критерии выбора или проектирования оптимальной модели обучения для данных конкретных условий обучения	
Механизм обратной связи, обеспечивающий взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным	Индивидуальные программы развития ученика средствами учебного предмета

Технология ИСУД может быть использована как ресурс решения педагогических задач минимум в семи ситуациях, реализуя не только дидактический, но и управленческий потенциал [50]:

1. Для того чтобы выяснить, почему ученик неуспешен в предмете.

2. Для работы в режиме индивидуальной траектории обучения (для выбора форм и приемов, развивающих ученика).

3. Для обеспечения развивающей образовательной среды, акцентирования развивающих и социализирующих целей в условия классно-урочной системы.

4. В условиях классно-урочной системы для обеспечения дифференциации учебного процесса и/или для обеспечения индивидуальной психолого-педагогической поддержки на уроках.

5. Когда учитель проектирует или выбирает формы работы и педагогического взаимодействия для предметной внеурочной деятельности.

6. Для обеспечения способности детей к саморазвитию в процессе овладения детьми знаниями о своем индивидуальном стиле учебной деятельности (в рамках специальных курсов: «Учись учиться», «Мой учебный успех» и т. д.).

7. Для управления ростом профессиональной компетентности учителя:

– в психолого-педагогической компетентности (видеть своих учащихся «в дидактическом интерьере» – насколько каждый из них способен использовать свои внутренние ресурсы успеха);

– в предметно-методологической компетентности (осознавать и целенаправленно использовать дидактический потенциал каждой формы учебной деятельности ученика);

– в управленческой компетентности (для целенаправленного управления ростом уровня внутренних учебно-познавательных ресурсов ученика) [50; 51].

Учет данных комплексной психолого-педагогической диагностики особенностей индивидуального стиля учебной деятельности ученика в организации его учебной деятельности реализуется согласно табл. 2.3.4.

Технология ИСУД обеспечивает здоровьесберегающие условия успеха и развития учащихся, снятия тревожности, создание комфортной обучающей среды; выстраивание договорных

отношений учителя и ученика при оценке и самооценке учебного успеха как роста внутренних ресурсов.

Таблица 2.3.4

Учет данных
комплексной психолого-педагогической диагностики ИСУД

Характеристика (параметр) ИСУД	**Как определяется значение параметра ИСУД**	**Чем измеряется**	**Когда и как учитывается учителем**	**Когда и как развивается эффективнее всего**
1. Уровень предметных ЗУН – обученность	Разноуровневые работы по предмету, зачетные работы, контрольные и др.	Оценка в баллах	При объяснении и первичном закреплении материала лучше объяснять от частного к общему (если отметка «2», «3») и от общего к частному (если отметка «4», «5»). Объяснять ученикам с низким уровнем обученности несколько раз. Использовать памятки, справочники и т. д. Использовать вертикальные модули там, где это возможно, начиная работу с ребенком с той страницы «модуля», где знания «обнаруживаются». Дифференцировать содержание заданий для самостоятельных работ по глубине и объёму содержания: от обязательного уровня к продуктивному и творческому	Постепенно увеличивать долю самостоятельности ученика в учебной работе. При планировании домашнего задания давать задания обязательного уровня, а дополнительные задания – повышенного уровня – с отдельной оценкой

Характеристика (параметр) ИСУД	Как определяется значение параметра ИСУД	Чем измеряется	Когда и как учитывается учителем	Когда и как развивается эффективнее всего
2. Уровень учебных возможностей – обучаемость	Специальные контрольно-методические срезы – задания на основе предметного содержания	I, II, III	Оказывать дозированную индивидуальную помощь при отработке и усвоении знаний на уроке. Объяснять учебный материал с учетом уровня обучаемости: • для учащихся I уровня – пошаговое объяснение с отработкой; • для учащихся II уровня можно укрупнять блоки содержания; • ученикам III уровня можно давать задания на самостоятельное освоение нового материала (доклады, рефераты) с выходом на урок объяснения нового материала	Этот параметр ИСУД самый ИНТЕГРАЛЬНЫЙ, поэтому все приемы, развивающие ученика, будут обеспечивать положительную динамику обучаемости
3. Особенности психических процессов (память, внимание)	Определяем по данным врачей и психологов и педагогическим наблюдениям	Уровни 0, 1, 2	На этапе актуализации использовать яркое, эмоциональное содержание (TV, слайды, плакаты и т. д.). Подача материала малыми дозами с возвратом к нему через 3, 7, 15 дней. Учет истощаемости: смена деятельности. Учет медленной врабатываемости: подготовка к усвоению новых знаний (на 12–25-й минуте урока). Не планировать несколько видов деятельности одновременно	Обучать приемам мнемотехники. Обучение навыкам концентрации и распределения внимания. Все это – с помощью развивающих заданий с предметным содержанием

Характеристика (параметр) ИСУД	Как определяется значение параметра ИСУД	Чем измеряется	Когда и как учитывается учителем	Когда и как развивается эффективнее всего
4. Психофизиологические особенности (функциональное доминирование полушарий, ведущие каналы приема и переработки информации)	Определяем по данным врачей и психологов и педагогическим наблюдениям	Уровни 0, 1, 2	Вести объяснение нового материала через все каналы приема информации (аудиальный, визуальный, кинестетический). При объяснении и первичном закреплении нового материала опираться на ведущие каналы приема и переработки информации и доминирующее полушарие мозга	Развивать оба полушария, все каналы специальными формами заданий только на этапах закрепления и обобщения учебного материала, при самостоятельной работе и при выполнении домашнего задания

Матрица индивидуального стиля учебной деятельности (матрица ИСУД), отражающая совокупность внутренних ресурсов учебного успеха ученика, спроектирована Н. Л. Галеевой как открытая система, которая может использоваться как в сокращенном виде, так и расширяться по необходимости в образовательных организациях разного типа [50; 51] (табл. 2.3.5).

Н. Л. Галеева предлагает на основе такой матрицы для каждого ученика выстраивать векторную диаграмму ИСУД [50, с. 25–26], где каждый из внутренних параметров учебного успеха ученика будет представлен как вектор, а уровень развития ресурса – как длина вектора. В таком случае профиль внутренних ресурсов ученика будет выглядеть как замкнутая фигура, ограни-

ченная кривой, проходящей через дистальные точки каждого вектора (рис. 2.3.8).

Такое графическое представление позволяет выявить сущность важнейшего параметра ИСУД – обучаемости как уровня учебно-познавательных возможностей. А обучаемость возможно рассматривать как динамическую интегральную характеристику уровня развития внутренних ресурсов ученика, так как она зависит от развития всех остальных упомянутых выше внутренних ресурсов и определяется ими. Таким образом, получен простой, доступный и понятный способ фиксирования развития ученика и его внутренних параметров. Если будет расти показатель по любому из выделенных параметров, то общая площадь фигуры будет увеличиваться (т. е. если растет и развивается любой из внутренних ресурсов обучающегося, определяющих ИСУД, то увеличивается общий уровень познавательных возможностей – обучаемость).

Кроме того, практически смоделирована рабочая структура для основных понятий индивидуализации «зона актуального развития ученика» (ЗАР) и «зона ближайшего развития» (ЗБР) (по Л. С. Выготскому). Обучаемость как величина площади фигуры позволяет определить уровень учебных возможностей конкретного ученика. Для определения объема индивидуальной помощи данному ученику необходимо анализировать профиль ЗАР и ЗБР (рис. 2.3.9).

Таблица 2.3.5

Внутренние ресурсы учебного успеха ученика и их проявление в индивидуальном стиле деятельности (ИСУД)

Внутренний ресурс учебного успеха	**Параметры индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД)**	**Единица или система измерения**
«Знаю» – объем и качество знаний	Обученность	Оценка по предмету
«Умею» – предметные и метапредметные умения	Регулятивные УУД. Познавательные УУД. Коммуникативные УУД	2 (оптимальный уровень). 1 (есть резервы). 0 (недопустимый уровень)
«Могу» – психофизиологические механизмы, поддерживающие по-	Уровень развития внимания (объем, распределение, концентрация, устойчивость)	2 (оптимальный уровень). 1 (есть резервы). 0 (недопустимый уровень)

Внутренний ресурс учебного успеха	Параметры индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД)	Единица или система измерения
знавательные процессы	Уровень развития видов памяти (словесно-логическая, образная, эмоциональная/кинестетическая)	2 (оптимальный уровень). 1 (есть резервы). 0 (недопустимый уровень)
	Модальность как ведущий канал приема и переработки информации	А (ауд.), В (виз.), К (кин.)
	Функциональное доминирование полушарий мозга (ФДП)	Л (лев.), П (прав.), Р (равн.)
«Хочу»	Уровень развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер	Социально-духовный. Социальный. Познавательный. Базовый (эмоциональный)

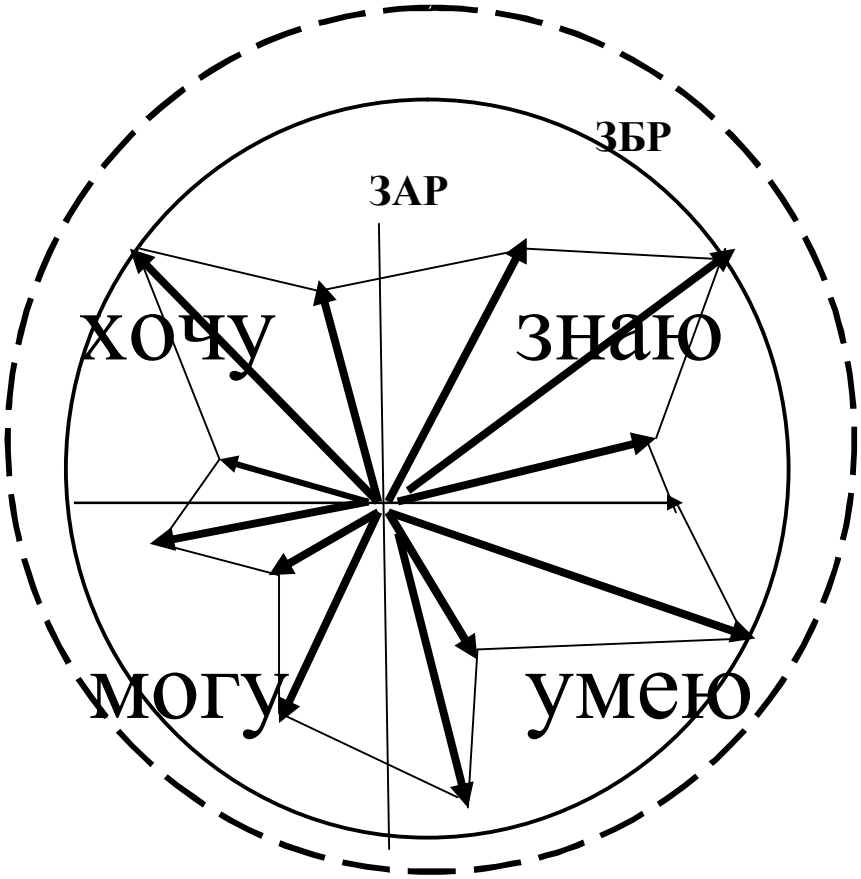


Рис. 2.3.8. Сущность обучаемости как интегральной характеристики внутренних ресурсов учебного успеха ученика

Исследуя учебную деятельность младших школьников и подростков, О. С. Самбикина (1998 г.) определила индивидуальный стиль учебной деятельности ученика начальной школы как многокомпонентную систему действий и операций, взаимосвязанную с нейро- и психодинамическими, личностными и социально-психологическими свойствами индивидуальности учащегося. Данным автором также показано [245], что имеют место значимые изменения в проявлении ИСУД при переходе на новый возрастной этап.

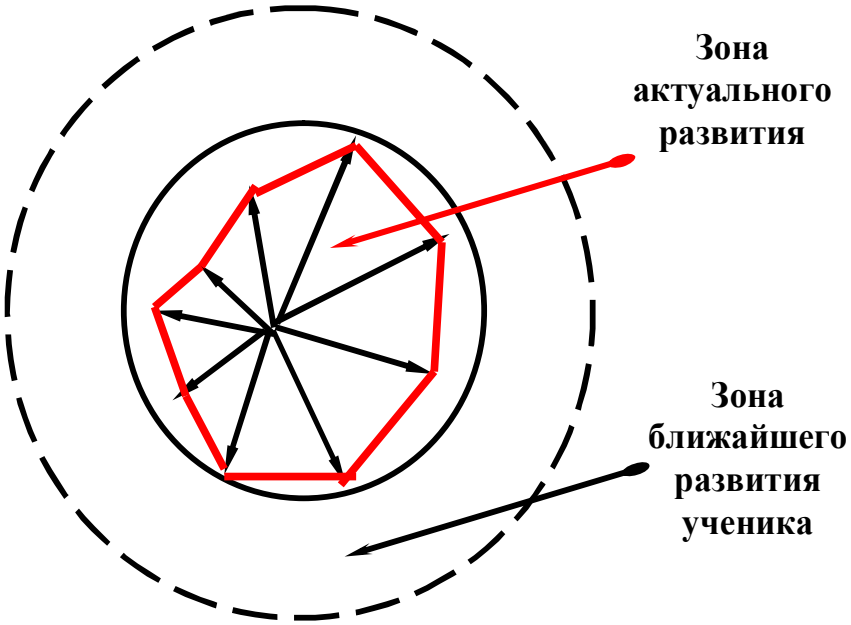


Рис. 2.3.9

Развитие ИСУД проявляется как в обогащении его новыми элементами, так и в увеличении количества взаимосвязей между ними от младшего школьного к подростковому возрасту. С возрастом усиливается влияние внутренних факторов, сформированных на оптимальном уровне, на недостаточно сформированные ресурсы [245].

Иными словами, если представить совокупность компонентов стиля деятельности как «набор инструментов» для успешного учения ученика, то ученик в основной и старшей школе легче находит замену одному «инструменту» другим. Младший же школьник не может еще самостоятельно успешно компенсировать недостатки одних «инструментов» достоинствами других.

Очень важным является следующий вывод О. С. Самбикиной, в соответствии с которым организуется процесс обучения в технологии учета ИСУД. Если при организации учебного процесса для учителя данные об индивидуальном стиле учебной деятельности будут работать только как определяющие комфортные условия в соответствии со сформированными у ученика на оптимальном уровне внутренними ресурсами, то ребенок будет обречен на рабо-

ту только в зоне актуального развития. Если же, согласно данным об ИСУД, учитель будет создавать комфортные условия на этапе объяснения или первичного присвоения нового учебного материала и на этапе диагностики, тогда на этапе отработки полученных и присвоенных знаний необходимо создавать ситуацию познавательных затруднений. И здесь для учителя конструктивной выступает информация о тех компонентах ИСУД, о тех внутренних ресурсах ученика, которые недостаточно развиты, чтобы через форму, способы и содержание деятельности организовать для ученика выход в зону ближайшего развития [50, с. 43].

Характеристики проявления уровня развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер в развитии личности и успешной социализации ученика представлены в табл. 2.3.6.

Таблица 2.3.6

Характеристики проявления уровня развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер в развитии личности и успешной социализации ученика

<table>
<tr><td rowspan="3">Направление развития →</td><td>Уровни развития (направленность мотивации)</td><td>Самопознание</td><td>Самоопределение</td><td>Саморазвитие</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Социально-духовный (определяет свое место в мире)</td><td>Потребность быть личностью, понимающей смысл своей жизни.
– Я понимаю, зачем живу.
– Я знаю свои недостатки, и сам могу их искоренить, осознаю свои достоинства и использую их во благо себе и окружающим</td><td>Потребность в нравственно-этических характеристиках, категориях.
– Я понимаю, что хорошо и что плохо. Я хочу соответствовать хорошему</td><td>Потребность в мотивации своих достижений. Я понимаю свою свободу как источник собственной ответственности за то, что я делаю. Я понимаю истинные причины моих побуждений, могу выстроить иерархию желаний и целей</td></tr>
<tr><td colspan="3">Информирование об обязательных результатах обучения; целеполагание на каждый вид деятельности на уроке; создание условий для самооценки своей деятельности и её коррекции; обучение прогнозированию будущей жизнедеятельности</td></tr>
</table>

	Социальный («вписывает» себя в социум)	Потребность в познании для самоутверждения. – Я такой, каким хочу быть, несмотря ни на какие условности. – Я хочу узнавать то, что мне надо	Потребность в общении. – Хочу общаться с теми, кого выбираю сам, меня интересует мнение лишь тех, кто выбран мною для общения	Потребность в самовыражении. – Хочу показать окружающим, какой я, что могу, что знаю
		Создание условий для заинтересованности результатами общей работы; для поиска положительного идеала; создание ситуаций взаимопомощи, проявления эмпатии, сопереживания		
	Познавательный (активно исследует мир)	Поиск ситуаций свободы выбора для получения удовольствия и успеха. – Я активно ищу ситуации, от которых я испытываю удовольствие, без оценки возможных негативных последствий. Я хочу все делать, пробовать сам, без лишней опеки	Поиск ситуаций эмоционального насыщения. – Я активно ищу общения с теми, кто дает мне возможность чувствовать себя счастливо и радостно	Поиск ситуаций для выхода энергии – Я могу быть чрезмерно подвижным без оценки возможных негативных последствий
		Создание ситуаций опоры на жизненный опыт ребенка, учет вектора познавательных интересов, создание проблемных ситуаций в зоне ближайшего развития ученика, побуждение учащихся к поиску альтернативных решений		
	Базовый (реализует потребность в безопасности)	Потребность в безопасности. Потребность в ориентировочно-исследовательской деятельности – Я стараюсь избегать опасностей, чаще интуитивно ощущая их	Потребность в ориентировочно-исследовательской деятельности. – Я постоянно исследую окружающий меня мир, стараясь определить его соответствие моей безопасности. Потребность в	– Я страдаю от отсутствия контактов, мне нравится, когда меня хвалят. Потребность в движении, игре. – Я страдаю от отсутствия движения и однообразия окружающего мира, монотонности звука и цвета

			контактах	
		Активное использование приемов поощрения, учебно-познавательных игр, стимулирующего оценивания, создание ярких наглядно-образных представлений, удовлетворение желания быть значимой личностью		

Педагогические неудачи могут сопровождать учителя в том случае, если формы и виды обучающей деятельности учителя не соответствуют профилю учебно-познавательной мотивации учащихся.

Содержание анкеты для учителей «Работа учителя по проектированию условий для роста учебной мотивации учащихся на предметных уроках» и содержание анкеты для ученика по выявлению уровня развития и направленности мотивации представлены в Приложении 1 и 2 к гл. 2.

К внутренним ресурсам учебного успеха ученика может быть отнесен и тип интеллекта, которым обладает обучающийся (табл. 2.3.7).

Таблица 2.3.7

Типы интеллекта (по Г. Гарднеру)

Тип (направление развития) интеллекта	**За что отвечает**	**Чем развивается**
1. Вербально-лингвистический	За развитие устной и письменной речи, грамотность, поэтический дар, сочинительство и… ЮМОР	Любой работой с устным и письменным текстом, сочинениями
2. Логико-математический	Научное мышление, индуктивные и дедуктивные умозаключения, логическое мышление, оперирование абстрактными символами, числами, раскрытие закономерностей, причинно-следственных связей, соотношения частей и целого	Заданиями на смекалку, занимательными задачами, логическими играми и головоломками; софизмами и парадоксами
3. Визуально-пространственный	Образное мышление, творческое воображение	Рисованием, лепкой, моделированием в пространстве; заданиями на активное воображение; мысленными экспериментами; использованием наглядных средств
4. Моторно-двигательный	Творческое выражение эмоций, силы, красоты, с использованием пластики мышц и тела в целом; любые материализованные действия, в которых участвуют руки	Ролевыми играми, драматизацией, танцами, физкультурой, спортом; развитием любых языков тела; развитием моторики рук трудовыми навыками
5. Музыкально-ритмический	Способность к распознаванию и использованию голоса и ритма, чувство звука и тональности, развитие музыкального слуха	Пением, музицированием, разучиванием ритмических памяток; природными звуками
6. Межличностный	Развитие коммуникативных способностей, умение работать в команде, общаться с аудиторией, способность к ЭМПАТИИ (сопереживанию)	Работой в команде, взаимообучением, созданием ситуаций взаимопомощи

Тип (направление развития) интеллекта	За что отвечает	Чем развивается
7. Внутриличностный	Способность к самоанализу на уровне чувств, эмоций; развитая интуиция; анализ реальности, активная рефлексия; СИСТЕМНОЕ восприятие объектов и явлений; способность к МЕТАПОЗНАНИЮ	Все приемы развития навыков саморегуляции, самоконтроля, самооценки; целенаправленное развитие навыков системного мышления; развитие интуиции

Для лучшего осмысления табл. 2.3.7 элементы теории множественности интеллекта Говарда Гарднера приведены в Приложении 1 к гл. 2.

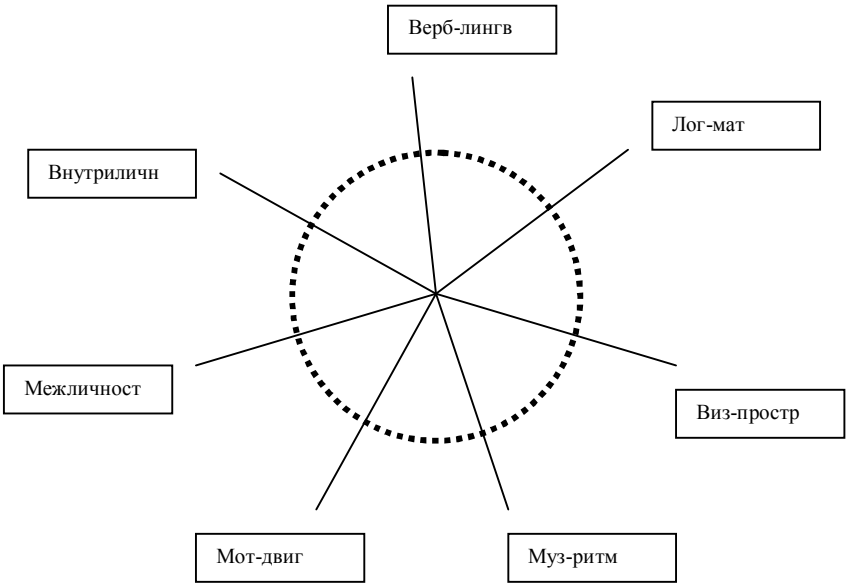


Рис. 2.3.10

На рис. 2.3.10 представлена карта интеллекта человека.

С помощью её также легко мониторить развитие различных составляющих интеллекта.

В табл. 2.3.8 представлен вариант установления уровня развития памяти методом педагогического наблюдения или самонаблюдения.

Таблица 2.3.8

Методика установления уровня развития памяти методом педагогического наблюдения или самонаблюдения

Параметры ИСУД (память)	Условные обозначения уровня развития памяти		
	0,5 – низкий, недостаточный	**1 – средний, достаточный**	**2 – высокий, оптимальный**
Словесно-логическая память	С трудом запоминает формализованную информа-	Может запомнить информацию, выражен-	Легко запоминает новые термины, понятия, хо-

Параметры ИСУД (память)	Условные обозначения уровня развития памяти		
	0,5 – низкий, недостаточный	**1 – средний, достаточный**	**2 – высокий, оптимальный**
	цию – правила, формулы	ную формально, но допускает ошибки	рошо запоминает формулы, графики и др.
Образно-наглядная	Плохо запоминает информацию, если она представлена в виде образа – рисунка, схемы, модели, художественного образа	Может запомнить подобную информацию, но делает ошибки	Легко запоминает информацию, представленную в виде художественного или реального образа
Эмоциональная	Практически не запоминает ощущений, чувств	Чувства иногда становятся «якорем» при запоминании	Хорошо запоминает то, что пережито, – что затронуло чувства

В табл. 2.3.9 представлен вариант установления уровня развития внимания методом педагогического наблюдения или самонаблюдения.

Для справки приведем определения характеристик внимания. Объем внимания – то количество объектов, которые человек может охватить вниманием с одинаковой ясностью (у детей обычно 1–2; у подростков 2–3, у юношей 4–5).

Распределение внимания – одновременное внимание к двум или нескольким объектам при наблюдении за ними или выполнении действий с ними (слушать – смотреть, писать – анализировать услышанное и др.).

Концентрация внимания – сила сосредоточения на деятельности. Измеряется силой постороннего раздражителя, способного отвлечь. Если любой шепот отвлекает – концентрация низкая.

Таблица 2.3.9

Методика установления уровня развития внимания методом педагогического наблюдения или самонаблюдения

Параметры ИСУД (внимание)	Условные обозначения уровня развития внимания		
	0,5 – низкий, недостаточный	**1 – средний, достаточный**	**2 – высокий, оптимальный**
Объем	Одновременно удерживает в зоне	Одновременно удерживает в зоне	Одновременно удерживает в

Параметры ИСУД (внимание)	Условные обозначения уровня развития внимания		
	0,5 – низкий, недостаточный	**1 – средний, достаточный**	**2 – высокий, оптимальный**
	активного внимания 1 объект	активного внимания 2–3 объекта	зоне активного внимания 4–5 объектов
Распределение	Умеет одновременно выполнять лишь одно действие – или пишет, или читает, или слушает, или разглядывает	Может одновременно успешно выполнять два действия одновременно – слушать и записывать, читать и анализировать, разглядывать и записывать	Успешно выполняет одновременно более двух действий – например, слушает, записывает и отслеживает по книге
Концентрация	Любой посторонний раздражитель отвлекает от выполнения задания	От выполнения задания отвлекает вход в класс постороннего человека, вопрос, заданный другим учеником, громкий звук за окном и др.	При выполнении задания практически не отвлекается на посторонние раздражители, если это не касается лично его
Устойчивость	Произвольное внимание практически не сформировано, устойчивость можно поддержать только извне сильным раздражителем	Демонстрирует хорошее развитие послепроизвольного внимания, если интересно, может долго работать	Хорошо развито произвольное внимание – может заставить себя сосредоточиться на выполнении задания

Устойчивость внимания – время, в течение которого сохраняется концентрированное внимание. Наиболее устойчиво послепроизвольное внимание.

Переключение внимания – способность легко и быстро перейти от одного вида деятельности к другому, изменить цели деятельности. Переключение внимания – способность легко и быстро перейти от одного вида деятельности к другому, изменить цели деятельности. Флегматики переключаются медленнее; меланхолики теряются; холерики готовы переключиться, при этом готовы бросить незаконченную работу; успешнее всех переключаются сангвиники.

Условия успешного запоминания:

1. Установка на запоминание.

2. Активность и максимальная самостоятельность моей собственной деятельности при изучении нового материала.

3. Смысловая группировка материала (опорные конспекты, схемы, интеллект-карты, системы понятий).

4. Учет моих особенностей восприятия и переработки материала при запоминании.

5. Обучение мнемоническим техникам.

Следующий внутренний ресурс учебного успеха ученика – функциональное доминирование полушарий головного мозга (ФДП). У человека мозг в норме состоит из двух полушарий, соединенных специальной структурой, называемой «мозолистым телом».

Эти полушария работают по очереди, не одновременно, работа одного полушария подавляет действие другого. Каждое полушарие «специализируется» на определенных видах деятельности (рис. 2.3.11).

У каждого человека есть наследственные отличия, из-за которых одно из полушарий может включаться на доли секунды раньше другого, определяя первую реакцию на анализируемый сигнал.

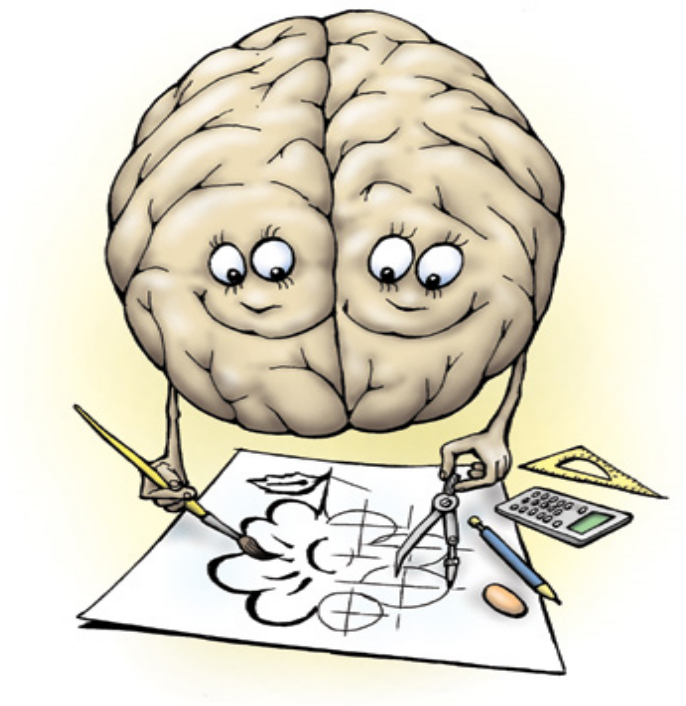


Рис. 2.3.11. Функциональное доминирование полушарий мозга

Если раньше включается левое полушарие и, следовательно, подавляется работа правого полушария, человек реагирует на пришедшую информацию как аналитик, разбирая эту информацию на составные части. Если сначала включается правое полушарие, подавляется работа левого полуша-

рия и человек испытывает ощущения, оцениваемые интуитивно, без осознанного анализа. Левое полушарие помнит слова, формулы, символы, правое – образы и чувства. Проводником сигналов-запросов от одного полушария к другому является мозолистое тело.

Способность человека «включать» и «действовать» каждым из полушарий, несомненно, определяется генетически, но, как практически каждый наследственный признак, эта способность наследуется как диапазон возможностей. Ширина этого диапазона зависит от наследственности, но какова будет реализация на практике этого признака, зависит в данном случае от тренировки деятельности каждого из мозговых полушарий.

Специфика «правополушарного» мышления может быть описана как готовность к целостному схватыванию, к одномоментному восприятию многих предметов и явлений мира в целом. С «левополушарным» мышлением связана, по мнению подавляющего большинства исследователей, способность к последовательному, дихотомическому, ступенчатому познанию. Правое полушарие как бы «содержит» целостный образ мира, не названный словами, а левое полушарие позволяет нам назвать мир, но только по отдельным частям. Информация об учете ФДП в обучении представлена с помощью табл. 2.3.10.

Таблица 2.3.10

Учет ФДП в обучении

Этап обучения	**Рекомендации для случая «Функциональное доминирование правого полушария»**	**Рекомендации для случая «Функциональное доминирование левого полушария»**
Мотивационный этап		
Условия	Гештальт (образы). Контекст. Связь информации с реальностью, практикой. Творческие задания. Эксперименты. Музыкальный фон. Речевой и музыкальный ритм	Детали. Технологии. Абстрактный линейный стиль изложения информации. Неоднократное повторение учебного материала. Тишина на занятии
Векторы развития	Завоевание авторитета. Престижность положения в коллективе.	Стремление к самостоятельности (важно для студентов с проявлением любой нозологии!). Глубина знаний.

Этап обучения	Рекомендации для случая «Функциональное доминирование правого полушария»	Рекомендации для случая «Функциональное доминирование левого полушария»
	Установление новых контактов. Социальная значимость деятельности	Высокая потребность в умственной деятельности. Потребность в образовании
Операциональный этап		
Восприятие	Целостное. Внимательность к инновациям. Предпочитают ощущения, кинестетический канал восприятия (важно для нозологии «нарушение зрения», «нарушение опорно-двигательного аппарата»). Есть визуалы (важно для нозологии «нарушение слуха», «нарушение опорно-двигательного аппарата»)	Дискретное. Смысловая сторона речи. Аудиалы (важно для нозологии «нарушение зрения», «нарушение опорно-двигательного аппарата»), визуалы (важно для нозологии «нарушение слуха», «нарушение опорно-двигательного аппарата»)
Переработка	Быстрая, иногда мгновенная	Последовательная, иногда медленная
Память	Наглядно-образная. Смысловая	Словесно-логическая. Часто – «механическая»
Мышление	Оперирование образами. Систематизация по реальным критериям. Легко оперирует трехмерными моделями. Ставит «мысленный эксперимент»	Оперирование цифрами, знаками. Систематизация по формальным критериям. Двумерное (на плоскости)
Деятельность	Приверженность к практике: интересует сам процесс. Задания с точным сроком выполнения	Приверженность теории: интересует результат. Задания с неограниченным сроком выполнения
Этап диагностики и коррекции знаний		
Характерные ошибки	Не всегда контролируют правильность речи (важно для нозологии «нарушение слуха», «нарушение опорно-двигательного аппарата»). Допускают смысловые пропуски.	Высокий самоконтроль. Правильность речи. Замена одних согласных другими. Падежные окончания. Написание лишних букв. Пропуск мягкого знака.

Этап обучения	Рекомендации для случая «Функциональное доминирование правого полушария»	Рекомендации для случая «Функциональное доминирование левого полушария»
	Ударные гласные. Ошибки в словарных словах. Пропуски букв, описки. Имена собственные пишут часто со строчной буквы	Безударная гласная в корне
Методы проверки	Устный опрос. Вопросы развернутого типа	Решение задач. Выбор готового варианта ответа из нескольких

Для диагностирования ФДП возможно использование Теста кафедры психологии обучения университета шт. Джорджия (США) (авторы: П. Торранс, С. Рейнолдс, Т. Ригель, О. Болл). Его подробное содержание представлено в Приложении 3 к гл. 2 Для определения ФДП возможно также использование теста И. П. Павлова [50, с. 104–105].

Следующий параметр внутреннего ресурса учебного успеха ученика – модальность. Модальность – форма отражения раздражителя в определенной сенсорной системе (зрительной, слуховой, тактильной) [189]. Определить модальность возможно с помощью тестирования [282] и прямых наблюдений за обучающимся. Один из возможных диагностических тестов представлен в Приложении 4 к гл. 2: Тест аудиал, визуал, кинестетик (диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева / методика на восприятие). Там же помещен неформальный вариант подобного теста [283].

Несмотря на то что основных каналов восприятия существует три, человек обрабатывает свой жизненный опыт четырьмя способами. Ведь существует еще и дигитальный канал – некий внутренний монолог, связанный со словами и числами. Дигитал (он же дискрет) весьма своеобразный и достаточно редко встречающийся типаж, которому свойственно особое восприятие мира. Выражения эмоций, разговоров о чувствах, красочного описания картин природы и т. п. от дискретов дождаться сложно. Этот тип ориентирован прежде всего на логику, смысл и функциональность. В разговоре с дискретом складывается впечатление, что он как будто ничего не чувствует, но много знает, и еще больше – стремится

узнать, осмыслить, понять и разложить по полочкам. Но это совсем не так! Люди с дигитальным каналом восприятия как раз невероятно чувствительны и ранимы. Среди представителей этого типа особенно много шахматистов, программистов, а также всевозможных исследователей и ученых. В их лексиконе часто встречаются выражения: «Где тут логика?», «Надо проанализировать ситуацию», «Итак, методом исключения мы выясняем…» Поскольку дискреты воспринимают мир через логическое осмысление, общаться с ними стоит именно с помощью логических доводов, желательно еще и подкрепленных статистическими данными.

Педагогические наблюдения по определению ведущей модальности обучающихся представлены в табл.2.3.11.

Таблица 2.3.11

Определение ведущей модальности обучающихся методом наблюдения

Ведущая модальность при приеме информации	**Описание результатов наблюдения за учеником**
Визуальная	Часто смотрит вверх, когда рассказывает учитель, как будто представляет все. Когда учитель читает текст в учебнике, всегда следит по тексту. У него очень аккуратная тетрадь, записи чистые, исправлений нет (обязательно замазывает ошибки). Придает большое значение своему внешнему иду и порядку на парте. При написании диктантов может пропустить два-три слова. Хорошо воспринимает информацию, представленную на плоскости: схемы, рисунки, видеофрагменты. На уроке чаще спокоен, редко включается в возникающий конфликт
Аудиальная	Когда читает текст, для лучшего понимания проговаривает текст про себя. Гораздо чаще отвлекается, чем его визуальные соседи. Обычно хороший имитатор, может повторить слово в слово, что говорил учитель, даже если, казалось, не слушал. Хуже вычисляет в уме, ему нужно проговаривать вслух, чтобы осознать вопрос. Лучше работает сам, когда в классе тишина или когда он сидит отдельно от других. В письменных работах может страдать слог и пунктуация. Он лучше расскажет, чем напишет
Кинестетическая	Он постоянно ищет возможность прикоснуться к разным вещам на парте, к соседу. Если за одной партой сидят два

Ведущая модальность при приеме информации	Описание результатов наблюдения за учеником
	кинестетика, то за урок будет минимум две потасовки. Хорошо работает с моделями, составляет слова из слогов (другие композиции из их элементов), предложения из слов. Всегда готов включиться в игру, в которой правила или законы осваиваются через движение

Методика определения модальности входа и выхода информации представлена в табл. 2.3.12.

Таблица 2.3.12

Методика определения модальности входа и выхода информации

Вход	Выход	Способ диагностики
		Подготовительная работа Взять набор мелких предметов, которые легко определяются как визуально, так и кинестетически – монетки, скрепки, пуговицы… всего по две штуки. Разделите этот набор на две одинаковые части. Сядьте за стол лицом к ребенку. Поставьте на стол ширму или другую перегородку (книгу)
Виз	Кин	Разложить набор в определенном порядке. Уберите перегородку и попросите ребенка запомнить, в каком порядке они лежат. Через минуту поставьте перегородку и попросите его сложить свои предметы в том же порядке. Когда он закончит, уберите перегородку и оцените правильность выполнения задания
Виз	Ауд	Ученик смотрит на разложенные предметы, потом поставить перегородку, а ученик рассказывает, что он запомнил
Ауд	Кин	Поставить перегородку, разложить предметы, а потом рассказать ученику, в каком порядке они лежат. Ученик обязан разложить предметы, учитывая услышанное
Ауд	Ауд	Расскажите ученику о порядке лежащих перед вами предметов. Ученик, не видя из-за перегородки вашей раскладки, должен повторить устно, что вы сказали
Кин	Ауд	Не глядя, с закрытыми глазами, ученик ощупывает разложенные предметы, а потом рассказывает, что он запомнил из их расположения
Кин	Кин	Не глядя, с закрытыми глазами, ученик ощупывает разложенные предметы, а потом открывает глаза и складывает свои в том же порядке

Основные шаги реализации технологии, учитывающей ИСУД обучающегося.

1-й этап. Учитель строит матрицу ИСУД – создает модель свойств на каждого ученика (табл. 2.3.13).

2-й этап. Учитель проектирует мониторинг параметров учебного успеха учеников, сводя в единую таблицу (табл. 2.3.14) сведения о каждом при учете матрицы, созданной на этапе 1.

3-й этап. Использование разработанной картотеки (банка) форм, приемов работы, заданий для проектирования моделей обучения. Используется такая же, как в этапе 2, таблица (табл. 2.3.15), только вместо фамилии ученика записывается номер приема, формы, которые заранее разрабатываются учителем с определением дидактического потенциала задания. Дидактический потенциал задания – это перечень инструментов, которые должен вынуть ученик из своего «виртуального» портфеля внутренних ресурсов, чтобы выполнить данное задание. Каждое использование инструмента его «затачивает» – развивает внутренний ресурс. Развивающий потенциал задания увидеть трудно, так как необходимо при этом понимать, какие психологические процессы вызывает и активизирует данное задание у обучающегося. Для этого учителю необходимо владеть психодидактическими знаниями и иметь опыт создания и конструирования учебных заданий, соотнесенных с развитием того или иного психологического познавательного процесса – памяти, мышления, внимания и т. д. Учитель имеет систематическую картотеку заданий по своему предмету.

Таблица 2.3.13

Внутренние ресурсы учебного успеха ученика и их проявление в индивидуальном стиле деятельности (ИСУД)

Внутренний ресурс учебного успеха	**Параметры индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД)**	**Единица или система измерения**
«Знаю» – объем и качество знаний	Обученность	Оценка по предмету
«Умею» – предметные и метапредметные умения	Регулятивные УУД. Познавательные УУД. Коммуникативные УУД	2 (оптимальный уровень). 1 (есть резервы). 0 (недопустимый уровень)
«Могу» – психофизиологические меха-	Уровень развития внимания (объем, распреде-	2 (оптимальный уровень). 1 (есть резервы).

Внутренний ресурс учебного успеха	Параметры индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД)	Единица или система измерения
низмы, поддерживающие познавательные процессы	ление, концентрация, устойчивость)	0 (недопустимый уровень)
	Уровень развития видов памяти (словесно-логическая, образная, эмоциональная/кинестетическая)	2 (оптимальный уровень). 1 (есть резервы). 0 (недопустимый уровень)
	Модальность как ведущий канал приема и переработки информации	А (ауд.), В (виз.), К (кин.)
	Функциональное доминирование полушарий мозга (ФДП)	Л (лев.), П (прав.), Р (равн.)
«Хочу»	Уровень развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер	Социально-духовный. Социальный. Познавательный. Базовый (эмоциональный)
…. (возможность расширения параметров ИСУД)	…	…

Для быстрого ориентирования может использоваться и таблица (табл. 2.3.16)

Таблица 2.3.16

Соответствие заданий картотеки этапам урока

Какие внутренние ресурсы ученика востребованы	Этапы урока		
	Объяснение и мотивация	Присвоение знаний и отработка умений (в классе и дома)	Диагностика и коррекция
Память	1, 2, 3–5		1, 2, 3–5
Внимание	3, 4, 5	1, 2, 4, 5	1, 2, 5
Навык работы в разных модальностях	Все задания	Все задания	Все задания
Равнополушарная стратегия мышления	Все задания	Все задания	Все задания
УУД коммуникативные: активное слушание	2, 4, 5	3,4, 5, 6	2, 4, 5

Какие внутренние ресурсы ученика востребованы	Этапы урока		
	Объяснение и мотивация	**Присвоение знаний и отработка умений (в классе и дома)**	**Диагностика и коррекция**
УУД регулятивные: организационные умения	4, 5	2, 3, 4, 5	2, 4, 5
УУД познавательные: умения «сворачивания» информации	4, 5	4, 5	4, 5
УУД познавательные: умения «разворачивания» информации	4, 5	4, 5	4, 5
УУД познавательные: простой анализ, сопоставление	4, 5	2, 4, 5	2, 4, 5
УУД познавательные: синтез, обобщение			
УУД познавательные: сравнение		2	2
УУД познавательные: установление причинно-следственных связей	4, 5	2, 4, 5	2, 4, 5
УУД познавательные: умение сделать вывод	3		
УУД познавательные: смысловое чтение	3		

4-й этап. Выбор (установление) соответствия между параметрами ИСУД конкретного ученика и номерами заданий, используемых на конкретных этапах урока (табл. 2.3.17).

Таблица 2.3.17

Соответствие между параметрами ИСУД конкретного ученика и номерами заданий, используемых на конкретных этапах урока

Параметр ИСУД, требуемый развития	Этап урока	Номера приемов, заданий					
		Ученик 1	**Ученик 2**	**Ученик 3**	**Ученик 4**	**…**	**Ученик N**
Память	1 Об						
	2 Пр						
	3 Д						

Параметр ИСУД, требуемый развития	Этап урока	Номера приемов, заданий					
		Ученик 1	Ученик 2	Ученик 3	Ученик 4	…	Ученик N
Внимание	1 Об						
	2 Пр						
	3 Д						
Модальность	1 Об						
	2 Пр						
	3 Д						
УУД: мыслит.	1 Об						
	2 Пр						
	3 Д						
УУД: коммун.	1 Об						
	2 Пр						
	3 Д						
УУД: регулят.	1 Об						
	2 Пр						
	3 Д						
…							

5-й этап. Этап реализации на занятии применения подобранных заданий с учетом соответствия.

6-й этап. Осуществление постоянного мониторинга обученности в режиме применения технологии.

Требования к компетентности учителя как субъекта, реализующего данную технологию:

- учитель умеет сам диагностировать актуальный уровень развития внутренних ресурсов учебного успеха ученика и «сворачивать» эту информацию в матрицу ИСУД (при этом использует данные психолого-педагогической диагностики от специалистов школы);
- учитель имеет (проектирует сам, выбирает из методических пособий) картотеку учебных приемов и заданий, систематизированных по тем же основаниям, что и матрица ИСУД;
- учитель умеет путем сопоставления матрицы учебного успеха ученика с картотекой выбрать необходимые для данного ученика формы работы на разных этапах учебно-познавательной деятельности [6; 7].

Алгоритм деятельности учителя по планированию и организации индивидуальных программ развития ученика средствами учебного предмета:

1-й шаг: учитель организует проведение контрольно-методических срезов (КМС) для определения актуального уровня обученности, уровня обучаемости на материале своего пред-мета;

2-й шаг: по результатам анализа КМС учитель выделяет группу учащихся с низким уровнем обучаемости и начинает целенаправленно проводить педагогическую диагностику уровня развития внутренних ресурсов учебного успеха этих учеников (внимания, памяти, общеучебных навыков, мотивации);

3-й шаг: заполненная матрица учебного успеха каждого ученика является основой для выбора форм и видов заданий, комфортных для ученика (для этапов уяснения и окончательной диагностики предметных знаний) и развивающих форм заданий (для этапа отработки и обобщения ЗУН);

4-й шаг: в феврале-марте учитель снова проводит контрольно-методические срезы на определение уровня обучаемости, уровня сформированности мыслительных общеучебных навыков и т. д., оценивает динамику изменений параметров ИСУД [50; 51].

Технологии обучения одаренных детей с позиций реализации принципов учета их способностей, открытости, персонификации, индивидуализации, дифференциации и интеграции усилий по образованию одаренного ребенка

Представим выводы для технологий обучения одаренных детей, вытекающие из анализа мотивационного и инструментального признаков одаренности. Информация представлена в виде двух таблиц (табл. 2.3.18 и 2.3.19), первая из которых реализует прием решения творческих задач «морфологическая матрица», давая в руки исследователя-педагога множество вариантов, различающихся по морфологическим признакам технологий обучения одаренных детей, а вторая – раскрывает конкретные выводы-рекомендации по необходимым элементам технологий обучения одаренных детей.

Таблица 2.3.14

Обобщающая таблица для 2-го этапа технологии учета ИСУД

Фамилия, имя, отчество ученика	Обученность	Обучаемость	внимание				память			Модальность	Функциональное доминирование полуша-рий	Коммуникативные ОУУН				Организационные ОУУН			Информационные ОУУН			Мыслительные ОУУН					Мотивация (уровень, вектор)
			Объём	Распределен.	Концентрац.	Устойчив.	Слов./лог.	Нагл./образ.	Эмоцион.			Монологическая речь	Активное слушание	Работа в диалоге	Работа в группе	Планирование	Самооценка	Раб. место	Смысловое чтение	Преобразование информации	Использование ИТ в учебной	Анализ	Синтез	Сравнение	Логика	Вывод	Соц.-дух. Соц Поз баз
	5	III																									
	4	II																									
	3	I																									

Автором технологии созданы цифровые варианты картотек форм, видов и способов учебной работы, позволяющие учителю, *владеющему знаниями об особенностях ИСУД своих учеников,* спроектировать программы развития конкретного ученика средствами предмета *в течение нескольких минут.*

Таблица 2.3.15

Матрица дидактического потенциала приема, формы, задания для организации учебной деятельности обучающегося (для этапа 3 технологии учета ИСУД:)

Прием, форма работы, задание, № задания	Оптимальный этап познавательной деятельности	Обученность	Обучаемость	внимание				память			Модальность	Функциональное доминирование полушарий	Коммуникативные ОУУН				Организационные ОУУН			Информационные ОУУН			Мыслительные ОУУН					Мотивация (уровень, вектор)
				Объём	Распределен.	Концентрац.	Устойчив.	Слов./лог.	Наг.п./образ.	Эмоцион.			Монологическая речь	Активное слушание	Работа в диалоге	Работа в группе	Планирование	Самооценка	Раб.место	Смысловое чтение	Преобразование информации	Использование ИТ в учебной	Анализ	Синтез	Сравнение	Логика	Вывод	Соц.-дух. Соц Поз баз
1	Об, Д	3-5	I-III	■	■	■	■	■	■	■	любая																	
2	Пр, Д	4-5	II-III		■		■	■	■	■	ауд	пр	■	■			■	■	■			■	■		■	■		Соц-дух
3	Об,	3	I	■		■				■	виз	лев		■	■	■			■	■							■	баз
4	Об, Пр, Д	3-5	I-III	■		■		■	■		кинест	см	■	■	■		■	■			■	■	■			■		Поз
5	Об, Пр, Д	3-5	I-III		■					■	любая	см		■	■		■	■	■		■	■	■			■		Поз
…..	Пр	3	I		■		■	■			любая	пр				■	■			■				■			■	баз

В табл. 2.3.16: Об – этап объяснения и мотивации, Пр – этап присвоения и освоения информации, Д – диагностика изученного. Возможна диагностика учителей на понимание дидактического потенциала заданий с помощью этой же таблицы при замене содержания первого столбца на информацию: 1. Понимаю смысл данного внутреннего ресурса ученика. 2. Могу самостоятельно определить значение. 3. Умею найти или создать задание, развивающее этот ресурс ученика. 4. Могу проанализировать результативность применения развивающих заданий для развития ресурса ученика.

Таблица 2.3.18

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

↓

Морфологические признаки технологии

Основные принципы технологий (с учетом требований ФГОС): целевые ориентиры	**Предоставление содержания образования**	**Средства технологические**	**Методы, приемы, организационные формы**	**Способы оценки и контроля достижений школьников**
1. Развитие творческих способностей	Методологическая форма представления содержания (учебной информации)	Ситуационные задачи	Проектный	Самооценка
2. Развитие самостоятельности	Парадоксальная, противоречивая информация	Практико-ориентированные задания	Модульный	
3. Развитие активности и инициативности	Информация с высокой степенью неопределенности	Учебный модуль (с уровнево-стилевой дифференциацией)	Проблемный	Учет принципа «все делает по-своему»
4. Формирование УУД (предметных, метапредметных и личностных)	Содержание на выбор в соответствии с психологическими предпочтениями	Нестандартные (нетипичные) задания	Исследовательский	Безотметочное обучение
5. Принцип системно-деятельностного подхода к образованию		Обусловливающие собственную активность одаренного школьника	Эвристический	
6. Принцип формирования исследовательской культуры	Имеющее личностный смысл	Задачи типа PISA	Развивающие интуицию, воображение, дивергентное мышление	Выявление достигнутого в диалоге с учителем
7. Единство интеграции и дифференциации		Задание на «перекодирование» информации	Методы и приемы решения творческих задач	

Таблица 2.3.19

Факторы, влияющие на определение характеристик технологий: признаки ОДАРЕННОСТИ

Инструментальный	**Выводы для технологий**		**Мотивационный**
1. Специальные стратегии деятельности: – быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; – использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; – выдвижение новых целей деятельности, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных идей и решений	*Задания, обусловливающие неоднозначность решения. Использование открытых ситуационных задач*	*Обеспечение выбора одаренному школьнику в выполняемых видах деятельности*	1. Переживание чувства удовольствия при совпадении избирательной чувствительности школьника к определенному виду деятельности с выполняемой деятельностью
2. Качественно своеобразный индивидуальный стиль деятельности	Индивидуальность технологии, её подбор с учетом психофизиологических и личностно–индивидуальных характеристик	Использование в технологии поисковых исследовательских заданий	2. Высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело
3. Особый тип обучаемости (как быстрый, так и медленный)	Индивидуальный темп усвоения	Работа с различными доступными источниками информации	3. Повышенная познавательная (интеллектуальная) потребность, любознательность
4. Высокая структурированность знаний, си-	Методологические за-	Перекодирование информа-	4. Предпочтение парадок-

Инструментальный	Выводы для технологий		Мотивационный
стемное видение процесса или предмета	дания, исследовательский вариант организации деятельности по «цепочке» научного познания	ции, построение СЛС (структурно-логических схем), отражающих ПСС (причинно-следственные связи)	сальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов
5. Самодостаточная система саморегуляции выполнения деятельности	Включение приемов самооценки своей деятельности и её результатов	Возможность самооценки, работа на доверии, безотметочное обучение	5. Высокая критичность к результатам собственного труда

Ранее мы сформулировали тезис о «проецировании» методологии более высокого порядка на более «низкие» (по общности применения) уровни (см. параграф 1.2, рис. 1.2.1). Это означает, что идеи и принципы интегративно-дифференцированного подхода как более общей методологии находят проявление на всех последующих уровнях, выраженных в нашем случае в виде праксеологического и психодидактического подходов, в т. ч. на технологическом уровне методологии. Расшифруем психодидактическую сущность технологии модульного обучения с двойной степенью дифференциации (в параграфе 2.1 монографии она представлена как технология реализации ИДП) через демонстрацию достижения метапредметных результатов обучающимися в случае применения данной технологии в процессе обучения. Достижение метапредметных результатов обучающимися (сформированность УУД) рассматривается как психодидактический результат, как результат развития личности.

В табл. 2.3.20 представлены формируемые УУД (на примере уровня основного общего образования, зафиксированы во ФГОС для ООО [221]) и ресурсы комплексной технологии.

Таблица 2.3.20

Обоснование возможностей технологии модульного обучения с двойной степенью дифференциации по достижению метапредметных образовательных результатов (формированию универсальных учебных действий) обучающихся

Формируемое УУД	**Возможности (ресурсы) авторской технологии**
1. Действие *смыслообразования*, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, *«какое значение, смысл имеет для меня учение»*, и уметь находить ответ на него	Технология предусматривает выбор обучающимся во-первых, уровня дифференциации; во-вторых, процесса и технологии деятельности в зависимости от типа своего когнитивного стиля (при выборе соответствующего учебного модуля). Эта вариативность способствует смыслообразованию
2. Действие *нравственно-этического оценивания* усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор	В содержании учебных модулей особенно в заданиях, ориентированных на интегрально-эмоциональные и дифференциально-эмоциональные типы стилей, предлагается содержание, требующее *нравственно-этического оценивания*
3. Умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности	В рамках уровневой дифференциации предлагается формулировка целей обучения в трех вариантах (по трем уровням – минимальному, общему и продвинутому). Причем ученик имеет возможность самостоятельно (при необходимости с помощью учителя) выбрать для себя цель
4. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач	Модуль как основное средство организации обучения в данной технологии позволяет в зависимости от выбранного уровня дифференциации и типа когнитивного стиля с опорой на методические указания по работе с учебным содержанием (это обязательный раздел, содержащийся в каждом модуле) самостоятельно спланировать способы

Формируемое УУД	Возможности (ресурсы) авторской технологии
	достижения заявленных в «шапке» учебного модуля целей и результатов в виде УУД. Модуль также предусматривает и различные альтернативные пути решения учебных и познавательных задач (как минимум две альтернативы для интегрального и дифференциального типа стилей), тем более что задания для всех типов стилей (на данном выбранном уровне дифференциации) доступны ученику в учебном модуле, поэтому он может при желании попробовать и другой путь выполнения задания, предлагаемый для противоположного типа стиля (дифференциального либо интегрального) либо для какого-то из подстилей (теоретического, деятельностного, эмоционального)
5. Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией	Планируемые результаты указываются с помощью интегральной цели урока в начале модуля, частных целей для каждого учебного элемента внутри модуля и обозначения формируемых УУД при освоении данного учебного элемента. Исходя из этого, обучающийся имеет возможность постоянно отслеживать степень достижения результата (цели, УУД). Кроме того, на задания, как правило, предоставляется верный ответ для возможности дополнительной проверки выполненного задания и корректировки произведенной деятельности в случае необходимости
6. Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения	Проверяется по представленному верному ответу для задания в учебном модуле. В конце учебного занятия желательно организовывать «обмен

Формируемое УУД	Возможности (ресурсы) авторской технологии
	опытом» между группами учащихся с различно-полярными когнитивными стилями с целью ликвидации «зацикливания» школьника лишь на своем типе когнитивной стратегии и демонстрации сильных сторон другого типа когнитивного стиля. При этом ученик имеет возможность увидеть сильные стороны другой познавательной стратегии, альтернативность способу решения одной и той же задачи, приучается к самоконтролю и самооценке
7. Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности	Модуль предполагает поэтапное самооценивание обучающимся своих образовательных результатов с помощью начисляемых баллов и собираемых в итоговую таблицу результатов. Учитель имеет возможность проверить правильность и объективность данной оценки в любой момент. Возможен вариант взаимооценивания школьниками успехов друг друга. И ход процесса работы с модулем, и конечный результат легко отследить по итоговой таблице результатов, отражающей деятельность ученика на протяжении всей работы с модулем. Учитель имеет возможность дать качественную оценку деятельности школьника в любой педагогически и психологически целесообразный для этого момент с воспитательной и мотивационно-стимулирующей точек зрения
8. Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, уста-	В учебных элементах модуля заложены возможности самостоятельного и коллективного поиска закономерностей, особенно на продвинутом уровне дифференциации.

Формируемое УУД	Возможности (ресурсы) авторской технологии
навливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы	Модульное обучение обусловливает активность каждого учащегося с учетом его возможностей и индивидуальных склонностей за счет согласования содержания модуля с когнитивной стратегией обучающегося. Например, для учащихся с когнитивной дифференциальной стратегией приоритетно организуется работа с учебной информацией (материалом) в индуктивной логике, а для учащихся с противоположным типом стратегии (стиля) – интегральным – в дедуктивной логике. Соответственно, это влияет на умение выстраивать логические рассуждения, выполнять умозаключения, создавать обобщения. Предлагаются задания, формулировки которых обусловливают движение мысли индуктивным способом либо дедуктивным в соответствии с особенностями когнитивного стиля ученика. Например, задача (по физике) для учащихся с интегральной когнитивной стратегией формулируется так: «Какое количество теплоты необходимо для нагревания стальной детали массой 500 г на 20˚ С?» В данном случае, прежде всего, формулируется требование-цель задачи, конечный результат, затем перечисляются условия и детали задачной ситуации. Для учащихся с дифференциальным когнитивным стилем формулировка следующая: «Стальную деталь массой 500 г нагревают на 20˚ С. Какое количество теплоты затрачивают при этом?» Здесь сначала обращается внимание на детали, фрагмен-

Формируемое УУД	Возможности (ресурсы) авторской технологии
	ты, частные и особенные условия, в которых происходит то или иное явление, и лишь затем указывается требование задачи. Обязательным элементом данной технологии является ознакомление, как правило, в конце учебного занятия школьников в рамках обсуждения, подведения полученных итогов тех стратегий, которые были использованы разными обучающимися или группами школьников со сходными когнитивными стилями. При этом ученик имеет возможность увидеть сильные стороны другой познавательной стратегии и логики
9. Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач	Познавательные стратегии связываются с феноменом когнитивного стиля, а также ведущей модальности школьников. Работа с модулем позволяет учителю отследить деятельность каждого ученика на уроке; содержание модулей учитывает склонности и предпочтения в процессе обучения, стратегии познания и особенности когнитивного стиля ученика (восприятия и репрезентации информации извне). Так, при освоении модуля представителям интегрального когнитивного стиля чаще всего предлагается начать работу с целостной структурно-логической схемой, рисунком, целостным образом ситуации и лишь затем перейти к рассмотрению конкретики, отдельных деталей ситуации, её элементов. Для учащихся с дифференциальной познавательной стратегией, как правило, сначала предлагается поработать с текстом, отследить фрагменты ситуации, а

Формируемое УУД	Возможности (ресурсы) авторской технологии
	затем создать, сконструировать или изучить целостную конструкцию, обобщающую предыдущее знание или деятельность. Обмен результатами и достижениями, полученными с помощью разных стратегий, происходит, как правило, в итоговой части учебного занятия
10. Смысловое чтение	Формированию данного УУД способствует модульное обучение как дидактическая система, поскольку оно предполагает понимание смысла текстов, заданных в учебном модуле. Без усвоения смыслов заданий и методических рекомендаций по их выполнению ученику не освоить модуль
11. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение	Работа с модулем по освоению его содержания, несмотря на преимущественную ориентированность его на самостоятельную деятельность, предполагает разные виды взаимодействия ученика с другими школьниками и с учителем. Обмен результатами и достижениями, полученными с помощью разных стратегий, происходит, как правило, в итоговой части учебного занятия
12. Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью	Планирование и регуляция своей учебно-познавательной деятельности происходит в соответствии с методическими указаниями, содержащимися в учебном модуле. Владение письменной речью формируется в результате выполнения заданий, предлагаемых для освоения учебных элементов модуля. Владение устной речью вырабатывается постоянно, так как ученик, читая тексты в модуле, осваивает образцы литературной речи. Также

Формируемое УУД	Возможности (ресурсы) авторской технологии
	обмен результатами и достижениями, полученными с помощью разных когнитивных стратегий, происходит, как правило, в итоговой части учебного занятия, где используется возможность формирования монологической речи
13. Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИК-компетенции)	Выполнение учебных заданий модуля часто предусматривает обращение к интернет-источникам, другим учебным книгам и материалам, а также предполагает умения работы с компьютером и использования различных программных продуктов (например, программы X-mind для построения интеллектуальных схем)
14. Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации	В состав заданий по освоению учебных элементов модуля включаются компетентностно ориентированные задания, в т. ч. и ситуационные задачи с элементами, развивающими экологическое мышление

Таким образом, технология модульного обучения с двойной степенью дифференциации с точки зрения психодидактического подхода располагает ресурсами для создания комфортной психологической атмосферы в образовательном процессе, учета индивидуально-личностных и психофизиологических параметров обучающихся.

Выводы по параграфу:

1. Технологии, реализующие психодидактический подход, представляются как достаточно сложные педагогические и дидактические системы. Их применение в практике обучения требует дополнительного напряжения сил педагога и высокого уровня владения психодидактическими знаниями, умениями и готовности к принципиальной смене вариантов организации, оценивания, корректировки образовательного процесса. Однако высокая ресурсозатратность реализации психодидактических технологий имеет следствием эффект обеспечения комфортной

психологической атмосферы обучения и, главное, «открытие» для познания внутренних ресурсов обучающихся, приведение их в резонансное состояние с внешне не задаваемыми, а предлагаемыми ученику на выбор педагогическими ресурсами и механизмами – целями, содержанием, формами организации, методами, приемами, средствами обучения. А этот результат дорогого стоит. Мы сохраняем здоровье ребенка, соответственно, при этом обеспечивая ему должное развитие всех сфер его личности.

2. Все рассмотренные в параграфе технологии реализуют принципы психодидактического подхода, представленные нами в параграфе 1.4: природосообразности (разные технологии учитывают различные психофизиологические и индивидуально-личностностные особенности, но в соответствии с «природой» конкретного ребенка); неопределенности для гуманитарных систем (показана вариативность реализации психодидактического подхода в образовательной практике при использовании различных технологий; при этом неизменным остается одно: ориентированность процесса образования на создание условий комфортной психологической атмосферы, что возможно только при учете специфики конкретной психолого-педагогической или дидактической ситуации со всеми её параметрами – внешними и внутренними относительно обучающегося субъекта); диалектического метода познания и метапредметности (необходимость погружения ученика в процессе учебно-познавательной деятельности в ситуации успешности (для закрепления оптимальных и рациональных для него действий как компонентов ИСУД) и в ситуации интеллектуального затруднения для обеспечения его развития, «пульсирование» по ЗАР И ЗБР); системно-деятельностного подхода в обучении (отражение в т. ч. и праксеологического подхода, предполагающего вовлечение обучающихся в позитивную деятельность, которая системно, сознательно и целенаправленно спланирована учителем (педагогом) с целью формирования образовательных результатов трех групп: личностных, метапредметных и предметных; кроме того, рассмотрение личности субъектов образовательного процесса как сложных самоорганизующихся систем с уникальным сочетанием индивидных, личностных, индивидуальных и субъектных характеристик, обязательно влияющих на выполнение деятельности и отражающихся в феномене индивидуального стиля учебной (учеб-

но-познавательной, образовательной) деятельности); развивающего обучения и психодидактического комфорта (это цель каждой из представленных технологий), творческого и нравственного развития (утверждают постоянную заботу педагога о развитии данных качеств в образовательном процессе); единства индивидуальных и групповых форм учебной деятельности (это общий дидактический принцип, без которого невозможен успешный и эффективный образовательный процесс).

3. Все рассмотренные технологии – пакетные технологии, технология майнмеппинга (интеллект-карт), технологии обучения одаренных детей и непосредственно технология учета ИСУД – направлены на создание условий, обеспечивающих развитие индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности сельского школьника. Напомним, что под последним будем понимать феномен, связанный с выполнением учебно-познавательной деятельности как части деятельности вообще, в которой участвует школьник; зависящий от характеристик личности и индивидуальных особенностей обучающегося и проявления его субъектности; формирование, становление, развитие и совершенствование которого происходит под влиянием стиля педагогической деятельности педагогов школы, специфики образовательного пространства сельской образовательной организации и в целом сферы сельского социума с близостью природного окружения.

4. Рассмотренные технологии лишь приоритетно представлены как психодидактические. Всем им присущи праксеологические элементы и элементы интегративно-дифференцированного характера.

Выводы по 2-й главе

1. Под «технологией образования» часто в педагогике обозначают «технологию обучения». Однако, на наш взгляд, более точно будет рассмотрение технологий обучения как отдельной группы педагогических технологий. Это объясняется логикой взаимоотношений между педагогикой и её частью – дидактикой (теорией обучения). Главная проблема, подлежащая решению с помощью технологии, – это управляемость процессом обучения, его измеримость и воспроизводимость. ***Технология обучения*** – направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных обучающих систем, по проектиро-

ванию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками; это и сам проект обучения конкретному предмету, представляющий набор материалов для проведения обучения (цели, содержание, процедуры обучения, средства контроля), а также его практическая реализация учителем.

2. В главе 2 выполнен обзор технологий обучения в контексте рассмотренных выше методологических подходов.

В контексте *интегративно-дифференцированного подхода* раскрыта сущность авторской технологии модульного обучения с двойной степенью дифференциации (или уровнево-стилевой дифференциации в рамках модульной интеграции); технологии когнитивно-стилевой дифференциации; технологии разновозрастного обучения в сельской школе; технологии, реализующей метапредметный подход.

Как *праксеологические системы* (с точки зрения педагогической праксеологии) представлены следующие образовательные технологии: проблемного обучения; проектная технология; технология критического мышления; технология интеллект-карт; технология дидактических игр; поисково-исследовательская технология; технология интегрированного обучения; технология компьютерного обучения и контроля; технологии дифференцированного обучения; диалоговые и дискуссионные технологии; технология интервального повторения; технология концентрированного обучения; технология учета индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД); технология ситуационного обучения.

С приоритетным *психодидактическим началом* рассмотрены пакетные технологии, технология майнмеппинга, технология учета и развития индивидуального стиля учебной деятельности, технологии обучения одаренных детей. Для всех представленных технологий выявлена специфика их применения в условиях сельских школ.

3. Все рассмотренные технологии приоритетно обладают признаками одного из исследуемых нами подходов – интегративно-дифференцированного, праксеологического или психодидактического. Однако и все они содержат элементы, «относящиеся» к двум другим подходам. Таким образом, методология, определенная на разных уровнях, взаимодополняет и усиливает свои взаимодействующие компоненты и их равнодействующую, тем самым повышая эффективность применения технологии в образовательной практике.

ГЛАВА 3. ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

> Воспитывает все, воспитывает каждый сантиметр и каждый встречный… Мы не на уединенном острове растим детей; все влияет на них. Но любой человек, отец, мать или кто-то из старших, может оказать на ребенка такое сильное духовное влияние, которое перевесит все другие влияния.
>
> *С. Л. Соловейчик. Педагогика для всех*

Воспитание в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определяется следующим образом: «Деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (ст. 2, п. 2) [992].

Воспитание осуществляется через воспитательный процесс – целенаправленный процесс взаимодействия: индивид – индивид, индивид – группа, индивид – коллектив. Этот процесс организуется и осуществляется в различных социальных институтах: семье, воспитательных, образовательных, профессионально-образовательных учреждениях, образовательных организациях высшего образования, секциях, клубах, музеях, театрах, детских объединениях и организациях. Наиболее целенаправленно и эффективно воспитание осуществляется при специально организованном взаимодействии субъектов, направленном на осуществление педагогических целей, – воспитательном или педагогическом процессе.

Воспитательный процесс – это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и учеников, сущностью которого является создание условий для самореализации субъектов этого процесса и их социализации. Цель воспитательного процесса – ориентация школьников на самовоспитание, саморазвитие, самореализацию.

Воспитание как целенаправленный процесс культуроемкого развития личности есть система взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, определяющее влияние на выбор которых оказывает как уровень актуального развития личности воспитанника, так и уровень профессионализма педагога. Таким образом, его характер определяется не только культурой общества и микро-

среды, но и субъектами воспитания, включенными в этот процесс, их целями, мотивами, установками, уровнем культуры в целом [46]. Исходя из этого, можно заключить, что свойство оптимальности процесса воспитания обусловливается лишь личностным форматом взаимодействия воспитателя и воспитанника. По мнению Е. В. Бондаревской, в теории воспитания это требование воплощается в личностно ориентированном подходе, при котором воспитанник признается полноправным партнером в условиях взаимодействия-сотрудничества и который отражает идеи гуманистической педагогики [46].

Хотя воспитание – непрерывный процесс, охватывающий все мероприятия (в т. ч. и обязательные учебные занятия), организуемые школой, большая воспитательная нагрузка традиционно приходится на специальные события, проводимые в рамках внеурочной деятельности. Поэтому целесообразно начать с выявления сущности понятия внеурочной деятельности в современном образовательном процессе школы вообще и сельской школы в частности. Опираясь на понимание данного феномена, представленного во ФГОС [309, с. 90–94] и идеи Е. В. Чернобай, отметим следующее.

В материалах ФГОС понятие «внеурочная деятельность» рассматривается как неотъемлемая часть образовательного процесса и характеризуется как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от форм классно-урочной системы. При реализации своих задач она одновременно направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы образовательного учреждения.

По целям, задачам и содержанию обучения образовательная деятельность делится на *учебную* и *внеучебную*.

Учебная деятельность по форме организации подразделяется на урочную (учебные занятия в рамках учебного плана по предметным областям) и внеурочную (учебные занятия в формах, отличных от классно-урочной, проводимые в рамках учебного плана по предметным областям, по программе формирования и развития универсальных учебных действий, программе коррекционной работы, программе формирования ИКТ-компетенций, программе учебно-исследовательской и проектной деятельности, другим подпрограммам образовательной программы каждого уровня об-

разования; научно-практические конференции; школьные научные общества; поисковые и научные исследования и т. д.).

В материалах сопровождения ФГОС (в частности, в Примерной основной образовательной программе образовательной организации) констатируется, что *внеучебная* (по содержанию) деятельность по форме организации является *внеурочной деятельностью* и организуется по *направлениям развития личности* (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, художественные студии и т. д.

Для лучшего осмысления взаимодействующих феноменов представим взаимосвязь внеурочной, учебной и внеучебной деятельности школьников в виде множеств на рис. 3.1 [199].

Рис. 3.1. Взаимосвязь внеурочной, учебной и внеучебной деятельности школьников (по А. Л. Трофимовой)

Программа воспитания и социализации представляет собой интегрирующий документ, охватывающий осуществление духовно-нравственного развития и расширения ценностей, социально-нормативной сферы обучающихся в рамках отдельных учебных дисциплин, курсов, относящимся к инвариантной, вариативной частям учебного плана и во внеурочной деятельности. При этом как учебные программы, так и программы внеурочной деятельности должны включать в себя: описание ценностей, которые могут быть усвоены обучающимися в процессе учебной и внеурочной деятельности; характеристику основных компонентов

содержания (предметного, межпредметного), форм учебной и внеурочной деятельности, раскрывающих данные ценности.

Согласно ФГОС, современная образовательная организация несет ответственность за результаты освоения основной образовательной программы учащимися, за формирование структуры этой программы и все необходимые условия ее реализации. В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся учреждение должно предусмотреть время как на учебные курсы и их увеличение, так и на внеурочную деятельность, найдя оптимальные формы их организации в образовательном процессе, способ чередования учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы [309].

Внеурочная деятельность может осуществляться в образовательной организации:

– через часть учебного плана, формируемую участниками образовательных отношений (спецкурсы, научные общества обучающихся, учебные научные исследования, практикумы и т. д., проводимые в формах, отличных от урочной деятельности);

– план внеурочной деятельности;

– организацию деятельности групп продленного дня;

– классное руководство (экскурсии, диспуты, круглые столы, соревнования, общественно полезные практики и др.);

– деятельность иных педагогических работников (педагога-организатора, социального педагога, педагога-психолога, старшего вожатого) в соответствии с должностными обязанностями квалификационных характеристик должностей работников образования [199; 309].

Итак, внеурочная деятельность рассматривается и признается сегодня в контексте требований ФГОС как равноправная составляющая образовательной деятельности и в условиях сельской школы.

Воспитание в сельской школе характеризуется рядом особенностей:

1. Очевидность тенденции осознания возрастающей роли воспитания в условиях сельской школы в контексте социализации сельского школьника.

2. Уникальность положения школы в сельском поселении, повышающая её ответственность за состояние воспитательного пространства социума и развитие личности школьника.

3. Наличие уникальных возможностей и ресурсов для организации образовательного процесса в природной и культурно-исторической среде сельского поселения, которые используются далеко не всегда и не в полной мере.

4. Возможность школы не только использовать имеющийся социально-педагогический потенциал сельской среды, но и целенаправленно обогащать и создавать его [250].

5. Возможность использования потенциала разновозрастности в воспитательном пространстве сельской школы.

6. Особая ответственность сельского педагога как агента социализации сельского школьника: трансляция его профессиональных норм и ценностей и вне школы для усиления и обеспечения непрерывности процесса воспитания; большая эмоциональная близость педагога сельской школы со своими воспитанниками (недостаточность агентов социализации может вполне успешно компенсироваться их референтностью и степенью влияния на сельского подростка).

Однако необходимо отметить существующий приоритет дидактических и технологических целей и подходов в системе общего образования в сельской школе (как, впрочем, и в большинстве других образовательных организаций) в ущерб воспитательным и развивающим целям [327, с. 9], а также недостаточность внимания к школе как к воспитательной организации и социально-психологической группе, что обедняет условия для развития личности сельского школьника.

Именно с учетом данных позиций мы будем подходить к пониманию воспитания и учету его особенностей в условиях сельской школы. Параграф 3.1 представит общие позиции относительно организации воспитания в сельской школе – модель образовательно-культурной среды сельской местности (территории), в рамках которой возможна реализация воспитательного процесса на идеях народной педагогики, а также принципы организации процесса профессиональной ориентации сельских школьников с ценностными приоритетами «Земля», «Малая родина», «Агросфера», «Природа» в условиях становления рыночной экономики; систему методов, приемов, форм организации процесса профессиональной ориентации сельских школьников с акцентами на деятельность в агропромышленном комплексе; со-

держание организационно-экономических, управленческих, социально-педагогических, методических и дидактических механизмов (специальных конструкций) взаимодействия сельского социума и образовательной организации села в аспекте обновления и развития интеллектуального и трудового потенциала сельского социума с подчеркиванием акцентов интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического подходов. Параграф 3.2 данной главы раскроет одну из возможных технологий достижения важнейшего современного образовательного результата сельских школьников – технологию формирования гражданской идентичности – также с обозначением позиций исследуемых подходов.

§ 3.1. Образовательно-культурная среда сельской территории как ресурс воспитания сельских школьников с позиций методологических подходов

> Цель воспитания – научить наших детей обходиться без нас.
>
> *Эрнст Легуве.*
> *https://materinstvo.ru/art/4746 Materinstvo.ru*

В свете последних политических событий и принятия регламентирующих документов [277; 278; 292] большие надежды в повышении воспитательного потенциала сельской школы возлагаются на интеграцию и педагогизацию окружающих сельскую школу ресурсов. Именно поэтому речь идет об усилении воспитательного потенциала сельского социума в целом, о влиянии территории и её особенностей на социализацию и воспитание каждого её представителя. Нами создана модель образовательно-культурной среды сельской местности (территории), которую далее мы и представляем.

Транзитивный период развития современного общества характеризуется так называемым «этническим парадоксом», предполагающим, с одной стороны, все большее унифицирование культуры и ценностей, стирание различий, а с другой – стремление народов сохранить свою самобытность, подчеркнуть индивидуальность этнической или национальной культуры и психологического скла-

да. Следствием этого выступает, прежде всего, рост напряженности в межэтнических и межконфессиональных отношениях, между человеком и экосистемой, деформация межпоколенных связей.

В настоящее время по-прежнему остро стоит проблема формирования личности, способной выбирать себе в качестве ориентира социально значимые нормы и ценности, такие как этническая и гражданская идентичность, патриотизм, гуманность и т. д., обладающей социокультурным багажом и этнокультурным опытом, который бы позволил ей успешно ориентироваться и самоопределяться в поликультурной среде, толерантно относиться к представителям других культур и конфессий. Очевидно, что эти две проблемные ситуации тесно переплетаются между собой.

По указанным выше причинам для педагогической науки России особенно актуальным является обращение к тому богатейшему опыту, который накопил российский народ на протяжении столетий, к его культурно-исторической памяти. Особенно важным представляется сегодня обращение к многовековой народной мудрости, к вечно живым ценностям народной культуры и народной педагогики.

Состояние философии образования характеризуется поиском концепций воспитания современной молодежи, что актуализирует и этнопедагогический подход, базирующийся на основе накопленного народом многовекового воспитательного опыта. Смена социально-экономических ориентаций вынуждает педагогов обратиться к базовым ценностям педагогики для осознания новых воспитательных целей и результатов в условиях стремительно меняющегося общества. Субъекты образовательных систем начинают понимать необходимость более активного насыщения образовательного процесса компонентами народной мудрости воспитания.

Этнопедагогика является наукой, изучающей возможности применения воспитательных элементов народной культуры и народной педагогики в современной образовательной практике.

Народная педагогика – это совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, детских играх, игрушках и т. п. «Сила народной педагогики – не в авторитетных именах и плодотворных теориях, а в авторитетных мыслях и плодотворных результатах» [43, с. 7], которые отшлифованы тысячелетиями.

«Этнопедагогика – наука об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, наука о педагогике быта, о педагогике семьи, рода, племени, народности, нации… исследует особенности национального характера, сложившиеся под влиянием исторических условий, сохраняющиеся благодаря национальной системе воспитания и претерпевающие эволюцию вместе с условиями жизни, вместе с педагогической культурой народа» [43, с. 30–31]. В табл. 3.1.1 представлены некоторые подходы к определению объекта и предмета этнопедагогики.

Таблица 3.1.1

Обобщение подходов к определению объекта и предмета этнопедагогики

Автор	Объект этнопедагогики	Предмет этнопедагогики	Примечание
Э. Р. Хакимов	Объектом науки этнопедагогики как части педагогики является процесс образования. Образование, выступая центральной категорией педагогики и этнопедагогики, обозначает реально существующий процесс и результат освоения и присвоения человеком целостных эмоциональных и рациональных образов самого себя и своего места в мире, образов культуры и социальных отношений	Не только изучение целенаправленно организованного этнопедагогического образования, но и стихийно протекающего этнотрадиционного образования	*Хакимов Р. Э.* Этнопедагогика как наука: предмет, функции, основные категории // Вестник Удмуртского государственного университета. 2007. № 9. С. 39–52 [301]
Г. В. Нездемковская	«Научная педагогика» содержит научные знания, а «народная педагогика» – обыденные или житейские, но не	Традиционное народное воспитание в широком социально-педагогическом смысле	*Нездемковская Г. В.* Генезис этнопедагогики в России : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.,

Автор	Объект этнопедагогики	Предмет этнопедагогики	Примечание
	научные знания о традиционном народном воспитании. Объект изучения этнопедагогики – только народная культура		2012. С. 30 [188]
Г. Н. Волков	Народная культура и народная педагогика как объект реального мира, реально существующей действительности	Педагогика семейного быта; поговорки и пословицы народов мира и их значение при передаче нравственного опыта подрастающим поколениям, загадки как средство умственного воспитания; народные песни и их роль в эстетическом воспитании детей и молодежи, самодельные игрушки и творчество детей; детская и молодежная среда, ее педагогические функции; колыбельные песни народов мира как выдающиеся достижения материнской поэзии, материнской школы и материнской педагогики; общность педагогических культур разных народов и их национальная самобытность и др.	*Волков Г. Н.* Этнопедагогика. М., 1999. С. 7–8 [43]
И. Л. Набок		Народная педагогика. Культура межнационального общения	*Набок И. Л.* Педагогика межнационального общения : учеб. пособие. М. : ИЦ «Академия», 2010. 304 с.

Структурно-содержательное и организационно-деятельностное наполнение этнопедагогики как системы по Г. Н. Волкову представлено в табл. 3.1.2.

Таблица 3.1.2

Структурно-содержательное и организационно-деятельностное наполнение этнопедагогики как системы (по Г. Н. Волкову, [43, с. 36–37])

Компонент	Его содержание
Основные педагогические понятия народа	Уход, воспитание, самовоспитание, перевоспитание, наставление, обучение, учение, приучение
Ребенок	Как объект и субъект воспитания
Функции воспитания	Подготовка к труду, формирование нравственных черт характера, развитие ума, забота о здоровье, привитие любви к прекрасному
Факторы воспитания	Природа, история, религия, психический склад нации
Методы этновоспитания	Убеждение, пример, требование, приказ, разъяснение, поверье, приучение и упражнение, пожелание и благословение, просьба, совет, намек, одобрение, упрек, укор, уговор, запрет
Средства воспитания	Труд, игра, общение, устное народное творчество (потешки, считалки, загадки, пословицы, поговорки, песни, сказки и легенды, предания и т. д.)
Идея совершенства человеческой личности и ее реализация в системе народного воспитания	Основные черты совершенного человека: патриотизм, почитание родителей, старших и младших, доброжелательность (отсутствие агрессивности), гостеприимство, честность, трудолюбие, любовь к земле-матушке (Природе)
Организация воспитания	Трудовые объединения детей и молодежи, молодежные праздники, общенародные праздники
Педагогическая роль коллективных форм жизнедеятельности людей	Семья и род, община, племя, народ, человечество
Народные воспитатели	Родители, старшие дети, общественные педагоги, безымянные, малоизвестные педагоги, их деятельность и мысли

Исходя из приведенных определений объекта и предмета этнопедагогики, можно заключить, что она выступает как отрасль

знания и одновременно как область практической образовательной деятельности. На наш взгляд, наиболее «благодатной почвой» для применения идей этнопедагогики является образовательно-культурная среда сельской школы (по сравнению с городской). Это объясняется общеизвестной спецификой жизнедеятельности образовательной организации села и её социально-природного окружения.

Для начала разберемся с понятием «образовательно-культурная среда сельского социума, сельской местности».

Образовательная среда определяется как совокупность факторов, определяющих обучение и развитие личности, социокультурные и экономические условия общества, влияющие на образование, характер информационных и межличностных отношений, взаимодействия с социальной средой (https://studfiles.net/preview/4646140/).

Из определения образовательной среды непосредственно следует, что она является социокультурной средой, имеющей экономические характеристики, выражающиеся на уровне социального заказа, целевых установок, требований к образованию, путей их реализации и выполнения. Образовательная среда включает в себя все *ресурсы социокультуры общества*, поскольку они самым прямым образом создают условия образования и оказывают влияние на учебно-образовательные процессы, а многие из них (художественные произведения, фильмы и пр.) непосредственно включаются в них.

Информационный характер современной образовательной среды – одно из важнейших ее свойств, инвариантное вне зависимости от толкования этого понятия. В век глобальной информатизации и цифровизации признание этого свойства является необходимым для понимания и исследования содержания образовательной среды. Исходя из этого, образовательную среду называют *информационной образовательной средой* (*ИОС)*.

Образовательная среда в психологическом аспекте выполняет роль *атмосферы*, благоприятного климата для реализации образовательного процесса и учебного взаимодействия. Источником этого климата является внешняя образовательная среда, однако его развитие и улучшение осуществляется прежде всего под воздействием самого образования и, следовательно, *внутренней* образовательной среды, общей и локальной.

Таким образом, имеют место следующие *аспекты* образовательной среды как направления ее педагогического исследования и развития: *социокультурный, информационный, психологический, прагматический* (рассмотрение с позиции эффективности), *уровневый* (с позиции соотношения общего и частного, локального), *регулятивный* (с позиции управления средой).

Во всех указанных выше случаях рассматривается культурно-образовательная среда. Однако что понимать под *образовательно-культурной средой сельской местности*? *Сельской школы?*

На наш взгляд, в первом понятии определяющую и системообразующую роль играет именно образовательный компонент как механизм организации взаимодействия человека с миром культуры. Исходя из такого понимания, а также с учетом свойства открытости современного образования, можно сформулировать понятие «*образовательно-культурная среда сельской местности*» (ОКССМ) как фактора, определяющего региональные особенности образовательной практики истории и современности, и оказывающего значительное влияние на педагогические процессы в конкретной общеобразовательной организации села, на формирование личности сельского школьника и любого другого жителя. Это пространство взаимодействия субъектов сельского социума по созданию и сохранению ценностных, базовых, функциональных, предметно-практических условий, обеспечивающих процесс развития и саморазвития базовой культуры каждого субъекта данного сообщества, педагогической культуры учителей, родителей учащихся, представителей общественности и других социальных институтов, сельского поселения. Дело в том, что сегодня занимается образованием и воспитанием подрастающего поколения не только школа, но и другие социальные культурно-образовательные институты, и при этом вклад каждого из них может быть различным. Поэтому понятие «*образовательно-культурная среда сельской местности*» можно использовать для адекватного описания общей культурно-образовательной ситуации в локальной местности (И. Г. Ахтамов [11]). Схематично модель образовательно-культурной среды сельской местности мы представим на рис. 3.1.1.

Педагогический потенциал образовательно-культурной среды определяется традиционными ценностями, характерными для

сельских поселений и образовательных организаций. Реализация потенциала происходит через прояснение, переживание, присвоение, созидание ценностей, что в концентрированном виде выражается в образе жизни представителей сельского сообщества. Процесс воздействия педагогического потенциала настолько эффективен, насколько глубоко интериоризованы ценности людьми, проживающими и развивающимися на конкретной территории. Использование понятия «*педагогический потенциал образовательно-культурной среды*» позволяет расширить границы интересов педагогики, включить в нее окружающую действительность в качестве источника, движущих сил и педагогического средства развития личности. Педагогический потенциал среды правомерно рассматривать при выделении единой функциональной системы «человек – составляющие среды».

Основным системообразующим принципом выступает жизнедеятельность человека в рамках среды, в социальном контексте регионального и локально-территориального развития. Структуроформирующей связью является отношение человека к своему культурному окружению, к историческому наследию, в результате чего возникает взаимосвязь между компонентами образовательно-культурной среды (Е. П. Белозерцев). Для успешного становления личности необходима глубокая взаимосвязь с малой родиной (В. А. Сластенин, Н. Б. Крылова). В этом плане особое внимание необходимо уделять этническим традициям как основе образовательно-культурной среды [11].

Привязанность к малой родине может служить эмоциональным устремлением к сохранению ее природной среды, одним из факторов, формирующих ответственное отношение к природе родного края и всей планеты в целом.

Трепетное отношение к природе (к земле-матушке) всегда особо просматривается в народной педагогике. Природа ассоциируется с родной стороной, Родиной, имеющей неизъяснимую власть над человеком. Природосообразность является одним из определяющих принципов и отражением естественности народного воспитания.

Рис. 3.1.1. Модель образовательно-культурной среды сельской местности (территории)

Поэтому вполне правомерно вести речь об экологии как универсальной заботе человечества в контексте природы, культуры, человека, этнических образований. В народной педагогике разрушение природы приравнивается к разрушению этносферы, значит, и самого этноса. Народ и природа, народность и естественность неразделимы. В их единстве – высшая гармония жизни на земле [43].

Патриотизм – это прежде всего любовь к родной природе, которая рассматривается как великий, мощный фактор народного воспитания. Все, что согласуется с природой, должно рассматриваться как благо; что противоречит ее развитию – как зло и извращение. Народные традиции отношения к природе следует рассматривать как своеобразный нравственно-экологический кодекс [43].

Именно конкретная образовательно-культурная среда, в том числе этнокультурная жизнь, влияет на формирование отношения личности к природе своего края. Отношение к природе у определенного социума, этнической группы формировалось на протяжении долгого времени вместе с формированием этнических традиций, обычаев, верований, которые предписывали бережное отношение к окружающей природной среде.

Социокультурный компонент образовательно-культурной среды сельской местности ответственен за формирование приоритетных ценностей сельского школьника: «Малая родина», «Земля», «Природа», «Труд». Любовь к малой родине – необходимый исходный баланс ценности более высокого порядка – «Отечество» (ценности и смыслы – это есть праксеологические элементы). Актуальность этой ценности для сельского школьника очевидна: не обретя в детстве корней, связывающих его с малой родиной, он может столкнуться с трудностями социальной адаптации в будущем, оказавшись на распутье между городом и деревней. Менталитет сельского жителя даже при критической оценке социально-экономического состояния его родного поселения, как правило, имеет ярко выраженную патриотическую направленность. Развивая жизнеспособность и социализированность своих воспитанников, сельская школа как главный организующий центр образовательно-культурной среды сельской местности должна целенаправленно и последовательно укреплять в их сознании ценность «Малая родина». Независимо от того, какой вариант жизненной само-

реализации они предпочтут, без наличия этой ценности в их внутреннем мире нельзя рассчитывать на возрождение и развитие российского села. Природосообразность и природовключенность сельской жизни создает прекрасные естественные условия для формирования ценностей «Земля» и «Природа». Сельская школа имеет все шансы формировать у обучающихся не только чувство прекрасного в общении с природой, но и их экологическую культуру, подкрепляемую реальной действенной заботой об окружающей природной среде [42]. Таким образом, ценности «Малая родина», «Земля», «Природа», «Труд» выступают как базовые основания формирования личностных качеств сельского школьника – его ответственности за судьбу малой родины, жизнестойкости, социальной активности, деловитости, в целом, гражданской идентичности. В сельской местности рядом с самого раннего детства с ребенком находится живая природа: лес, приусадебный участок, сельскохозяйственные угодья. Правда, необходимо заметить, что в России сейчас множество заброшенных полей, давно не обрабатываемых в целях получения сельскохозяйственной продукции. И безусловно, этот факт негативно влияет на восприятие сельского ребенка, вызывая чувство неухоженности, отсутствия заботы о самом главном достоянии села и деревни, да и всей России – земли. Тем не менее можно найти немало позитивных примеров в противовес приведенным случаям – это успешное ведение сельскохозяйственных работ предпринимателями, новой формацией фермеров, появившихся в последние десятилетия в сельской местности. Это хороший пример для сельских школьников в плане воспитания у них чувства рачительного хозяина земли, инициативности, ответственности в выполнении своей жизненной миссии тружеников сельского хозяйства и обслуживающих его предприятий (здесь вновь заметно отражение идей праксеологического подхода: «успешное ведение сельскохозяйственных работ», «рачительный хозяин земли, инициативность, ответственность в выполнении своей жизненной миссии»).

Социокультурный компонент ОКССМ подразумевает кроме ценностей также использование социокультурных ресурсов сельского сообщества: его интеллектуального потенциала [119]; педагогизацию отношений субъектов сельского социума (индивидуальных, групповых, коллективных); изучение и сохранение тра-

диций, истории села и др. В сельской школе, как ни в какой другой, наиболее явна и ощущаема связь поколений: бывшие её выпускники становятся, как правило, её педагогами; родители сегодняшних учеников – вчерашние выпускники школы. Это же самое можно сказать и о большинстве управленцев других социально-экономических структур сельского поседения. В деревне наиболее распространенной является «квазимногонуклеарная» семья, когда несколько поколений живут если не в одном доме, то совсем недалеко друг от друга, постоянно находясь в живом контакте (в данном случае речь идет о проявлении интегративных процессов в сельском сообществе, в сельской семье).

Ещё один парадокс и этнопедагогическая возможность для села заключается в том, что народная педагогика и народная мудрость находятся «повсюду», «совсем близко», не в академических изданиях и хрестоматиях, не за витринами центральных музеев, не в методичках, как в большом мегаполисе. Народная мудрость существует здесь в конкретных селах, деревнях, их жителях, в конкретных повседневных вещах. «И соседка баба Даша, с которой мы ежедневно встречаемся, и есть носитель народной культуры и народной мудрости. Она и другие бабушки, дедушки из вашей деревни и есть то ключевое звено, без которого невозможна традиционная устная передача культуры, опыта и знаний» [274, с. 47]. Описанный выше фактор непосредственного присутствия народной мудрости можно рассматривать как проявление психодидактического (психопедагогического) подхода.

Информационный компонент ОКССМ можно связать с использованием информации этнопедагогического характера (идея совершенства человеческой личности, идеи-символы, устное народное творчество: потешки, считалки, загадки, пословицы, поговорки, песни, сказки и легенды, предания, притчи, былины, содержание игр). Данные содержательные элементы воспитания связываются также идеей психодидактического подхода. И конечно, в данный блок включается использование информационно-коммуникационных технологий, с применением которых на селе дела обстоят до сих пор недостаточно успешно. Степень насыщенности ОКССМ цифровыми средствами далека от необходимой и от уровня городской, часто возникают проблемы с программным обеспечением и быстрым доступом к сети Интернет.

Психологический компонент ОКССМ ассоциируется с созданием благоприятной психологически комфортной атмосферы, «климата», который характерен в целом для жизнедеятельности села и взаимодействия его отдельных представителей. Эту атмосферу можно также назвать «дух села» (по аналогии с духом народа как его психологической этнохарактеристикой). Понятно, что эта атмосфера способствует формированию у субъектов социума позитивных чувств защищенности, надежности, самодостаточности, умиротворения, гордости за свою малую родину. К сожалению, часто бывает и наоборот. Данный компонент ОКССМ явно реализуется в рамках психопедагогического (психодидактического) подхода.

Прагматический компонент ОКССМ ответственен за эффективность среды. В нашем случае мы акцентируем внимание на эффективности в сфере образования и культуры, причем с этнопедагогическим оттенком. Поэтому сюда включаем основные педагогические понятия народа и соответствующие им процессы: уход, воспитание, самовоспитание, перевоспитание, наставление, обучение, учение, приучение, особое внимание обращая на самовоспитание как приоритетную конечную цель воспитания в широком его смысле; эффективную реализацию функций народного и общественного воспитания (подготовка к труду, формирование нравственных черт характера, развитие ума, забота о здоровье, привитие любви к прекрасному) [43]. При этом обозначенные выше процессы целесообразно и удобно реализовывать в разновозрастных командах субъектов сельского сообщества, включающих профессиональных педагогов, родителей, детей, представителей других социальных институтов сельского поселения, других жителей села. Будем считать, что данный сектор обусловливает реализацию профориентации сельских школьников на профессии агро- и сельскохозяйственных направлений. Данный компонент сельской территории лежит в границах действия праксеологического подхода, увязывая воспитание сельских школьников с феноменами эффективности, целесообразности, «правильности» выстраивания процессов и направлений воспитания.

В уровневом блоке ОКССМ мы связываем с локальным уровнем специфику образования субъекта и этнокультуры в данном поселении, регионе, формирование этнической идентично-

сти; с частным уровнем – характеристики российского образования и национального уровня культуры, формирование гражданской идентичности. С общим уровнем ассоциируется образование мира, его основные тенденции, приобщение и принятие общечеловеческих ценностей (свободы, мира, отсутствия агрессии и терроризма, добра, любви, здоровья и др.). Уровневый блок отражает идею единства интеграции-дифференциации в сфере образования-культуры.

Регулятивный компонент ОКССМ предполагает оптимальное (праксеология) функциональное взаимодействие всех социально-образовательных институтов сельской местности по горизонтали (внутри сельского поселения) и вертикали (за его пределами) (интеграция). Системообразующим ядром в этом взаимодействии традиционно выступает сельская школа. Только миссия её расширяется направлением обеспечения интеграции усилий основных центров народного творчества и культуры в развитии духовно-нравственного потенциала сельской местности и сельских школьников. Блок имеет основное функциональное назначение – руководство жизнедеятельностью села, *оптимальное* использование социально-педагогического ресурса сельского социума, организация различных видов этнопедагогической деятельности: обрядовых праздников, мероприятий, общинного воспитания подрастающего поколения. В сельской местности «соприкосновение» с народным искусством и традициями, активное участие в народных праздниках зачастую в качестве организаторов всего действа обогащает ребенка, воспитывает гордость за свой народ, непринужденно (психодидактика) знакомит его со своим прошлым, истоками, историей и культурой своего народа, края, малой родины. Регулятивный компонент явно свидетельствует о проявлении идей всех исследуемых нами подходов.

Следующей особенностью образовательно-культурной среды сельского социума и сельской школы является её поликультурность (явное присутствие единства интеграции-дифференциации). Это сегодня уже не признак будущего, а свершившийся факт её жизнедеятельности. Поликультурное образование как важная часть современного образования, способствующая усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного (идеи балансовой методологии, а значит, интегративно-диффе-

ренцированного подхода) в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем, сегодня является актуальным и для образовательных организаций, расположенных на селе. Россия всегда была многонациональной страной (по переписи населения 2010 г. её население образуют около 200 различных народов и этносов). В современной сельской школе также рядом обучаются представители различных культур, этносов, социальных групп с различными традициями и ценностями. Особенно данная тенденция проявляется в последние годы в связи с усилением миграционных потоков из Украины и южных стран. Хотя почти каждый ребенок оказывается в соприкосновении с представителями разных народов, они остаются для него чаще всего чужими и непонятными.

Поражает статистика почти полного отсутствия у школьников представлений о народах России, их традициях, искусстве, даже их названиях [146, с. 6]. Трудно решать задачи патриотического воспитания, не научив детей гордиться многообразием языков и национальных традиций своей страны.

Никакие школьные программы не предусматривают знакомства с разнообразием российских культур, поэтому в школьных коллективах бытует множество предрассудков в отношении народов, представители которых учатся в одном классе. К нерусским детям часто относятся с высокомерием, предубеждением, недоброжелательством, что создает в коллективе некомфортную, напряженную, мешающую учебе обстановку, обостряя проблемы воспитания и социализации.

Изменить сложившуюся ситуацию можно, если в школе вести целенаправленную работу по развитию культуры межнационального общения и воспитанию толерантности – умения воспринимать человека таким, какой он есть. Этнопедагогика, изучающая народную мудрость, обладает универсальной конструктивной функцией в формировании гуманистического мировоззрения и поведения в сфере межнациональных отношений, что объясняется прежде всего отсутствием в народных традициях явно агрессивной информации, противопоставляющей людей по национальному признаку. В то же время в традициях, устном творчестве всех этносов присутствует материал, утверждающий взаимопонимание и взаимные симпатии разных народов [43].

Другим конструктивным подходом считаем использование в учебно-воспитательном процессе таких пластов традиционной культуры, как народная дипломатия, национальные символы, события-символы, идеи-символы, народный идеал совершенного человека, этнопедагогическая афористика, а также сравнительно-сопоставительное рассмотрение этнических средств создания поэтико-художественной образности.

Полиэтничность – богатство человечества, его достоинство, его толерантное взаимодействие в счастливом, едином мире в будущем. Именно национально-региональные традиции, помогая выработке и созданию оптимально функционирующих воспитательно-образовательных систем, близких детям по мировосприятию, способствуют осознанию общности народных педагогических культур, всех духовно-нравственных связей.

Использование на практике народно-педагогических ценностей в различных звеньях образовательной цепи подтвердило целесообразность этнопедагогического диалога культур, способствующего выявлению общности духовных истоков разных этносов, уникальность и самобытность каждого из них. Поэтому сегодня культура межнационального общения сельского педагога становится также неотъемлемым компонентом его целостной профессиональной культуры. Однако заметим, что педагогические основы процесса формирования культуры межнационального общения особенно для условий сельских школ разработаны на текущий момент недостаточно, отсутствуют конкретные модели и варианты этого процесса.

Таким образом, в образовательно-культурной среде сельской местности имеются достаточно обширные возможности для использования этнопедагогического знания и опыта деятельности, целенаправленная и спланированная реализация которых позволит восстановить и развить социально-педагогический потенциал сельского социума, а деятельность школы организовать в режиме подготовки ресурса интеллектуального и трудового потенциала села на основе идей и опыта мудрой народной педагогики.

В рамках реализации научно-исследовательских работ по теме «Сельская школа как ресурс формирования интеллектуального и трудового потенциала сельского социума», проводимых по заданию Министерства образования и науки Российской Фе-

дерации в 2014–2016 гг., нами сформулированы принципы организации процесса профессиональной ориентации сельских школьников с ценностными приоритетами «Земля», «Малая родина», «Агросфера», «Природа» в условиях становления рыночной экономики (2015 г.). Определена система методов, приемов, форм организации процесса профессиональной ориентации сельских школьников с акцентами на деятельность в агропромышленном комплексе. Определено содержание организационно-экономических, управленческих, социально-педагогических, методических и дидактических механизмов взаимодействия сельского социума и образовательной организации села в аспекте обновления и развития интеллектуального и трудового потенциала сельского социума [197].

Принципы организации процесса профессиональной ориентации сельских школьников с ценностными приоритетами «Земля», «Малая родина», «Агросфера», «Природа» в условиях становления рыночной экономики

Современное состояние процесса профессиональной ориентации сельских школьников обусловлено необходимостью подготовки компетентных специалистов для деятельности в агропромышленном комплексе России, важностью профориентации старшеклассников именно сельских школ на профессии аграрного сектора; поиском инновационных подходов к решению данной проблемы. Однако в этом направлении имеется целый ряд проблем, которые требуют принятия неотложных решений. Так, по-прежнему недостаточно внимание заинтересованных лиц к проблеме профориентации выпускников сельских школ на деятельность именно в агропрмышленной сфере народного хозяйства; приоритетное применение учителями и педагогами сельских школ до сих пор традиционного содержания, форм и методов профориентации без учёта специфики образовательного пространства на селе и приближения социально-профессиональных проб к специфической деятельности в области агропромышленной сферы [74]. Такая ситуация возникает из-за отсутствия теоретической, дидактической и методической обеспеченности деятельности сельского педагога по профессиональному самоопределению учащихся в отдельно взятом районе (регионе) в текущий момент времени, неразработанностью материала профессиональ-

ной направленности, неисследованностью форм и методов его применения в целях успешной профориентации молодежи на профессии агропромышленной сферы.

Ясно, что начинать решение этих проблем необходимо с формулировки методологической основы, в качестве которой предлагается использовать совокупность принципов, способных выступить регуляторами организации деятельности по профессиональной ориентации старшеклассников сельских школ с акцентом на формирование ценностных приоритетов «Земля», «Малая родина», «Агросфера», «Природа» в условиях становления рыночной экономики, на выбор профессионального пути, связанного с агропромышленным комплексом.

Совокупность принципов по профессиональной ориентации старшеклассников сельских школ в условиях рыночной экономики с акцентом на повышение профессионального интереса к профессиям, связанным и востребованным агросферой, включает следующие:

– *Принцип анализа состояния и методики учета конъюнктуры рынка сельского труда* (в том числе и детского).

– *Принцип комплексного решения проблемы подготовки молодёжи к жизни и деятельности в жестких социально-экономических и природно-климатических условиях села* предполагает кооперацию совместных усилий представителей всех социально-экономических структур сельского социума, а также систему социально-педагогических и экономических механизмов поддержки профессионального выбора сельских школьников с акцентом на жизнь в условиях агропромышленного комплекса и сельского социума. В этом плане важнейшими «точками роста» выступают следующие необходимые мероприятия: определение основной цели и дополнительных задач профориентации сельских школьников; обоснование характера профориентационной деятельности; оценка уровня подготовленности лиц, участвующих в профориентационной работе; определение её содержания; выявление оптимальных форм и эффективных методов профориентации; разработка критериев определения её эффективности; анализ тенденций и выработка научно обоснованных рекомендаций по дальнейшему повышению эффективности социально-профессиональной ориентации сельских школьников. Важной идеей

принципа выступает интеграция профориентационных элементов в содержание школьных учебных предметов, воспитательных мероприятий в целом в систему урочной и внеурочной деятельности образовательной организации.

– *Принцип продуктивного взаимодействия в вопросах профориентации сельской молодежи* конкретизирует предыдущий принцип и тесно с ним пересекается по содержанию. Он предусматривает совместную деятельность субъектов образования (учителей и учащихся, родителей, специалистов агросферы, представителей общественности сельского поседения и других специалистов) с целью эффективного осуществления нравственного воспитания старшеклассников с усилением акцента на воспитание патриотизма, трудолюбия, любви к родной земле, ориентированное на традиции тружеников села; активизации профессионального самоопределения сельского школьнкиа в сфере деятельности агропромышленного комплекса [74].

– *Принцип профессионального краеведения*, особенности использования исторического опыта сельского населения по включению детей в трудовую деятельность, а также собственного опыта школы. «Профориентационное краеведение» рассматривается как деятельность по изучению и использованию исторического старожильческого опыта сельского населения по вовлечению подрастающего поколения в трудовую деятельность и использование его в подготовке сельских школьников к труду в условиях рыночных отношений. Элементы содержательного наполнения профориентационной деятельности представлены на рис. 3.1. 2.

Кроме выделенного содержания определена и апробирована форма использования исторического опыта – краеведческий музей и профориентационно-этнографический клуб. Эти формы можно использовать и в рамках музея истории села.

– *Принцип направленности профессиональной ориентации не на отдельную специальность (профиль), а на целую отрасль – агропромышленный комплекс* [74], систематического *формирования интересов и положительной мотивации* старшеклассников на соответствующие профили и специальности.

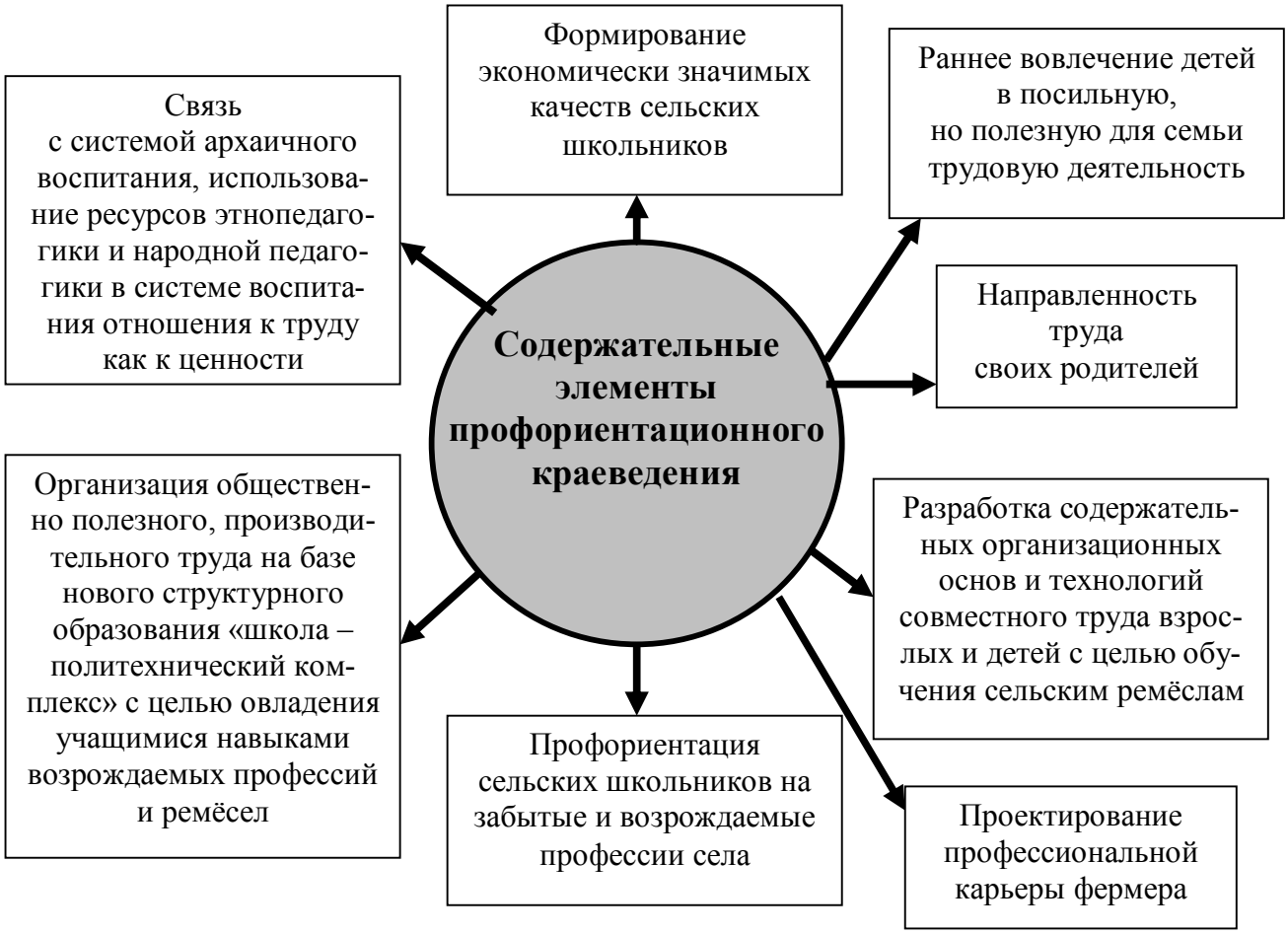


Рис. 3.1.2 Содержательные компоненты профориентационного краеведения

– *Принцип конструирования материала учебной деятельности с профориентационным компонентом на деятельность в агросфере*. Для получения информации о деятельности АПК необходимо шире привлекать специалистов данной области народного хозяйства к работе с учащимися старших классов и включать в содержание школьных предметов материал о содержании профессий этой сферы деятельности. Большими интеграционными возможностями с основами профориентации обладает любая школьная учебная дисциплина, что особенно возможно в условиях сельской малочисленной школы, где количество детей в классе невелико. По мнению исследователя М. А. Даниловой, эффективным является создание учебных курсов «Дисциплина и основы профориентации» [74] для учащихся сельских школ.

Основные характеристики рекомендуемой системы методов, приемов, форм организации процесса профессиональной ориентации сельских школьников с акцентами на деятельность в агропромышленном комплексе представлены в табл. 3.1.3.

Таким образом, система методов сочетает активные, творческие, информационные, проблемно-поисковые, исследовательские и продуктивные методы обучения и воспитания.

Для координации профориентационной работы может быть создан профориентационный центр (или совет), например, в составе методического кабинета районного управления образования. Конкретные методы и формы работы совета могут быть связаны с организацией и оборудованием кабинетов по профориентации; подбором профконсультантов из числа специалистов и рабочих сельских предприятий, организацией их работы, стимулированием; организацией и регулярным проведением экскурсий на предприятиях; созданием производственных участков и рабочих мест для организации работы школьников в летний период, а также круглогодично; проведением различных конкурсов на знание и освоение будущих профессий; проведением собеседований и консультаций с будущими молодыми рабочими.

При создании определенных условий для получения профессиональных знаний и трудовых навыков сельская учащаяся молодежь сможет более активно участвовать в аграрном производстве и стать реальной основой для воспроизводства интеллектуального и трудового потенциала сельского социума.

Таблица 3.1.3

Система методов, приемов, форм организации процесса профессиональной ориентации сельских школьников с акцентами на деятельность в агропромышленном комплексе

Название метода	**Приемы метода и формы, оптимально сочетаемые с данным методом**
Проблемно-поисковые методы	Решение проблемных ситуаций, заданий, задач
Информационные методы	Работа с периодической печатью; встречи с выпускниками школы и специалистами агропромышленного комплекса; экскурсии на биржу труда; знакомство с профессиограммами специалистов агропромышленного комплекса; знакомство с правилами выбора профессий; знакомство с рекламными проспектами службы занятости населения; знакомство с рекламными проспектами предприятий агропромышленной сферы и учебных заведений аграрного направления; участие в днях открытых дверей учебных заведений

Название метода	Приемы метода и формы, оптимально сочетаемые с данным методом
Активные методы	Защита профессий; дискуссия по вопросам и проблемам выбора профессий; игровые сюжетные уроки и деловые игры; анкетирование; тестирование; работа в тетрадях по профориентации; участие в уборке урожая местного аграрного предприятия
Исследовательские методы	Решение расчётных и экспериментальных задач; наблюдение за деятельностью специалистов агропромышленной сферы; проведение опытов; анализ трудовых ресурсов района, области
Творческие и продуктивные методы	Написание сочинения-рассуждения, защита проектов; написание статей в газету; производственная практика
Саморазвивающие методы	Анализ личностно-делового потенциала и составление своей характеристики личностно-деловых качеств; диагностика и коррекция самооценки и выбор профессии; развитие самостоятельности; профессиональная проба; сравнение профессиональных интересов школьников с требованиями профессий АПК; составление профессионального паспорта; изучение планов выпускников и их требований к профессии; определение пути дальнейшего профессионального обучения; обработка и интерпретация результатов анкетирования; упражнения по коррекции личностных качеств

Содержание механизмов взаимодействия сельского социума и образовательной организации села в аспекте обновления и развития интеллектуального и трудового потенциала сельского социума

Для определения содержания механизмов взаимодействия сельского социума и образовательной организации села в аспекте обновления и развития интеллектуального и трудового потенциала сельского социума выявим его основные характеристики и с учетом их выполним поставленную задачу.

Особенности современного сельского социума

Новейший период развития России является одним из самых противоречивых [308], характеризующихся ростом социальной напряженности в обществе, возникновением сложных социально-экономических проблем, с которыми столкнулось и село. Сельское хозяйство – одна из системообразующих отраслей экономики любой страны. Вне зависимости от климатических условий и почв даже самые развитые страны вкладывают

очень большие средства в развитие этой отрасли, так как спад её производства сразу наносит тяжелый удар по всей экономике. Реализующиеся в России реформы революционно изменили организацию сельскохозяйственного производства и его отношения со смежниками, потребителями и государством; все жизнеустройство российской деревни. Прежде всего, значительная часть и ресурсов и производственной деятельности переместилась из предприятий в мелкое производство – в хозяйства населения и фермерские хозяйства. Произошло резкое сокращение объемов производства в сельскохозяйственных предприятиях. Фермерские хозяйства завели в основном сельские специалисты, образовательный уровень которых достаточно высок: 36,6% руководителей хозяйств имеют среднее специальное образование, 20,1% – высшее [308, с. 67]. Хозяйства в основном являются семейными, плохо оснащены техникой, фермеры находятся в трудном финансовом положении.

В течение 70 лет центром жизнеустройства в российской деревне было крупное сельскохозяйственное предприятие – колхоз или совхоз. Реформы последних лет ушедшего столетия подорвали возможности этих предприятий или даже разрушили их. Естественно, это драматическим образом отразилось на социальной сфере села. К примеру, в 2001 г. жилья на селе построено примерно в два раза меньше, чем даже в 1970 г. [308, с. 68] Строительство ведется почти исключительно за счет средств населения и взятых им кредитов. Строительство (и ремонт, поддержание в надлежащем безопасном состоянии) других элементов социальной инфраструктуры на селе сократилось в ещё большей степени, нежели строительство дорог, линий электропередач, водопроводных сетей. Ухудшение условий жизни сельских жителей в результате кризиса сельскохозяйственного производства усугубляется тем, что на селе сворачиваются и многие государственные предприятия и социальные службы, так что сокращается возможность приложения рабочей силы вне собственно сельского хозяйства.

Во многих сельских районах исчерпан внутренний потенциал демографического воспроизводства и идет процесс старения населения. Коэффициент демографической нагрузки на селе выше городского на 25% [308]. В отдельных селах России доля

старших возрастов составляет 80–90% [Там же]. За последние 20 лет в сельской местности практически разрушена система бытового обслуживания населения, система розничной торговли, ограничен доступ к медицинским, образовательным, культурным, правовым услугам.

М. П. Гурьянова [71], понимая под социально-педагогическим ресурсом совокупность воспитательных и образовательных возможностей различных институтов села, его жителей, сельского сообщества в целом, значимых для воспитания, образования, социально-педагогической поддержки детей, подростков, молодежи, взрослого населения и используемых в этих целях в социальном пространстве сельских поселений, сообщает о том, что исследования, проведенные Институтом социальной педагогики РАО в период с 2005 по 2011 г., фиксируют тенденцию неуклонного снижения социально-педагогического ресурса сельского социума за последние 20 лет, т. е. как раз за период, приходящийся на реформирование экономики страны.

Большинство сельских районов не в состоянии обеспечить нормативную бюджетную обеспеченность отраслей социальной сферы за счет собственных источников, что вызывает необходимость их дотационности. Процессы, происходящие в социально-нравственной сфере села, свидетельствуют о все большем отступлении поведения, установок и социальных ориентаций от норм общепризнанной морали. Ухудшение этих характеристик опасно разрушением роли деревни как хранителя моральных и культурных устоев нации [308, с. 74].

Снижение качества социально-педагогического ресурса сельского социума проявляется в социальной неустроенности и отсутствии полноценной социокультурной жизни на селе; в снижении влияния школы, учителя на сельский социум, на социализацию подрастающего поколения, на подготовку трудовых ресурсов для производственной и социальной сфер села, на культурную и социальную жизнь местных сообществ; в увеличении числа детей дошкольного возраста, не охваченных организованными формами дошкольного воспитания; в неорганизованности досуга прежде всего детей, подростков, молодежи; в усилении тенденции преобладания на селе социально неблагополучных семей [71].

Отсутствие работы во многих селах усиливает у многих сельских жителей позицию временно пребывающих на селе, уходит чувство хозяина земли, ценности малой родины и труда на земле, повышаются миграционные настроения. В условиях трансформации сельского социума сельское подворье в его традиционном варианте изживает себя, меняется отношение сельских жителей к труду на земле. Современные молодые семьи не обзаводятся сельскохозяйственными животными, предпочитая покупать сельскохозяйственные продукты в магазине. Подобная ситуация разобщает членов семьи, сельская семья теряет нить, связывавшую многие поколения сельских семей, – труд на своем приусадебном хозяйстве, разрушается многовековая связь поколений.

М. П. Гурьянова показывает пути совершенствования, развития и укрепления социально-педагогического ресурса сельского социума, которые для нас очень важны в контексте проводимого исследования (рис. 3.1.3).

Итак, специфические черты сельского социума современной России определены учёными в ходе комплексных исследований [95; 172; 251; 257]. Условия развития человека в сельской местности значительно отстают от города. Молодёжь не находит перспектив в жизни на селе. В сельскую среду привносится рыночная психология с чуждыми большинству сельских жителей потребительскими ценностями. Характерной становится ситуация «отложенного» профессионального образования. Растет доля безработной молодежи на рынке сельского труда.

С другой стороны, в сельской среде действуют факторы иного плана: особая роль общественного мнения; открытость, прозрачность сельской жизни; особая роль природы; приверженность национальным традициям, нравственным ценностям; важная роль прихода в духовной жизни; ключевое значение сельского учителя в жизни села.

Школа в сельской местности является важнейшим социальным институтом. Она также имеет свою специфику: малочисленное наполнение классных коллективов, близость к естественной природе, сельскохозяйственное окружение, информированность о жизни друг друга, удалённость от интеллектуально-информационных центров и др. Специфика сельской школы проанализирована во множестве работ, в том числе авторских [200; 257; 286 и др.].

Для жизнедеятельности современной сельской школы характерен ряд довольно острых проблем (Л. В. Байбородова [14]). Это крайне низкий уровень материально-финансового снабжения при насущной потребности в своевременном и достаточном удовлетворении материально-финансовых ресурсов сельских школ; крайне неудовлетворительное оснащение образовательных организаций, расположенных на селе (за некоторым исключением) техническим и технологическим оборудованием на уровне современных достижений цифровизации; потребность сельских школ в информационном «прорыве»; острая нехватка педагогов-универсалов, владеющих несколькими специальностями и специализациями и готовых к осуществлению полноценного образовательного процесса в сельских школах с учетом их специфики и ситуационной вариативности; целый ряд объективных обстоятельств, препятствующих качественной реализации исследовательской инновационной деятельности в образовательной организации села; низкий уровень интеллектуального и трудового потенциала сельского социума для обеспечения поддержки стремления школы как стержневого социального института сельского социума к выполнению её основной миссии – оказанию помощи будущему гражданину, родившемуся на сельской земле, не потерять свои корни и стать её опорой.

Л. В. Байбородова выделяет ряд благоприятных социальных условий, способствующих повышению воспитательного потенциала образовательного процесса в сельской школе. Среди них – возможности для формирования устойчивых местных духовных и национальных традиций, пронизывающих систему отношений между жителями, духовно объединяющих взрослых и детей; территориальная приближенность школы к предприятиям, учреждениям, хозяйству села, позволяющая обеспечить деятельностный подход к образованию, включённость детей в проектную созидательную деятельность, возможность оперативного привлечения специалистов, жителей, родителей к организации образовательного процесса; хорошее знание жителями, педагогами, учащимися особенностей друг друга, установление неформальных и эмоциональных контактов [14].

Пути совершенствования, развития и укрепления социально-педагогического ресурса сельского социума		
Социокультурное направление совершенствования	Социально-экономическое направление совершен-	Образовательное направление совершенствования
– Постоянное повышение социальной активности всего населения сельского социума и каждого работника в отдельности; – организация социально-педагогической и социокультурной деятельности с населением в деревнях и селах; – функционирование института социальных педагогов и работников; – организация деятельности волонтеров, общественников, наставников; – поддержка социальных инициатив граждан села; – осуществление активной деятельности общественных объединений детей и взрослых в социуме	– Формирование рыночного сознания и стандартов экономического поведения как отдельных граждан, так и хозяйствующих субъектов, адекватных новым экономическим условиям; – осуществление процесса становления новой системы социальных взаимодействий, способствующих выявлению внутренних резервов и рычагов развития деревни; – реализация социальной миссии учреждений производственной и социальной сфер; – реализация социально-педагогических проектов в сельских поселениях	– Обеспечение широкого охвата детей дошкольным, школьным, дополнительным образованием; – развитие социального партнерства институтов воспитания; – привлечение детей, подростков, молодежи к хозяйственной и социокультурной жизни сельского сообщества; – активное использование потенциала общественных организаций, учреждений культуры, физкультуры и сорта, сельхозпредприятий в работе с детьми; – действие системы социально-педагогической поддержки семьи

Рис. 3.1.3. Пути совершенствования, развития и укрепления социально-педагогического ресурса сельского социума

По мнению М. П. Гурьяновой, «сегодня, несмотря на системный кризис аграрно-сельской сферы, большая часть социальных институтов села может и должна влиять на развитие его социально-педагогического ресурса, что… будет способствовать развитию села, созданию нормальных социальных условий жизнедеятельности людей в сельских поселениях» [71].

Все более актуализируется миссия сельской школы как ресурса интеллектуального и трудового потенциала сельского социума в ответ на возрастание объемов наукоемкого производства в XXI в. и усиление позиций интеллектуальной составляющей человеческого капитала. Сегодня именно интеллектуальный потенциал определяет эффективность и конкурентоспособность национальной экономики. А потому создание условий для воспроизводства интеллектуального потенциала становится приоритетным направлением макроэкономической политики [149]. Источники воспроизводства интеллектуального потенциала общества представлены на рис. 3.1.4 [186].

Рис. 3.1.4 иллюстрирует непосредственное участие в воспроизводстве (накоплении) интеллектуальной составляющей человеческого потенциала таких сфер, как образование, наука, культура и искусство. Какова ситуация с развитием творческого потенциала детей в общеобразовательной школе?

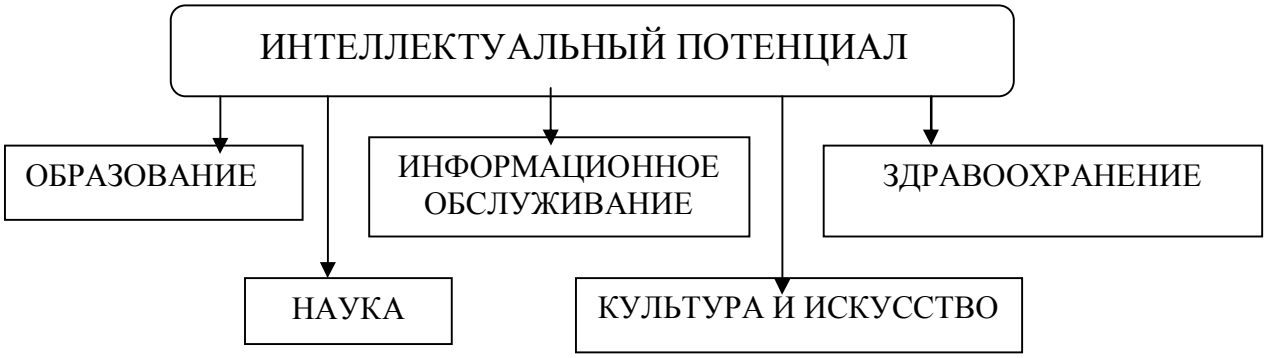


Рис. 3.1.4. Источники воспроизводства интеллектуального потенциала

Большинство (97%) учащихся школ поддерживают мнение о том, что для современного человека важно развивать творческий и интеллектуальный потенциал. Для развития творческого потенциала детей в общеобразовательных школах помимо учебных занятий проводятся дополнительные мероприятия, не входящие в базовую программу [15; 318]. В основном это различные массовые соревнования (олимпиады, конкурсы и т. д.). Проведение подобных работ в учебных заведениях отметили 86% старшеклассников [59]. В то же время научные общества, интеллектуальные, дискуссионные клубы, профильные лагеря для одаренных детей отмечаются старшеклассниками реже (27%). Тем не менее имен-

но эти организационные формы способствуют развитию у учеников творческих способностей и увеличению интеллектуального потенциала территории. Так, 67% школьников, которые посещают профильные лагеря, считают творчество стилем своей жизни. Среди тех, кто не посещает профильные лагеря, подобного мнения придерживаются 33% [149].

Недостаточность действий образовательных организаций по развитию интеллектуального потенциала населения в рамках научно-образовательного пространства связана и с тем, что в практике взаимодействия с другими субъектами преобладает только участие в днях открытых дверей и информационное сотрудничество [198]. В меньшей степени распространены учебно-методический (24%) и научно-методический (18%) варианты сотрудничества. Как показывает практика, более эффективно использование всех форм в совокупности. Тем не менее в рамках взаимодействия все формы сотрудничества не использует ни одна школа. В качестве препятствий к расширению сотрудничества с профессиональным образованием директора школ выделили: отсутствие четкой системы взаимоотношений с организациями среднего профессионального образования и вузами (31%), нежелание учителей школы заниматься подобной работой (23%) и отсутствие территориальной близости к учреждениям профессионального образования (23%) [149].

Таким образом, в социально-экономическом пространстве территории в соответствии с межведомственной принадлежностью действуют системы общеобразовательного и профессионального образования, включая уровни среднего и высшего образования, профессионального обучения, а также дополнительное; бизнес-сообщество, представленное предприятиями реального сектора экономики и ассоциациями, союзами, общественными организациями промышленников и предпринимателей; государственные органы управления; культурно-просветительские учреждения (библиотеки, музеи, театры); домашние хозяйства в лице школьников, абитуриентов, студентов и выпускников системы профессионального образования – квалифицированных трудовых ресурсов. Разнонаправленность их деятельности не способствует формированию интеллектуального потенциала территории. Создание условий для самореализации молодых граждан предпола-

гает совместную, согласованную деятельность по выявлению и реализации интеллектуального потенциала молодежи. Решение этой проблемы видится в создании в образовательных учреждениях (школах, вузах и т. д.) благоприятных условий для подготовки и становления будущих научных и практических специалистов высшей квалификации, активном включении молодых в научно-исследовательскую работу.

Итак, все вышесказанное позволяет говорить о необходимости запуска механизмов реализации взаимодействия сельского социума и образовательной организации села в аспекте обновления и развития интеллектуального и трудового потенциала сельского социума – экономических, организационно-управленческих, социально-педагогических, методических и дидактических (рис. 3.1.5). К содержанию определенных механизмов (рис. 3.1.3) можно добавить следующее:

К социально-педагогическим механизмам:

– Направленность процесса социализации сельских школьников на принятие приоритетов крестьянского труда как ценности, чувства патриотизма, ответственности за малую родину (село), мира (как отсутствия агрессии), самостоятельности, предприимчивости и инициативности как определяющих качеств личности.

– Ориентированность процесса социализации на активное участие сельского школьника в деятельности разновозрастных команд или групп как в рамках учебной, так и внеучебной деятельности, принятие ценности человеческого общения и совершенствования коммуникативной компетентности членов разновозрастных групп за счет сменяемости социальных ролевых позиций в командах, в том числе различного состава.

– Ориентированность профессиональной позиции педагога сельской школы как важнейшего условия развития личности ученика на переход от позиции «влияние» в обучении к приоритетным позициям «взаимодействие, сотрудничество» и «сопровождение» обучающегося сельской школы как члена определенной конкретной семьи – единицы сельского социума и социальной среды ученика, а также детско-взрослой общности сельского поселения.

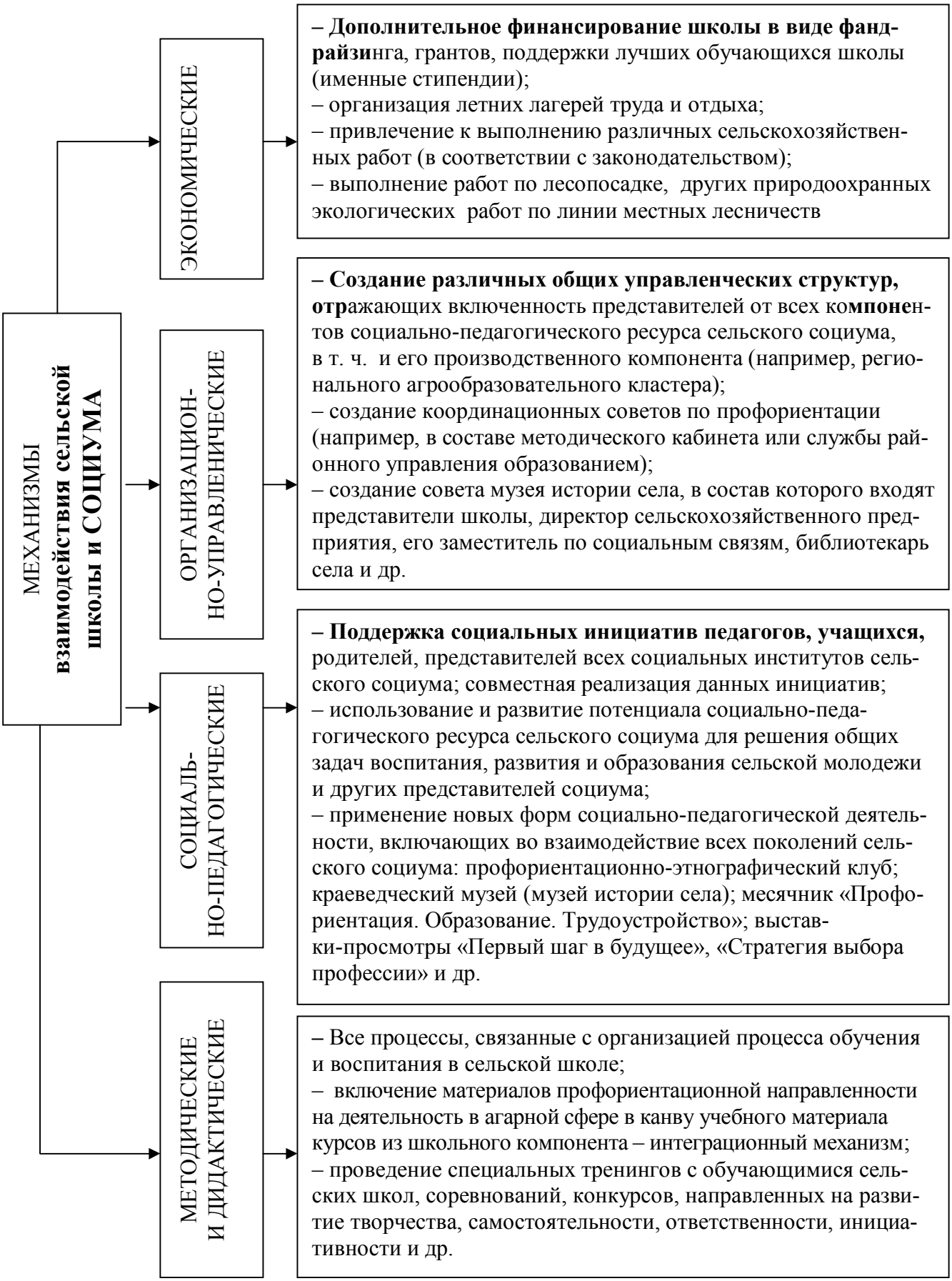


Рис. 3.1.5. Содержание механизмов взаимодействия сельского социума и образовательной среды школы с целью поддержки и развития интеллектуального и трудового потенциала деревни

– Ориентированность профессиональной деятельности сельского педагога на воспитание жизнеспособной личности в условиях сельского социума, которая сможет обеспечить себе достойное существование не только в условиях сельской местности, но и в условиях современного мегаполиса («социальный дуализм» подготовки сельского школьника к взрослой жизни: с одной стороны, задачей учителя является ориентация ученика сельской школы на сельскохозяйственные профессии и связывание дальнейшей судьбы с жизнью на селе; с другой стороны, необходимы усилия педагога по подготовке обучающегося к жизни в крупном городе).

– Ориентированность учебного и внеучебного процессов на развитие учебно-познавательной компетентности сельских школьников в направлении усиления развития таких качеств личности, как умение находить решение в неопределенной ситуации (учебной, жизненной, связанной с жизнью на селе), практической (содержательно связанной с природным и производственным окружением школы и т.д.); креативность сельского школьника, творческий потенциал.

К методическим и дидактическим механизмам:

– Ориентированность образовательного процесса сельской школы на исследовательский аспект учебно-познавательной деятельности школьников, введение в образование элементов учебного исследования в виде проектной деятельности, участия в различных конкурсах и соревнованиях, решения большего количества задач-ситуаций, проблемных вопросов и заданий, открытых задач, в том числе обогащенных элементами профессионального ориентирования.

– Проведение научно-методических мероприятий с учителями сельских школ по разъяснению социально-образовательного потенциала новых образовательных стандартов, их деятельностно-компетентностной сущности, возможностей сельской школы в реализации Концепции деятельностно-компетентностного обучения сельских школьников.

– Обеспечение вариативности обучения в контексте выбора организационных форм, методов и средств обучения, в том числе задействование в качестве ресурсов для организации обучения окружающей природы, сельхозпредприятий, других социальных институтов села. Актуализация в контексте развития интеллекту-

ального потенциала обучающихся сельских школ таких методов и приемов, как применение разноуровневых знаний на уроках по различным предметам при проведении самостоятельных работ как средства развития способности к адекватной самооценке и средства развития познавательного интереса; приемов формирования познавательного интереса учащихся на уроках через деятельностный подход; информационно-компьютерных и коммуникативных технологий; задач-ситуаций; дифференцированного подхода к обучающимся внутри профильной группы; приемов формирования познавательной активности учащихся как компонента их творческого потенциала на уроках истории и обществознания через использование схем и таблиц; приемов активизации мыслительной деятельности учащихся через физический эксперимент на уроках физики. Наконец, важным является обучение педагогов приемам развития собственного творчества как фактора профилактики эмоционального выгорания.

В заключение параграфа следует обратить внимание на реализацию *психодидактического подхода* в условиях сельской школы. Реализация его идей может связываться с учетом при организации воспитания сельских школьников теории множественности интеллекта Г. Гарднера, которую мы подробно описали для применения в процессе обучения в параграфе 2.3 данной монографии. В текущем упоминании применяем данную теорию для установления соответствия внешних педагогических воздействий (и взаимодействий) с сельским школьником (педагогических механизмов) и структуры его интеллекта. Кроме того, индивидуальный подход в воспитании сегодня представляется приоритетным и задействующим потенциал и ресурсы психодидактики. Здесь её закономерности (в области воспитания) являются иногда ещё более актуальными по сравнению с областью обучения.

Вывод к параграфу 3.1

Итак, важной идеей воспитания в сельской школе выступает наиболее полное использование ресурсов образовательно-культурной среды сельского социума, причем объединяющим идеологическим центром при этом целесообразно использовать концепты этнопедагогики, предметом которой является народная педагогика и культура межнационального общения.

В воспитательном плане в качестве ценностного фундамента сельских школьников целесообразным является формирование

таких ценностей, как «Земля», «Малая родина», «Агросфера», «Труд», «Природа».

Педагогу сельской школы могут быть полезными для получения необходимой информации о развитии личности психодиагностические методики (Методика проведения диагностики индивидуального стиля деятельности (Е. И. Фастова); методика исследования уровня социальной адаптации (М. И. Рожков); диагностика «Термометр настроения»), которые читатель найдет в Приложении к гл. 3.

§ 3.2. Формирование гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности с позиций методологических подходов

Детям нужны не поучения, а примеры.
Жозеф Жубер.
https://materinstvo.ru/art/4746 Materinstvo.ru

Одним из личностных образовательных результатов является сформированная гражданская идентичность сельского школьника. Поиски путей решения проблемы формирования гражданской идентичности молодого поколения россиян ведутся как учеными, так и педагогами-практиками. И те и другие все чаще обращаются к музейной педагогике, практическим воплощением которой является музейно-педагогическая деятельность. В нашем понимании музейно-педагогическая деятельность представляет собой наиболее эффективный ресурс в решении проблемы формирования гражданской идентичности учащихся сельских школ. Музей сельской школы играет особую роль в жизни сельского сообщества, является системообразующим фактором краеведческой работы, в той или иной степени центром культурного наследия жителей села и округи. Актуальность обозначенной проблемы усиливает наличие в Профессиональном стандарте педагога как обязательного требования необходимости владения педагогом методами музейной педагогики [225, с. 98; 277].

Мы представляем технологию формирования гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности как один из возможных вариантов решения обозначенной задачи. При этом сохраняется понимание сущности образовательной технологии с акцентом на формирование ценност-

но-смысловых приоритетов и чувств, эмоционально-волевой сферы обучающегося сельской школы. Кроме того, данную технологию мы представим как проявление интегративно-дифференцированного подхода в жизнедеятельности сельской школы.

Теоретической основой специально организованного процесса формирования гражданской идентичности сельских школьников является модель формирования гражданской идентичности в музейно-педагогической деятельности (рис. 3.2.1).

Методологической основой модели являются системный, деятельностный, средовой, аксиологический, краеведческий подходы.

Все они рассматриваются нами как составляющие исследуемых нами подходов. Так, системный и краеведческий выступают составляющими интегративно-дифференцированного, деятельностный, аксиологический и средовой – приоритетно частями праксеологического. При этом все указанные подходы пронизываны идеями психодидактики.

Мы солидарны с позицией А. Р. Камалеевой [99] о необходимости тесной взаимосвязи дидактической системы и системы воспитательной работы.

Интерпретация системного подхода в рамках формирования гражданской идентичности сельских школьников заключается в следующем:

1) гражданская идентичность сельских школьников есть системное сложносоставное качество личности, целостный самостоятельный элемент ее самосознания;

2) музейно-педагогическая деятельность по формированию гражданской идентичности строится как самодостаточная целостная педагогическая система и как подсистема всего социального воспитания в сельской школе;

3) системный подход помогает осознать и осмыслить взаимодействие двух сложных систем в контексте исследования – системы сельского социума с его педагогическим потенциалом и системы музейно-педагогической деятельности по формированию гражданской идентичности учащихся сельских школ.

Из системного подхода вытекают принципы целостности, концентричности, динамического баланса. Из их названий уже очевидно, что принципы являются отражением интегративно-дифференцированных процессов, происходящих внутри процесса формирования гражданской идентичности сельских школьников.

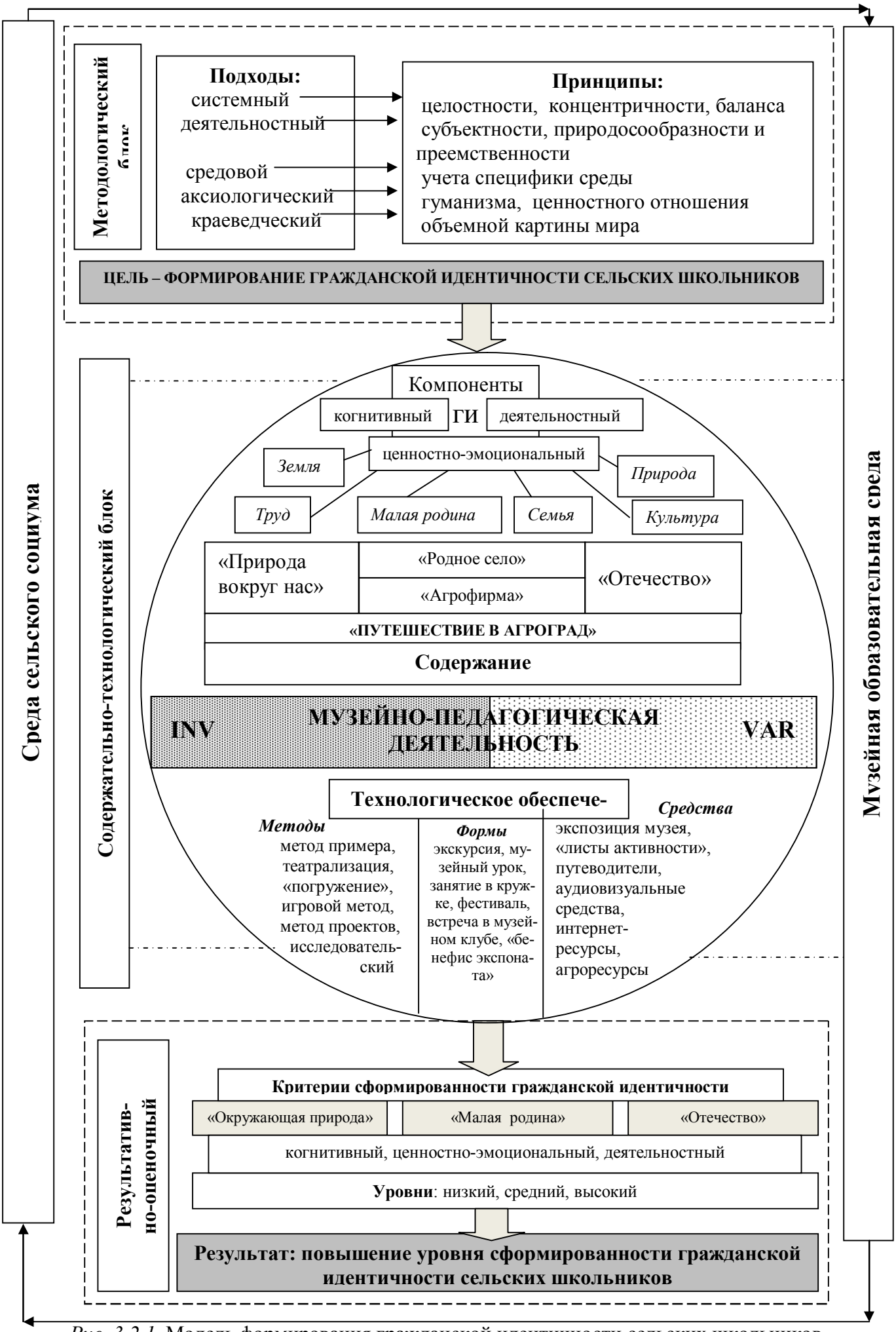


Рис. 3.2.1. Модель формирования гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности

Принцип целостности предполагает, что только совмещение результатов всех видов музейно-педагогической деятельности может стать фундаментом гражданской идентичности. Принцип также предусматривает формирование у учащихся обобщенного системного представления об окружающей природе, сельском обществе, самих себе.

Принцип концентричности означает, что музейно-педагогическая деятельность имеет концентрический характер: содержательное ядро повторяется от уровня к уровню (начальное общее, основное общее, среднее общее образование), усложняясь и расширяясь на каждом из них. *Принцип динамического баланса* заключается в следующем: педагогу при формировании гражданской идентичности следует соблюдать меру, чувствовать грань, балансировать между патриотизмом и национализмом (идея превосходства нации), учитывая тот факт, что идентичность изменчива, подвижна, мобильна; кроме того, соблюдение разумного равновесия важно относительно формирования составляющих содержательных элементов гражданской идентичности (сельский школьник как гражданин своего села – малой родины – региона – страны – мирового сообщества).

Для исследования проблемы формирования гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности важным, по нашему мнению, представляется средовой подход. Здесь мы опираемся на идеи, изложенные в докторской диссертации Г. И. Симоновой, посвященной проблеме педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся. Категория «среда» является междисциплинарной. Современная педагогика рассматривает среду как ключевое условие социализации личности. Факторы социализации (макро-, мезо-, микро-) являются средовыми факторами формирования личности. Среда – это окружение объекта, оказывающее прямое или опосредованное влияние на его функционирование и развитие; совокупность жизненных условий, то конкретное физическое, природное и социокультурное пространство, в котором человек проявляет свою индивидуальность, реализуется как личность. Среда влияет на развитие организма человека, становление его индивидуальности и личности [259, с. 125, 136]. По Ю. С. Мануйлову, средовой подход в воспитании – это система действий со средой, обеспечива-

ющих ее превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Ю. С. Мануйлов выделяет способы реализации воспитательного потенциала среды: дифференциация среды, ее интеграция, генерирование и декомпенсация [156]. Приоритетно средовой подход мы рассматриваем как часть праксеологического («система действий со средой»), хотя и в данном случае присутствует отражение интегративно-дифференцированного подхода: дифференциация среды, ее интеграция.

Реализация средового подхода в контексте нашего исследования видится в интеграции воспитательного потенциала природной среды, среды сельского социума и музейной образовательной среды, а также в разработке и внедрении музейно-педагогических программ, в осуществлении детьми в содружестве со взрослыми социальных проектов краеведческой направленности.

Из средового подхода вытекает принцип учета специфики среды: при формировании гражданской идентичности необходимо учитывать особенности среды (природной, сельской, музейной), в которой осуществляется формирование, поскольку средовые факторы значительно влияют на этот процесс (дифференциация).

Актуальность деятельностного подхода [100; 150; 321] обусловлена сменой парадигмы современного образования. Эффективное развитие личности возможно только через активную деятельность (элементы праксеологического подхода). Актуальность подхода определяется также исходя из закона психологии о единстве деятельности и развития личности, который носит всеобщий характер (элементы психодидактического подхода). Ведущая роль деятельности в процессе образования личности – основное положение данной теории. Деятельностный подход указывает на то, что средством формирования идентичности является деятельность, осуществляемая в музейной образовательной среде или ином, внемузейном, пространстве. Подход также отражает специфику окружающего социума: с раннего возраста дети вовлекаются в посильную трудовую деятельность совместно с другими представителями социума.

Деятельностному подходу соответствуют *принципы субъектности, возрастосообразности, преемственности.* Субъектность означает активность учащегося, включение его в музей-

но-педагогическую деятельность по формированию гражданской идентичности и проявление им собственной инициативы в данной деятельности (элементы праксеологического и психодидактического подходов). Принципы возрастосообразности и преемственности означают, что музейно-педагогическая деятельность охватывает учащихся всех трех уровней общего образования, учитывая при этом возрастные и психолого-педагогические особенности (элементы праксеологического и психодидактического подходов).

В основе аксиологического подхода лежит философская теория ценностей. Суть педагогической аксиологии определяется спецификой педагогической деятельности. Среди представителей данного подхода мы ориентируемся на идеи Е. В. Бондаревской [30; 31], А. В. Нагибиной [179–181], Н. В. Нагорского [182]; В. А. Сластенина [266], М. Г. Яновской [326], В. Р. Ясницкой [327]. Аксиологический подход в нашем случае отвечает за формирование приоритетных ценностей сельского школьника: «Малая родина», «Природа», «Земля», «Труд», «Семья», «Культура», выступающих в качестве базовых оснований гражданской идентичности. Любовь к малой родине – необходимый исходный баланс ценности более высокого порядка – «Отечество» [327, с. 123].

Принципы гуманизма и ценностного отношения, исходя из аксиологического подхода, состоят в признании самоценности сельского школьника, они должны обеспечивать его вхождение в мир сельских ценностей, способствовать становлению жизнеспособной личности в условиях сельского социума (элементы праксеологического подхода).

Краеведческий подход имеет глубокие методологические основы, которые заключаются в решении задачи постановки диалектических взаимоотношений между живым созерцанием окружающей действительности и развитием самостоятельного научного и практического мышления, обладающего умением видеть не только частное, но и общее, познавать историю родного края в неразрывном единстве с обществом и государством [230] (элементы интегративно-дифференцированного подхода). Мы придерживаемся идей краеведческого подхода, выраженных в трудах А. А. Остапца-Свешникова, А. Е. Сейненского [248], В. Е. Туманова [285], С. О. Шмидта [316; 317], М. Ю. Юхневич [323; 324].

В основе современного краеведческого подхода лежит теория «образа мира», под которым понимается система знаний,

способов действий, ценностных ориентаций, опосредующая, преломляющая через себя любое внешнее воздействие. Создание «образа мира» (он у человека имеет разноуровневый характер: планета в целом, своя страна, отдельные регионы, свой край) позволяет рассматривать личность в традициях своего края, сопричастности к его истории, географии, культуре [191, с. 224]. Базируясь на основах краеведческого подхода, изложенных В. В. Николиной, отметим следующее: специфика восприятия человеком пространства такова, что в центре его действий всегда оказывается собственное «Я», создающее вокруг себя воображаемые поля, с помощью которых воспринимается и оценивается окружающая человека среда. Центр имеет наибольшую ценность, а объекты более отдаленные (периферийные) – убывающую ценность. Восприятие учащимися окружающей среды структурируется в соответствии с противопоставлением родина – чужбина. С родным краем нас связывает то, что каждый человек осознает его как «Дом». Дом ориентирует нас на определенный образ жизни, он связь человека с землей. И как мы себя в нем ведем, соблюдаем традиции и устои, чтим прошлое, создаем уют, зависит наше будущее. Образ дома в первую очередь связан с матерью. Не случайно мы говорим «мать-земля», «природа-мать». Не случайно ребенок лишь постепенно становится способен спокойно выдерживать расстояние между собой и матерью. Становясь старше, он периодически возвращается к ней как источнику опоры, уверенности в себе. Только в доме человек может ощущать себя по-настоящему самим собой [191, с. 227, 229].

Краеведческий подход основан на привнесении в образовательный процесс конкретности, образности, личного социального опыта школьника, полученного в результате изучения своего родного края. Краеведческий материал обладает полифункциональностью, сочетая в себе обучающие, развивающие и воспитывающие функции. Полученные знания о природных, социально-экономических, экологических и культурных особенностях малой родины комплексно воздействуют на все сферы сознания учащихся: интеллектуальную, эмоциональную, волевую [139]. Краеведческий подход подразумевает, что формирование гражданской идентичности начинается с принятия себя как жителя конкретной территории, малой родины, являющейся частью

большой страны. Основы гражданской идентичности учащихся закладываются не на абстрактных идеалах, а на примерах из жизни родителей, односельчан, из истории своего села, родного края.

Принцип объемной (стереоскопической) картины мира – ключевой принцип краеведческого подхода. Его суть: изучение окружающего мира целесообразно начинать с семьи и родного дома, а затем переходить к региону, стране и миру (рис. 3.2.2).

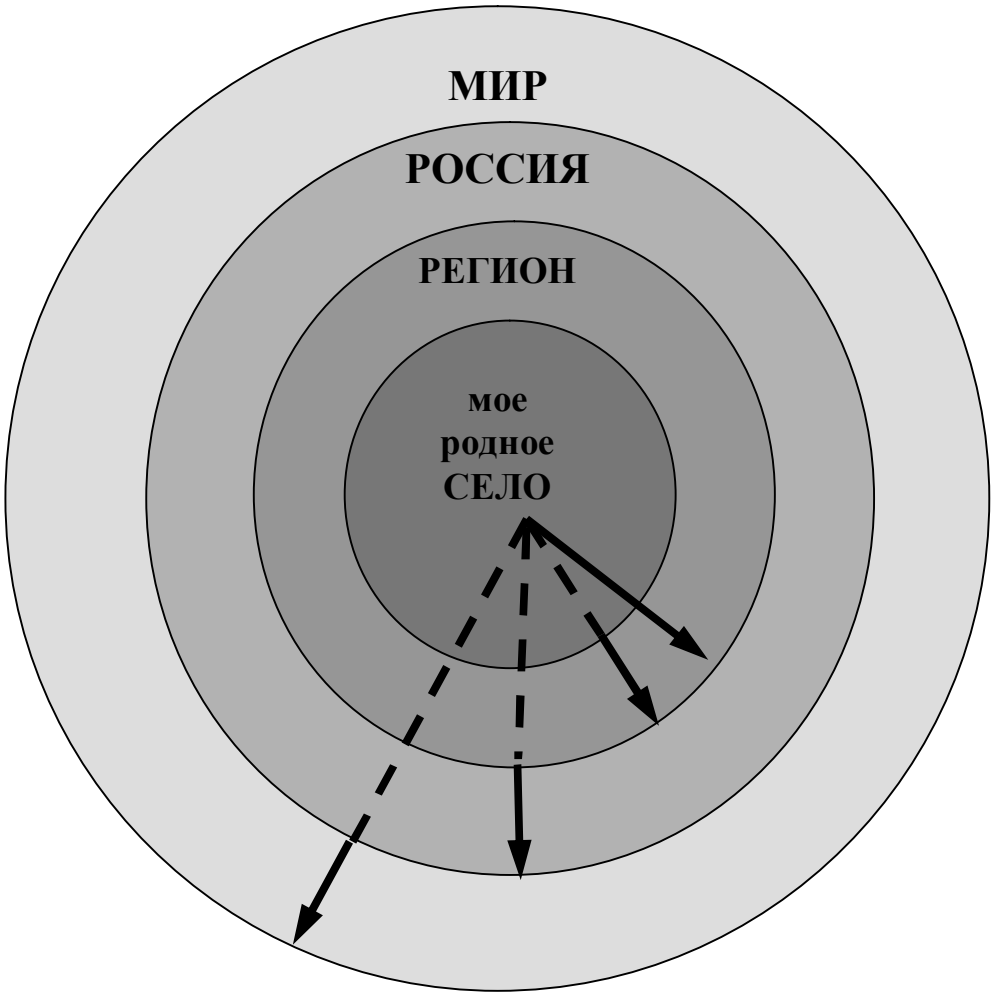


Рис. 3.2.2. Принцип объемной (стереоскопической) картины мира

Методологические подходы и принципы определяют целевые ориентиры исследования, в основе которых – формирование гражданской идентичности сельских школьников. В нашем понимании гражданская идентичность сельских школьников – это интегральное качество личности, представляющее собой взаимодополняющее единство локального, регионального и общегосударственного конструкционных уровней, с отражением в каждом из них сово-

купности компонентов: знаний о малой родине и России, осознания своей принадлежности к сельскому сообществу, чувства гордости за родной край и Отечество, наличия гражданской позиции, стремления и способности к выполнению социально и личностно значимой созидательной деятельности в сельском социуме.

Конструкция российской гражданской идентичности представляет собой четыре уровня:

– базовый этнокультурный, складывающийся как сообщество всех народов, этнических и субэтнических групп, этноконфессиональных общин, проживающих в России;

– национально-территориальный (базовый политический), состоящий из населения субъектов Российской Федерации;

– национальный (общегосударственный), объединяющий граждан России в единую национальную общность;

– мировой, обеспечивающий человеку включенность в глобальные цивилизационные процессы.

Структурными компонентами гражданской идентичности являются:

1) когнитивный – знание о принадлежности к данной социальной общности;

2) ценностно-эмоциональный – совокупность чувств, оценок, отношений, связанных с принадлежностью к социальной общности (наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности, принятие или непринятие общности);

3) деятельностный – участие в общественной и общественно-политической жизни страны, реализация гражданской позиции в деятельности и поведении.

Исходя из данной структуры, нами определено содержательное наполнение формирования гражданской идентичности сельских школьников:

– знания о малой родине (семье, школе, родном селе, агропредприятии), родном крае (регионе), России;

– ценностные ориентиры «Малая родина», «Природа», «Земля», «Труд», «Семья», «Культура»; мотивы и смыслы, эмоции и чувства гражданской направленности: гордость за свое родное село, родной край, Россию, уважение к людям труда, верность родной земле;

– умения, навыки и опыт социально и личностно значимой деятельности в сельском социуме.

Указанное содержательное наполнение заложено в циклограмме образовательной деятельности «Наша малая сельская родина» (рис. 3.2.3) (представлена ниже в параграфе).

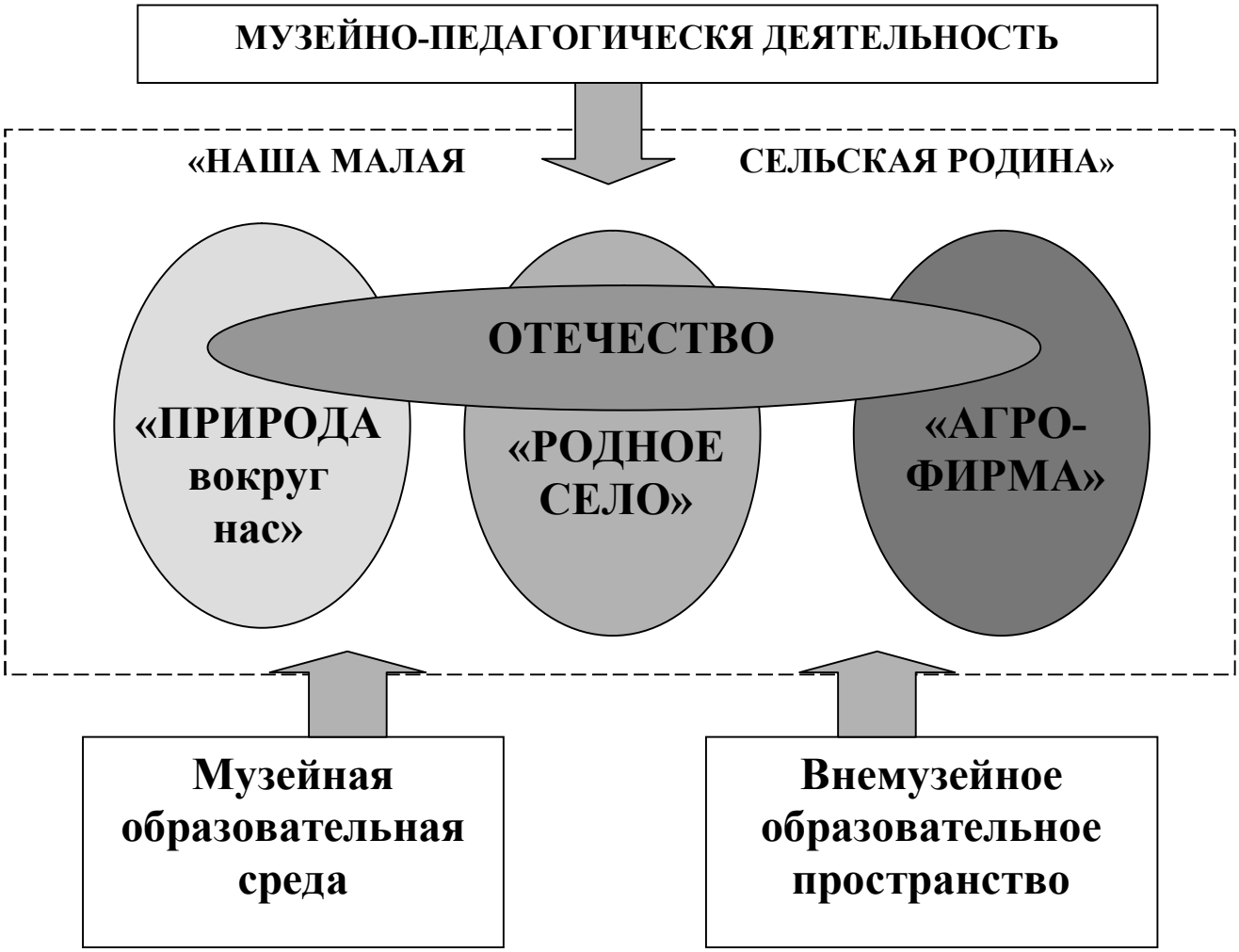


Рис. 3.2.3. Схема циклограммы «Наша малая сельская родина»

Информационная образовательная среда школьного музея включает описание музейных предметов, аудио- и видеозаписи, коллекции фотографий, каталоги, тематические презентации, виртуальные выставки, виртуальные экскурсии, сайт музея. В условиях информатизации современного российского образования школьному музею необходимо шагать в ногу со временем, использовать в своей деятельности информационные технологии.

Циклограмма является ядром музейно-педагогической деятельности, осуществляемой в условиях музейной образовательной среды и во внемузейном пространстве. Музейная образовательная среда включает предметно-пространственную, коммуникативную и информационную среды.

Специально организованная информационно насыщенная эстетически значимая предметно-пространственная музейная среда (экспозиция) обладает уникальной образовательной ценностью, заключающейся в предоставлении возможности взаимодействия с подлинником. Это «живое» пространство культуры, способное создать неповторимую эмоциональную атмосферу, которая способствует глубокому погружению в культурно-исторический контекст и обладает особым воздействием на личность. В условиях музейной среды органично сочетаются документально достоверное и художественно-образное начала [284, с. 18, 39; 314].

Коммуникативная среда представляет собой многообразные каналы взаимодействия, осуществляемые в пространстве музея: выставки, печатные издания, экскурсии, лекции, кружковые и клубные формы работы, музейные праздники, концерты и т. д.

Педагогически целесообразное использование музейной среды оказывает гармонизирующее воздействие на формирующуюся личность. Особенно эффективно многосенсорное воздействие, когда визуальное восприятие подкрепляется рассказом экскурсовода, музыкальным сопровождением, тактильными и обонятельными ощущениями, применением интерактивных экспонатов.

В процессе осуществления музейно-педагогической деятельности по формированию гражданской идентичности сельских школьников музейная среда способна проникать в среду сельского социума, внемузейное пространство, и это проникновение имеет характер обратной связи.

Музейно-педагогическая деятельность обеспечена технологически с помощью специфических методов и приемов, форм, средств.

В модели мы выделяем такие методы, как метод примера, театрализации, «погружения», игровой, метод проектов, исследовательский.

По нашему мнению, в музейно-педагогической деятельности необходимо применять метод примера. Мы разделяем позицию М. П. Гурьяновой в отношении указанного метода как одного из наиболее эффективных: «В системе педагогической поддержки воспитанника важное место занимает проблема нравственного идеала. В последнее время один из ведущих воспитательных методов – воспитание на примере жизни и деятельности

выдающихся личностей, используемый в отечественной школе советской эпохи, “обезлюдел”. Между тем сам по себе он никогда устареть не может, ибо во многом именно на нем строится система воспитания и обучения в любом обществе. <…> Нужно учить детей черпать силу духа и бодрость у людей, достигших успеха в жизни честным трудом» [68, с. 37]. На важность метода примера в воспитании указывает и М. В. Шакурова, анализируя проблему идентичности. Исследователь считает, что идентичность всегда нуждается в подкреплении, подтверждении со стороны тех, кто человека окружает, и прежде всего тех, кто является для него значимым [311]. Одним из условий эффективного развития личности в русле гуманистической парадигмы, по мнению А. В. Нагибиной, является возможность подражания творческим, гуманистически ориентированным личностям, жизненный путь которых, их отношение к человеку, к труду, к жизни в целом достойны стать образцом [181, с. 13–14].

Метод «погружений» в музейную среду способствует получению учащимися больших эмоциональных впечатлений. Об этом свидетельствует опыт проведения уроков окружающего мира, географии, биологии по изучению флоры и фауны с использованием чучел животных, расположенных в экспозиционном разделе «Животный и растительный мир родного края», а также уроков истории по изучению жизни и быта предков – внутри интерьера крестьянской избы. У ребенка появляется уникальная возможность «окунуться» в прошлое: сесть на лавку в красный угол, взять в руки прялку и попробовать прясть и т.д. Знакомство с предметами домашней утвари прошлых веков пробуждает интерес к историческому прошлому, несет в себе воспитательный эффект.

Театрализация в пространстве школьного музея существует в нескольких формах: театрализованная экскурсия, экскурсия с элементами театрализации, инсценировка исторического события, театрализованный праздник. Театрализованная экскурсия – это интерактивное действие, которое ведется от имени какого-либо любопытного персонажа. Экскурсию по истории края может вести экскурсовод в образе известного персонажа местной истории. Во время экскурсии он вовлекает посетителей в разговор. Персонаж не всегда может быть костюмирован полностью, иногда достаточно элементов костюма. Экскурсия с элементами

театрализации подразумевает то, что эпизоды экскурсии иллюстрируются тем или иным театральным действием. Здесь также возможно подключение интерактивного элемента. Как вариант возможно использовать заранее отснятые на видеокамеру эпизоды. Инсценировка исторического события представляет собой реконструкцию этого события с использованием средств театра, это своего рода спектакль, а театрализованный праздник на базе музея – это реконструкция какого-либо народного праздника или традиции силами детей. Театрализация как метод обладает многими достоинствами. Она дает возможность сделать музейную работу более зрелищной, интересной, занимательной и для посетителей музея, и для участников музейной работы, приобретается опыт эмоционального восприятия материала [316, с. 30–36].

Среди музейно-педагогических приемов наряду с распространенным «моторным приемом» (понятие введено в научный оборот еще в начале XX в.) предпочтение в модели отдается использованию фольклора и игровым приемам. В содержании фольклора, в том числе в загадках, пословицах и поговорках, отражается бережное, ответственное отношение человека к природе, утверждается ценность труда на земле, выражается народная философия, духовный опыт предков [181; 96, с. 205–206]. Конкретный практический опыт показывает, что учащиеся всегда с удовольствием участвуют в игровых ситуациях. Использование игровых элементов во время проведения классных часов, посвященных традиционным православным праздникам (напр., «Как в крещенский вечерок…», детские игры во время Пасхи), способствует тому, что ребенок начинает ощущать себя в другом временном пространстве. Оно становится для него понятным и близким. Такие игровые приемы, как «Экспонат заблудился», «Сбежавшая этикетка», пользуются успехом не только среди школьников, но и в молодежной аудитории.

Формы музейно-педагогической деятельности, являющиеся частями технологии: экскурсия, музейный урок, занятие в кружке, фестиваль, встреча в музейном клубе, музейный праздник, «бенефис экспоната». Формы изменчивы, подвижны, пересекаются между собой, развиваются и совершенствуются. То, насколько успешно конкретная форма будет реализована в практической деятельности, в немалой степени зависит от правильного выбора методов и приемов ее осуществления [53; 237; 264].

Экскурсионная деятельность остается приоритетом в работе любого музейного учреждения [20; 92]. Основные идеи, которых мы придерживаемся в отношении данной формы, заключаются в следующем:

1. Особенность музейной экскурсии – сочетание показа и рассказа при главенствующей роли зрительного восприятия, которое дополняется впечатлениями моторного характера: осмотр с разных позиций, на различном расстоянии.

2. Экскурсоводом в школьном музее может быть каждый, кто любит музей. Тем не менее подготовка и проведение экскурсии требуют настойчивости, определенных знаний и специальных навыков. Работа должна вестись под руководством музейного педагога в рамках ученического объединения.

3. Занятия в объединении должны начинаться с изучения теоретических вопросов музейного дела на адаптированном для школьников уровне. Затем рассматриваются темы, непосредственно касающиеся экскурсионной деятельности (напр., «Классификация экскурсий», «Основные приемы экскурсионной деятельности», «Техника ведения экскурсии», «Недостатки, встречающиеся при проведении экскурсий», «Требования к экскурсоводу» и т. п.). Обязательным является знакомство с алгоритмом подготовки экскурсии, после чего обучающиеся действуют в соответствии с ним, при этом допускается объединение каких-либо этапов алгоритма или изменение их последовательности. Основные составляющие алгоритма:

- выбор темы;
- определение цели экскурсии;
- ознакомление с музейной экспозицией по теме;
- подбор и изучение литературных и иных источников;
- составление плана экскурсии;
- установление порядка маршрута;
- выбор объектов показа, их группировка;
- составление экскурсионного текста;
- определение методов и приемов проведения экскурсии;
- апробация;
- создание методической разработки экскурсии.

4. Проходя поэтапно весь путь экскурсионной деятельности, учащиеся получают возможность реализовать себя,

самовыразиться, почувствовать свою собственную значимость. В процессе работы над экскурсией развиваются творческие способности ребенка, формируется вкус, ценностные ориентиры, интерес к историческому прошлому.

Средства, используемые музейным педагогом: экспонаты и музейные предметы, находящиеся в запасном фонде, муляжи, макеты, копии, наглядные пособия, «листы активности», путеводители, аудиовизуальные средства, интернет-ресурсы, агроресурсы.

Музейная педагогика в сетевом пространстве становится перспективным направлением развития школьных музеев. Виртуальный музей должен помочь сельскому ребенку, «оторванному» географически от музейных центров, сформировать у него систему ценностей, при которой он сможет ориентироваться в музейной среде, воспринимать музейный предмет и оценивать его как частицу истории [176, с. 45–47].

Освоению музейного интернет-пространства способствует создание сайта музея и его дальнейшее функционирование. На страницах сайта отражается роль музея как центра воспитательной работы по краеведению в школе, краеведческой работы с населением села и округи, показывается вклад музея на муниципальном уровне, а также в развитие областной и российской сети школьных музеев, размещаются материалы виртуальной выставки работ активистов школьных музеев, материалы электронной энциклопедии школьного музея. Благодаря сайту земляки, живущие в других регионах (или странах), имеют возможность через Интернет познакомиться с музеем, в материалах которого отражена история малой родины.

С циклограммой «Наша малая сельская родина» содержательно и технологически связана музейно-педагогическая программа «Путешествие в Агроград». Цель программы – способствовать созданию условий для осознания учащимися своей принадлежности к сообществу сельских тружеников родного края, всей России на основе взаимодействия школьного музея и агропредприятия. Одна из наиболее существенных особенностей музейно-педагогической деятельности в условиях сельского социума проявляется в возможности использования ресурсов агропредприятия для формирования гражданской идентичности сельских школьников. Далее в параграфе дана характеристика про-

граммы, приведены примеры занятий, их методические особенности, а также возможные риски. Программа обладает значительным воспитательным потенциалом, представляет собой средство профессиональной ориентированности на деятельность в аграрной сфере, формирования гражданской идентичности. В процессе реализации программы происходит взаимовлияние агропространства и музейной образовательной среды.

Важным элементом технологии формирования гражданской идентичности сельских школьников выступает критериально-измерительный аппарат, включающий критерии, показатели и уровни для отслеживания динамики сформированности гражданской идентичности сельских школьников (табл. 3.2.1). Показатели конкретизируют каждый критерий по трем уровням (низкий, средний, высокий).

Таблица 3.2.1

Критерии, показатели, уровни сформированности гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности[16]

Критерии	**Показатели** / **Уровневые** / **Структурные**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**
1. Аспект идентичности «Окружающая природа»	Когнитивный	Самостоятельно, с интересом, получает знания о природе	Получает знания о природе под руководством учителя	Не желает получать знания о природе, стремится уклониться от этого
	Эмоционально-ценностный	Любит и ценит природу, призывает к этому других	Относится к природе сдержанно	К природе равнодушен (-на)
	Деятельностный	Бережет природу, побуждает к бережному отношению других	Участвует в деятельности по охране природы по предложению взрослых	Не участвует в деятельности по ее охране
2. Ас-	Когнитивный	Самостоятельно, с	Изучает мест-	Не интересуется

[16] Критерии созданы на основе методики оценки и самооценки уровня сформированности гражданской идентичности, разработанной авторским коллективом ярославских педагогов под руководством Л. В. Байбородовой.

Критерии	Показатели / Уровневые / Структурные	Высокий	Средний	Низкий
пект идентичности «Малая родина (семья, школа, село, агрофирма)		интересом изучает историю своей семьи, школы, села, агрофирмы, традиции родного края, проблемы по благоустройству села	ную историю во время занятий в школе, чаще всего при побуждении учителя, иногда слушает рассказы взрослых и ровесников о прошлом села	историческим прошлым
	Эмоционально-ценностный	Гордится историческим прошлым и настоящим малой родины, ценит культурное наследие, традиции предков, с уважением относится к односельчанам	Может испытывать чувство гордости за свою малую родину	Не испытывает никаких особых чувств по отношению к тому месту, где живет
	Деятельностный	Бережет исторические и культурные памятники своей местности, призывает к этому других, активно поддерживает и пропагандирует традиции края, общается с местными умельцами, стремится использовать и распространять их опыт, находит дела, полезные для своей школы, села, и организует их	Участвует в охране памятников культуры и природы под руководством учителя, в делах, полезных для школы, села, организованных другими людьми	Не принимает участия в делах на пользу своему селу
3. Аспект идентичности «Отечество»	Когнитивный	Самостоятельно, с интересом изучает историю и культуру своей Родины, законы государства, права и обязанности гражданина	Получает знания об истории и культуре Отечества, о законах государства, правах и обязанностях	Не интересуется историей и культурой Родины, не знает или крайне слабо представляет законы государ-

Критерии	Показатели Уровневые Структурные	Высокий	Средний	Низкий
			гражданина в основном на уроках и внеклассных мероприятиях	ства, права и обязанности гражданина
	Эмоционально-ценностный	Гордится своим Отечеством, уважает законы, осознает необходимость исполнения обязанностей, с уважением относится к соотечественникам	Иногда испытывает чувство гордости за свою Родину, уважения к законам, к соотечественникам, осознает необходимость исполнения обязанностей	Равнодушен (-на) к Отечеству, к законам государства, правам и обязанностям гражданина
	Деятельностный	Хочет и будет служить Отечеству и призывать к этому других, является законопослушным гражданином, пользуется правами, уважая права других, добросовестно исполняет обязанности	Будет служить Отечеству, в основном придерживается позиции законопослушного гражданина, пользуется правами, не нарушая прав других, в основном исполняет обязанности	Не хочет служить Отечеству, быть законопослушным гражданином, исполнять обязанности, но может пользоваться правами, игнорируя при этом права других

Именно с помощью данного критериального аппарата по выявлению уровня сформированности гражданской идентичности сельских школьников возможно осуществить мониторинг процесса формирования данного качества личности.

Итак, системообразующим компонентом, используемым для формирования гражданской идентичности, выступает музейно-педагогическая деятельность в сельском социуме. Именно она определяет специфику реализуемого процесса. Логика процесса следующая: переход от концептуальных положений к определе-

нию цели и далее – к определению содержательного наполнения в соответствии с компонентами гражданской идентичности и технологических основ реализации процесса, к мониторингу на основании разработанной критериальной системы, позволяющей зафиксировать изменение уровня сформированности гражданской идентичности учащихся.

Содержательно-технологическое обеспечение модели конкретизирует процесс формирования гражданской идентичности сельских школьников, определяя основные педагогические механизмы его реализации. Ведущим механизмом выступает циклограмма «Наша малая сельская родина». Ключевой элемент – музейно-педагогическая программа «Путешествие в Агроград». При этом приоритет отдается формированию таких ценностей сельского школьника, как «Природа», «Земля», «Труд», «Семья», «Культура», «Малая родина».

Из опыта реализации модели формирования гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности

При реализации модели формирования гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности мы исходили из следующих принципов:

1) процесс становления идентичности личности, включения индивида в социум развертывается от «узкого» к «широкому», от микросоциального к макросоциальному соотнесению [311, с. 52];

2) воспитание сельского школьника имеет специфическую дуальную целеориентированность – на формирование жизнеспособной личности в условиях сельского социума и на социальную адаптацию к современным мегаполисам [177];

3) музейно-педагогическая деятельность по формированию гражданской идентичности сельских школьников имеет в своей основе гуманистическую направленность;

4) музейно-педагогическая деятельность охватывает учащихся всех трех уровней общего образования (начальное общее, основное общее, среднее общее) с учетом возрастных особенностей;

5) характер музейно-педагогической деятельности является концентрическим: содержательное ядро повторяется от уровня к уровню, усложняясь и расширяясь на каждом из них;

6) структура музейно-педагогических занятий содержит организационный, информационно-практический (тематический),

двигательный, рефлексивный элементы; при этом тематический и двигательный могут дополнять друг друга;

7) системообразующим фактором музейно-педагогической деятельности является комплексность – включение всех видов восприятия учащихся.

В основе реализации модели формирования гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности лежит циклограмма «Наша малая сельская родина», содержащая краеведческий компонент учебной и внеучебной деятельности (табл. 3.2.2).

Заметим, что темы, заявленные в циклограмме, в определенной мере имеют универсальный характер. В связи с этим, по нашему мнению, независимо от того, учебники какой линии используются в школах, педагог (при желании) найдет возможность включить в рабочие программы указанные темы или аналогичные им. Всего в циклограмме присутствует 62 темы: из них 37 тем уроков, 24 темы классных часов, а также сквозная тема, посвященная государственной и местной символике, проходящая через все классы. Количество является максимальным. Из этого максимума учитель (классный руководитель), при условии взаимодействия с руководителем музея может выбрать любое количество тем, исходя из имеющихся условий образовательного процесса.

Таблица 3.2.2

Циклограмма «Наша малая сельская родина»

Кл.	**Отечество**			**КЛАССНЫЙ ЧАС**
	Природа вокруг нас	**Родное село**	**Агрофирма**	
1	*Окружающий мир:* «Жизнь лесных зверей зимой» (фрагм. «Следы животных»)	*Окружающий мир:* «Где живет семья Ивановых» (фрагмент «Село, где мы живем»). *Классный час:* «Музей – «машина времени»	*Окружающий мир:* «Труд людей осенью» (фрагм. «Что делают на полях работники агрофирмы»). ***Классный час:* «Начинаем путешествие в Агроград!»**	
2	*Окружающий мир:* «Для чего выращивают культурные рас-	*Окружающий мир:* «Общий дедушка» (фрагм. «Что такое родословная»).	*Окружающий мир:* «Знакомство с сельхозмашинами».	

	тения» (фрагм. «Из чего рубашка в поле растет»)	*Классный час:* «Традиционные народные праздники: Рождество. Крещение»	***Классный час:* «Зернышко пуд бережет»**	**СИМВОЛЫ ГОСУДАРСТВА И РОДНОГО КРАЯ**
3	*Окружающий мир:* «Природные сообщества» (фрагм. «Особенности нашей местности, полезные ископаемые и почвы округи»)	***Классный час:* «Как хлеб на стол приходил»**		
		Изобразительное искусство: «Музей в жизни города» (фрагм. «Музей в нашем селе»). *Классный час:* «Традиционные народные праздники: Пасха». *Классный час:* «Наши прадедушки на войне»	*Технология:* «Проект создания модели сельхозтехники» (фрагм. «Техника в нашей агрофирме»)	
4	*Окружающий мир:* «Роль леса в природе и жизни людей»	*Окружающий мир:* «Народные промыслы твоего края». *Окружающий мир:* «Родной край – часть Великой России» (обобщающий урок). *Классный час:* «Традиционные народные праздники: Троица»	*Окружающий мир:* «Отрасли животноводства твоего края» (фрагм. «Конеферма в нашем селе»). ***Классный час:* «Современное производство хлеба» (экскурсия на пекарню)**	
5	*Природоведение:* «Движение в сферах планеты Земля» (фрагм. «О чем рассказывают камни нашей округи»)	*Русский язык:* «Описание предмета» (фрагмент «О чем могут рассказать вещи»). *Литература:* «Дети и война» (фрагм. «Дети войны» в нашем селе»). *Изобразительное искусство:* «Интерьер русской избы» (фрагмент «Жилище наших предков»). *Изобразительное искусство:* «Традиционный народный костюм». *Классный час:* «Моя школа»	***Классный час:* «Наш “второй хлеб”: путешествуем на картофелехранилище агрофирмы»**	
6	*География:* «Рельеф своей	*Обществознание:* «Государство и граждане»	***Классный час:* «Путешествуем на жи-**	

Кл.	О т е ч е с т в о			К Л
	Природа вокруг нас	**Родное село**	**Агрофирма**	
	местности. *География:* «Реки родного края»	(фрагм. «Известные выпускники нашей школы – достойные граждане Отечества»). *Обществознание:* «Человечество как сумма поколений» (фрагм. «Поколения людей и вещей»). *Классный час:* «Семейный архив и семейные реликвии»	**вотноводческий комплекс»**	
7	*Иностранный язык:* «Природа родного края»	*Обществознание:* «Выдающаяся личность» (фрагм. «Кто прославляет наше село»)		
		Обществознание: «Роль музеев в организации культурного досуга». *Классный час:* «Изучаем историю рода»	***Классный час:* «Профессии в сельском хозяйстве»**	
8	*География:* «Растительный и животный мир региона»	*История:* «Наш край в XVIII веке» (фрагм. «Появление нашего села»). *Русский язык:* «Достопримечательности села. Описание памятника архитектуры». *Обществознание:* «Что такое общество» (фрагм. «Штрихи к родословной»). *Классный час:* «Моя родословная». *Классный час:* «Мы – граждане России!» (торжественное вручение паспортов в музее)	***Классный час:* «Трудовые династии»**	
9	*Иностранный язык:* «Экология» (фрагм. «Красная книга и мы»)	*Иностранный язык:* «Выбор профессии» (фрагм. «Профессии, которые нужны моему селу»)		
		История: «Наше село в XIX веке». *Обществознание:* «Что такое культура» (фрагм.	***Классный час:* «От коммуны до агрофирмы»**	

<table>
<tr><th rowspan="2">Кл.</th><th colspan="3">О т е ч е с т в о</th><th rowspan="2">К Л</th></tr>
<tr><th>Природа вокруг нас</th><th>Родное село</th><th>Агрофирма</th></tr>
<tr><td rowspan="2">10</td><td rowspan="2">Иностранный язык: «Различные пейзажи – различные страны» (фрагм. «Пейзажи нашей округи»)</td><td>«Сельский музей – центр культурного наследия жителей округи»)</td><td></td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>История: «Жители нашего села на фронтах и в тылу Великой Отечественной войны». История: «Наше село в XX – начале XXI века»</td><td>Классный час: «Разговор по душам» (встреча учащихся в музее со специалистами агропредприятия)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Классный час: «Знаменитые односельчане»</td></tr>
<tr><td rowspan="3">11</td><td colspan="3">Обществознание: «Взгляд в будущее» («Мое село: из прошлого через настоящее к будущему»)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Обществознание: Конституция РФ (фрагмент «Конституция и наши ценности»)</td><td rowspan="2">Классный час: «Разговор по душам» (встреча учащихся в музее с директором агропредприятия). Классный час: «Аграград – наша гордость!»</td></tr>
<tr><td></td><td>Классный час: «Музей в моей жизни»</td></tr>
</table>

Следуя принципу природосообразности, учитывая, что учащиеся младшего школьного возраста имеют слабое произвольное внимание и достаточно быстро утомляются, при разработке и проведении как учебных, так и внеучебных занятий в условиях музейной среды с указанным контингентом мы исходили из рекомендаций А. В. Нагибиной:

– информационно наполненной делать первую часть занятия (10–15 минут), а во второй предусмотреть элементы игры, динамической паузы;

– демонстрируемых экспонатов не должно быть более 7–10, так как в условиях насыщенной среды у детей может наступить «музейная усталость»;

– при проведении экскурсии время остановки у одной витрины обычно должно быть 1–3 минуты; экскурсовод может предложить детям самим рассмотреть крупногабаритный экспонат, обойти, наклониться, присесть, заглянуть внутрь и т. д.;

– необходимо постоянное повторение, закрепление музейного материала в различных вариациях [180, с. 32–37].

Также учитывалось и то обстоятельство, что младшие школьники не обладают способностью к абстрактному мышлению, однако восприимчивы к конкретике, проявляют интерес к детальному рассмотрению предмета [177, с. 28]. У них более развита наглядно-образная память. Соответственно, во время музейных занятий необходимо обеспечить максимальную доступность экспонатов, возможность тактильного контакта с ними.

В работе с учащимися любого возраста, но в первую очередь с младшими школьниками, мы держали в поле зрения проблему, как научить детей бережно относиться к музейным предметам. Бережное отношение к музейному предмету – «первый шаг» к формированию у ребенка ценностного отношения к культурно-историческому наследию. Эффективными в этом плане являются специальные упражнения пальчиковой гимнастики в начале занятия или мини-тренинг, подготавливающий руки к работе с музейным предметом [180, с. 30–31].

При конструировании учебных занятий в среднем и старшем звене мы стремились учитывать психолого-педагогические особенности учащихся подросткового и старшего школьного возраста, в частности такую особенность, как потребность в общении со сверстниками. Музей способен придать этому общению более содержательный и творческий характер.

Сознание подростков характеризуется определенной противоречивостью, стремление к новому сочетается со стремлением критически осмыслить опыт старших. Следствием этого является особая потребность в убедительной аргументации. В музее таким веским аргументом является подлинник – первоисточник познания.

В период старшего школьного возраста усиливается интерес к собственному будущему, размышления о котором занимают значительное место во внутреннем мире старшеклассника. Проблема выбора профессии выходит на первый план. В плане профессиональной ориентации музей обладает потенциалом, намного превосходящим иные социальные институты.

И наконец, необходимо указать, что при проведении занятий нами постоянно учитывались особенности формирования гражданской идентичности учащихся на различных этапах возрастного развития личности.

Рассмотрим содержательные и методические элементы, введенные нами в учебные и внеучебные занятия во время инновационной деятельности в МКОУ СОШ с. Среднеивкино Верхошижемского района Кировской области. Приведем примеры уроков окружающего мира.

Урок для первого класса «Труд людей осенью» был дополнен фрагментом «Что делают на полях работники агрофирмы». Придерживаясь позиции о том, что музейно-педагогическая деятельность может осуществляться не только в музейной среде, но и в ином пространстве, в том числе и среди живой природы, для проведения указанного фрагмента урока мы выехали с учащимися в поле. С осенними полевыми работами, которые в тот момент осуществлялись в агропредприятии, дети соприкоснулись «вживую». И, как следствие этого, с другими видами сельскохозяйственных работ, весенних и летних, они знакомились, соотнося с увиденным, воспринимая более реально и осознанно излагаемый в учебниках материал.

Урок окружающего мира во втором классе «Знакомство с сельскохозяйственными машинами» проводился в три этапа: сначала – знакомство по изображениям в учебнике, затем – с помощью макетов некоторых образцов современной техники, имеющихся в музейном зале «От коммуны до агрофирмы», и наконец – экскурсия в ремонтно-механические мастерские и на машинный двор агрофирмы. На машинном дворе учащиеся среди различных видов техники определили те, которые они наблюдали год назад на полях агрофирмы.

Еще один урок окружающего мира для учащихся второго класса по теме «Для чего выращивают культурные растения» был дополнен фрагментом «Из чего рубашка в поле растет». В музейном зале природы и истории родного края учащиеся познакомились с основными этапами производства домотканого полотна. С помощью ткацкого стана наглядно демонстрировалось, сколько сил наши предки вкладывали в процесс изготовления одежды.

На уроке окружающего мира в третьем классе «Природные сообщества» (фрагм. «Особенности нашей местности, полезные ископаемые и почвы округи») использовался экспозиционный раздел «Природно-географические факторы», в котором представлены необходимые сведения по данной теме. В ходе занятия

педагог обратил внимание учащихся на то, что территория, где мы живем, представляет собой зону рискованного земледелия, почвы в нашей местности нечерноземные. Несмотря на это наши односельчане – работники агрофирмы – своим упорным и добросовестным трудом добиваются высоких результатов.

Рассмотрим также в качестве примера уроки обществознания для учащихся основной школы, которые проводились в экспериментальном режиме в МКОУ СОШ с. Среднеивкино с использованием учебников А. И. Кравченко, Е. А. Певцовой «Обществознание» [131–134]. К уроку в 6-м классе по теме «Человечество как сумма поколений» (раздел «Общество и человек») была введена подтема «Поколения людей и вещей». Урок проходил в музее: учащимся давалось задание найти среди экспонатов наиболее старинные предметы и объяснить, по каким признакам они это установили. В качестве домашнего задания учащимся предлагалось провести мини-исследование в своем доме: осмотреть вещи домашней обстановки глазами ученого-социолога, распределить их в группы поколений в зависимости от срока приобретения. Выделялось четыре группы: современные вещи (1-е поколение), вещи моих родителей (2-е поколение), вещи моих дедушек и бабушек (3-е поколение), вещи, происхождение и возраст которых неизвестны (4-е поколение). Также учащимся предлагалось принести на следующий урок одну из вещей, с которой они хотели бы познакомить своих одноклассников, предварительно подготовив об этой вещи сообщение по вопросам: к какому поколению относится, как называется, для чего предназначена, почему хранится в семье?

Учащиеся, как правило, приносят вещи, представляющие семейную ценность. Разговор о семейных ценностях продолжился на другом уроке – по теме «Семья» (раздел «Социальная сфера общества»). Часть урока посвящалась понятиям «семейный архив» и «семейные реликвии». Учащимся было предложено домашнее задание: обратиться к архиву семьи (впервые знакомство с архивом происходит во 2-м классе) и подготовить сообщение о семейных реликвиях с помощью родителей. Произошел плавный переход от урока к музейному классному часу «Семейный архив и семейные реликвии», на который приглашались родители. Во время классного часа некоторые дети и роди-

тели передали в музей раритетные вещи. Здесь особо укажем на следующее: если на занятии присутствует момент передачи, то за ним должен следовать момент позитивной неформальной санкции, должны быть названы те семьи из присутствующих, которые ранее способствовали пополнению фондов, по возможности продемонстрировано то, что было передано. В этом случае не только у детей, но и у родителей будет формироваться чувство гордости за прошлое и настоящее своей семьи, возникнет стремление бережнее относиться к семейным реликвиям, обратиться к родословной. Знакомство учащихся и родителей с семейными реликвиями друг друга может иметь продолжение в совместных детско-родительских проектах по изготовлению родословного древа, составлению родословных. В МКОУ СОШ с. Среднеивкино ряд проектов выросли до конкурсных работ регионального и российского уровней, превратились в предмет гордости всей семьи. Например, материалы семейного проекта «Учительская династия Окуневых» вошли в книгу «Педагогические династии Верхошижемской земли» [212], изданной при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Педагогические династии Вятского края» (проект № 11-06-00329а).

В 7-м классе по теме «Выдающаяся личность»» (раздел «Личность подростка») после обсуждения вопросов: «Что значит быть выдающимся человеком?», «Кого из жителей нашего села вы считаете выдающейся личностью?», «Кто из них, по вашему мнению, должен быть отражен в музее?» – была проведена экскурсия «Гордость Среднеивкинской земли». В экскурсии задействованы те экспозиционные разделы музея, в которых находятся сведения о наиболее известных среднеивкинцах: докторах наук, профессорах, заслуженных учителях, заслуженных работниках сельского хозяйства, орденоносцах и т. д. Педагог предложил сравнить ответы учащихся с информацией экскурсовода. Сравнив, пришли к выводу, что материалы о большинстве названных учащимися односельчан уже имеются в экспозиции. Среди тех, чьи имена были озвучены на занятии, оказались родители, дедушки и бабушки, другие родственники учащихся, и этот момент придал уроку особую эмоциональную окраску. Отдельное внимание на уроке уделялось тем односельчанам, которые трудятся в

сельском хозяйстве, их профессиям. В ходе урока родилась идея пообщаться «вживую» с такими людьми. Так урок нашел свое продолжение в подготовке и проведении классного часа «Профессии в сельском хозяйстве».

Один из двух уроков по теме «Досуг и отдых» (раздел «Образ жизни подростков») для учащихся 7-го класса также проходил в музее: «Роль музеев в организации культурного досуга». В начале урока – вводная беседа по предварительно прочитанному учащимися учебному тексту и рисункам к нему: «Что знаете о музеях?» Вопросы беседы можно детализировать в зависимости от состава класса. Затем – задание: «Назовите музеи, в каких вы уже побывали. Подумайте, какие музеи вы хотели бы посетить». Далее учащимся предлагалось ответить на вопрос «Что вы знаете о нашем музее (название, профиль, дата открытия, количество экспонатов, темы экспозиций, достижения и т.д.)»? В ходе беседы выяснилось, какой информацией о музеях, в том числе и о школьном, учащиеся уже владеют, а над чем еще предстоит поработать. Основная часть учебного занятия представляла собой интерактивный практикум «Мой любимый экспонат». Учащимся было дано задание: в течение определенного времени (7–9 минут) обойти экспозиционные залы музея, определить наиболее понравившийся экспонат, подготовить краткое сообщение (до пяти предложений), указав, почему выбор пал именно на него. После индивидуальной самостоятельной работы учащиеся выступили с сообщениями об экспонатах, которые выбрали. В конце урока учащиеся при помощи педагога определили роль музеев в организации культурного досуга, пришли к выводу: при посещении музеев происходит расширение знаний, развитие чувства прекрасного, приобщение к культурному наследию.

В 8-м классе – возвращение к теме семьи (исходя из принципа концентра). В начале учебного года, на одном из первых уроков «Что такое общество» (раздел «Общество и человек»), вторая половина занятия посвящалась рассмотрению вопроса о семье как основе общества. Было выделено время для повторения этой темы за 6-й класс, особое внимание уделили понятию «родословная». Затем была продемонстрирована видеозапись музейной экскурсии одного из выпускников школы «Штрихи к моей родословной». Поскольку учащиеся еще в 7-м классе начали участвовать в про-

екте «Изучаем историю рода», учитель напомнил им о продолжении проекта. Проектная работа осуществлялась по определенному алгоритму в течение года. Заключительный урок обществознания в конце учебного года по теме «Семья» (раздел «Социальная сфера») был совмещен с классным часом «Моя родословная» и проходил в форме защиты продуктов проекта. Учащиеся демонстрировали свои родословные – в виде папок, раскладушек, альбомов, компьютерных презентаций, стихов, экскурсии в музее. Защита проходила в присутствии родителей и других родственников, приглашенных на это необычное занятие.

Изучение темы в 9-м классе «Что такое культура» (раздел «Духовная сфера») завершилось фрагментом «Сельский музей – центр культурного наследия жителей округи». Он проходил в форме беседы с элементами дискуссии о функциях музея как социального института, насколько он востребован в сельском социуме. Учащиеся рассуждали о том, какую роль играет музей в их родном селе. В качестве домашнего задания педагог предложил написать эссе «Что значит для меня музей». Творческие работы учащихся были помещены в школьную газету, отмечены призами во время дня школьного музея. По нашему мнению, в данном случае уместно совмещать указанные стимулы для дальнейшей мотивации детей.

Опишем еще одно учебное занятие – один из двух уроков обществознания в 11-м классе по теме «Взгляд в будущее». Учебное занятие «Мое село: из прошлого через настоящее к будущему» проводилось в музее. Структура занятия состояла из трех блоков. Первый блок «Прошлое родного села», в свою очередь, включал:

– во-первых, беседу-экспромт, в ходе которой учащимся было предложено вспомнить основные исторические вехи в жизни села (в том числе школы, агропредприятия) на основе того, что изучалось в прошлые учебные годы;

– во-вторых, фрагменты экскурсий «Из истории нашего села», «Начало школьного образования в нашем селе», «От коммуны до агрофирмы»;

– в-третьих, работу с карточками по вопросам, ответы на которые давались во время проведения экскурсий.

В завершение первого блока учитель предложил зафиксировать в тетрадях то, что, по мнению будущих выпускников, важно знать о прошлом родного села.

Второй блок занятия «Сегодняшний день нашего села» представлял собой работу в группах по обсуждению ситуации: «К нам приехали иностранные туристы. Они просят провести экскурсию по селу. Что мы им покажем? Чем мы можем гордиться?» В итоге был сформирован общий список того, что важно показать гостям в нашем селе, чтобы они получили представление о современной сельской жизни.

Третий блок – творческая работа «Мы мечтаем: каким будет наше село через 20 (30, 50, 100) лет?!». В заключение желающие поделились своими мечтами и фантазиями.

Подобное занятие в 11-м классе является своего рода диагностикой краеведческих знаний, отношения к родному селу старшеклассников, их способности творчески мыслить.

Многие музейные занятия, представленные в циклограмме «Наша малая сельская родина», предполагают проведение экскурсий. Экскурсионная деятельность является неотъемлемой составляющей функционирования любого музея. В связи с этим акцентируем три аспекта указанного направления, которым в ходе инновационной деятельности уделялось особое внимание.

Первый аспект касается содержания экскурсий. Среди 56 экскурсионных тем, разработанных на базе музея истории села Среднеивкино, 34 темы так или иначе связаны с трудовым воспитанием. Наиболее востребованными экскурсиями являются следующие: «Трудовые будни и праздники наших предков», «От коммуны до агрофирмы», «Заслуженные работники сельского хозяйства – работники агрофирмы», «Женские судьбы» («История одной династии»), «Человек, который сделал себя сам!» (см. Приложение 9). 10 тем экскурсий посвящены родной природе: «Река Ивкина», «О чем могут рассказать камни», «Рысь – животное наших лесов» и др.

В школьном музее истории Синегорского края разработаны такие темы экскурсий, как «От Синей Слуды к Синегорью», «Страницы ратного пути», «Предметы крестьянского труда и быта», «Тепло родного очага».

«На бабушкином чердаке: история крестьянской посуды», «Откуда нити берутся», «Вятские села на государевой дороге» – примеры экскурсионных тем музея МКОУ ООШ с. Сырьяны Белохолуницкого района Кировской области.

В музее «Истоки» (МКОУ Костромского муниципального района Костромской области «Шунгенская средняя общеобразовательная школа имени Героя Советского Союза Г. И. Гузанова») экскурсии проводятся по следующим темам: «Наш край в древности», «Деревенская изба», «Кузнечное ремесло в нашем крае», «Колхоз – это наша история», «Шунгенские кооперативы».

Экскурсионные темы в музее «Быт карельских крестьян XIX–XX веков» (МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» п. Мелиоративный Прионежского района Республики Карелия): «Карельский дом», «Встреча со стариной (предметы быта карелов)», «День народного эпоса Калевала», «Знакомство с карельским костюмом».

Как видим, тематика экскурсий достаточно специфична, отражает особенности сельской жизни, направленность в первую очередь на воспитание ценностей «Природа», «Земля», «Труд», «Малая родина», «Семья», «Культура».

Юные экскурсоводы, проходя длительный путь подготовки экскурсии – от выбора темы до презентации, не только приобретают краеведческие знания и осваивают умения проведения экскурсии, они проникаются чувством уважения к тем людям, о которых ведут речь в своих экскурсиях. Тем более что чаще всего это хорошо знакомые им люди – родственники или односельчане. Пропустив через себя содержание экскурсии, ребенок интериоризирует его, уважение к людям труда превращается в ценность.

Экскурсии (в полном объеме или фрагментарно) используются не только во время учебных занятий, но и на классных часах, общешкольных мероприятиях, праздниках, во время приема гостей различного уровня. При этом у учащихся-экскурсоводов значительно расширяется круг общения.

Второй аспект связан с поиском новых экскурсионных форм. Чем необычнее форма экскурсии, тем с большим интересом экскурсовод будет работать над ней, а экскурсанты – воспринимать ее. По нашему мнению, одной из таких форм является экскурсия-концерт. В нашем понимании это такая экскурсия, которая предполагает не только наличие экскурсионного текста, но и музыкальное сопровождение, которое органично вписывается в ход экскурсии. Под музыкальным сопровождением понимается исполнение песенных и других художественных номеров непосред-

ственно экскурсоводом (в отличие от другого подхода, когда музыкальное сопровождение означает организацию коллективного прослушивания музыкальных произведений какого-либо композитора с краткими комментариями экскурсовода во время следования автобуса с экскурсионной группой к месту экскурсии, например к дому-музею композитора). Проведение и подготовка экскурсии-концерта возможны в том случае, если экскурсовод сам является исполнителем музыкальных номеров или у него есть соответствующая «группа поддержки». С другой стороны, в экспозиции музея необходимо найти такие разделы, комплексы или даже отдельные экспонаты, которые могут стать основой «музыкальной» темы. Указанные условия выполнить непросто, но, если это удается осуществить, качественный результат гарантирован.

В музее истории села Среднеивкино разработана и апробирована экскурсия-концерт «Береза – символ России». Один из начинающих экскурсоводов, учащийся 5-го класса, выбирая тему экскурсии, обратился к теме природы родного края. Из нее, в свою очередь, была выделена более узкая, связанная с березой. В экспозиционном разделе «Природно-географические факторы» это дерево занимает центральное место. Тема разрабатывалась по двум направлениям: береза как необычное дерево, «чудо из чудес», и береза как символ Родины. Во время составления плана экскурсии, изучения источников появилась идея включения в экскурсию песен, посвященных березе. Здесь сыграло роль то, что ученик, готовивший экскурсию, имеет хорошие музыкальные способности, учится в музыкальной школе. Более того, его родители, старшие брат и сестра – активные участники художественной самодеятельности. Идея нашла реальное воплощение. В процессе ее реализации, используя метод педагогического наблюдения, мы убедились в том, насколько значительным является эмоциональный эффект с обеих сторон (экскурсовода с «группой поддержки», с одной стороны, и экскурсантов – с другой) во время проведения экскурсии. При этом мы имеем в виду, что среди профессиональных музееведов существует точка зрения: ведение экскурсии не одним, а несколькими экскурсоводами имеет своим следствием рассеивание внимания экскурсантов. Риск рассеивания внимания в нашем случае существует, ведь основной экскурсовод опирается на помощь еще четырех человек. Но эксперимент показал, что внимание экс-

курсантов удерживается от начала до конца экскурсии, несмотря на то что она длится не менее 20–25 минут. На наш взгляд, здесь играет роль то обстоятельство, что помощниками экскурсовода – исполнителями музыкальных номеров – являются родители, а также брат и сестра, это способствует не рассеиванию, а, наоборот, усилению внимания экскурсантов. Добавим к этому, что экскурсовод и его помощники подготовили для выступления специальные костюмы, соответствующие теме экскурсии. Это придает ей яркость, образность, привлекает внимание экскурсантов на протяжении всего выступления. С педагогической позиции поддержка родителями своего ребенка в экскурсионной деятельности является более чем положительным примером семейного воспитания, способствует формированию основ идентичности. Для ребенка в такой семье идентификационными образцами являются родители. Педагогу важно суметь привлечь такие семьи к сотрудничеству, и в этом случае они могут стать образцом для других семей.

Третий аспект подразумевает аналитическую составляющую экскурсионной деятельности. В музее истории села Среднеивкино в процессе научно-экспериментальной деятельности была введена внешняя и внутренняя экспертиза, сопровождающая презентацию новых экскурсий. Внешнюю экспертизу проводят, как правило, родители, внутреннюю – сами экскурсоводы. Внешняя экспертиза осуществляется по специально разработанному алгоритму (пример экспертизы приведен в табл. 4.2.3).

Таблица 4.2.3

Лист внешней экспертизы

Фамилия, имя экскурсовода, класс	**Владение содержанием экскурсионного текста**	**Техника проведения экскурсии**	**Умение общаться с экскурсантами**	**Культура речи**	**Внешний вид**
Окунев Павел, 6-й класс	Текст экскурсии знает, владеет им свободно	Умеет правильно держать указку, показать экспонат, перейти от одного экспоната к другому	Умеет держаться перед группой экскурсантов, общаться с ними, удерживать их внимание на протяжении всей экскурсии	Говорит громко, выразительно, при необходимости меняет интонацию	Внешний вид соответствует ситуации

Опыт показывает, что к проведению экспертизы родители относятся достаточно ответственно и объективно.

Внутренняя экспертиза проводится сразу после презентации экскурсий в форме круглого стола и включает вопросы, адресованные непосредственно экскурсоводам:

– какие чувства ты испытал(-а) во время проведения экскурсии?

– что тебе понравилось в большей степени при проведении экскурсии?

– что оказалось наиболее сложным?

Учащиеся делятся впечатлениями: «Начиная проводить экскурсию, я испытывал волнение», «У меня сегодня праздничное настроение, я в первый раз провел экскурсию в музее», «Мне понравилось, как внимательно меня слушали», «Я довольна, что на презентацию моей экскурсии пришли мои родители и все другие гости, которых я приглашала», «Сложным оказалось отвечать на вопросы экскурсантов» и т. д.

Отношение родителей к экспертизе и ответы учащихся-экскурсоводов позволяют сделать следующие выводы: оба вида экспертизы являются необходимым этапом работы над экскурсиями, обратная связь помогает осознать сильные и слабые стороны проведения экскурсии, способствует формированию умения прислушиваться к мнению других и на этой основе самосовершенствоваться, развивает у учащихся саморефлексию.

Значительное место занимают экскурсии и в музейно-педагогической программе «Путешествие в Агроград», которая содержательно и технологически связана с циклограммой «Наша малая сельская родина». Цель программы «Путешествие в Агроград» – способствовать созданию условий для осознания учащимися своей принадлежности к сообществу сельских тружеников родного края, всей России на основе взаимодействия школьного музея и агропредприятия. Одна из наиболее существенных особенностей музейно-педагогической деятельности в условиях сельского социума проявляется в возможности использования ресурсов агропредприятия для формирования гражданской идентичности.

Возраст детей, участвующих в реализации программы: учащиеся 1–11-х классов. Основа программы – цикл классных часов, который может быть использован на любом из трех уровней об-

щего образования, при соблюдении принципа учета возрастных особенностей учащихся. Каждый классный час (всего 10 тем) включает следующие компоненты: место проведения, цель, задачи, методические приемы, средства, содержание. В свою очередь, в содержании выделены мотивация, основной этап, рефлексия. Для каждого классного часа указаны задачи преимущественно познавательного характера (те, которые определяются совместно с детьми). Воспитательные задачи являются общими для всего цикла: а) формировать интерес к сельскохозяйственной деятельности, воспитывать ответственное и творческое отношение к труду на благо других людей, своей малой родины; б) воспитывать у подрастающего поколения чувство гордости за свое родное село, уважение к односельчанам, людям труда; в) формировать потребность в личной причастности к судьбе малой и большой Родины, стремление быть полезными своему селу, обществу, государству. Классные часы могут проводиться как по «вертикали» (с 1-го по 11-й кл.), так и по «горизонтали» (напр., в 5-м кл., в рамках программы внеурочной деятельности). Цикл может быть реализован не в полном объеме, выборочно, так как каждая тема является относительно самостоятельной.

Программа «Путешествие в Агроград» была апробирована на базе музея истории села Среднеивкино (МКОУ СОШ с. Среднеивкино, Верхошижемский район, Кировская область), музея истории Синегорского края (МКОУ СОШ с. Синегорье, Нагорский район, Кировская область), музея МКОУ СОШ с. Ошлань Богородского района Кировской области, музея «Истоки» МКОУ Костромского муниципального района Костромской области «Шунгенская средняя общеобразовательная школа имени Героя Советского Союза Г. И. Гузанова». Занятия проводились как в музейных залах, так и на объектах агропредприятия. Остановимся на некоторых методических особенностях занятий.

Для учащихся 1-го класса вводное занятие проходит в музее. По предложению педагога дети высказывают предположения, что означает слово Агроград, приходят к пониманию, что Агроград – это то, что находится в сельской местности; это наше село; большое хозяйство; агропредприятие; в широком смысле – вся сельская жизнь. От понятия Агроград – переход к вопросу, что такое сельское хозяйство, как называется сельскохозяйствен-

ное предприятие на территории нашего поселения. Особое внимание уделяется изображению фирменного знака агропредприятия. Одно из заданий на первом занятии – найти в экспозиционном разделе «Агрофирма сегодня» знакомые лица. Чаще всего это родители, дедушки или бабушки, старшие братья или сестры, могут быть и другие родственники или просто соседи. Важный момент – дать возможность ребенку указать на фотографию и озвучить перед одноклассниками, кого он нашел в экспозиции и как его зовут. Задание в конце занятия: среди предметов, находящихся в экспозиции, найти знакомые предметы, определить, для чего предметы используются (или использовались в прошлом). В завершающей беседе педагог подводит учащихся к выводу о том, что экспонаты музея – источники знаний о сельском хозяйстве. Перед выходом из музея дети получают в подарок нагрудные изображения фирменного знака агрофирмы – символический пропуск в Агроград. С ним они «путешествуют» на втором занятии по основным объектам агрофирмы. Обзорная экскурсия адаптирована к возрасту первоклассников.

Учащиеся 2-го класса во время музейного занятия «Зернышко пуд бережет» знакомятся с различными видами зерновых культур. Для этого используются снопы и контейнеры с зернами нескольких сельскохозяйственных культур. Дети учатся зрительно различать зерна ржи и пшеницы, ячменя и овса, знакомятся с названиями их сортов (например, рожь Фаленская, пшеница Тризо, ячмень Заозерский, овес Кречет), имеют возможность испытать тактильные ощущения, взяв зернышки на ладонь. На следующем занятии проводится закрепление знаний по зерновым культурам, а затем знакомство с семенами трав, выращиваемых в агропредприятии.

В 3-м классе происходит знакомство с традициями и обычаями, связанными с приготовлением и употреблением хлеба. Во время практикума «Как хлеб на стол приходил» дети должны соотнести музейные предметы (орудия труда, предметы домашней утвари) с этапами превращения зерна в хлеб и продемонстрировать, как ими пользовались наши предки. Обязательно часть занятия посвящается проблеме бережного отношения к хлебу, культуре его употребления.

Занятие для учащихся 4-го класса «Современное производство хлеба» проводится уже на пекарне, находящейся в селе. В

занятии участвуют работники пекарни, они наглядно демонстрируют учащимся этапы выпечки хлеба. После знакомства с современным производством хлеба педагог предлагает учащимся сравнить этот процесс с тем, как выпекали хлеб наши предки. Каковы отличия? Раньше все делалось вручную, а сейчас механизировано. Что в современных условиях заменило сито, квашню, мутовку, чарушу, хлебопечную лопату, русскую печь? Тестомес заменил квашню и мутовку, русскую печь – ротационная печь с компьютерным управлением и т. д. Что общего? Основные этапы такие же, как и раньше: просеивание муки, замес, подтваривание, придание тесту формы, выпекание в печи. На выходе из пекарни детей ожидает сюрприз – угощение только что добытыми из печи хлебобулочными изделиями.

«Картофель – наш “второй” хлеб» – так называется занятие для учащихся 5-го класса. Начало занятия – в музейном зале агрофирмы, где обсуждается выражение «второй хлеб» (играет большую роль в питании человека, является вторым по значимости продуктом после хлеба); с чьим именем связывают появление картофеля в России (с Петром Первым). Выясняется, в чьих семьях выращивают эту культуру (поднимают руки). Учащиеся выполняют задание – найти в экспозиции изображения и/или сведения о возделывании картофеля. В итоге учащиеся с помощью педагога приходят к выводу о том, что выращивание картофеля – явление историческое, началось еще в период образования коммуны. На уборку картофеля привлекалось много рабочей силы, в настоящее время – все виды работ механизированы. Обращается внимание на сорта картофеля, которые выращивают в агрофирме, и виды сельскохозяйственной техники, используемой для выращивания картофеля. Вторая часть занятия – экскурсия на картофелехранилище, которая проводится в сопровождении специалиста предприятия. В ходе экскурсии предусмотрены инструктаж по технике безопасности, осмотр картофелехранилища снаружи и изнутри, демонстрация функционирования механизмов (напр., картофелезатарочной машины, системы вентиляции). В заключение – игровой элемент в форме познавательной задачи.

Знакомство с животноводческой фермой начинается во 2-м классе. В ходе занятия определяется порода коров в агрофирме, особенности их внешнего вида, чем питаются коровы, режим дня

животных, кто и как за ними ухаживает. В 6-м классе школьники снова «путешествуют» в «мир животных», но разговор ведется уже о современном животноводческом комплексе, о машинном доении, объемах производства молока в агрофирме, его реализации.

Обучающиеся 7-го класса принимают участие в практикуме «Профессии в сельском хозяйстве»: делятся на пары, выполняют задание по поиску названий профессий, используя экспозиционный раздел «Агрофирма сегодня»; обсуждают, с какими профессиями уже знакомы, а какие оказались новыми; выясняется, кто из родителей учащихся имеет сельскохозяйственную профессию, в каком подразделении агропредприятия работает(-ют) родитель(-и), знакомы ли дети с рабочим местом родителей. Далее организуется интервью с родителем(-ями), приглашенным(-ми) на занятие: как называется Ваша профессия, сколько лет Вы ей посвятили, в чем состоят Ваши профессиональные обязанности, что Вам больше всего нравится в Вашей работе, какие трудности существуют, что хотите пожелать учащимся?

Желательна демонстрация наград родителей, комментарии к ним. В заключение – «Минута откровения»: «Из профессий, о которых мы сегодня вели разговор, мне больше всего понравилась профессия… потому что…».

Тема «Трудовые династии» для учащихся 8-го класса предусматривает экскурсию о наиболее известной в селе династии (или нескольких), беседу с приглашенными в музей представителями династий и знакомство с экспонатами, имеющими отношение к ним. Экспозиция и фонды музея в данном случае представляют собой источник информации о династиях.

Для выпускников основной школы занятие «Агроград – наша гордость!» включает в себя большую экскурсию по всем основным сельскохозяйственным объектам: ремонтно-механические мастерские, животноводческий комплекс, картофелехранилище(-а), зерносушильный комплекс, пилорама, строящиеся объекты, административное здание агрофирмы. Во время этого «путешествия» ведется разговор о достижениях предприятия и перспективах его развития.

Для старшеклассников (10–11-х классов) в музее организуются встречи профориентационного характера «Разговор по душам». Встреча начинается с экспресс-опроса учащихся: «Что я знаю о нашем госте». Затем – проведение экскурсии, посвященной гостю,

или фрагментов экскурсий, в которых имеются сведения об этом человеке. Основная часть встречи проходит в форме беседы за круглым столом. Среди вопросов – биографические, о школьной поре, связанные с выбором профессии, о современной политической ситуации, о том, как добиться успеха в жизни. Во время беседы привлекаются материалы из музейных фондов, демонстрируется выставка семейных реликвий гостя, телефрагменты, связанные с гостем, его комментарии. Рефлексивный компонент встречи представляет собой тест для учащихся «Оцени сегодняшнюю встречу».

Музейно-педагогическая программа «Путешествие в Агроград» предусматривает возможность проведения занятий с обучающимися в специальных классах компенсирующего обучения. Исследование показало, что к девятому, выпускному, классу указанный контингент обучающихся испытывает трудности в профессиональной ориентации и трудоустройстве. В связи с этим был разработан цикл музейных занятий по предмету «социально-бытовая ориентировка». Во время этих занятий осуществлялось знакомство с местными учреждениями и организациями, представленными в экспозиционных разделах музея по современному периоду. В ходе диалога между педагогом и подростками определялось, какие профессии в сельской местности являются в настоящее время наиболее востребованными. По ходу занятий также выяснялось, какие из профессий и почему вызывают у подростков наибольший интерес. Специальное занятие посвящалось сельскохозяйственным профессиям. Рефлексия занятия предусматривает вывод о том, что человек труда востребован в любое время. Не менее важен и другой вывод: честные, добросовестные труженики – это гордость для всех жителей родного края. Проведение таких занятий возможно в любом краеведческом музее, где имеется информация о сферах общественной жизни. Количество занятий зависит от объема информации, имеющейся в музее, а также степени заинтересованности учащихся.

Одной из особенностей сельской школы является небольшая наполняемость. Поэтому уместно часть музейных мероприятий, например краеведческих классных часов, проводить для двух классов одновременно – обычного и класса компенсирующего обучения. Опыт проведения подобных мероприятий свидетельствует о том, что они полезны как минимум по двум причинам. С

одной стороны, дети класса компенсирующего обучения получают опыт коммуникации со своими сверстниками. С другой стороны, у детей обычного класса вырабатывается чувство терпимости к тем, кто в силу различных жизненных причин отличается от них. Соучастие в деятельности, направленной на постижение основ духовной культуры, важно для тех и других.

Необходимо указать на важный момент, заключающийся в том, что при реализации программы «Путешествие в Агроград» среди специалистов предприятия, которые привлекались для участия, значительную долю составляли родители учащихся. Дети и родители встречались на музейных занятиях, и это оказывало большое воспитательное влияние на всех участников образовательных отношений.

Реализация программы «Путешествие в Агроград» позволила констатировать усиление взаимодействия агропредприятия и музея. Основные направления взаимодействия (на примере взаимодействия музея истории села Среднеивкино и акционерного предприятия «Агрофирма Среднеивкино»):

– пополнение фондов и экспозиции музея новыми материалами, ценными экспонатами со стороны агрофирмы;

– участие специалистов агропредприятия в подготовке и проведении классных краеведческих часов для учащихся 1–11-х классов;

– консультирование со стороны специалистов при выполнении учебных исследований или проектов учащимися среднего и старшего звена;

– подготовка учащимися школы и специалистами экскурсий по темам, связанным с сельским хозяйством;

– проведение на базе музея мероприятий для ветеранов и работников агрофирмы;

– прием в музее делегаций, посещающих агрофирму, студентов, проходящих агропрактику;

– включение в учебно-воспитательный процесс имеющихся в музее материалов по истории, экономике, культуре родного села и агрофирмы;

– составление «экскурсионного паспорта» агрофирмы;

– проведение круглых столов для обсуждения общих проблем;

– взаимопрезентация музея и агрофирмы на различных уровнях, в средствах массовой информации;

– помощь со стороны агрофирмы в финансовом и материально-техническом обеспечении музея.

Вместе с тем необходимо указать на выявленные в ходе реализации риски, условно разделенные на объективные и субъективные.

К объективным отнесены следующие:

– в период посевной и период уборки урожая ритм работы агропредприятия более напряженный, и в него достаточно сложно «вписаться» в плане проведения занятий с учащимися;

– дефицит свободного времени у специалистов агрофирмы, в то время как разработка и проведение экскурсий, участие в учебно-воспитательном процессе требуют дополнительного времени, консультаций с педагогами, установления контактов с детьми, собственных интеллектуальных и творческих усилий;

– неизбежность издержек (проблемы в решении организационных моментов, перестраивание привычного графика занятий, корректировка учебных программ и т.п.) в работе учителей школы в связи с подготовкой совместных с агропредприятием мероприятий.

Субъективные риски:

– психологическая неготовность части работников агрофирмы выступать в роли педагогов, экскурсоводов, наставников;

– дополнительная ответственность работников агрофирмы, являющихся одновременно родителями;

– сложности в том, чтобы заинтересовать, а тем более длительно поддерживать интерес современных детей;

– формализм в проведении мероприятий.

Указанные риски не только вероятны, они неизбежны. Как их предотвратить, в крайнем случае, минимизировать? На наш взгляд, главное – найти единомышленников, создать единую по духу «команду» оптимистов, не останавливающихся перед трудностями. Моральные и материальные стимулы впишутся как нельзя лучше. Таким образом, главным фактором предотвращения рисков является «человеческий фактор».

Оценка эффективности формирования гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности

Важным процессом в любом исследовании выступает отслеживание результатов. Далее представим итоги применения

критериально-измерительного аппарата по отслеживанию сформированности гражданской идентичности сельских школьников. На констатирующем этапе эксперимента диагностика исходного уровня сформированности гражданской идентичности учащихся экспериментальных школ показала недостаточный уровень этой сформированности. Каким образом изменилась ситуация после реализации комплекса мероприятий на этапе формирующего эксперимента в соответствии с разработанной моделью и технологией формирования гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности? Ответ на этот вопрос будет представлен далее.

Контрольный срез проводился на первичной выборке (70 учащихся, из них учащихся 4-х кл. – 23, учащихся 8-х кл. – 25, учащихся 11-х кл. – 22).

Диагностическая методика, применявшаяся на контрольном этапе, являлась аналогичной методике констатирующего эксперимента и представлена нами в табл. 3.2.1 данного параграфа.

Для анализа динамики по критериям сформированности гражданской идентичности мы отобразили с помощью гистограмм результаты входной и выходной диагностик (рис. 3.2.4–3.2.12).

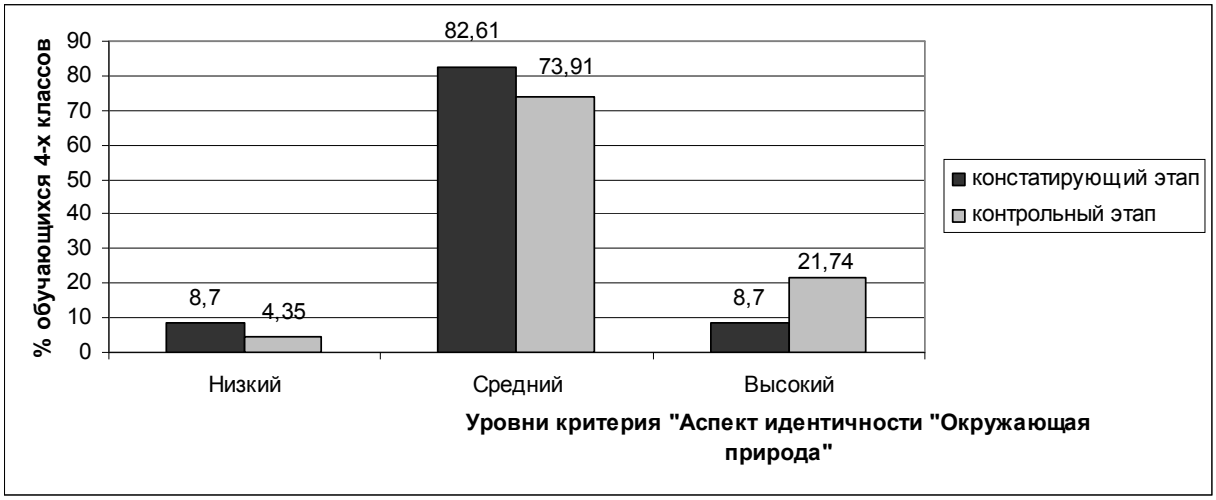


Рис. 3.2.4. Сравнительные показатели уровней сформированности гражданской идентичности по критерию «Аспект идентичности “Окружающая природа”» учащихся экспериментальных групп 4-х кл. на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

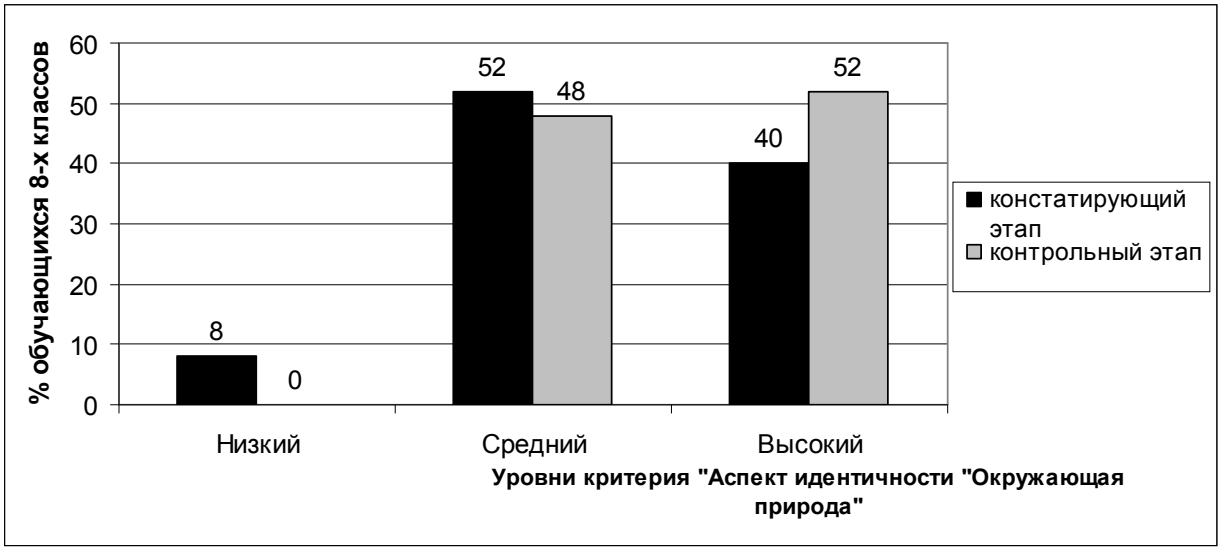


Рис. 3.2.5. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по критерию «Аспект идентичности “Окружающая природа”» учащихся экспериментальных групп 8-х кл. на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

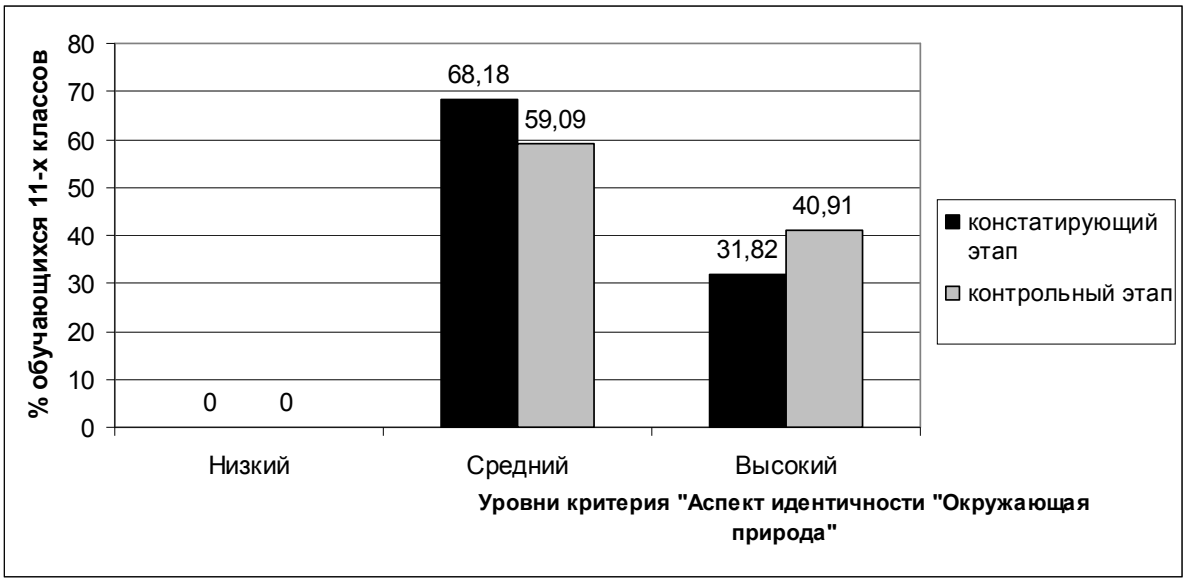


Рис. 3.2.6. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по критерию «Аспект идентичности “Окружающая природа”» учащихся экспериментальных групп 11-х кл. на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

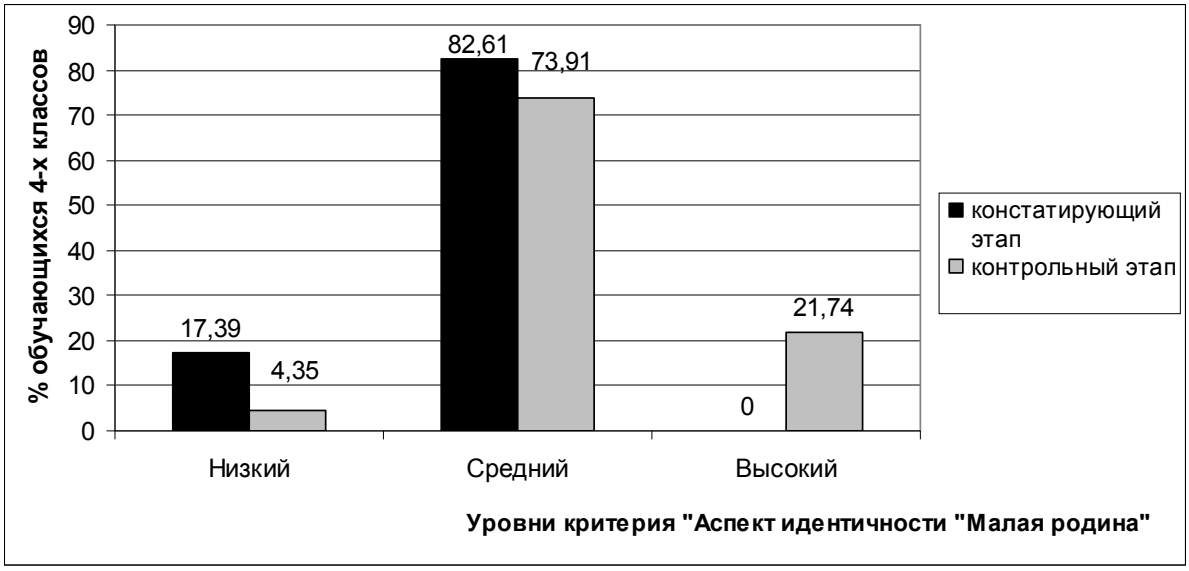


Рис. 3.2.7. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по критерию «Аспект идентичности “Малая родина”» учащихся экспериментальных групп 4-х кл. на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

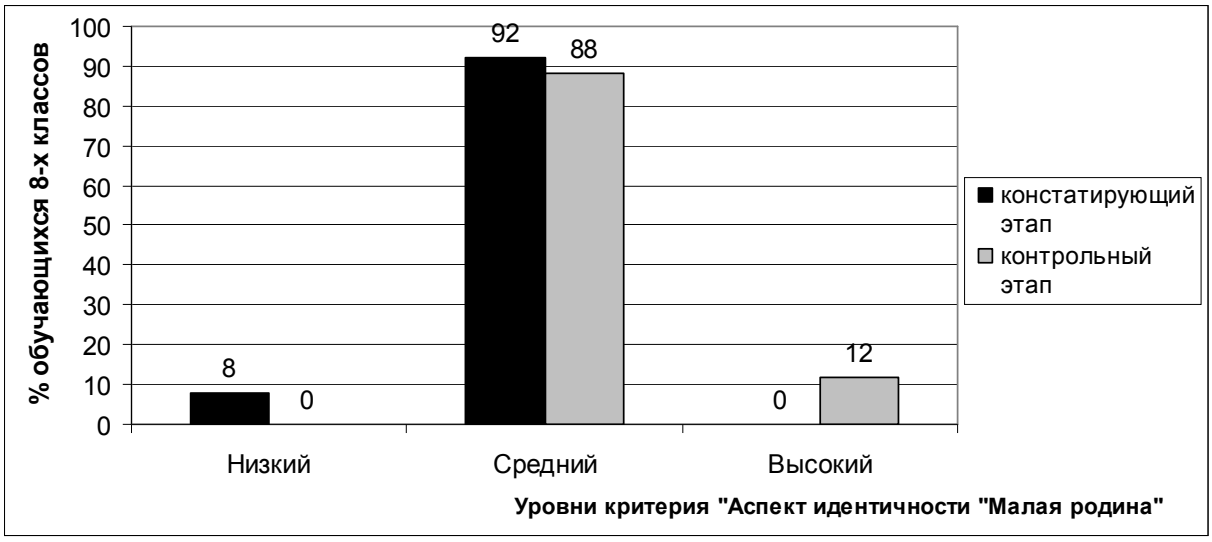


Рис. 3.2.8. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по критерию «Аспект идентичности “Малая родина”» учащихся экспериментальных групп 8-х кл. на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

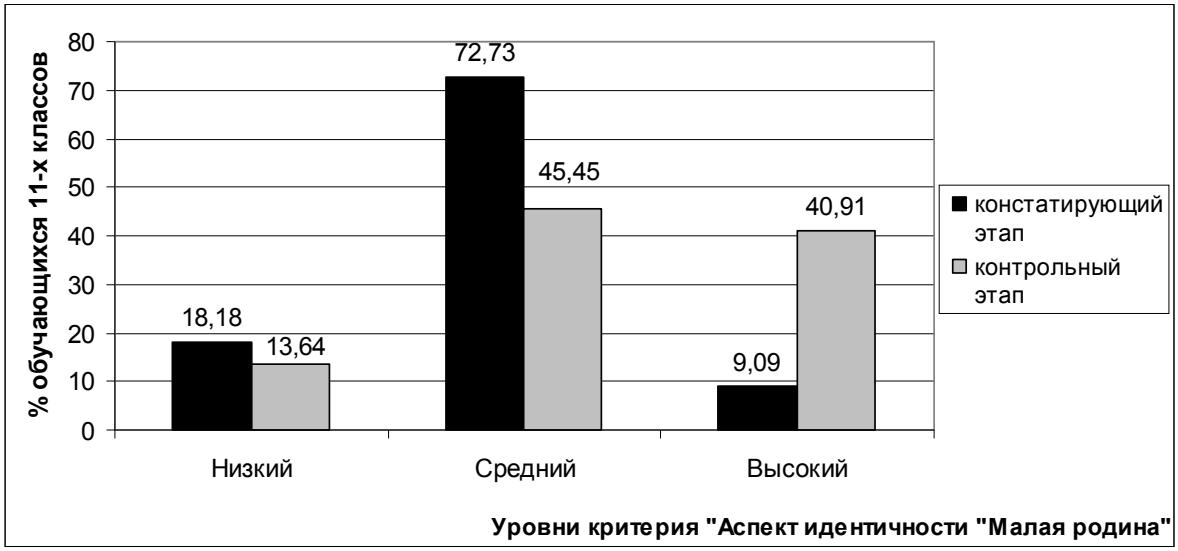


Рис. 3.2.9. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по критерию «Аспект идентичности “Малая родина”» учащихся экспериментальных групп 11-х кл. на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

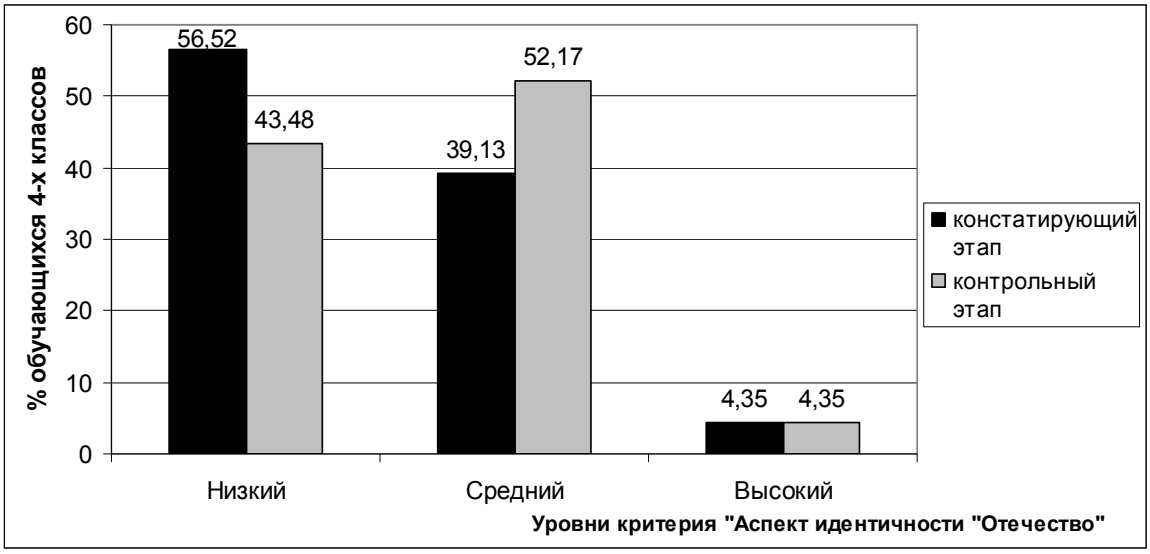


Рис. 3.2.10. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по критерию «Аспект идентичности “Отечество”» учащихся экспериментальных групп 4-х кл. на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

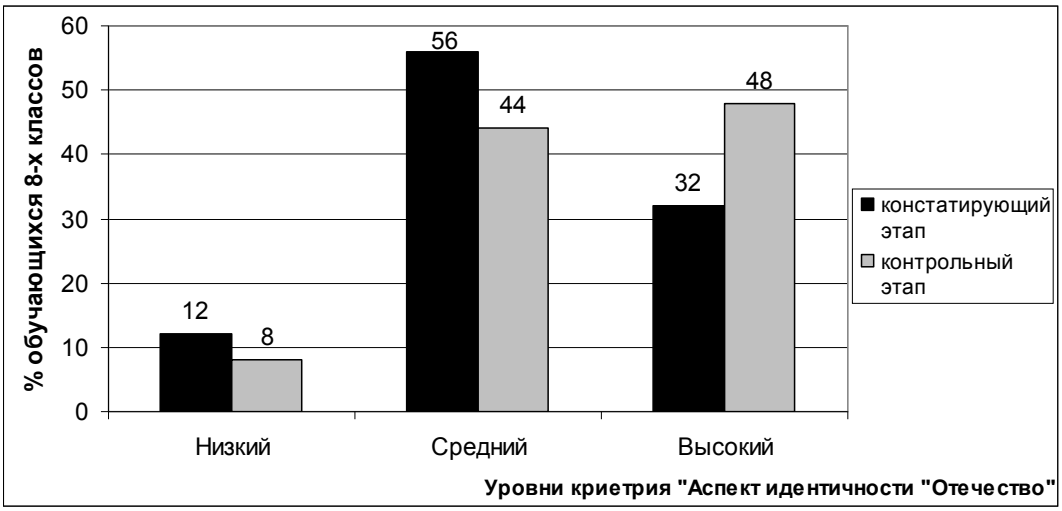


Рис. 3.2.11. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по критерию «Аспект идентичности “Отечество”» учащихся экспериментальных групп 8-х кл. на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

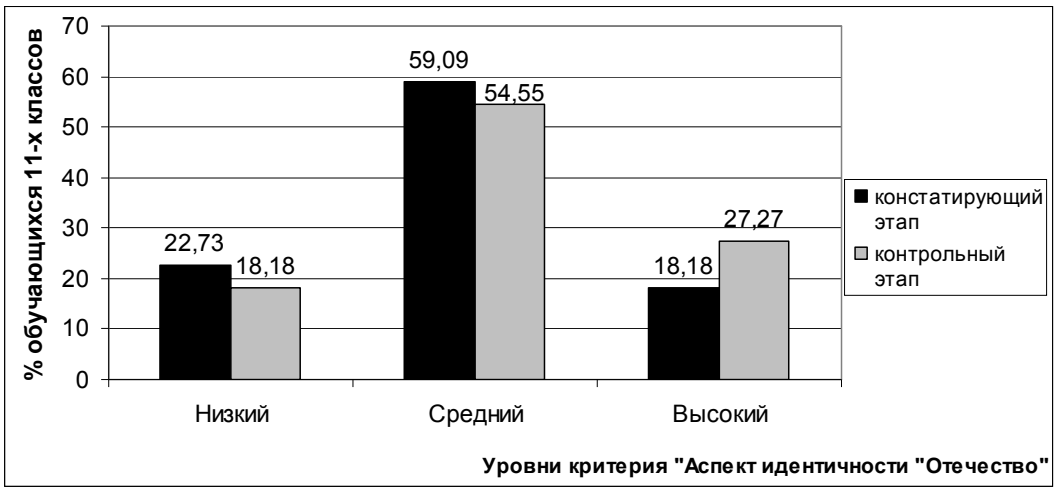


Рис. 3.2.12. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по критерию «Аспект идентичности “Отечество”» учащихся экспериментальных групп 11-х кл. на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

При анализе полученных результатов установлено, что наблюдается тенденция к увеличению количества учащихся, у которых произошел сдвиг в сторону повышения того или иного критерия сформированности гражданской идентичности. Таких учащихся 52,86%. Из них: учащихся, у которых произошел сдвиг в сторону повышения одного из трех критериев сформированности гражданской идентичности, 44,29%; учащихся, у которых произошел сдвиг в сторону повышения двух из трех критериев сформированности гражданской идентичности, 8,57%. 2,86%

учащихся продемонстрировали сдвиг в сторону понижения по одному критерию из трех.

Также можно констатировать, что у 18,57% учащихся произошел сдвиг от низкого уровня определенного критерия (-ев) сформированности гражданской идентичности к среднему. У 32,86% учащихся произошел сдвиг от среднего уровня к высокому, среди них 4,26% продемонстрировали сдвиг по 2-м критериям.

При сравнении количества сдвигов по отношению к каждому из трех критериев выявлено следующее распределение: отношение к природе – 15,71% позитивных сдвигов, отношение к малой родине – 21,14%, отношение к Отечеству – 18,57% (с учетом «двойных» сдвигов).

Таким образом, по сравнению с началом эксперимента количество учащихся экспериментальных групп с высоким уровнем определенного критерия (-ев) сформированности гражданской идентичности увеличилось на 34,29%.

При определении динамики формирования гражданской идентичности учащихся дополнительной задачей выступал поиск ответа на вопрос: какой возрастной период является наиболее сензитивным для формирования гражданской идентичности?

Чтобы получить ответ, результаты процесса формирования гражданской идентичности сельских школьников по коэффициентам полноты сформированности гражданской идентичности мы также представили в гистограммах (рис. 3.2.13–3.2.15):

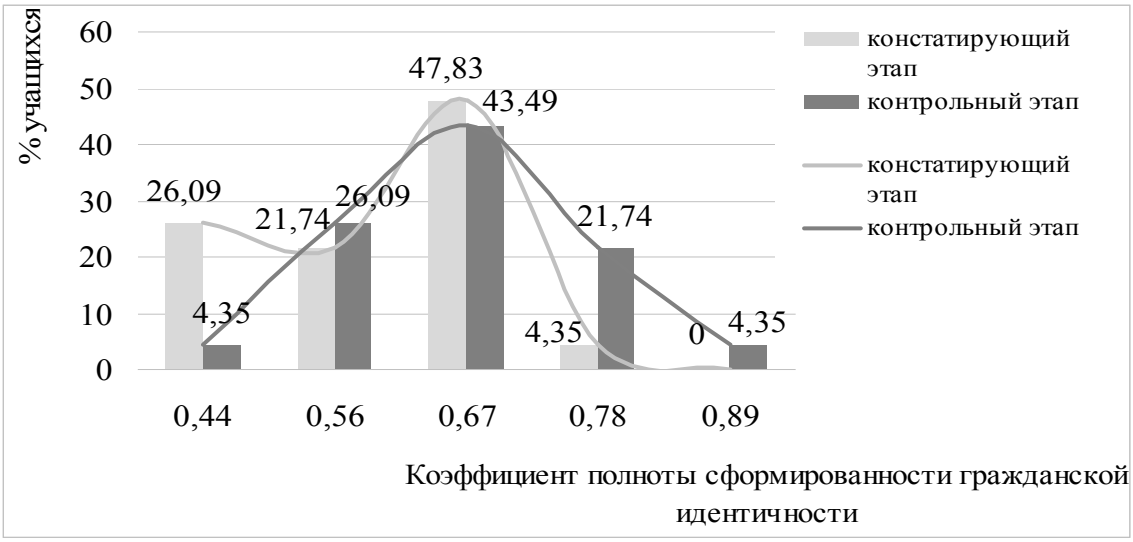


Рис. 3.2.13. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по коэффициентам полноты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (4-й кл.)

Примечание. Поясним характеристику «коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности». Для определения уровня сформированности гражданской идентичности учащихся нами был введен коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности (по аналогии с имеющимся опытом педагогической диагностики)**.** Для расчета указанного коэффициента каждому из трех уровней (см. табл. 3.2.1) был присвоен порядковый номер: высокий – 3; средний – 2, низкий – 1. Методом случайной выборки были выбраны 70 диагностик, выполненных учащимися.

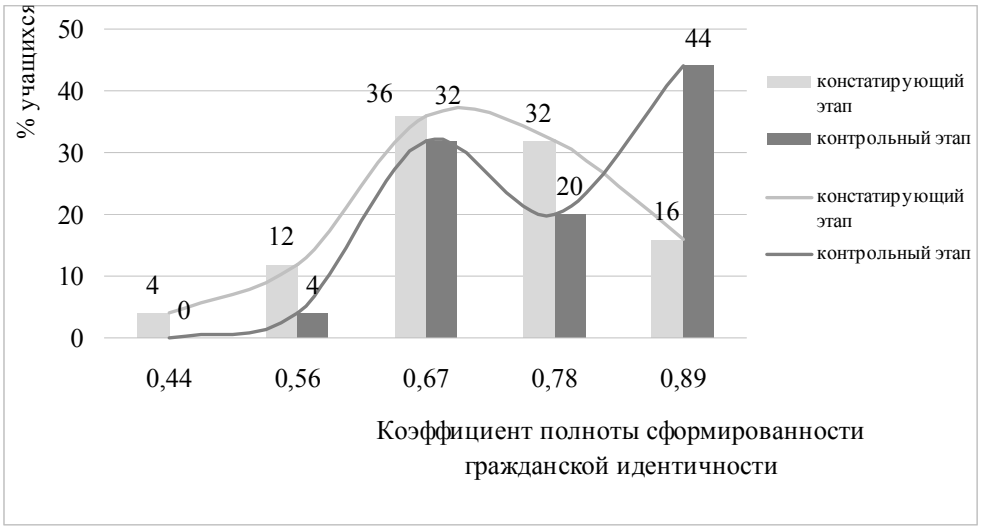


Рис. 3.2.14. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по коэффициентам полноты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (8-й кл.)

Рис. 3.2.15. Сравнительные показатели сформированности гражданской идентичности по коэффициентам полноты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (11-й кл.)

На основе информации, имевшейся в диагностиках, по каждому учащемуся заполнялась таблица (табл. 3.2.2).

Таблица 3.2.2

Исходный уровень сформированности гражданской идентичности учащихся

Порядковый номер учащегося № 1	**Уровни сформированности каждого критерия на констатирующем этапе**			**Примечания (интегральный показатель сформированности гражданской идентичности с учетом всех трех критериев)**
Критерии	**низкий**	**средний**	**высокий**	
1. Отношение к окружающей природе		**2**		**2 + 1 + 1**
2. Отношение к малой родине (семья, школа, село, агрофирма)	**1**			
3. Отношение к Отечеству	**1**			

После заполнения таблицы производился расчет коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности. Коэффициент рассчитывался из сравнения реального балла с максимально возможным. Максимально возможный балл равен 9, что соответствует высшему уровню его проявления. «Формула» сформированности гражданской идентичности выглядит следующим образом:

$$K_{ги} = \frac{X_{реальное}}{X_{максимально\ возможное}},$$

где $K_{ги}$ – коэффициент полноты сформированности у школьника гражданской идентичности;

$X_{реальное}$ – сумма набранных учеником баллов по трем критериям: например, для учащегося под № 1 это 2 + 1 + 1 = 4;

$X_{максимально\ возможное}$ = 9 (максимально возможный балл в сумме по всем трем критериям).

В приведенном примере коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности у учащегося № 1 на констатирующем этапе эксперимента равен 0,44.

Далее нами было установлено соответствие между значениями коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности и уровнями сформированности гражданской идентичности. Вариативность значений коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности сводится к следующей совокупности: 0,33; 0,44; 0,56; 0,67; 0,78; 0,89; 1. Тогда соответствие между значениями коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности и уровнями сформированности гражданской идентичности задается следующей таблицей (табл. 3.2.3).

Таблица 3.2.3

Соответствие между значениями коэффициента полноты и уровнями сформированности гражданской идентичности

1-й уровень сформированности гражданской идентичности	2-й уровень сформированности гражданской идентичности	3-й уровень сформированности гражданской идентичности
$0{,}33 \le K_{ги} \le 0{,}44$	$0{,}56 \le K_{ги} \le 0{,}78$	$0{,}89 \le K_{ги} \le 1$

При анализе сравнительных показателей сформированности гражданской идентичности по коэффициентам полноты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента получены следующие выводы:

1) процент учащихся 4-го кл. с низким коэффициентом полноты сформированности (0,44) уменьшился на 21,74%; при этом количество учащихся, имеющих коэффициент полноты, равный 0,56, возросло на 4,35%; по позиции коэффициента полноты, равного 0,67, количество участников эксперимента уменьшилось на 4,34%; по высоким показателям коэффициента полноты произошли следующие изменения: 0,78 – увеличение на 17,39%, 0,89 – увеличение на 4,35%; таким образом, достаточно высокий коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности (от 0,67 до 0,89) имеют 69,58% учащихся 4-го кл.;

2) процент учащихся 8-го кл. с низким коэффициентом полноты сформированности (0,44) уменьшился на 4%; количество учащихся, имеющих коэффициент полноты, равный 0,56,

уменьшилось на 8%; по позиции коэффициента полноты, равной 0,67, количество участников эксперимента уменьшилось на 4%; по высоким показателям коэффициента полноты произошли следующие изменения: 0,78 – уменьшение на 12%, 0,89 – увеличение на 28%; достаточно высокий коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности (от 0,67 до 0,89) имеют 96% учащихся 8-го кл.;

3) процент учащихся 11-го кл. с низким коэффициентом полноты сформированности (0,44) возрос на 4,55%; количество учащихся, имеющих коэффициент полноты, равный 0,56, уменьшилось на 12,62%; по позиции коэффициента полноты, равной 0,67, количество участников эксперимента уменьшилось на 4,55%; по высоким показателям коэффициента полноты произошли следующие изменения: 0,78 – увеличение на 9,09%, 0,89 – увеличение на 4,54%, 1 – увеличение на 9,09%; достаточно высокий коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности (от 0,67 до 1) имеют 81,82% учащихся 11-го кл.

К полученным распределениям по коэффициенту полноты сформированности гражданской идентичности обучающихся 4-го, 8-го и 11-го классов был применен Н-критерий Крускала – Уоллиса [64; 94]. Данный критерий позволяет оценить различия одновременно между тремя, четырьмя и т. д. выборками по уровню какого-либо признака (в нашем случае – между тремя). Он позволяет установить, что уровень признака изменяется при переходе от группы к группе, но не указывает на направление этих изменений. Критерий Н иногда рассматривается как непараметрический аналог метода дисперсионного однофакторного анализа для несвязных выборок.

Статистические гипотезы относительно исследуемой ситуации:

H_0: между выборками 4-го, 8-го и 11-го классов существуют лишь случайные различия по уровню исследуемого признака – коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности.

H_1: между выборками 4-го, 8-го и 11-го классов существуют неслучайные различия по уровню исследуемого признака – коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности.

Применение программы SPSS версия 13.0 for Windows по расчету критерия Крускала –Уоллиса свидетельствует в пользу того, что конечные результаты по сформированности гражданской идентичности по классам статистически различаются (уровень значимости ($\rho \leq 0{,}008$). Принимается гипотеза H_1.

На основе вышеизложенного сделан общий вывод: *сравнительный анализ результатов по коэффициентам полноты дает возможность считать наиболее сензитивным периодом для формирования гражданской идентичности период обучения в основной школе (на уровне основного общего образования)*.

Далее с использованием U-критерия Манна – Уитни оценены различия между парами выборок по уровню признака «коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности». В качестве сравниваемых выборок-пар взяты следующие: 4-й и 8-й классы; 8-й и 11-й классы, 4-й и 11-й классы.

Результат применения U-критерия Манна – Уитни к первой паре распределений позволяет принять гипотезу H_0: уровень признака (коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности) в 8-м классе не ниже уровня признака в 4-м классе при уровне значимости $\rho \leq 0{,}002$ (при альтернативной гипотезе H_1: уровень признака (коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности) в 8-м классе ниже уровня признака в 4-м классе).

Результат применения U-критерия Манна – Уитни [64; 94] ко второй паре распределений не позволяет принять гипотезу H_0: уровень признака (коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности) в 8-м классе не ниже уровня признака в 11-м классе при уровне значимости $\rho \leq 0{,}611$ (при альтернативной гипотезе H_1: уровень признака (коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности) в 8-м классе ниже уровня признака в 11-м классе).

Результат применения U-критерия Манна – Уитни к третьей паре распределений позволяет принять гипотезу H_1: уровень признака (коэффициент полноты сформированности гражданской идентичности) в 4-м классе ниже уровня признака в 11-м классе (при уровне значимости $\rho \leq 0{,}039$).

Применение U-критерия Манна – Уитни подтверждает сензитивность периода основного общего образования для формирования гражданской идентичности.

Что касается учащихся 11-х классов, для них характерна тенденция «сворачивания» активности в проявлении гражданской идентичности. Это связано с изменением жизненных приоритетов, увеличением доли времени, которое затрачивается на подготовку к продолжению обучения, с приближением выпускных испытаний в школе и выбора дальнейшего пути обучения или профессиональной деятельности, изменением в этой связи предпочтений и значимых других. Процесс самоопределения, сдвиг интересов в профессиональную сферу в даном случае является естественным и неизбежным. Аналогичное мнение присутствует в кандидатской диссертации А. Н. Махинина, посвященной вопросам формирования российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации [160].

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы в дополнение к диагностической методике закрытого типа «Отношение к Родине» (см. Приложение 2 к гл. 3) проведена диагностика «Незаконченный тезис», предполагающая ответы открытого типа.

Анализ содержания ответов учащихся показал следующее: 85,87%учащихся 4-х классов, 97,10% учащихся 8-х, 97,5% учащихся 11-х классов указали, что любят свое село.

Для 76% учащихся 4-х классов, 82% учащихся 8-х классов и 83% учащихся 11-х классов малая родина и Россия слиты в едином образе, воспринимаются как одно и то же: «Родина – это место, где родился и вырос», «Все, что меня окружает, от семьи до всей страны, это мой дом, семья, село, страна». На наш взгляд, для старшеклассников малая родина стала неразрывной частью большой Родины – России.

53,62% учащихся 8-х классов и 85% учащихся 11-х классов гордятся односельчанами, потому что они «являются живыми хранителями истории», «отличные труженики», «добросовестные, честные, чистые люди», «не равнодушны к жизни в селе», «помогают друг другу» и т. п.

Гордость за свою страну испытывают 95% учащихся 8-х классов и 97,5% одиннадцатиклассников. Причины гордости: «у

нас великое историческое прошлое», «наша страна большая и красивая», «я – патриот», «мы выиграли войну и смогли встать на ноги без другой помощи», «у нас много достойных и великих людей», «Россия – родина моих предков», «у нее больше достоинств, чем отрицательных черт», «в ней живут люди с сильным характером и духом».

Среди того, что учащимся 4-х классов не нравится в жизни села, на первом месте низкий уровень чистоты села: 44,71% ответов связаны с тем, что «люди мусорят», 24,71% ответов – о дорогах, 10,59% ответов касается природной среды: «разоряют гнезда», «вырубают лес», «портят окружающую среду», 4,71% ответов связаны с вредными привычками людей.

21,74% старшеклассников указывают на различные негативные явления, характерные для современной России: «плохие дороги», «много аварий и преступлений», «многое зависит от денег», алкоголизм, коррумпированность чиновников, нарушения закона, безработица, загрязнение природы, отставание от западных стран, терроризм.

Учащимся 4-х классов было предложено представить себя в роли волшебников. Приняв на себя роль, 16,47% учащихся захотели сделать село чистым, 24,71% – красивым, 7,06% – новые дороги, 4,71% – «создать бессмертие», «чтобы никто не болел», 3,53% – чтобы в селе были музеи, 3,53% – чтобы не было бездомных собак. Многие ответы представляют собой фразы, в которых нет конкретности, но присутствует стремление улучшить жизнь односельчан: «сделала бы его самым лучшим», «сделала бы все возможное», «превратила во что-то красивое, где всем людям будет приятно», «чтобы все были счастливы», «хорошую жизнь без проблем» и т.п.

71,01% учащихся 8-х классов и 97,5% учащихся 11-х классов указали, что они придут на помощь селу, если она потребуется.

В случае предложения переехать в город 28,98% учащихся 8-х классов согласны, среди учащихся 11-х классов таких 55%.

В представлении учащихся быть достойным гражданином страны – значит служить Отечеству, защищать Родину, соблюдать законы, знать историю своей страны, «помогать людям, которые в этом нуждаются», «приносить пользу России», «сделать для нее что-то большое и революционное», «чтить традиции»,

«бережно относиться к памятникам природы и культуры», «иметь активную гражданскую позицию, «быть небезразличным к событиям в стране, городе, селе», «отлично учиться», «правильно жить». Среди учащихся 11-х классов преобладают ответы, связанные с получением профессии.

Таким образом, респонденты продемонстрировали осознание своей принадлежности к сельскому сообществу, позитивное отношение к нему, стремление к созидательной деятельности по преобразованию села. Респонденты осознают себя не только представителями сельского социума, но и гражданами России. У них присутствует, с одной стороны, чувство гордости за свою страну, с другой – критическое отношение к негативным явлениям российской действительности, а также потребность в личной причастности к судьбе малой и большой Родины, стремление быть полезными своему селу, обществу, государству.

Для статистической проверки достоверности полученных результатов применялся G-критерий знаков [13, с. 49–58; 18, с. 31–34]. Для применения критерия знаков для первого случая (респонденты с 1-го по 23-й номер – обучающиеся 4-х классов) мы сформулировали гипотезы:

H_0: преобладание типичного направления сдвига (коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности у обучающихся 4-го класса) является случайным.

H_1: преобладание типичного направления сдвига (коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности у обучающихся 4-го класса) не является случайным.

Сопоставив $G_{эмп}$ с $G_{кр}$, определили, что $G_{эмп}$ меньше $G_{кр}$ ($G_{эмп} < G_{кр}$: $0 < 3$), т.е. получили удовлетворение условия критерия знаков «сдвиг в типичную сторону может считаться достоверным». Следовательно, H0 отвергается. Принимается H_1: преобладание типичного направления сдвига не является случайным. Оно приоритетно обусловлено комплексом мероприятий формирующего этапа эксперимента.

Применив критерий знаков для второго случая (респонденты с 24-го по 48-й номер – обучающиеся 8-х классов), сформулировали гипотезы:

H_0: преобладание типичного направления сдвига (коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности у обучающихся 8-х классов) является случайным.

H_1: преобладание типичного направления сдвига (коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности у обучающихся 8-х классов) не является случайным.

Сопоставив $G_{эмп}$ с $G_{кр}$, определили, что $G_{эмп}$ меньше $G_{кр}$ ($G_{эмп} < G_{кр}$: 1 < 2), т.е. получили удовлетворение условия критерия знаков «сдвиг в типичную сторону может считаться достоверным». Следовательно, Н0 отвергается. Принимается H_1: преобладание типичного направления сдвига (коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности у обучающихся 8-х классов) не является случайным. Оно обусловлено комплексом мероприятий формирующего этапа эксперимента.

Применив критерий знаков для третьего случая (респонденты с 49-го по 70-й номер – обучающиеся 11-х классов), сформулировали гипотезы:

H_0: преобладание типичного направления сдвига (коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности у обучающихся 11-х классов) является случайным.

H_1: преобладание типичного направления сдвига (коэффициента полноты сформированности гражданской идентичности у обучающихся 11-х классов) не является случайным.

Сопоставив $G_{эмп}$ с $G_{кр}$, определили, что $G_{эмп}$ меньше $G_{кр}$ ($G_{эмп} < G_{кр}$: 1 < 2), т.е. получили удовлетворение условия критерия знаков «сдвиг в типичную сторону может считаться достоверным». Следовательно, Н0 отвергается. Принимается Н1: преобладание типичного направления сдвига не является случайным. Оно приоритетно обусловлено комплексом мероприятий формирующего этапа эксперимента.

Кроме статистического инструментария обработки результатов эксперимента для подтверждения достоверности результатов нами был применен метод монографической характеристики по отношению к учащимся МКОУ СОШ с. Среднеивкино Верхошижемского района Кировской области. Указанный метод позволяет проследить личностный «рост» учащихся, как происходит формирование гражданской идентичности. Приведем содержание двух характеристик учащихся, составленных на основе педагогического наблюдения при непосредственном контакте с ними в процессе работы в музее, а также изучения ученических «портфолио».

Монографическая характеристика Егора О., выпускника МКОУ СОШ с. Среднеивкино Верхошижемского района Кировской области (2015 г.):

Егор О. являлся учащимся МКОУ СОШ с. Среднеивкино Верхошижемского района Кировской области с 2004/2005 учеб. г. по 2014/2015 учеб. г. Непосредственный контакт учащегося с музеем истории села Среднеивкино начался, когда он учился в 4-м классе. Ученик подарил музею несколько предметов, использовавшихся пимокатами (колодки и подкатушки), так как среди родственников предыдущих поколений было немало умельцев, связанных с этим ремеслом. Являясь учеником 5-го класса, Егор О. подготовил презентацию коллекции «Оригами» в день школьного музея и был отмечен благодарственным письмом администрации школы. Являясь учеником 6-го класса, Егор О. в составе группы учащихся школы участвовал в районной практико-ориентированной конференции «Этих дней не смолкнет слава!», посвященной 65-летию Великой Победы (2010 г.). На районном фестивале, посвященном Году российской истории (2012 г.), проходившем под названием «Недаром помнит вся Россия про день Бородина», в номинации «Лейся, песня!» (смотр строя и песни) О. Е. в составе команды учащихся 9-го класса был награжден дипломом 1-й степени.

Начиная с 5-го класса Егор О. стал участвовать в работе кружкового объединения «Юные экскурсоводы». В 6-м классе он при помощи руководителя музея разработал свою первую экскурсию «Пимокатство в истории нашей семьи». Презентация экскурсии с успехом прошла в день школьного музея. В следующем учебном году, в 7-м классе, учащийся выразил желание подготовить экскурсию, посвященную односельчанам – участникам Великой Отечественной войны. Доля самостоятельной подготовки экскурсии была уже более значительной. В экскурсию была включена информация о родственниках экскурсовода, переживших военные годы. Подготовленная экскурсия в последующем оказалась одной из наиболее востребованных. Она периодически проводилась для самых различных групп экскурсантов, начиная с учащихся, пришедших в музей на урок, кончая представительными делегациями, и каждый раз экскурсовод с желанием ее проводил.

Став учеником 8-го класса, Егор О. активно включился в проектно-исследовательскую работу, стал одним из участников регионального проекта «Педагогические династии Вятского края». Родители учащегося – педагоги, другие родственники тоже связаны с педагогическими профессиями, поэтому Егор О. выполнил исследование «Учительская династия Окуневых». Результаты своего исследования он представлял на XV Региональном конгрессе молодых исследователей «Шаг в будущее» (симпозиум «Социальные и поведенческие науки») и стал дипломантом. В 9-м классе учащийся продолжил работу по изучению истории семьи. Одной из задач была поставлена задача сопоставить собранные сведения о талантах, увлечениях, интересах, деятельности родственников со своими собственными увлечениями и склонностями. Соответственно, работа получила название «Кто я? Откуда я?». Основой исследования стали воспоминания родственников и изучение архивных данных. Егор О. снова выступил на Конгрессе молодых исследователей «Шаг в будущее» (XVI) и снова стал дипломантом. Значительную помощь в сборе и обработке материалов оказали родители. Их поддержка наблюдалась на протяжении всего периода работы учащегося. Выполненное исследование имело два ценностных аспекта: в плане пополнения фондов музея истории села Среднеивкино и в личностном плане – для членов семьи учащегося, его многочисленных родственников. Обе исследовательские работы легли в основу новой экскурсии «Мои родственники в экспозициях музея», которую учащийся подготовил уже в 10-м классе. Презентация новой экскурсии по традиции состоялась в день школьного музея, в присутствии многих родственников экскурсовода, приглашенных на эту презентацию.

В выпускном 11-м классе Егор О. вместе с другими активистами музея участвовал в создании фильма «С юбилеем, МИССИ!» (к 10-летию музея истории села Среднеивкино»).

Закономерным итогом многолетнего активного участия Егора О. в работе музея явилось успешное выступление учащегося и диплом 2-й степени в финале Всероссийского конкурса музеев образовательных организаций «Музей образовательного учреждения – пространство интеграции основного и дополнительного образования детей», проходившем на базе Федерального Центра туризма и краеведения в 2015 г. (г. Москва).

Выпускник МКОУ СОШ с. Среднеивкино Верхошижемского района Кировской области Егор О. с 2015 г. – курсант Академии гражданской защиты МЧС России (командно-инженерный факультет, отделение «техносферная безопасность»). Таким образом, профессиональный выбор выпускника как нельзя лучше отражает его гражданскую позицию. С полным правом можно утверждать, что этот выпускник МКОУ СОШ с. Среднеивкино вышел в большую жизнь с высоким уровнем гражданской идентичности, и значительную роль в формировании высокого уровня сыграл музей истории села Среднеивкино.

Монографическая характеристика Екатерины Б., выпускницы МКОУ СОШ с. Среднеивкино Верхошижемского района Кировской области (2015 г.):

Екатерина Б. являлась учащейся МКОУ СОШ с. Среднеивкино Верхошижемского района Кировской области с 2004/2005 учеб. г. по 2014/2015 учеб. г. На протяжении школьного периода (5–11-й кл.) она с 2008 г. входила в состав совета музея, отвечала за организационную работу, с 2011 г. возглавляла совет старшеклассников. Ученице с самого начала были свойственны инициативность, ответственность, творческий подход.

Екатерина Б. принимала активное участие в работе кружкового объединения «Юные экскурсоводы». В экскурсионной деятельности ученицы присутствовала особенность – подготовка парных экскурсий. Свою первую экскурсию «Из прошлого села Среднеивкино» Екатерина Б. (5-й кл.) проводила в паре с одноклассницей Анной О. Эта экскурсия стала самой востребованной среди всех других. Вторая экскурсионная тема, разработанная ученицей (7-й кл.) снова в паре с одноклассницей, посвящалась учителям-ветеранам Среднеивкинской школы: «Учитель, перед именем твоим…» Кроме этого Екатерина Б. (10-й кл.) и ее одноклассница Юлия Ж. подготовили парную экскурсию «Человек, который сделал себя сам!» (о директоре акционерного общества «Агрофирма Среднеивкино»), которая также проводилась много раз для самой различной аудитории. Под руководством учителя иностранных языков эта экскурсия была подготовлена на немецком языке (11-й кл.).

Екатерина Б. активно и успешно участвовала в различных конкурсах, выставках, фестивалях:

- 2008 г.– грамота за 1-е место в районной выставке «Моя семья», номинация «Семейный портрет»;
- 2012 г. – диплом 1-й степени на районном фестивале, посвященном Году российской истории, проходившем под названием «Недаром помнит вся Россия про день Бородина», в номинации «Лейся, песня!»;
- 2014 г. – два диплома 1-й степени в районном фестивале-конкурсе «Кладовая родной земли», номинации «Экспозиция» «Экскурсовод»;
- 2015 г. – диплом 2-й степени в финале Всероссийского конкурса музеев образовательных организаций «Музей образовательного учреждения – пространство интеграции основного и дополнительного образования детей» (Федеральный центр туризма и краеведения, г. Москва).

В выпускном 11-м классе Екатерина Б. вместе с другими активистами музея участвовала в создании фильма «С юбилеем, МИССИ!» (к 10-летию музея истории села Среднеивкино»). Во время работы над фильмом особенно ярко раскрылись коммуникативные способности ученицы.

Екатерина Б., выпускница МКОУ СОШ с. Среднеивкино Верхошижемского района Кировской области, «золотая» медалистка 2015 г. – студентка Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Институт педагогики и психологии, направление «социальная работа: помощь семье и детям»). Профессиональный выбор выпускницы отражает ее активную жизненную позицию, высокий уровень гражданской идентичности. Девушка намерена после окончания университета вернуться в родное село и работать по специальности.

На этапе контрольного эксперимента было проведено повторное анкетирование педагогов образовательных организаций и родителей. Сравнительные результаты анкетирования педагогов представлены в диаграммах по трем позициям, так как именно они дают возможность наиболее точно определить отношение педагогов к музейно-педагогической деятельности как комплексному средству формирования гражданской идентичности (рис. 3.2.16–3.2. 18).

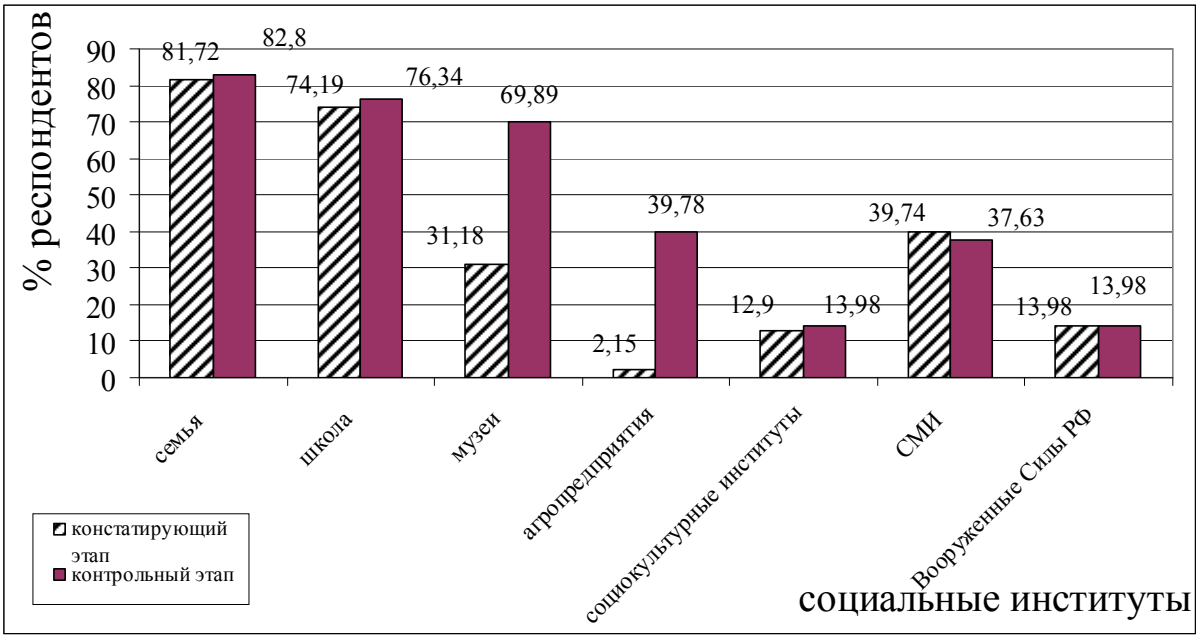


Рис. 3.2.16. Сравнительные результаты анкетирования педагогов в отношении социальных институтов, способствующих формированию гражданской идентичности учащихся

Данные диаграмм свидетельствуют о следующем:

- к концу формирующего эксперимента со стороны педагогов предпочтение музею как социальному институту, способствующему формированию гражданской идентичности, увеличилось на 38,71% по сравнению с констатирующим этапом, и на 37,63% увеличилось по отношению к агропредприятию;
- значительный сдвиг в сторону предпочтения педагогами как наиболее эффективных средств формирования гражданской идентичности наблюдается в отношении музейно-педагогических программ (с 20,43% до 52,69%), экскурсий в музее (с 37,63% до 51,61%) и проектно-исследовательской деятельности (с 11,83% до 37,64%);

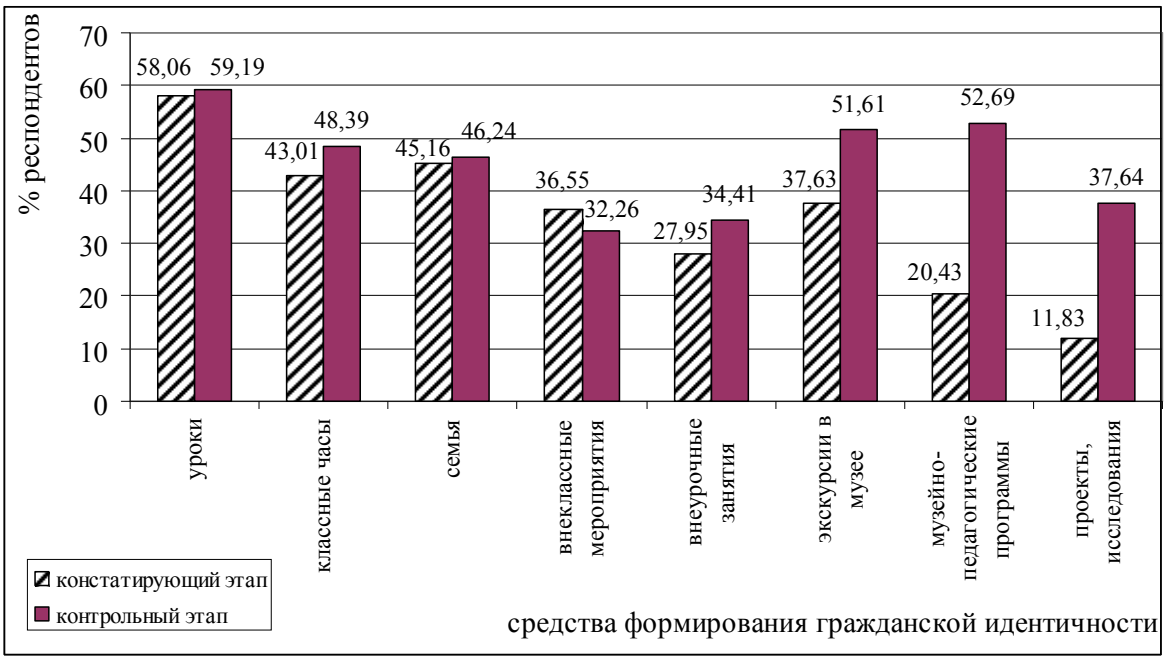


Рис. 3.2.17. Сравнительные результаты анкетирования педагогов о наиболее эффективных средствах формирования гражданской идентичности

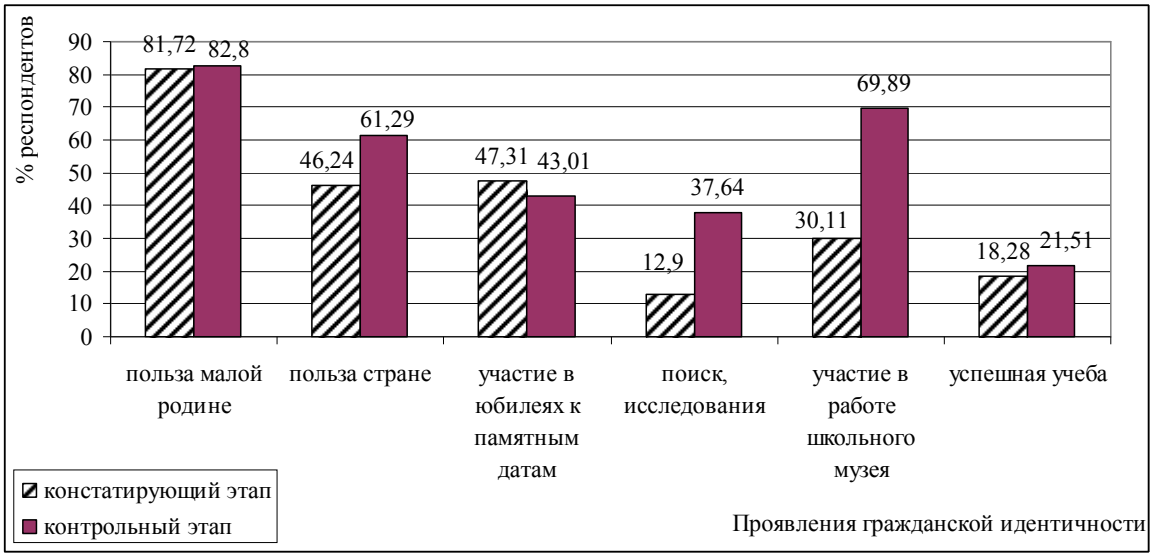


Рис. 3.2.18. Сравнительные результаты анкетирования педагогов о наиболее ярких проявлениях гражданской идентичности

• среди проявлений гражданской идентичности выбор педагогов по отношению к участию в работе школьного музея увеличился на 39,78% (по сравнению с началом эксперимента), по отношению к участию в поисковой и исследовательской деятельности – на 24,74%, по отношению к потребности приносить пользу стране – на 15,05% .

Сравнительные результаты анкетирования родителей также представлены в диаграммах (рис. 3.2.19–3.2.20).

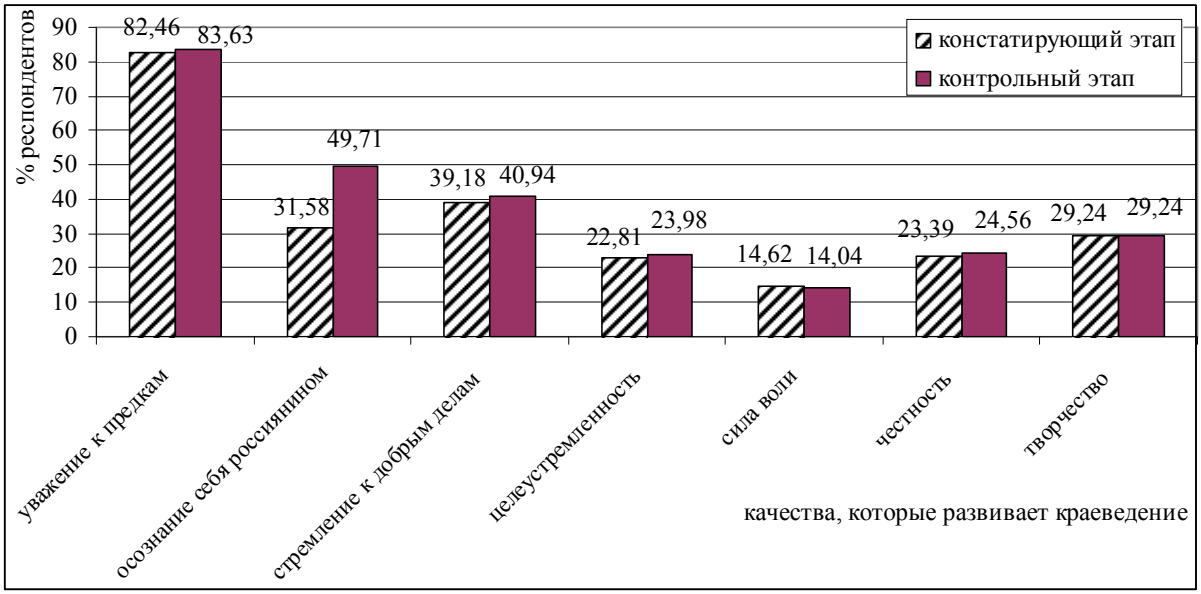


Рис. 3.2 19. Сравнительные результаты анкетирования родителей по вопросу о качествах, которые развивает краеведение

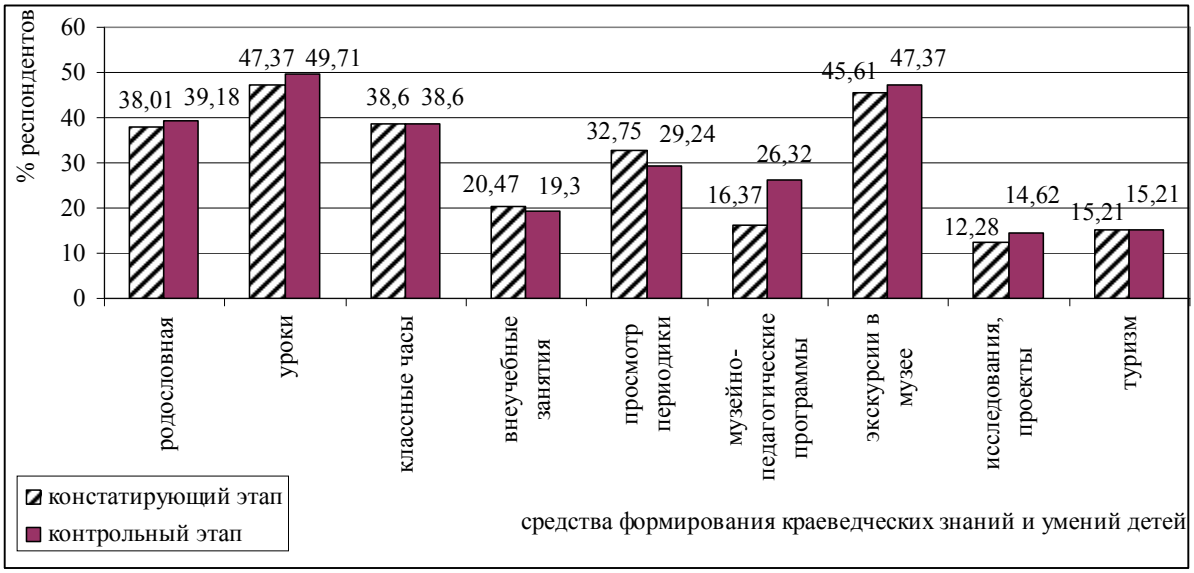


Рис. 3.2.20. Сравнительные результаты анкетирования родителей о средствах формирования краеведческих знаний и умений детей

Тенденция осознания родителями возможностей воспитательного потенциала музейной педагогики в реализации процесса формирования гражданской идентичности менее заметна. Тем не менее на основе данных диаграмм мы можем утверждать, что 49,71% родителей к концу формирующего этапа признали взаи-

мосвязь между краеведением и таким качеством личности, как осознание себя россиянином (по сравнению с 31,58% на этапе констатации), 26,32% родителей сделали выбор в пользу музейно-педагогических программ как наиболее эффективного средства в формировании краеведческих знаний и умений детей (на этапе констатации – 16,37%).

Таким образом, ситуация по отношению к уровню сформированности гражданской идентичности учащихся экспериментальных школ к концу формирующего этапа эксперимента по сравнению с констатирующим этапом существенно изменилась: уровень сформированности гражданской идентичности учащихся заметно повысился. 52,86% учащихся продемонстрировали сдвиг в сторону повышения того или иного критерия сформированности гражданской идентичности. По сравнению с началом эксперимента количество учащихся экспериментальных групп с высоким уровнем определенного критерия(-ев) сформированности гражданской идентичности увеличилось на 34,29%.

Мы можем говорить о том, что наблюдается тенденция положительной динамики уровня сформированности гражданской идентичности сельских школьников.

Об этом же свидетельствует анализ сравнительных показателей по коэффициентам полноты сформированности гражданской идентичности обучающихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Полученные результаты были подвергнуты статистическому анализу и обработаны с помощью метода математической статистики – критерия знаков G. Математическая обработка данных подтвердила достоверность и значимость полученных результатов.

Вывод о положительной динамике формирования гражданской идентичности сельских школьников подтверждают и монографические характеристики учащихся.

Сравнительный анализ результатов по коэффициентам полноты сформированности гражданской идентичности дает возможность считать наиболее сензитивным периодом для формирования гражданской идентичности период обучения в основной школе (на уровне основного общего образования). Применение H-критерия Крускала – Уоллиса и U-критерия Манна – Уитни

подтверждает сензитивность периода основного общего образования для формирования гражданской идентичности.

Среди педагогов образовательных организаций – участников экспериментальной работы наметилась тенденция к пониманию значимости музейно-педагогических программ, признанию возможностей ресурсов, которыми обладают агропредприятия для решения проблемы формирования гражданской идентичности в условиях сельского социума.

Таким образом, применение критериально-измерительного аппарата для отслеживания динамики сформированности гражданской идентичности учащихся сельских школ позволило выявить положительную динамику формирования гражданской идентичности, что свидетельствует об эффективности педагогической деятельности, построенной на основе разработанной нами модели и технологий.

Выводы по 3-й главе

1. *Воспитание* – сложная деятельность, непосредственно связанная с развитием всех сфер личности, реализующаяся в различных форматах образовательного процесса, в учебной и внеучебной деятельности обучающихся, специально организуемой педагогом. Главная цель воспитания в общеобразовательной организации – создание условий для самоопределения школьника и его социализации. Процесс воспитания в сельской школе имеет ряд особенностей, которые обусловлены спецификой сельского социума и близостью естественной природы. Основными ценностными ориентирами воспитания сельских школьников выступают «Земля», «Малая родина», «Агросфера», «Природа».

2. О*бразовательно-культурная среда сельской местности (территории)* выступает фактором, определяющим региональные особенности образовательной практики истории и современности и оказывающим значительное влияние на педагогические процессы в конкретной общеобразовательной организации села, на формирование личности сельского школьника и любого другого жителя. Это пространство взаимодействия субъектов сельского социума по созданию и сохранению ценностных, базовых, функциональных, предметно-практических условий, обеспечи-

вающих процесс развития и саморазвития базовой культуры каждого субъекта данного сообщества, педагогической культуры учителей, родителей учащихся, представителей общественности и других социальных институтов, сельского поселения.

3. В образовательно-культурной среде сельской местности имеются достаточно обширные возможности для использования этнопедагогического знания и опыта деятельности, целенаправленная и спланированная реализация которых позволит восстановить и развить социально-педагогический потенциал сельского социума, а деятельность школы организовать в режиме подготовки ресурса интеллектуального и трудового потенциала села на основе идей и опыта мудрой народной педагогики. В компонентах образовательно-культурной среде сельской местности отражена реализация интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического подходов к воспитанию сельских школьников.

4. Принципы профессиональной ориентации старшеклассников сельских школ в условиях рыночной экономики с акцентом на повышение профессионального интереса к профессиям, связанным с агросферой и востребованным ею:

– Принцип анализа состояния и методики учета конъюнктуры рынка сельского труда.

– Принцип комплексного решения проблемы подготовки молодёжи к жизни и деятельности в жестких социально-экономических и природно-климатических условиях села.

– Принцип профессионального краеведения.

– Принцип направленности профессиональной ориентации не на отдельную специальность, а на целую отрасль – агропромышленный комплекс.

– Принцип продуктивного взаимодействия в вопросах профориентации сельской молодежи.

– Принцип формирования интересов и положительной мотивации старшеклассников.

– Принцип конструирования материала учебной деятельности с профориентационным компонентом на деятельность в АПК.

– Принцип профориентации на крестьянское (фермерское) хозяйство как профессиональную карьеру.

5. Сельская школа способна выполнить миссию формирования ресурса интеллектуального и трудового потенциала сельско-

го социума, если будут реализованы следующие механизмы взаимодействия с сельским социумом: организационно-экономические, управленческие, социально-педагогические, методические и дидактические.

6. Проблему формирования гражданской идентичности сельских школьников целесообразно и эффективно решать с помощью технологий музейно-педагогической деятельности, вбирающих в себя идеи интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического подходов. В опытно-экспериментальной деятельности доказана эффективность реализации соответствующей модели и её технологического обеспечения через применение авторского варианта критериально-измерительного инструментария. Основным педагогическим механизмом реализации модели является циклограмма «Наша малая сельская родина», содержащая краеведческий компонент учебной и внеучебной деятельности. Значительное место в циклограмме занимает экскурсионная деятельность, тематика экскурсий отражает особенности сельской жизни, приоритетную направленность на воспитание ценностей «Природа», «Земля», «Труд», «Семья», «Культура», «Малая родина». С циклограммой содержательно и технологически связана музейно-педагогическая программа «Путешествие в Агроград», представляющая собой средство профессиональной ориентированности на деятельность в аграрной сфере, формирования гражданской идентичности.

ГЛАВА 4. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

> Сельский учитель стоит на пересечении прошлой, настоящей и будущей культур: это традиционная, накопленная веками и сохраняющая свое влияние культура сельского жителя, противоречивая и полифоническая культура сегодняшнего общества и, наконец, не вполне ясная, но вполне реальная культура завтрашняя, стремительно наступающая и вовлекающая в свои преддверия нынешних воспитанников и их наставников.
>
> *В. Р. Ясницкая*

Данная глава представляет основные компоненты готовности педагога сельской школы к реализации обучения и воспитания на основе обозначенных в предыдущих главах методологических подходов – интегративно-дифференцированного, праксеологическиого и психодидактического. В трех первых параграфах главы раскрывается сущность соответствующих подходов компетентностей педагога сельской школы и в параграфе 4 представлены пути приобретения педагогом соответствующих составляющих общей профессиональной компетентности.

Вначале представим компетентностную модель педагога сельской школы, основанную на идее наличия специфических аспектов составляющих целостной профессиональной компетентности. Нами используется подход, предполагающий наличие у педагога сельской школы трех подгрупп компетенций общей профессиональной компетентности: общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и уникальных (специфических, обусловленных особенностями образовательного процесса в сельской школе и окружающих социально-культурно-природных условий её жизнедеятельности).

При определении общекультурных (универсальных) и общепрофессиональных компетенций мы исходим из требований Профессионального стандарта педагога и основных трудовых функций педагога, устанавливаемых обозначенным документом. Это тот объем знаний, умений, навыков и владений (готовностей), которыми обязан обладать любой учитель-педагог вне за-

висимости от того, в какой конкретной образовательной организации он реализует свою профессиональную деятельность. Общекультурные компетенции отражают совокупность требований к педагогу как представителю современного этапа развития общества. В группе общекультурных (универсальных) компетенций мы выделили методологическую (научно-исследовательскую), социально-культурную и здоровьесбережения. К группе общепрофессиональных мы отнесли психодидактическую, праксеологическую, информационно-семиотическую и андрагогическую компетенции, которые проектируются на плоскости предметной, методической (педагогической), организационно-коммуникативной (управленческой) и самообразовательной компетенций, а также на составляющие общекультурной компетенции – научно-исследовательскую и здоровьесбережения.

При определении уникальных составляющих общей профессиональной компетентности учителя сельской школы мы исходим из понимания миссии сельской школы как ресурса формирования интеллектуально-трудового потенциала сельского социума. В данном блоке выделены два типа компетенций: компетенция по формированию интеллектуального потенциала сельского социума и компетенция по формированию трудового потенциала сельского социума.

Модель профессиональной компетентности учителя сельской школы представлена на рис. 4.1. Подробно аспекты компетенций и универсальные профессиональные действия педагога представлены в табл. 4.1.

Компетентность по формированию интеллектуального потенциала сельского социума отражает:

– готовность к принятию концепции повышения качества «человеческого капитала» в условиях своего сельского поселения и образовательной организации как ресурса воспитания для села интеллектуального и трудового потенциала;

– готовность к принятию идей личностно ориентированного и персонифицированного обучения;

– готовность к созданию и применению в практике обучения творческих методов обучения;

– готовность к использованию организационных форм обучения, способствующих активизации и интенсификации мысли-

тельной деятельности обучающегося и развитию интеллектуальной сферы сельского школьника;

– готовность к применению технологий обучения, способствующих развитию творческих и креативных способностей обучающихся, их исследовательской и методологической культуры.

Компетентность по формированию трудового потенциала сельского социума включает:

– готовность к принятию ценностей «Труд в условиях сельского социума», «Любовь к малой родине», «Гражданская российская идентичность»; «Природа» как ориентировочной основы ценностей современного сельского школьника;

– готовность к исследованию особенностей рынка труда в регионе и сельском поседении;

– готовность к применению знаний и методов по профориентированию сельских школьников;

– готовность к демонстрации преимуществ труда в условиях сельского социума;

– готовность выстраивать свою профессиональную деятельность в соответствии с восемью принципами по профессиональной ориентации старшеклассников сельских школ в условиях рыночной экономики с акцентом на повышение профессионального интереса к профессиям, связанным с агросферой и востребованным ею (представлены в гл. 3 монографии, в параграфе 3.1).

Рис. 4.1. Модель профессиональной компетентности учителя сельской школы

Компетенции педагога	Аспекты компетенций	Универсальные профессиональные действия педагога (УПДП)
ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ (УНИВЕРСАЛЬНАЯ)		
Социально-культурная	Правовая культура, гражданская компетентность	Умение быть образцом и примером гражданского поведения для жителей сельского поселения, оказание помощи жителям села в интерпретации правовых норм и актов
	Социальная активность	Умение побудить к активной деятельности других; поддерживать присущий личности жизненный оптимизм
	Широкая эрудиция и общекультурная подготовка	Умение отвечать на самые различные вопросы, помогать разбираться в самых разных ситуациях; обязан быть энциклопедистом
	Ценностно-смысловая ориентация	Формирование в сельских школьниках гуманистического отношения к миру, ценностей сельской жизни и труда, ценностей «Малая родина», «Природа», «Труд», «Агоросфера»
Методологическая (научно-исследовательская)	Готовность к познанию. Готовность к проведению инновационной деятельности в области образования. Организация взаимосвязи имеющихся и новых знаний	Владение методом научного познания и исследовательскими методами. Умение проектировать, реализовывать и оформлять результаты педагогического исследования
Здоровьесбережения	Формирование у обучающихся, родителей и жителей села культуры здорового и безопасного образа жизни	Умение обеспечить безопасную здоровую среду обучения, позволяющую сохранить здоровье и психику ребенка (безопасная среда – это такая обстановка в образовательном учреждении, при которой обучение и ученику, и учителю приносит здоровье и радость, а не приобретенные болезни). Умение привести все элементы учебного процесса в соответствие с состоянием здоровья, физическими и психологическими возможностями учащихся. Умение содействовать воспитанию

Компетенции педагога	Аспекты компетенций	Универсальные профессиональные действия педагога (УПДП)
		у детей чувства своей неразрывности с природой, ответственности за собственное здоровье, здоровье семьи, общества. Умение обучать навыкам здорового образа жизни и поддержания позитивных межличностных отношений. Умение организовывать здоровую досуговую деятельность по месту жительства, проводить профилактическую работу по предупреждению таких вредных привычек, как табакокурение, употребление алкоголя и наркотических веществ среди детей и подростков. Готовность способствовать возрождению семьи как основы хранения достоинства и здоровья ребенка, его личностного потенциала
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ		
Психодидактическая	Планирование и реализация психолого-педагогической диагностики: владение стандартизированными методами психодиагностики характеристик и возрастных особенностей обучающихся. Готовность к реализации программ индивидуального развития ребенка. Использование в практике работы психологических подходов: культурно-исторического, деятельностного и развивающего	Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка. Оказание адресной помощи обучающимся. Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума. Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка. Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу. Знание основных закономерностей психодидактики, образовательных технологий, учитывающих эти закономерности, и их адекватное применение в образовательной практике

Компетенции педагога	Аспекты компетенций	Универсальные профессиональные действия педагога (УПДП)
Праксеологическая	Знание основ педагогической праксеологии. Владение комплексом знаний, умений, черт характера и личностных смыслов и ценностей, обеспечивающих наиболее рациональное практическое использование профессионального потенциала	Готовность и способность выбора в конкретных условиях обучения сельских школ высокорезультативных, экономных и надежных способов педагогической деятельности. Высокий уровень профессионального самосознания педагога, важными компонентами которого выступают рефлексия и самооценка, что является необходимым условием для осознания меры соответствия личностных свойств социально-нравственным и профессиональным нормам. Задействование природных ресурсов и ресурсов сельского социума (его социально-педагогического потенциала) для повышения эффективности педагогической деятельности сельского учителя
Информационно-семиотическая	Эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптация к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям	Умение получать информацию в своей предметной области, преобразуя ее в содержании обучения и используя для самообразования. Способность соблюдать нормы социальной ответственности и нравственного поведения в информационно-коммуникационном процессе
	Решение учебной проблемы различными информационно-коммуникативными технологиями	Разработка собственных электронных средств учебного назначения. Умение работать с текстами разного формата кодирования
	Регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности	Владение компьютерными технологиями и использование их в учебном процессе. Умение передавать авторскую методическую информацию другим (коллегам, представителям педагогического сообщества); создание и ведение педагогического сайта

Компетенции педагога	Аспекты компетенций	Универсальные профессиональные действия педагога (УПДП)
	Использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе	Умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию и цифровые ресурсы для решения проблем
Андрогогическая	Умение вести диалог с разными категориями взрослых: от родителей до коллег	Конструктивное взаимодействие между людьми разных поколений: уважение, сотрудничество
	Самообразование в области теории и методики обучения взрослых	Стремление к самосовершенствованию
Предметная	Владение предметным материалом на высоком уровне. Способность трансформировать знания из большой науки на уровень, доступный уровню развития мозговых структур школьников в зависимости от возраста	По тексту профстандарта (раздел по обучению). Знание преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке
Методическая (педагогическая)	Готовность применять технологии, методы, приемы, средства обучения адекватно образовательной ситуации. Готовность в рамках самообразовательной деятельности знакомиться с новейшими концепциями и дидактическими системами в области ме-	По тексту профстандарта: Формирование и реализация программ развития УУД; оценивание образовательных результатов: предметных, метапредметных и личностных и т.д.

Компетенции педагога	Аспекты компетенций	Универсальные профессиональные действия педагога (УПДП)
	тодики преподавания предмета	
Организационно-коммуникативная (управленческая)	Владение ораторским искусством, грамотной устной и письменной речью, умение убеждать, аргументировать свою позицию	Умения: – формулировать свою точку зрения; – выяснять точки зрения своих партнеров; – разрешать разногласия с помощью логической аргументации; – не переводить логические противоречия в плоскость личных отношений; – координировать разные точки зрения, осуществляя обмен мнениями
	Способность к сотрудничеству	Умения: – слушать и слышать другого; – поощрять активность другого и своевременно проявлять свою инициативу; – занимать диалогичную, а не монологичную позицию; – органически сочетать «ролевые» и «межличностные», деловые и человеческие отношения; – устанавливать контакты с учащимися разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе, представителями общественности; – вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; – диагностировать как развитие личности своих учеников, так и состояние текущей социально-образовательной деятельности; – проникать в семейную среду без нарушения её психологической атмосферы, выявлять потенциальные возможности и затруднения, возникающие в условиях семейного воспитания

Компетенции педагога	Аспекты компетенций	Универсальные профессиональные действия педагога (УПДП)
	Владение эмпатичностью	Умения: – оказывать эмоциональную и содержательную поддержку тому, кто в этом особо нуждается; – стать на позицию другого; – «постижение эмоционального состояния, вчувствование в переживания другого человека» – способность педагога эмоционально откликнуться на проблемы ученика (или любого другого человека, родителя, коллеги); умение поставить себя на место ребенка (или любого другого человека), взглянуть на события с его позиций. Владение качеством «национально-религиозная толерантность»
	Готовность и умение выстраивать отношения (**специфическая для сельского педагога**)	Умение сотрудничать с различными административными органами, работодателями, общественными организациями и гражданами в целях их привлечения и координации совместных усилий, направленных на развитие образования на селе и повышение его социально-педагогического потенциала
Самообразовательная	Способность прогнозировать и осуществлять педагогические действия в образовательном пространстве	Умение диагностировать как развитие личности своих учеников, так и состояние текущей социально-образовательной деятельности
	Способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие	Умение учиться вместе со своими учениками, самостоятельно закрывая свои «образовательные дыры»
	Владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии	Готовность к умению организовывать свой труд без перегрузок, напряжения и усталости, обладание эмоциональной саморегуляцией и самоподдержкой, выполнение своих обязанностей в нерабочее время

Компетенции педагога	Аспекты компетенций	Универсальные профессиональные действия педагога (УПДП)
	Владение приемами самодиагностики и самоменеджмента	Повышение профессиональной адаптированности педагога – способность проектирования и реализации ИОТ (индивидуальной образовательной траектории)
УНИКАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ учителя сельской школы		
Формирование интеллектуального потенциала сельского социума	– Принятие концепции повышения качества «человеческого капитала» в условиях своего сельского поселения и образовательной организации как ресурса воспитания для села интеллектуального и трудового потенциала	– Готовность к принятию идей личностно ориентированного и персонифицированного обучения. – Готовность к созданию и применению в практике обучения творческих методов обучения. – Готовность к использованию организационных форм обучения, способствующих активизации и интенсификации мыслительной деятельности обучающегося и развитию интеллектуальной сферы сельского школьника. – Готовность к применению технологий обучения, способствующих развитию творческих и креативных способностей обучающихся, их исследовательской и методологической культуры
	Способность учитывать культурные ценности сельского социума при организации учебно-воспитательной работы с учащимися	Готовность мотивировать на повышение образовательного статуса не только учащихся, но и взрослое население в рамках усиления влияния школы на сельский социум
	Способность к реализации педагогического сопровождения не только обучающихся и воспитанников школы, но и других представителей сельского сообщества	Готовность к воспитательной работе с учащимися, родителями, коллегами в традициях сельской школы

Компетенции педагога	Аспекты компетенций	Универсальные профессиональные действия педагога (УПДП)
Формирование трудового потенциала сельского социума	Формирование ценностей сельского школьника, связанных с жизнедеятельностью сельского социума. Реализация профессиональной ориентации школьников на агросферу	– Готовность к принятию ценностей «Труд в условиях сельского социума», «Любовь к малой родине», «Гражданская российская идентичность»; «Природа» как ориентировочной основы ценностей современного сельского школьника. – Готовность к исследованию особенностей рынка труда в регионе и сельском поседении. – Готовность к применению знаний и методов по профориентированию сельских школьников. – Готовность к демонстрации преимуществ труда в условиях сельского социума. – Готовность выстраивать свою профессиональную деятельность в соответствии с восемью принципами по профессиональной ориентации старшеклассников сельских школ в условиях рыночной экономики с акцентом на повышение профессионального интереса к профессиям, связанным с агросферой и востребованным ею

Более подробно рассмотрим сущности методологической, праксеологической и психодидактической компетенций в соответствии с выделенными ранее методологическими подходами.

§ 4.1. Методологическая компетентность педагога сельской школы как отражение требований интегративно-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию сельских школьников

В современных условиях развития общества учитель остается основной фигурой, определяющей модернизацию образования. По этой причине он должен обладать такими качествами личности, как принятие инновационности, позитивное отношение к

прогрессивным изменениям в образовании и к своей профессиональной деятельности (при сохранении и развитии разумных традиций). Это требование определяет тенденции изменения профессиональных функций учителя. Сегодня приоритетной становится функция сопровождения взрослеющей личности и создания оптимальных образовательных условий для каждого конкретного обучающегося, которые способствуют самоактуализации и самореализации личности. Это многофакторная, многоаспектная, очень сложная проблема, которую учитель обязан решать, чтобы соответствовать вызовам времени и социальному заказу. В связи с этим сегодня на новый уровень должна быть выведена *методологическая культура* учителя как важнейшая составляющая его профессиональной педагогической культуры [115].

В. В. Краевский указывает, что методологическая культура есть культура мышления, в основе которой лежат методологические знания, обогащенные рефлексией. Такая культура нужна практике не меньше, чем науке [135, с. 7]. Мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на разрешение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без размышлений о собственной деятельности [209].

Методологические аспекты педагогического образования и реальной педагогической деятельности учителя находятся в центре внимания ученых [40], и наряду с методологической компетентностью учителя-исследователя изучаются особенности аналогичной компетентности учителя-практика (Е. В. Бережнова, Б. С. Гершунский, В. К. Кириллов, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин, А. Н. Ходусов и др.).

В педагогике понятие «методологическая культура» и методологическая компетентность неразрывно связываются с *творчеством* учителя, т. е. развитие методологической компетентности рассматривается в педагогике как создание качественно новых ценностей, важных для формирования личности на основе самостоятельного приобретения субъективно новых знаний, умений и навыков [29]. Нельзя не согласиться с Н. М. Кадулиной в том, что исследовательская культура учителя выступает условием формирования его методологической компетентности [98]. Исходя из этого, в нашем исследовании мы выделили (рис. 4.1) научно-исследовательскую (методологическую) компетентность педа-

гога как общекультурную составляющую целостной профессиональной компетентности.

В педагогической науке существует представление о взаимодействии между тремя основными категориями – методологической грамотностью, компетентностью и культурой – как постепенное постоянное продвижение по условной шкале развития методологической функции учителя. Различающие параметры этих феноменов представлены в табл. 4.1.1.

Таблица 4.1.1

Различие феноменов методологической грамотности, компетентности и культуры

Уровни развития методологической функции учителя	**Сущностные признаки уровней**
Методологическая грамотность (1-й низший уровень)	Наличие достаточно глубоких теоретических знаний о методах и приемах обучения, воспитания, развития и психолого-педагогического сопровождения детей, способах научного и диагностического изучения педагогической действительности; опыт осуществления психолого-педагогического взаимодействия и стремление учитывать индивидуальные особенности детей; это временное состояние методологической функции учителя, основа для перехода на уровень методологической компетентности
Методологическая компетентность (2-й средний уровень)	Интеграция теоретической подготовленности (психологической и педагогической) и практической готовности к осуществлению педагогического и воспитательного процесса обучения, воспитания и развития детей [171]. Комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации педагогических феноменов; профессиональные качества интеллекта: аналогия, фантазия, гибкость и критичность мышления [28]
Методологическая культура (3-й высший уровень)	Наивысший уровень развития методологической функции учителя, характеризующийся не только глубокими педагогическими и психологическими знаниями, умениями применять их на практике, эффективно и творчески решать сложные задачи воспитания, обучения и развития личности ребенка, но и личностной зрелостью, сильной мотивацией, ценностными

Уровни развития методологической функции учителя	Сущностные признаки уровней
	ориентациями, высокой нравственностью, рефлексивностью [171]. Умение применять имеющиеся знания для установления педагогически целесообразных взаимоотношений, приобретения и преобразования знаний обучающимися и самим педагогом, а также для выработки способов инновационной деятельности. Набор знаний, умений, навыков, способностей, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности: прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные. Возможность порождения педагогом новых идей в конкретных проблемных ситуациях, т. е. обеспечение эвристичности педагогического мышления [28]

В современных педагогических исследованиях особо выделяют предметно-методологическую компетентность учителя, под которой понимается совокупность знаний в области преподаваемого предмета, уровень ориентации в современных исследованиях по нему; владение методиками преподавания и умение выбирать или разрабатывать необходимую для конкретного образовательного процесса технологию, совокупность приемов и средств обучения, в том числе и инновационных; умение организовывать учебную работу школьников с учетом их реальных образовательных возможностей; опыт творческой деятельности в форме умения принимать эффективные решения в проблемных методических ситуациях; опыт эмоционально-ценностного отношения к природе, обществу и человеку с позиций предмета. Разумеется, что составляющие предметно-методологической компетенции учителей различных учебных дисциплин будут иметь определённые доминанты, что обусловлено спецификой предмета и методикой его преподавания [319]. Требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для общеобразовательной школы обусловливают введение наряду с предметно-методологической компетентностью учителя дополнительно двух составляющих общей методологической компетентности –

метапредметной и социально-воспитательной методологической компетентностей. Первая из названных учитывает требование обеспечения достижения метапредметных результатов обучающимися, а вторая отражает социально-воспитательную составляющую деятельности учителя и достижение школьниками личностных результатов. Естественно, что все три обозначенные составляющие методологической компетентности современного учителя неотделимы от его исследовательской компетентности. И все же методологическая компетентность выступает как более общая по отношению к исследовательской. Это объясняется тем, что методология означает в широком смысле слова знание о принципах выполнения определенного вида деятельности, одним из которых является и исследовательская деятельность. Здесь мы обнаруживаем явную связь с праксеологией – наукой о правильном действии, о научно обоснованном целесообразном представлении о выполнении рациональной и эффективной деятельности. Эта связь подтверждает относительность границ выделенных нами подходов к обучению и воспитанию в сельской школе и взаимное дополнение подходами друг друга.

Вышеизложенные мысли зафиксированы в виде рисунка-схемы 4.1.1, отражающего процесс развития методологической функции учителя и сложный состав его методологической компетентности.

Краткие характеристики слагаемых исследовательской компетентности, включающей пять компетенций, представлены в табл. 4.1.2.

В работах О. А. Абдулиной, В. А. Сластенина и других авторов выделяются основные компоненты модели педагога, подготовленного к исследовательской деятельности [268]:

– готовность к творческому развитию: мотивация, рефлексия над собственным знанием и собственной деятельностью, системность знаний, исследовательских умений и готовность к их развитию;

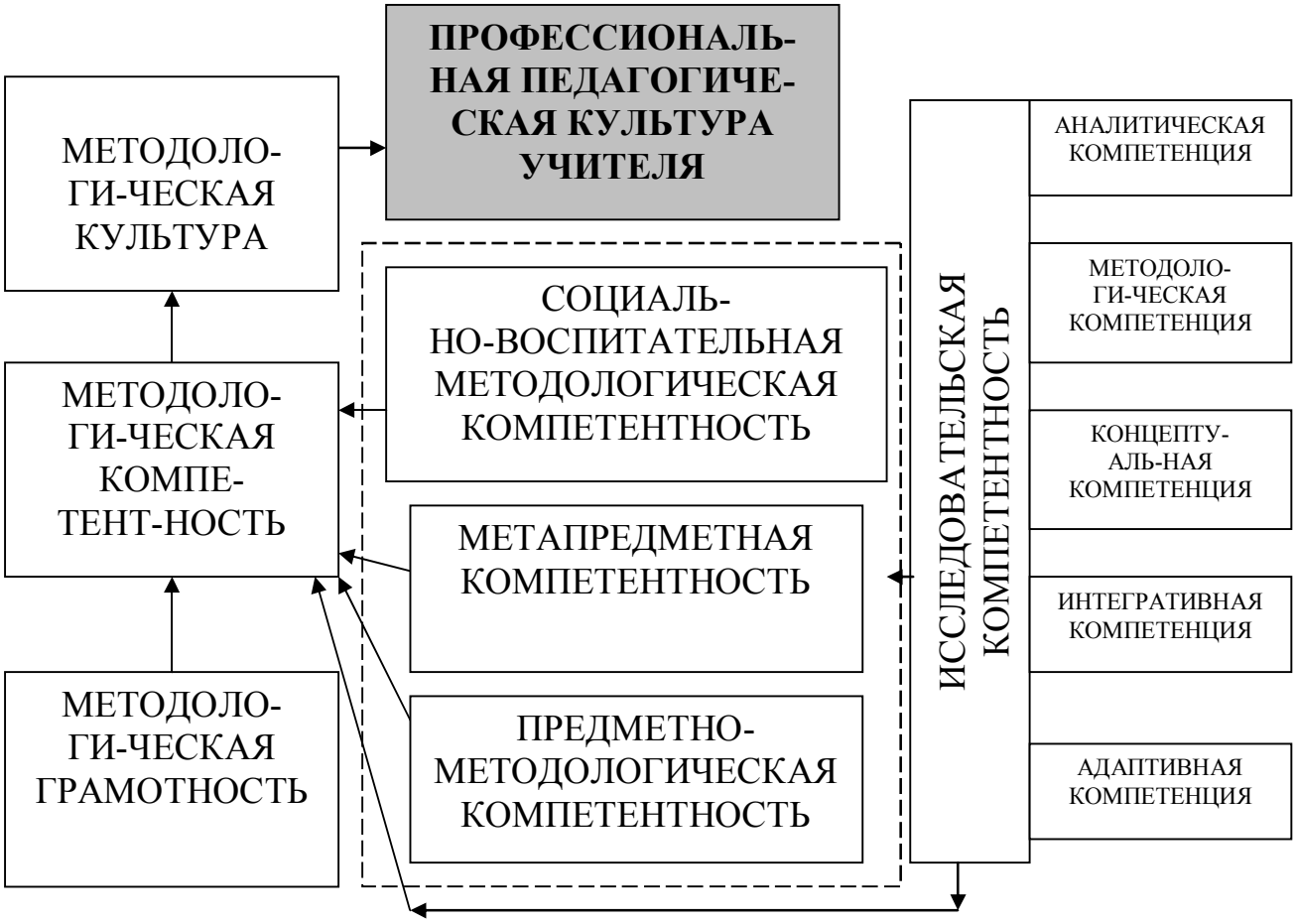


Рис. 4.1.1. Уровни развития методологической культуры учителя и структура методологической компетентности с учетом требований новых ФГОС

– профессионально-деятельностный компонент: понимание и знание перехода от теоретических знаний к действию, умение выбрать конкретное методическое решение, основанное на знании: почему именно так;

– профессионально-личностный компонент: инициативность, стремление к развитию, оригинальность и гибкость мышления и т. д.;

– мировоззренческий компонент: социальные установки, убеждения, ценности и т.д.;

Таблица 4.1.2

Структура исследовательской компетентности учителя

Компетенция	Характеристика компетенции
Аналитическая компетенция	Владение психолого-педагогическим знанием о педагогической рефлексии; умение выполнять рефлексивный анализ произошедших педагогических ситуаций и интерпре-

Компетенция	Характеристика компетенции
	тировать полученный результат с учетом особенностей сельского ребенка, условий информационно-образовательной среды школы и окружающего социума
Методологическая компетенция	Владение специальными знаниями об исследовательской деятельности и формах ее организации; умение выстраивать логическую цепочку выдвижения и формирования гипотезы, включающей в себя анализ научных фактов, к ведущей идее и новому замыслу; знание необходимых требований, предъявляемых к научной гипотезе; умение работать с различными видами гипотез; конструировать пути их решения и отбирать оптимальное решение. Для сельского учителя данная компетенция связывается с готовностью провести психолого-педагогическое исследование с учетом специфики образовательного процесса в сельской школе
Концептуальная компетенция	Понимание теоретических основ профессии «педагог»; умение анализировать, синтезировать и формулировать социально-педагогическую и методическую проблему; выстраивать концепцию проекта образовательного процесса по предмету и его частей; концептуально обосновывать собственную методическую систему, сценарий учебного занятия или воспитательного мероприятия. Основные концептуальные позиции сельского учителя определяются с учетом концепции жизнеспособности сельского школьника (М. П. Гурьянова), концепции интегративно-дифференцированного подхода (О. В. Коршунова), концепции балансовой педагогики, принципов психодидактического и праксеологического подходов
Интегративная компетенция	Способность связывать педагогическую теорию и практику; понимание педагогом широкого культурного, экономического и социального контекста сельской школы, в рамках которого осуществляется профессиональная деятельность (способность связывать специфическое, уникальное и общее универсальное есть проявление интегративно-дифференцированного подхода)
Адаптивная компетенция	Умение осуществлять предвидение на макро-, мезо-, микроуровнях и подготовиться к каким-либо изменениям, важным в рамках профессии педагога

– общекультурный компонент: эрудиция, знание национальной и мировой культуры и т. д.

Как видим, в этой модели присутствуют все относящиеся к исследовательской компетентности компетенции.

Каковы формы и приемы формирования компонентов методологической культуры современного учителя?

Многие ученые (В. А. Болотов, Е. И. Исаев, М. М. Левина, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко и др.) отмечают необходимость и вместе с тем сложность подготовки учителя нового типа в сложившейся системе педагогического образования. Сегодня при разработке основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры педагогической направленности во всех разделах программ планируются учебные дисциплины, содержащие вопросы методологии педагогических исследований, а также методологии предмета, определяющего профиль педагогической подготовки. Разрабатываются направленные на формирование методологической культуры будущего учителя дисциплины по выбору (спецкурсы и спецпрактикумы), с помощью которых развивается педагогическая интуиция; организуется работа с понятийно-терминологическим аппаратом педагогики и психологии; осуществляется деятельность по освоению процедур комплексной социально-педагогической диагностики; сопряжению методов социологического, психологического и педагогического исследований; формируются умения инновационного педагогического проектирования, мотивация исследовательской деятельности в образовательном пространстве посредством коллективного и индивидуального исследовательского поиска при реализации проектов в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ.

Пути повышения и развития методологической компетентности уже работающих в сельской школе педагогов также разнообразны. Одним из оптимальных в данном случае вариантов мы рассматриваем вовлечение учителей в экспериментальную деятельность, проводимую под руководством ученых вузов и институтов развития образования. Многолетний опыт по руководству научно-исследовательской деятельностью учителей-практиков говорит в пользу позитивного развития их методологической составляющей профессиональной компетентности. В наших публикациях [76; 115; 117; 119; 122; 123; 124; 125; 127; 128] убедительно показано, что участие учителей в опытной и экспериментальной работе способствует совершенствованию их методологической культуры и продвижению от методологической грамотности к полноценной методологической компетентности и далее – це-

лостной методологической культуре как важнейшей составляющей профессиональной компетентности современного педагога.

В. В. Краевский высказывает мысль об отличии методологической культуры ученого-исследователя и практического учителя. «Существует различие между методологической культурой ученого и учителя, обусловленное тем, что первый получает научные педагогические знания, “производит” их, а второй их использует. Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций. Основными составными частями культуры этого вида являются: проектирование и конструирование учебно-воспитательного прогресса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия. Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность» [135, с. 7]. Однако все более актуализируется и становится востребованной и методологическая «научная» компонента практикующего учителя. Мы полностью поддерживаем мысль В. И. Загвязинского: «…педагог, живущий и действующий в ситуациях детерминированного хаоса, риска и неопределенности современной социокультурной среды, оказывается в условиях, когда многое ему предстоит решить самому и в короткие сроки. Современному педагогу необходимо опираться в своей профессиональной деятельности не столько на готовые технологии, сколько на собственные знания и профессионализм: он должен уметь правильно оценивать ситуацию и в соответствии с ее пониманием выбирать наиболее адекватные методы, средства и приемы обучения, разрабатывать собственные, “авторские” технологии деятельности» [90, с. 4].

Практическое значение методологии в педагогике с большим трудом осознается не только современным учительством, но и научным сообществом. Однако в самой методологии педагогической науки заложен огромный потенциал для развития творчества учителя. В конце 1980-х гг. В. А. Сластенин придает этому феномену значение научного направления. По его мнению, методология может не только обосновывать научную деятельность, но и определять исследовательские умения учителя, придавая особую культуру педагогическому сознанию. Однако

формирование методологической культуры только на основоположениях традиционной педагогической деятельности сохраняет не соответствующие смыслу гуманистического образования методологические знания и умения учителя [280].

Наиболее распространенной сегодня является точка зрения о том, что именно современный учитель должен уметь делать самостоятельно в рамках применения методологических умений: выстраивать образовательный процесс, ставить цель, выделять необходимые для ее достижения принципы, определять адекватные целям и принципам педагогические задачи, выстраивать гипотезу их решения, применять необходимые для решения задачи и проверки гипотезы методы. В данном понимании методологическая культура педагога рассматривается весьма ограниченно, как овладение учителями-практиками аппаратом научной деятельности, где перечисленные умения опосредованы интеллектуальными операциями: осознания, формулирования, творческого решения педагогических задач, методической рефлексии. Степень сформированности умений, входящих в состав методологической культуры, определяется такими показателями, как проблемное видение (способность выделять противоречия, формулировать проблему); постановка перспективных целей (выдвижение стратегических и тактических задач); выявление причин неудач (определение и анализ своих недостатков, глубокая рефлексия) [280].

Согласно другой модели основной является ценность профессионального мышления учителя. К личностным критериям развитости профессионального мышления отнесены: аксиологический характер учебного процесса, мотивы учения, личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения, характер отношений с коллегами, готовность к самообразованию.

В приведенных моделях методологической компетентности учителя поиск решений сводится к выполнению стандартных методических ритуалов, определяющих правильность выбора «оптимального» варианта педагогических действий из чужого, а не собственного творческого арсенала.

Возникает характерное для современной педагогической науки методологическое противоречие между гуманистическими целевыми установками и формирующими, задаваемыми извне

средствами их «присвоения». Привычный механизм «перевода» внешних, безусловно гуманистических, ценностей методологических операций делает практически невозможным процесс их принятия учителем на уровне своего смысла как субъекта своего, а не чужого педагогического творчества.

Чтобы воспитывать и обучать согласно принципам гуманистической педагогики, учитель обязан в первую очередь понимать и происходящее вокруг, и происходящее внутри своего ученика (психодидактический подход). Для этого ему надо владеть новыми методологическими умениями: определения реального смысла педагогических понятий, описывающих феномены воспитания и обучения, установления связей их смыслов, сопоставления значений и т. д. [280]

В настоящее время методология обретает статус способа получения, присвоения, производства и применения нового смысла педагогических знаний посредством глубинного проникновения как в их источник (методологическую основу), так и в движущие силы и механизмы (условия и средства реализации) [280]. Пользуясь методологией науки, учитель способен не только применять чужие образцы воспитательной деятельности, но и создавать собственные, неповторимые авторские модели на основе умения придавать личностный смысл педагогическим феноменам. Для этого сознание учителя должно быть особым образом организовано, «настроено» на научно обоснованное творчество. Учитель самостоятельно вырабатывает педагогическую позицию (стратегию и тактику), т. е. отношение к предмету своей деятельности, но для этого он должен уметь пользоваться всем ее научным аппаратом.

Методологическая культура учителя – это особая форма деятельности педагогического сознания, живая, т. е. пережитая, переосмысленная, выбранная, построенная самим педагогом методология личностно-профессионального самоизменения. Ее специфика обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируется субъективность, авторство понимания учебного материала и педагогических явлений, что является непременным условием последующего формирования учителем субъектности, востребованности личностных структур его учеников. Развитая методологическая культура учителя определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях, т. е. обеспечивает эвристичность педагогического мышления [280].

Смысл последних рассуждений сводится к тому, что для любого учителя сегодня важно уметь пользоваться не чужими, а собственными педагогическими и методическими решениями, что свидетельствует о востребованности творческого аспекта в профессиональной деятельности педагога. Доказательством необходимости владения педагогом методологической компетентностью выступает тенденция к постановке не только педагогических целей для образовательного занятия – по сути, традиционных целей (образовательной, воспитательной и развития), но группы целей по исследованию процесса образования, а также по профессионально-личностному развитию самого педагога.

Для сельского учителя это особенно важно, поскольку зачастую, несмотря на наличие и более-менее терпимое состояние средств коммуникации в условиях современного села, учитель все равно находится в смысле возможности свободного общения с представителями педагогического сообщества, «перенятия», присвоения и обсуждения чужого опыта в менее выгодных условиях по сравнению с педагогом мегаполиса. Поэтому компетентность самообразовательная, методологическая становится базовым основанием успешности всей профессиональной деятельности сельского педагога. Как говорится, хочешь сделать дело хорошо, сделай его сам. А для этого необходимо владение методологией реализации деятельности. По нашему мнению, методологическая компетентность явно выступает проявлением интегративно-дифференцированного подхода в данном случае к рассмотрению сущности методологической компетентности. С одной стороны, мы её рассматриваем как часть, элемент целостной профессиональной компетентности сельского педагога, а с другой – выделяем в её структуре дифференцированные компоненты (предметно-, метапредметно-, социально-воспитательную составляющие в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов для общеобразовательных организаций и Профессиональным стандартом педагога), которые образуют интегративное взаимосвязанное и взаимодополняющее единство, без которого целостная методологическая компетентность будет неполной и не сможет удовлетворить все необходимые требования к современному педагогу сельской школы. Её становление также сопрягает интегративно-дифференцированные процессы при выделении ступеней формирования методологической культуры (см. рис. 4.1.1).

§ 4.2. Праксеологическая компетентность педагога сельской школы

Все можно делать лучше, чем делалось до сих пор.
Генри Форд, американский промышленник

«Изменения образовательной политики России, модернизация образования, <…> реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования определили новое понимание компетентности педагога. Современный педагог – это исследователь, способный к научной деятельности и постоянному саморазвитию (и здесь речь идет о методологической компетентности педагога! – *Авт.*). Выбрав в качестве цели область педагогических исследований, человек хочет стать в ней профессионалом в подлинном значении этого слова, т.е. стремится действовать *успешно, рационально, результативно, эффективно* (курсив наш. – *Авт.*). Он выступает носителем научного знания, без которого не может достичь действенного развития своих сущностных сил, новых рубежей в познании и развитии своих творческих способностей и качеств, осмыслить действительность в ее прошлом, настоящем и будущем. Наиболее эффективно каждый исследователь может это сделать на основе праксеологического подхода» [170].

Современному педагогу нужно овладеть такими практико-ориентированными знаниями, которые позволят ему скоординировать свои действия в *правильном* направлении, сделать свою деятельность *продуктивной*, ведущей к *запланированному результату* (курсив наш. – *Авт.*). В свете данной проблемы и изменения вектора профессиональной ориентации педагога с учетом требований профессиональных стандартов становятся актуальными исследования по формированию особого стиля мышления педагога, ориентированного на понимание педагогической деятельности как *рациональной*, *эффективной*, *технологичной* и т. п. [173]

Для решения указанной проблемы следует обратиться к аспектам становления и развития праксиосферы педагога, под которой понимается сформированная и ставшая его внутренним достоянием терминологическая база знаний предметной области и представлений о способах организации рационального и эффективного выполнения профессиональной деятельности; совокуп-

ность находящихся в поле зрения личности педагога алгоритмов и средств ее осуществления, позволяющих минимизировать затраты на достижение поставленной цели; умение правильно рассуждать, совершать выбор и принимать решения, опираясь на законы логики [173].

Если в условиях изменяющейся среды педагог будет владеть практико-ориентированным, не подверженным конъюнктурным изменениям знанием организации своей профессиональной деятельности, то он и его деятельность будут соответствовать сложным требованиям социума. При такой необходимости педагог будет способен мобилизовать психосоциальные ресурсы и применить их в согласованной форме для решения поставленной задачи; сможет действовать профессионально и адекватно ситуации, эффективно и качественно (достигая желаемого результата, оптимизируя ресурсы и усилия); исполнять задачи, демонстрируя определенный уровень овладения профессиональным мастерством. Это возможно, по мнению Л. Ю. Монаховой и В. С. Федотовой, в рамках практико-ориентированного научного направления – педагогической праксеологии [173].

Праксиологический взгляд на трудовую деятельность педагога в рамках профессионального стандарта позволяет по-новому оценить результативность и продуктивность трудовых действий, своевременно выявить ошибки, предусмотреть успехи и неудачи, провести коррекцию педагогической деятельности, оценить диапазон профессиональных достижений, наметить пути дальнейшего совершенствования квалификации [173].

Праксиология (пракмеология) как наука и практика эффективной организации педагогической деятельности является новым действенным механизмом описания характеристик данной деятельности, формирования комплексного профессионального портрета педагога. Праксиология устанавливает рамки его компетенций, определяет структурированные требования к содержанию, условиям и качеству труда, обеспечивает необходимое соответствие его осведомленности предъявляемым к нему требованиям, способствует вовлечению их в решение задач повышения качества образования, т. е. выступает основой для выстраивания непрерывной траектории повышения уровня профессиональной подготовки.

С практической точки зрения педагогическая праксиология позволяет обогатить профессиональный кругозор педагога системой универсальных фундаментальных, так называемых стратегических знаний, направленных на формирование общей культуры; помогает сформировать перечень наиболее рациональных способов действий для эффективного выполнения педагогической деятельности, которые представлены в профессиональном стандарте в виде совокупности необходимых знаний и умений. В педагогической праксиологии раскрывается методологическая основа современной парадигмы образования, основанной на рассмотрении не знаний, а способов действий. Эффективность педагогической деятельности находится в зависимости от праксиологического анализа ее рациональности и принятия во внимание логики человеческой деятельности [173].

Праксеологическая структура педагогической деятельности рассмотрена как совокупность «педагогических целей и профессиональных задач; профессиональных действий, процедур, направленных на решение этих задач, а также полученных в итоге результатов и эффектов» [105, с. 33]. «Представляется особо значимым исследование возможностей оптимизации труда учителя на основе организации успешной деятельности в аспекте ее продуктивности, рациональности и эффективности» [83, с. 100].

«Зарубежные коллеги, полагающие, что “педагог должен быть способен к эффективной самооценке, демонстрировать высокие показатели личного и профессионального поведения” [332], вывели функцию педагогической праксиологии: сформированная *праксиологическая культура* позволяет педагогу результативно проецировать целостную картину мира и профессиональную учебную деятельность на основе теоретико-методологической и методической информации в плоскость эффективного практического использования» [331, p. 89] (рис. 4.2.1).

Представим некоторые результаты экспериментального исследования праксеологических аспектов педагогической деятельности педагогов (Санкт-Петербург, 2017 г. [173]). В ходе исследования выявлялись внутренние скрытые механизмы, определяющие стратегические направления педагогической деятельности учителя. Первый пункт анкеты содержал следующую формулировку: *Оцените, пожалуйста, насколько Ваша педагогическая активность в профессиональной деятельности связана с поня-*

тиями, перечисленными ниже. Среди значимых понятий предлагались здоровье; работа; материальная обеспеченность; взаимодействие в коллективе; свобода; творчество; познание; активность; уверенность в себе; самоконтроль; образованность; ответственность за результаты; рационализм действий; эффективность в делах; исполнительность; открытость новому опыту, новым идеям; инициативность; самостоятельность; другое.

Рис. 4.2.1. Функция педагогической праксиологии

Большинство педагогов выбирает в качестве значимых ценностей работу, образованность, материальную обеспеченность, здоровье, активность и самостоятельность. На последнем месте оказываются свобода, рационализм, эффективность в делах, другие показатели. Распределение ответов респондентов на первый вопрос анкеты представлено на рис. 4.2.2.

Ответы участников опроса подтвердили, что вопросам оценки результатов педагогической деятельности в плане самооценки эффективности, продуктивности, результативности, целесообразности, рациональности – так называемым праксиологическим характеристикам трудовых функций – педагоги практически не уделяют внимания. Однако именно эти характеристики педагогической деятельности в контексте внедрения профессиональных стандартов заслуживают особого внимания. Следует предложить педагогам понятный инструментарий в праксиологической терминологии для рефлексивной оценки итогов своей деятельности с точки зрения успешности ее исполнения.

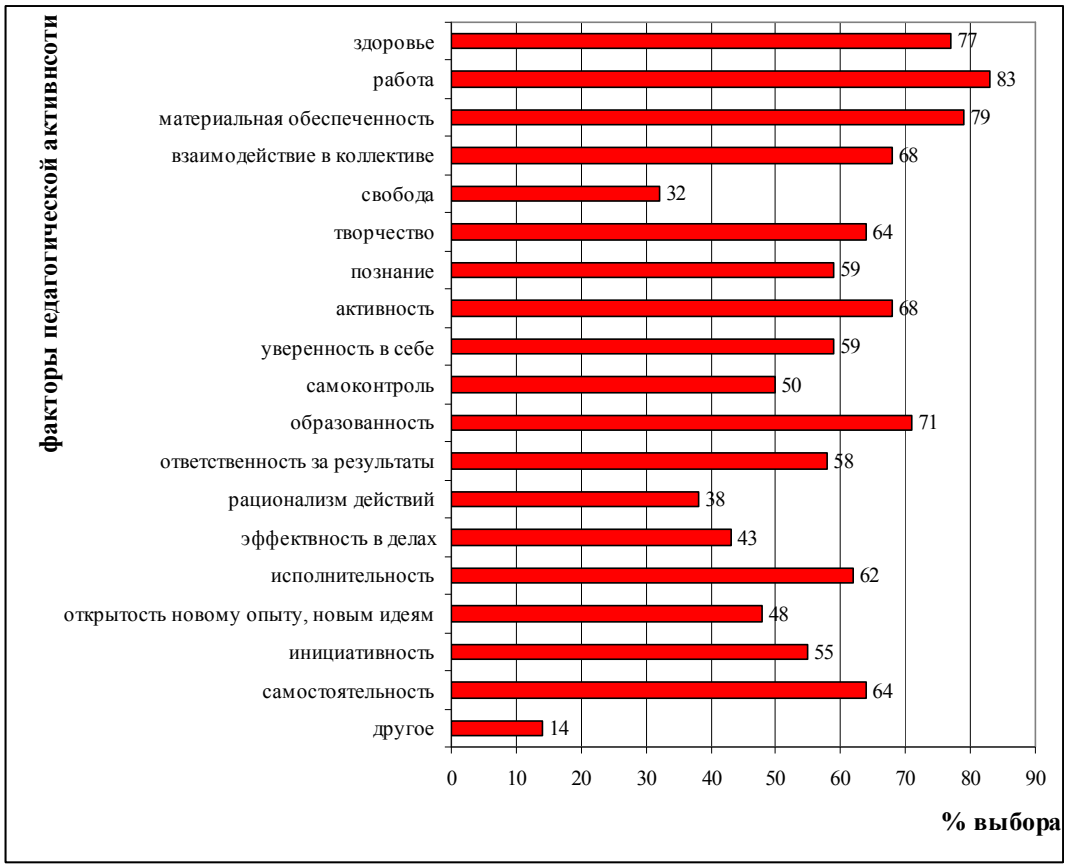


Рис. 4.2.2. Распределение ответов респондентов на вопрос об оценке связи с предложенным перечнем понятий их педагогической активности в профессиональной деятельности

Еще один пункт в анкете содержал следующий вопрос праксеологической направленности: «*Назовите основные способы повышения качества своей педагогической деятельности»*. Основными способами повышения качества своей педагогической деятельности опрашиваемые называют повышение квалификации, самообразование, рефлексию педагогической деятельности, корректировку результатов неудовлетворительных действий [173].

Праксиологический компонент ориентировал также на оценку рациональности и эффективности педагогической деятельности. Вопрос: *Какие критерии, по Вашему мнению, могут быть использованы при оценке эффективности педагогической деятельности?* – предполагал несколько вариантов ответов:

– соответствие достигнутого результата поставленной цели;

– время, потраченное на получение результата;

– ценность, полезность и востребованность результата, полученного при данных затратах;

– ресурсозатратность достижения результата;

– соответствие результата предъявляемым к нему требованиям;

– практическая значимость результата деятельности;

– другое.

На последний вопрос: *Какие критерии, по Вашему мнению, могут быть использованы при оценке рациональности педагогической деятельности?* – также можно было дать несколько ответов:

– целесообразность использования времени для решения поставленных задач и совершения предметных действий;

– время выполнения работы, интенсивность профессиональной деятельности;

– оригинальность и самобытность приемов и способов деятельности;

– другое.

Наибольшие трудности вызвали вопросы анкеты в части праксиологического компонента по определению рациональности и эффективности педагогической деятельности [173]. Педагоги не смогли сориентироваться в выборе критериев для ее оценки. Из предложенных авторами критериев испытуемые выбирали преимущественно какой-то один из показателей, хотя рациональность и эффективность действий с позиций педагогической праксиологии оценивается всем предложенным набором.

Сравним полученные статистические данные, уже опубликованные в печати, с результатами наших исследований, проведенных в 2017 г. Мы предлагали учителям сельских и городских школ Кировской области ответить на вопросы анкеты, содержание которых представлено выше. Нами получены следующие результаты (рис. 4.2.3–4.2.10):

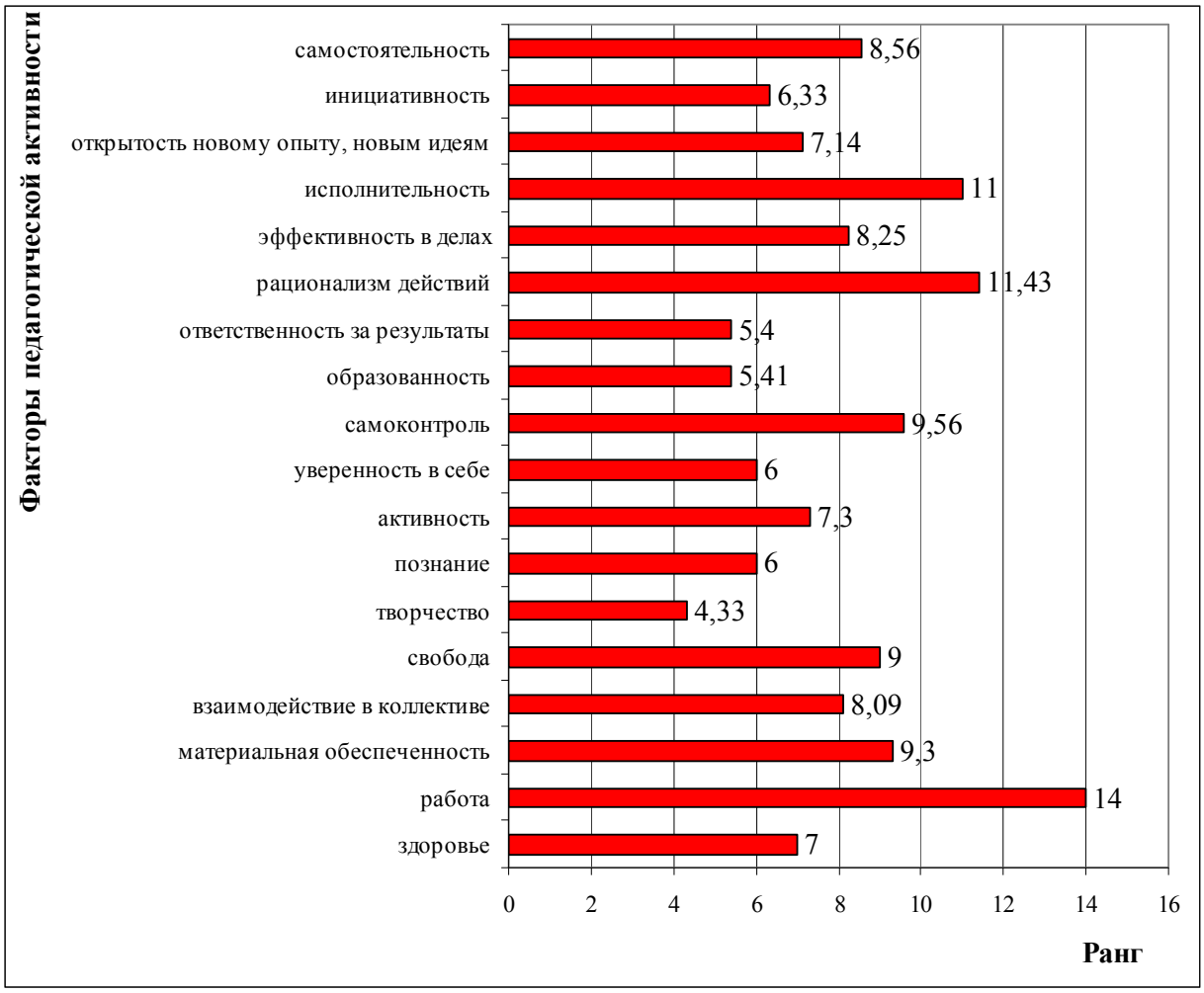


Рис. 4.2.3. Результаты ответов педагогов городских школ на первый вопрос анкеты по праксеологическим аспектам профессиональной деятельности

Результаты ответов педагогов городских школ на первый вопрос анкеты «Оцените, пожалуйста, насколько Ваша педагогическая активность в профессиональной деятельности связана с понятиями, перечисленными ниже (обозначьте числами, начиная с 1, их значимость для Вас)» представлены на рис. 4.2.3.

Результаты ответов педагогов сельских школ на первый вопрос анкеты «Оцените, пожалуйста, насколько Ваша педагогическая активность в профессиональной деятельности связана с понятиями, перечисленными ниже (обозначьте числами, начиная с 1, их значимость для Вас)» представлены на рис. 4.2.4.

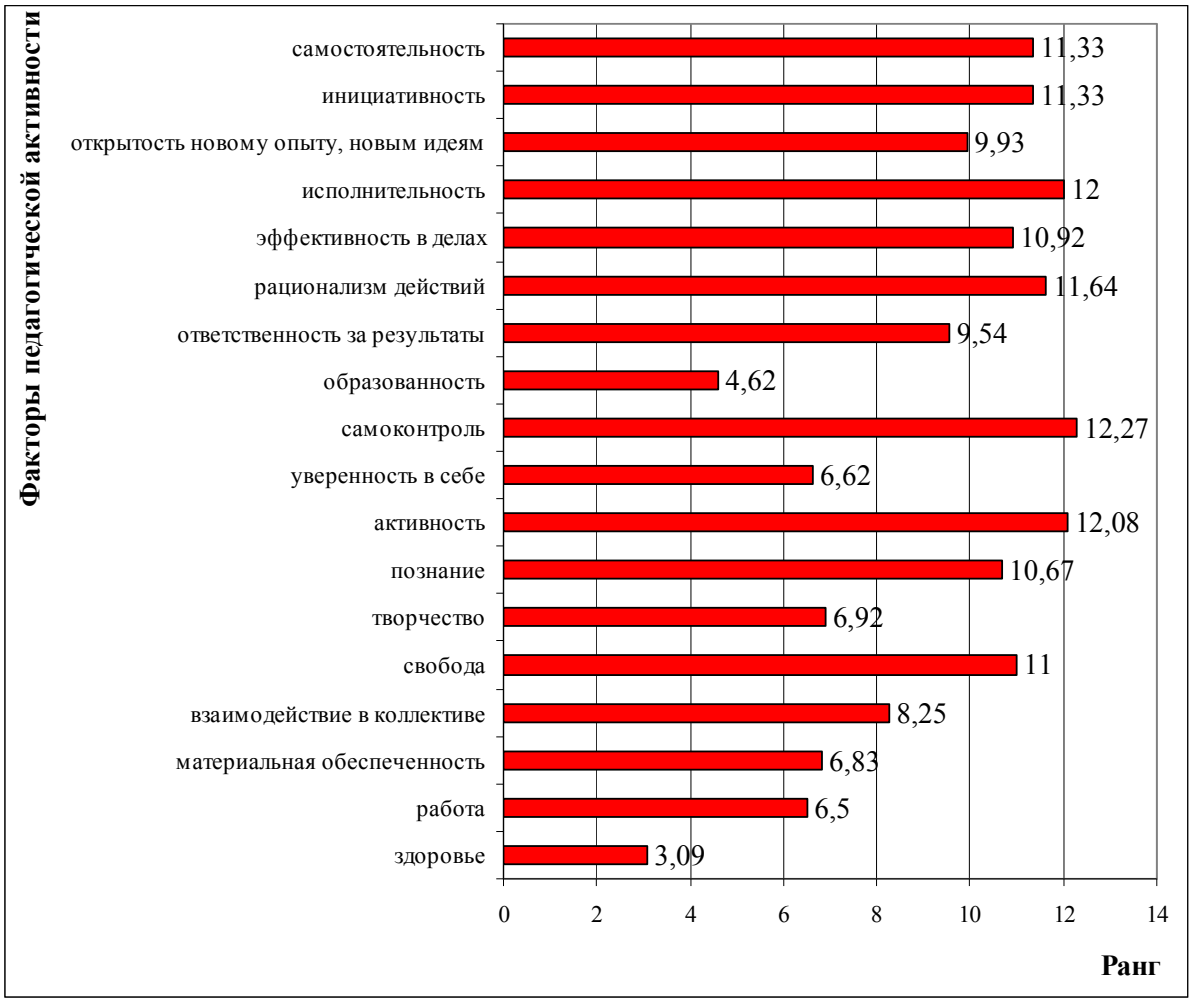


Рис. 4.2.4. Результаты ответов педагогов сельских школ на первый вопрос анкеты по праксеологическим аспектам профессиональной деятельности

Анализ диаграмм на рис. 4.2.3 и 4.2.4 позволяет отметить:

– для городских педагогов наиболее значимыми понятиями, с которыми учителя связывают собственную педагогическую активность, выступают: работа (1-е место по рангу), рационализм действий (2-е место по рангу), исполнительность (3-е место по рангу), *самоконтроль* (4-е место по рангу), материальная обеспеченность (5-е место по рангу), свобода (6-е место по рангу); наименее популярным выступает понятие творчества (самая низкая позиция в си-

стеме рангов), затем следуют ответственность за результаты, образованность, уверенность в себе, познание, инициативность;

– для сельских педагогов наиболее значимыми понятиями, с которыми учителя связывают собственную педагогическую активность, выступают: *самоконтроль* (1-е место по рангу), активность (2-е место по рангу), исполнительность (3-е место по рангу), рационализм действий (4-е место по рангу), самостоятельность и инициативность (5-е место по рангу), свобода (6-е место по рангу); наименее популярными выступают понятия здоровья (самая низкая позиция в системе рангов), образованности, работы, уверенности в себе, материальной обеспеченности, творчества.

Из сравнения результатов следует вывод о том, что современный учитель в большей степени остается исполнителем (выбранные ранги у педагогов городских и сельских школ совпадают), при этом значимое место отвели обе группы педагогов феномену свободы (6-я позиция в выборе). А вот феномен творчества также оказался на нижних позициях значимости в определении педагогической активности. Рационализм профессиональных действий выбирают обе группы респондентов как важнейший фактор, оказывающий влияние на педагогическую активность. Таким образом, педагоги высоко оценили значимость правильного действия в профессии, его рациональность. Тем не менее позиция «ответственность за результаты» не показана как актуальная педагогами обеих групп. Однако данная характеристика обязательна для ситуации обучения, и только осмысленная ответственность педагога за получаемые результаты способна обеспечить высокое качество образования как в городской, так и в сельской школе.

Как основные способы повышения качества своей педагогической деятельности педагоги делают следующие выборы (рис. 4.2.5 и 4.2.6).

Анализ диаграмм на рис. 4.2.5 и 4.2.6 позволяет заключить, что для учителей города наиболее эффективными способами повышения качества своей педагогической деятельности являются курсы повышения квалификации, затем – рефлексия педагогической деятельности, 3-е место занимает корректировка результатов неудовлетворительных действий; 4-е и 5-е соответственно самообразование и заблаговременное проектирование и продумывание каждого мероприятия.

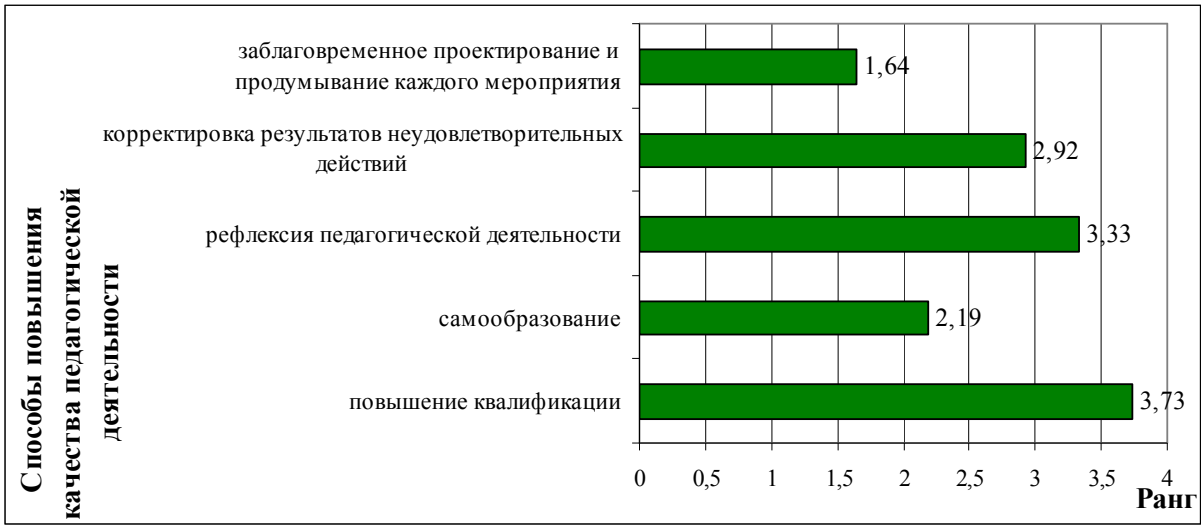


Рис. 4.2.5. Наиболее эффективные способы повышения качества своей педагогической деятельности (представления учителей города)

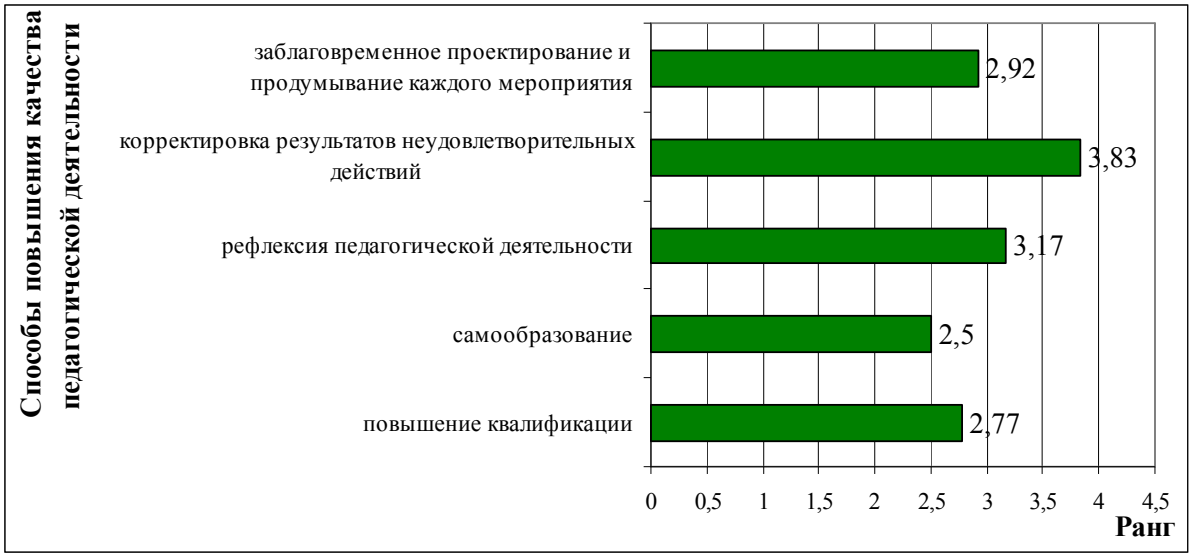


Рис. 4.2.6. Наиболее эффективные способы повышения качества своей педагогической деятельности (представления сельских учителей)

В то же время сельские учителя выводят на первое место как эффективные способы повышения качества своей педагогической деятельности корректировку результатов неудовлетворительных действий, затем – рефлексию педагогической деятельности, 3-е место отводится заблаговременному проектированию и продумыванию каждого мероприятия, на 4-й и 5-й позициях соответственно самообразование и повышение квалификации.

Данные свидетельствуют в пользу педагогов сельских школ в аспекте понимания значимости праксеологических компонентов профессиональной деятельности. Также выявляется проблема для

обеих групп респондентов относительно осмысления самообразования в повышении качества своей педагогической деятельности.

На следующих двух диаграммах (рис. 4.2.7 и 4.2.8) зафиксированы результаты ответов респондентов на вопрос «Какие критерии, по Вашему мнению, могут быть использованы при оценке эффективности педагогической деятельности? (обозначьте числами, начиная с 1, их значимость для Вас)». При анализе диаграмм (рис. 4.2.7 и 4.2.8) наблюдаются сходные выборы педагогов городских и сельских школ: на 1-м месте значится в той и другой группе критерий времени, потраченного на получение результата; на 2-м и 3-м соответственно ресурсозатратность достижения результата и соответствие результата предъявляемым к нему требованиям. Ясно, что педагоги выбирают наиболее важные праксеологические критерии оценки эффективности педагогической деятельности.

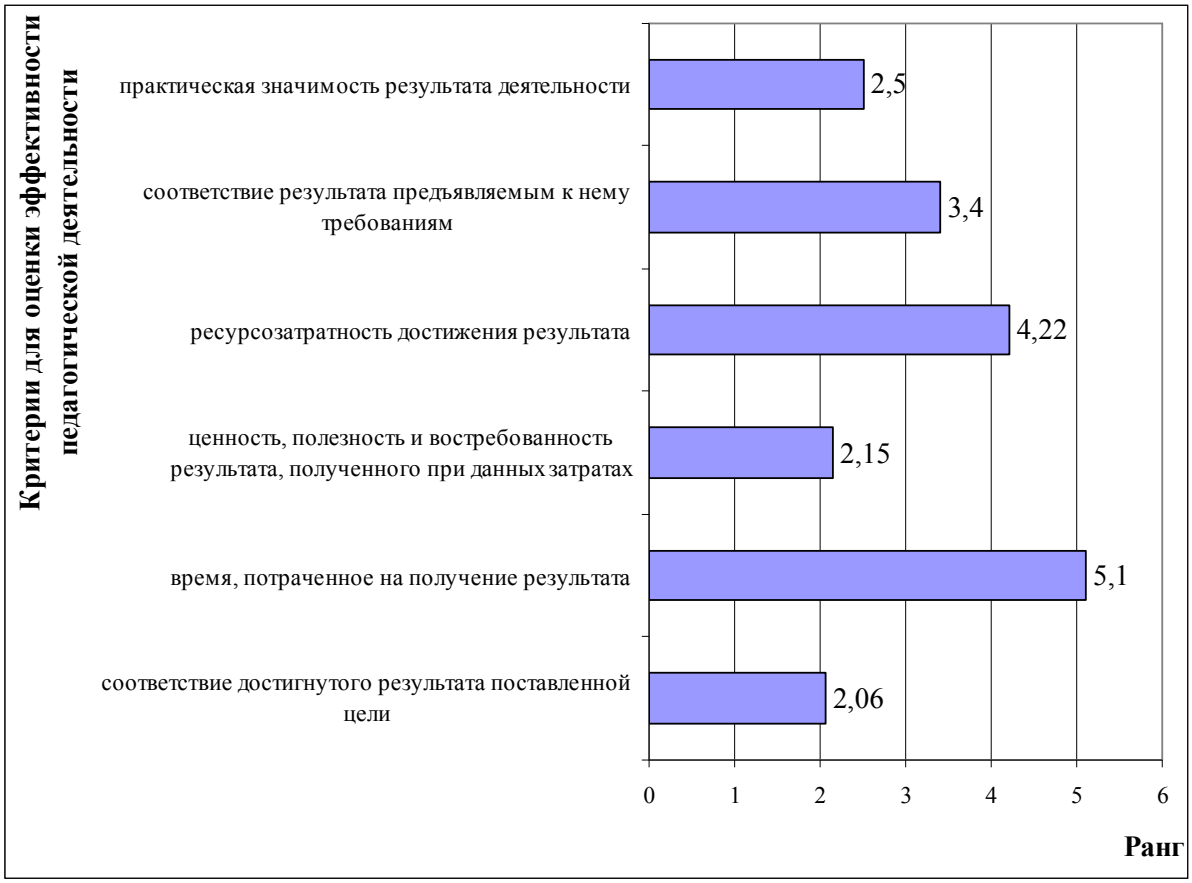


Рис. 4.2.7. Критерии оценки эффективности педагогической деятельности (по мнению городских учителей)

В качестве 4-го вопроса был задан вопрос о критериях, которые могут быть использованы при оценке рациональности педагогической деятельности. Результаты ответов на данный вопрос представлены на рис. 4.2.9 и 4.2.10.

На 1-е место учителя города ставят критерий «оригинальность и самобытность приемов и способов деятельности», а учителя сельских школ – на вторую позицию; 2-е место по рангу занимает критерий «время выполнения работы, интенсивность профессиональной деятельности» (и в этом выборе учителя села и города единодушны).

На основе полученных результатов анкетирования правомерен вывод о том, что необходимым условием для осознания меры соответствия личностных свойств социально-нравственным и профессиональным нормам является профессиональное самосознание педагога, важными компонентами которого выступают рефлексия и самооценка. Развитию способностей человека к рефлексии, самосовершенствованию, самообразованию и деятельно-регулятивному отношению к себе способствует праксиологический подход [39]. Это еще раз подтверждает актуальность праксиологической методологии в условиях внедрения профстандартов и значимость праксеологической культуры и соответствующей компетентности, в том числе и в составе целостной профессиональной компетентности учителя сельской школы.

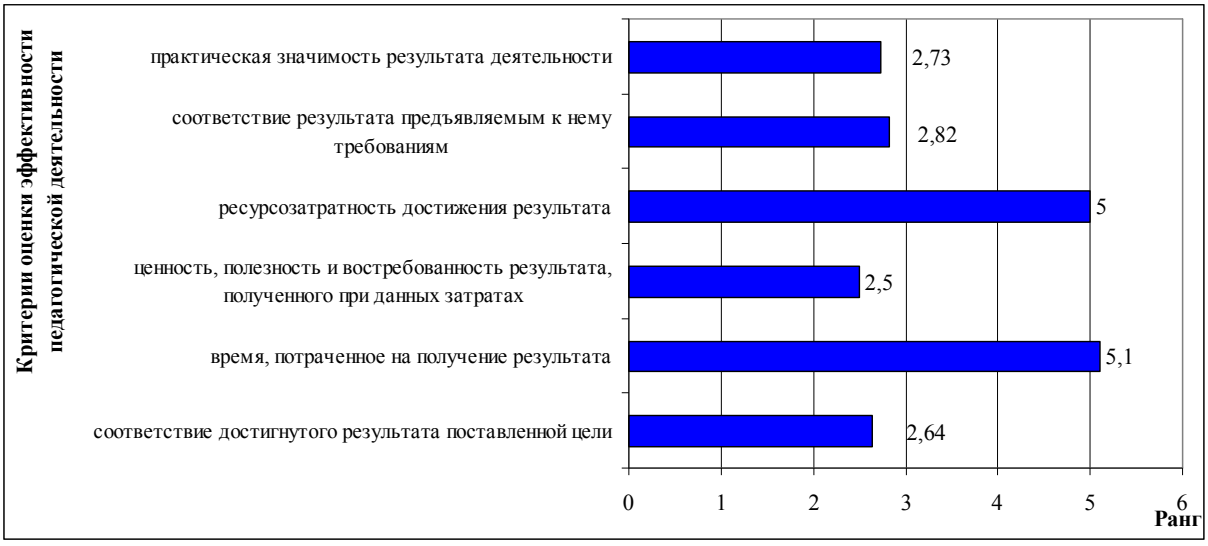


Рис. 4.2.8. Критерии оценки эффективности педагогической деятельности (по мнению сельских учителей)

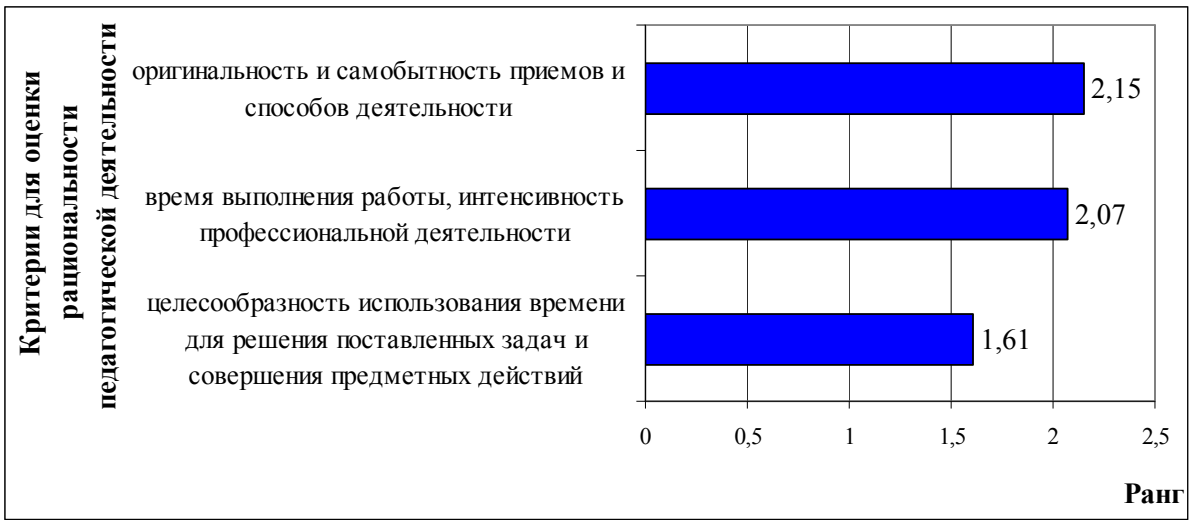


Рис. 4.2.9. Критерии оценки рациональности педагогической деятельности (по мнению городских учителей)

Рис. 4.2.10. Критерии оценки рациональности педагогической деятельности (по мнению сельских учителей)

Представим в табл. 4.2.1 праксеологические характеристики педагогической деятельности учителя сельской школы с учетом специфических условий обучения на селе.

Таблица 4.2.1

Праксеологические характеристики педагогической деятельности учителя сельской школы

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
1. Идеальный образ педагогической деятельности: – качество,	На качество педагогической деятельности сельского педагога (учителя) влияют множество разнообразных факто-

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
– успешность, – продуктивность, – результативность, – эффективность	ров, характеризующих специфику образовательного процесса в сельской школе: социокультурных; природно-экологических, финансовых, материально-технических, коммуникационно-информационных, кадровых, методических, психолого-педагогических, личностных и др. Успешность педагогической деятельности определяется высоким уровнем сформированности общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и уникальных (специфических, обусловленных особенностями образовательного процесса в сельской школе и окружающих социально-культурно-природных условий жизнедеятельности) компетентностей (см. вступление к гл. 4) как составляющих целостной профессиональной компетентности педагога. Продукт труда педагога – воспитание гражданина, чувствующего себя хозяином земли, способного и желающего успешно трудиться на селе; конкурентоспособного, умеющего организовать прибыльное дело в условиях села; способного умело сочетать деятельность в сельском хозяйстве с заботливым, бережным отношением к земле, технике, окружающей природе как основе жизнедеятельности человека. Однако для сегодняшнего выпускника сельской школы важной проблемой является готовность к быстрой адаптации в условиях мегаполиса, так как высокая неопределенность относительно успешной жизнедеятельности на селе и отсутствие развитой социокультурной инфраструктуры после окончания школы обусловливает высокий процент выпускников, вынужденных покидать малую родину и адаптироваться к

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	условиям городской жизни. Следовательно, для продукта труда педагога характерна определенная дуальность в ориентации на конечную цель воспитания и процесс её достижения. Эффективность педагогической деятельности сельского учителя определяется, прежде всего, его умением адаптироваться к специфике образовательного процесса сельской школы, которая в большинстве случаев (по крайней мере, в 70% случаев, по данным монографии В. Р. Ясницкой [327]) является малочисленной. Это влечет за собой и другие следствия: многопредметность в преподавании педагога, небогатый, суженный круг социальных контактов, применение из-за необходимости расширения числа контактных агентов и малочисленности применения специфических образовательных технологий, в частности технологии организации деятельности разновозрастных коллективов обучающихся (а иногда совместно с родителями, педагогами, представителями общественности, жителями поселения). Малочисленность имеет как положительные, так и негативные стороны. В небольшом коллективе интенсивнее идет процесс установления межличностных и деловых контактов между педагогами и учащимися, существует реальная возможность проявить себя в общем деле, объединиться, договориться о единстве действий. В такой школе все на виду, что при создании ситуации совместного поиска стимулирует активность учащихся и учителей. В малочисленной сельской школе имеются особенно благоприятные условия для сотрудничества, организации совместной деятельности и общения, твор-

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	чества педагогов и детей, старших и младших, так как нет резкой обособленности между классами, учащимися разного возраста. Знание личностных особенностей, бытовых условий жизни друг друга, отношений в семьях способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений между педагогами и школьниками, а иногда и родителями обучающихся. При соблюдении ряда педагогических условий в небольшой школе формируется атмосфера многодетной семьи. В то же время малочисленность коллектива сельской школы создает определенные проблемы в организации учебно-воспитательного процесса. Затрудняется и ограничивается выбор форм и методов воспитания в классном коллективе такой школы, некоторые из них теряют всякий смысл. Малочисленность классов в большинстве школ ограничивает круг общения детей, развитие коммуникативных умений, способности быстро ориентироваться в новой обстановке [45]. Во многом эффективность педагогической деятельности сельского учителя обусловлена качеством задействования природных ресурсов и ресурсов сельского социума (его социально-педагогического потенциала). Идея расширения связей учащихся с окружающим миром обусловлена ограниченностью и замкнутостью пространства, в котором происходит социальное становление сельского школьника, ограниченностью общения в условиях малочисленной школы. Реализация данной идеи позволяет обогатить сферу социальных связей детей, обеспечить их адаптацию, автономизацию, социальную устойчи-

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	вость и активность в условиях современной жизни, повысить культурный и образовательный уровень школьников, обогатить их социальный опыт, а также предоставляет ребенку возможность осуществлять социальные пробы. Расширение связей учащихся с окружающим миром ведет к коррекции действий школьников, системы отношений в ученическом коллективе со стороны не только педагогов, но и других людей. Целесообразно использовать возможности прежде всего самой школы, изменив структуру организации образовательного процесса: преодолеть ограниченность образовательного процесса рамками класса, проводить занятия за пределами школы, на природе, в местном хозяйстве, разнообразить содержание и формы внеурочной работы и т. д. Целесообразно развивать связи школ с культурными и учебно-воспитательными центрами села, района, области, а также между сельскими школами [45]. Результативность образовательной деятельности в сельской школе определяется и идеей организации сотворчества участников образовательного процесса: педагогов, учащихся и родителей. Для ее реализации на селе имеются благоприятные условия: близость проживания, хорошее знание особенностей друг друга, атмосфера соборности и семейности, возможность и необходимость собираться всем вместе для обсуждения важных проблем, по случаю праздников. В условиях сельской школы особенно эффективно использование методик коллективной творческой деятельности для организации совместной работы учащихся и родителей [45].

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	Важным средством педагогизации среды сельского социума и воспитания учащихся могут стать местные музеи, раскрывающие сокровища культуры и историю родного края. При их создании объединяются усилия, достигается сотрудничество жителей села, школы, местных учреждений, органов власти. В гл. 3 мы представили технологию формирования гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности как один из возможных вариантов реализации обозначенной идеи
2. Инструментальные понятия: – самооценка, – педагогическая рефлексия, – педагогический анализ	Самооценка, педагогическая рефлексия и педагогический анализ выступают как процедуры, являющиеся обязательными элементами деятельности педагога на всех этапах организации образовательного процесса в сельской школе. С точки зрения праксеологии данные процедуры обеспечивают осмысление процесса деятельности, прежде всего – его проектирование, определение стратегий и тактик, правильного педагогического и дидактического инструментария и организационных форматов, выявление нерациональных способов деятельности и её шагов, процедур
3. Свойства успешности действий: – целесообразность, – целенаправленность, – проективность, – конструктивность, – нормированность, – технологичность, – методичность, – инструментальность, – практичность, – осмысленность	Деятельность педагога в условиях сельской школы, как и в других общеобразовательных организациях, ориентирована на достижение приоритетной цели – формирование умения учиться всю жизнь, умений методологического и самообразовательного характера, создание условий для развития различных «самостей» сельского школьника. О дуализме готовности выпускника сельской школы к будущей жизнедеятельности, а следовательно, о дуализме

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	стратегических целей образования в сельской школе мы уже упоминали выше. Этот момент определяет более широкий диапазон педагогических задач, решаемых в сельской школе, по сравнению с образовательными организациями, расположенными в городах. Последовательность в достижении цели предполагает организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся как совокупность общепризнанных в педагогике взаимосвязанных и преемственных шагов: – создание педагогом ситуации определения образовательных целей на предстоящий образовательный период (урок, домашняя самостоятельная деятельность, несколько учебных занятий, период изучения темы учебного предмета и др.); ситуации принятия цели и задач обучающимися и перевод их в личностно значимые ментальные структуры; создание педагогом условий для решения сформулированных целей и задач (определение моделей деятельности обучающихся-воспитанников по достижению целевых ориентиров) – стимулирование активной деятельности по решению задач обучающимися; проверка, анализ и рефлексия реализованных вариантов решения задач. Проективность деятельности педагога при реализации образовательного процесса в условиях сельской школы проявляется в предвидении хода будущих актов взаимодействия в рамках процесса обучения или воспитательного процесса, проектировании оптимального варианта педагогического (либо дидактического) контакта для данной группы

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	обучающихся, предвидение возможных вариантов моделей деятельности обучающихся-воспитанников и получение образовательного результата с учетом специфики образовательного процесса сельской школы. Очень близким по сути выступает признак конструктивности, предполагающий видение педагогом промежуточных и конечного результатов деятельности обучающихся. Нормированность деятельности педагога выражается в необходимости выполнения принципов: эти принципы сформулированы в аспектах применяемых нами методологических подходов – интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического – и представлены ранее в гл. 1: – принципы интегративно-дифференцированного подхода: гармонизации; системности; учета ряда специфических факторов образования в сельской школе; технологичности; – принципы праксеологического подхода: оптимизации жизнедеятельности и жизнеобеспечения сельской школы (общеобразовательной организации) в целом; рациональной и продуктивной педагогической деятельности в области обучения, воспитания и социализации сельских школьников; рациональной и продуктивной образовательной деятельности обучающихся сельской школы; – принципы психодидактического подхода: природосообразности, неопределенности для гуманитарных систем; диалектического метода познания и метапредметности; системно-деятельностного подхода в обучении; развивающего обучения и психодидактического

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	комфорта; творческого развития; нравственного развития; единства индивидуальных и групповых форм учебной деятельности. Деятельность педагога строго упорядочена в рамках используемых сельским педагогом образовательных технологий в соответствии с требованием реализации их режимов и приводит к запланированным изменениям, следовательно, выполняется требование технологичности и методичности. Применение технологии предусматривает и оснащенность деятельности необходимыми средствами в зависимости от того, какая образовательная технология применяется и на каком учебном содержании, т. е. выполняется принцип инструментальности
4. Способы нормирования и регламентации педагогической активности: – законы, – принципы, – подходы, – программы, – план	В качестве нормирующих педагогическую деятельность педагога сельской школы элементов выступают: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [292]. «Стратегия устойчивого развития сельских территорий РФ на период до 2030 г.» [278], Национальный проект «Сельские школы России» [187]. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [277]. Фундаментальное ядро содержания общего образования [300]. ФГОС для общего среднего образования [288; 289; 291; 221; 222]. Профессиональный стандарт педагога [225]. Национальная система учительского роста [185]. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [109].

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума [68]. Законы научного познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике; педагогические и дидактические закономерности; закономерности профессиональной педагогической деятельности. Принципы – сформулированные выше в рамках используемых методологических подходов (интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического), общие педагогические и дидактические. Принцип *объемной (стереоскопической) картины мира*: формирование российской гражданской идентичности предполагает отказ от разделения содержания образования на несколько компонентов и включение необходимого этнокультурного и регионального содержания образования в федеральный государственный образовательный стандарт. При этом свойственное современной культуре представление о зрительной и ментальной перспективе требует движения от настоящего к прошлому и будущему, от родного и близкого к соседнему и другому. Соответственно, и образовательное описание мира с необходимостью требует точного выбора дидактической позиции, адекватного психологической, культурно-исторической и географической локализации сообщества, к которому принадлежат дети. Нецелесообразно начинать изучение окружающего мира с незнакомого ландшафта или неизвестных реалий повседневной культуры. Напротив, движение от семьи и родного

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	дома – к стране и миру, от субъекта федерации – к России и земному шару представляется вполне естественным
5. Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности: – цели и задачи, – методы, – средства, – формы, – результаты	Стратегические цели представлены выше, в качестве тактических задач педагогической деятельности рассматриваются: 1. Глубокое и прочное усвоение новых знаний и способов деятельности. 2. Развитие творчества и самостоятельности обучающихся. 3. Развитие информационного мышления (открытого для уточнения, углубления, изменения). 4. Формирование познавательной и коммуникативной, информационной и других компетентностей, учебно-познавательной мотивации. 5. Формирование гражданской идентичности сельского школьника через гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры. 6. Осуществление профориентации сельских школьников приоритетно на профессии агросферы. В качестве форм организации деятельности приоритетными являются разновозрастные. Организовать разновозрастное взаимодействие в сельской школе гораздо легче, чем в городской. Компактное проживание учащихся в небольших населенных пунктах, корпоративность отношений по родственному признаку ведут к тому, что такой тип взаимодействия формируется не только в школе, но и за ее пределами. Он воспринимается школьниками как вполне естественный и служит основой для развития дружеских, товарищеских отношений среди детей разного возраста [45] и др.

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	Используются все возможные средства обучения в зависимости от образовательной ситуации, дополнительно – ресурсы естественной природы и социокультурного окружения школы
6. Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения: – стратегия педагогической деятельности; – логика педагогической деятельности; – педагогическая тактика; – профессиональные действия; – методика; – технологические процедуры; – педагогическая техника	Данные характеристики в основном сходны с аналогичными характеристиками учителя городской школы, однако специфика условий образовательного процесса в сельской школе находит свое отражение в каждом компоненте организационно-процессуальной стороны педагогического поведения. Малочисленность и многопредметность как характерные устойчивые черты сельской школы; психологическая атмосфера, по своим параметрам близкая к семейной; многофункциональность образовательной организации села и её миссия как ресурса для подготовки интеллектуального и трудового потенциала сельского социума; близость естественной природы обусловливают специфику организационно-процессуальной стороны педагогического поведения. Относительно технологической культуры сельского учителя необходимо заметить, что в силу своего полипрофессионализма (совмещение преподавания различных предметов, обучение детей разных возрастов, выполнение различных видов педагогической деятельности: кроме преподавания – просвещение, воспитательная работа, валеологическая и просветительская деятельность, выполнение функций психолога и социального педагога по причине отсутствия таких специалистов в сельской школе) он обязан обладать гораздо более богатой технологической культурой, чем его городской коллега

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция	Основной характерной чертой педагогического взаимодействия выступает его гуманистическая направленность при реализации обучения и воспитания. При этом педагог ориентируется на высокую степень толерантности педагогических подходов; расширяет диапазон своих ролей (позиций) во взаимодействии с обучаемыми и воспитанниками, т.е. раскрывает все богатство своей личности, «не боясь выйти из заданного профессией “футляра”» [327, с. 65]; принимает ребенка таким, каков он есть, и на основе этого помогает ему стать лучше, признает его уникальность и неповторимость, его право на обособление и самоопределение; формирует ценностный базис обучения и воспитания (в малочисленной школе сформировать ядро культуры – ценностный базис – проще из-за меньшего количества разнонаправленных ценностных ориентаций и более частого возникновения ситуаций взаимного предъявления ценностей); выполняет эмотивную функцию – компенсирует возможный недостаток эмоций (особенно положительных) в жизни обучаемых и воспитанников через включение их в значимые для них и окружающих события, ситуации формирования культуры эмоционального самовыражения, навыков саморегуляции в общении с людьми. В целом педагог стимулирует «4 Само»: самопознание, самоопределение, самореализацию, самореабилитацию (процесс и результат достижения им психического равновесия и комфортности) сельского школьника как главные компоненты его самоизменения, т. е.

Смысловые ряды (праксеологические признаки) педагогической деятельности	Элементы педагогической деятельности сельского учителя (педагога)
	педагог сельской школы максимально использует возможности индивидуального подхода, которыми малочисленная школа обладает в гораздо большей степени, чем «школы-мегаполисы»

Для понимания смысла праксеологической культуры и её составляющих для сельского педагога вполне возможно за основные ориентиры взять понимание феномена по Э. Г. Виноград. Праксеологическая культура – комплекс знаний, умений, черт характера, обеспечивающих наиболее рациональное практическое использование профессионального потенциала, способность выбора в конкретных условиях высокорезультативных, экономных и надежных способов деятельности [223]:

Принципы, составляющие минимальный комплекс наиболее фундаментальных праксеологических ориентиров – это концентрированность действий, комплексность, выделение решающего звена, поэтапность развития, организационная гибкость.

I. *Принцип концентрированности действий* требует сфокусированности частных и промежуточных функций всех уровней на достижении конечных (высших) целей и в итоге на разрешении актуальных противоречий.

Операционный состав:

1) систематически продумать и четко сформулировать цели предстоящей деятельности;

2) ориентироваться на эффективность избираемых целей с точки зрения надежности достижения, радикальности разрешения проблемы, экологичности, минимизации ресурсовых затрат;

3) рационально расчленить сложную цель на более простые подцели и подчинить частные цели высшим;

4) методично довести до завершения избранный курс через все необходимые этапы, преодолевая неизбежные помехи, сбои, ошибки;

5) подчинить требованиям целереализации личностные ресурсы (знания, умения, творческий потенциал и т. п.);

6) увлечь выдвинутыми идеями людей, могущих оказать влияние на процесс целереализации.

При этом:

1. Нельзя легко отступать от задач при возникновении трудностей, психологическом давлении или во имя сохранения «хороших отношений» в ущерб интересам дела.

2. Нельзя ориентироваться лишь на текущие задачи и забывать о выработке и методическом осуществлении стратегического курса действий.

II. *Принцип комплексности*

Принцип *комплексности* требует всестороннего взаимодополняющего воздействия на существенные стороны и связи объекта, что является одним из важнейших условий эффективности деятельности.

Операционный состав:

1) увидеть широкий диапазон альтернативных средств решения проблем;

2) воспринимать объекты многоаспектно;

3) учесть и инициативно использовать разносторонние факторы и связи внутри объекта и внешней средой;

4) сочетать различные способы воздействия на объект, адекватно воспринимать и учитывать различные точки зрения (подходы), объединять их конструктивные черты в целостный замысел.

При этом нельзя разрозненно воспринимать стороны (элементы) сложных объектов.

III. *Принцип выделения решающего звена* требует умения выделять в сложном объекте и осуществлять приоритетное воздействие на такие звенья (проблемы, элементы, связи), которые наиболее сильно влияют на другие звенья и в решающей степени определяют состояние и динамику объекта в целом.

Операционный состав:

1) понять объективный характер функциональной неравноценности различных звеньев сложного объекта;

2) распознать, оценить и выделить:

– «слабейшие» звенья, ограничивающие общую эффективность деятельности;

– «ведущие» звенья, оказывающие позитивное влияние на ряд других звеньев и тем самым на состояние и эффективность системы в целом;

– «массовые» звенья, даже незначительное улучшение которых дает значительный эффект за счет многократного умножения и взаимовлияния малых эффектов;

3) сконцентрировать внимание и усилия на главных задачах: распределить ресурсы по различным направлениям в соответствии с их функциональной значимостью для достижения цели (разрешения актуальных противоречий).

При этом:

1. Нельзя воспринимать любой сложный объект как совокупность равноценных звеньев (не смешивать существенное с несущественным).

2. Нельзя распределять усилия и ресурсы по принципу «всем сестрам по серьгам».

3. Нельзя руководствоваться при определении существенности того или иного звена субъективными предпочтениями или же степенью психологического давления заинтересованных сторон.

IV. *Принцип поэтапного развития* требует расчленения деятельности по решению сложной проблемы на последовательные этапы движения от простых задач ко все более сложным.

Операционный состав:

1) понять необходимость поэтапного (и непригодность одноактного) способа действий при решении сложных проблем;

2) рационально расчленить процесс решения сложной проблемы на последовательность более простых, функционально завершенных этапов нарастающего продвижения к конечной цели;

3) проявить выдержку и решительность в действиях, предотвращающих как пропуск «перескакивание» объективно необходимых этапов, так и чрезмерное «затягивание» уже освоенных.

При этом:

1. Нельзя действовать по принципу «все или ничего», вразрез с требованиями поэтапного подхода.

2. Нельзя браться за решение сложных проблем, не отдавая отчета в масштабах трудностей и необходимости преодолевать их последовательно, по частям.

3. Нельзя решить сложную или качественно новую проблему старыми методами.

V. *Принцип организационной гибкости* предполагает способность к оптимизирующей перестройке (адаптации) организа-

ционных форм и способов деятельности применительно к специфике конкретных ситуаций функционирования и на различных этапах развития.

Операционный состав:

1) понять необходимость учета качественного своеобразия конкретных ситуаций функционирования, специфики условий и требований на каждом новом этапе развития;

2) своевременно и точно определить качественно новые задачи каждого из этапов, мобильно перестраивать организационные формы и способы деятельности в новых условиях;

3) ориентироваться на создание «гибких» систем, способных к адаптивной перекомпоновке структуры и способов функционирования при изменении условий.

При этом нельзя следовать «жестким» формам и способам деятельности, которые порождают застойные явления, угнетенность развития, резкое падение эффективности действий при изменении внутренних или внешних условий.

Каждый критерий оценивается по шкале от 0 до 5 баллов, 0 – отсутствие проявления критерия, 5 – максимальная оценка выраженности данного критерия. Диагностика применяется по итогам проведения урока, внеклассного события/события. Можно использовать как инструментарий самооценки, взаимооценки, экспертной оценки.

В заключение параграфа укажем на возможность использования диагностической методики для выявления уровня владения технологией проектирования гуманитарного пространства культурного самоопределения личности (автор Е. И. Фастова), которая характеризуется как праксеологическая технология (Приложение 1 к гл. 4).

Вывод. *Праксеологическая компетентность педагога сельской школы* – это комплекс знаний, умений, черт характера и личностных смыслов и ценностей, обеспечивающих наиболее рациональное практическое использование профессионального потенциала, готовность и способность выбора в конкретных условиях обучения в сельской школе высокорезультативных, экономных и надежных способов педагогической деятельности. Необходимым условием для осознания меры соответствия личностных свойств социально-нравственным и профессиональным нормам

является профессиональное самосознание педагога, важными компонентами которого выступают рефлексия и самооценка. Во многом эффективность педагогической деятельности сельского учителя обусловлена качеством задействования природных ресурсов и ресурсов сельского социума (его социально-педагогического потенциала). Минимальный комплекс наиболее фундаментальных праксеологических ориентиров – это концентрированность действий, комплексность, выделение решающего звена, поэтапность развития, организационная гибкость. Праксеологическая компетентность педагога сельской школы предполагает ценностное принятие и реализацию принципов праксеологического подхода: оптимизации жизнедеятельности и жизнеобеспечения сельской школы (общеобразовательной организации) в целом; рациональной и продуктивной педагогической деятельности в области обучения, воспитания и социализации сельских школьников; рациональной и продуктивной образовательной деятельности обучающихся сельской школы.

§ 4.3. Психодидактическая компетентность педагога сельской школы

> Мы не говорим педагогам, поступайте так или иначе; мы говорим им: изучайте законы тех психологических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить.
>
> *К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания // Собр. соч.: в 11 т. М., 1949. Т. 8. С. 55*

Развитие психологической науки и практики в современном мире демонстрирует тенденции психологизации различных сторон и видов деятельности общества за счет интенсификации использования психологического фактора. В общественном сознании все более формируется понимание того, что дальнейшее развитие общества невозможно без создания объективных и субъективных предпосылок для самоактуализации личности. Эта самоактуализация становится возможной лишь при условии создания у каждого члена общества, ячейки, социальной группы максимально развернутого представления о своих возможностях и осо-

бенностях, путях и средствах саморазвития и актуализации потенциала, преодоления комплекса проблем. Помощь же в нахождении и актуализации этих ресурсов развития и становится основной задачей психологической науки и практики.

Психологизация общественной жизни формирует социальный заказ перед психологической наукой и практикой. В практике организации психологических служб на сегодняшний день представлены самые разнообразные решения. Это и индивидуальный психолог, психолог-консультант, психоаналитик; это и психолог в каждой школе, это и психологический региональный центр, включающий специалистов в различных областях; наконец, это психологическая ассоциация или общество, берущие на себя многие организационные и информационные функции.

В образовании нельзя эффективно работать с обучаемыми и воспитуемыми, не представляя тех закономерностей, по которым развивается их психика, тех принципов, по которым должно строиться общение, не владея методами его организации, не умея усмотреть индивидуальные особенности личности и т.д. Психология старается выявить психологические механизмы, лежащие в основе педагогических взаимодействий, изучить закономерности педагогического процесса, определить условия оптимальной организации. Педагогика со своими принципами и предметом ориентирована на то же, поэтому взаимодействие наук вполне закономерно.

Не случайно имена теоретиков и практиков педагогики вошли и в историю психологии (Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский). Многие выдающиеся ученые были деятелями как психологии, так и педагогики (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, Л. В. Занков).

Современный этап развития образования среди прочих предъявляет психодидактические требования к учителю. Так, в тексте Профессионального стандарта педагога содержатся психодидактические компоненты в части описания общепедагогических функций «обучение», «воспитание» и «развивающая деятельность». Содержание данных компонентов подробно представлено в параграфе 1.4 при описании психодидактического подхода в пункте «Из истории становления подхода в науке». Национальная система учительского роста как необходимый элемент профессиональной компетентности и показатель професси-

онализма включает знание и понимание психофизиологии ребенка. Все это формирует заказ на владение современным учителем психодидактической (психопедагогической) компетентностью как важной составной частью целостной профессиональной компетентности. Ясно, что это требование имеет тенденцию усиления в условиях сельской школы, потому что в условиях малочисленности индивидуализация образовательного процесса неизбежна. Оптимальная индивидуализация невозможна без психодидактических знаний и умений учителя (педагога) и учета психопедагогических закономерностей образовательного процесса. Но как обстоит дело в реальности, практике образования?

По результатам проведенных исследований в контексте учета индивидуального стиля учебной деятельности обучающихся Н. Л. Галеева приводит следующие данные: «Практически 100% опрошенных учителей считают приоритетным направление своей профессиональной деятельности на максимально возможную индивидуализацию учебного процесса, однако только 24% смогли достаточно конструктивно назвать ресурсы индивидуализации. Больше 80% учителей не владеют в достаточной степени педагогическими управленческими технологиями, позволяющими определять объем и формы целенаправленной помощи каждому ученику, но все готовы осваивать такие технологии. Практически все учителя используют формы учебных заданий на предметных уроках, но только 17% смогли достаточно полно охарактеризовать дидактический потенциал каждого из используемых заданий, т.е. определить, какие именно параметры учебного успеха ученика целенаправленно развивает данная форма заданий» [50].

В рамках комплексного исследования применения интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического подходов к обучению и воспитанию сельских школьников нами проведено микроисследование по степени использования педагогами различных вариаций индивидуализации в образовательном процессе. Мы предлагали студентам высшей школы как педагогических, так и непедагогических направлений подготовки, разных уровней высшего образования – бакалаврам и магистрантам (54 студента), аспирантам (12 студентов) одну и ту же анкету. Её содержание представлено в Приложении 2 к гл. 4.

Цели анкетирования: а) выяснение того, какими представлениями об индивидуальном стиле учебной деятельности

(ИСУД) обладают студенты (вопрос № 2 анкеты); б) выявление уровня владения знаниями о собственном ИСУД (вопрос № 3 анкеты) и других особенностях собственных психологических структур: «инструментов» познания (вопрос № 4 анкеты), функционального доминирования полушарий мозга (вопрос № 5 анкеты), модальности восприятия информации из внешнего мира («модальности входа», вопрос № 6 анкеты). Вопрос № 7 имел целью выявление степени и вариаций индивидуализации, используемой педагогом в школе, по представлениям бывших школьников. Заметим, что ответы на первые три вопроса дают косвенное представление об успешности обучения настоящих студентов в школе. Практически все респонденты обучались в школе на оценки не ниже «хорошо» по указанным предметам, за исключением 3% обучающихся, имевших оценку «удовлетворительно» по естественно-математическому блоку дисциплин. Таким образом, в основном в анкетировании принимали участие успешные в плане успеваемости школьники.

Обработка результатов анкетирования показывает, что на первый вопрос положительно ответили 24,08% студентов педагогических направлений подготовки, дали ответ «нет» 29,62% и выбрали ответ «никогда не слышали» 46,30% (рис. 4.3.1). В сумме отрицательные ответы составляют 75,92%. Ясно, что ¾ обучающихся-бакалавров и магистрантов не владеют представлениями об этом феномене.

У аспирантов обстоит дело похожим образом (рис. 4.3.2). На второй вопрос положительно ответили 16,67% студентов педагогических направлений подготовки, дали ответ «нет» 58,33% и выбрали ответ «никогда не слышали» 25,00%. В сумме отрицательные ответы составляют 83,33%.

По третьему вопросу из студентов-бакалавров и магистрантов дали ответ 14,81%, а у аспирантов – 16,67%. Приведем примеры некоторых ответов: «Ответственность, творчество, умение», «Уделяю большее количество времени тем предметам, которые у меня вызывают интерес», «Плохо понимаю естественно-математические дисциплины», «Запоминаю что-то, только когда самостоятельно изучаю материал», «Выполняю задания сразу после выдачи учителем, а не оставляю на потом», «Использую ассоциации для лучшего запоминания», «Рефлексивность, теоре-

тичность, наглядность». Ответы аспирантов: «Диалоговая направленность, добиваюсь понимания», «Активность-рефлексивность».

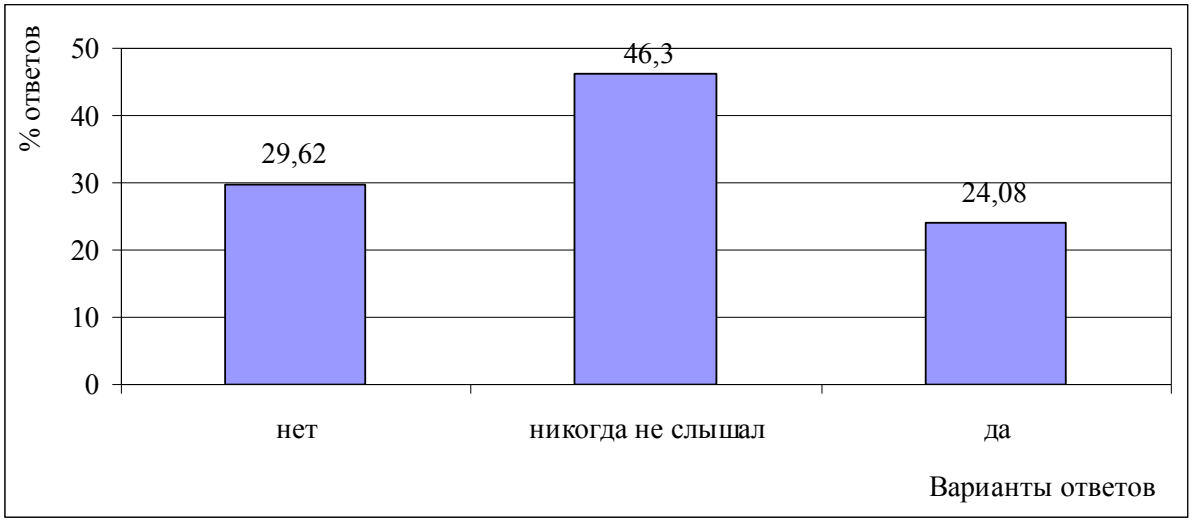


Рис. 4.3.1. Результат ответа на вопрос анкеты № 2 «Я имею представление о том, что означает термин “ИСУД” (индивидуальный стиль учебной деятельности)» (бакалавры, магистранты)

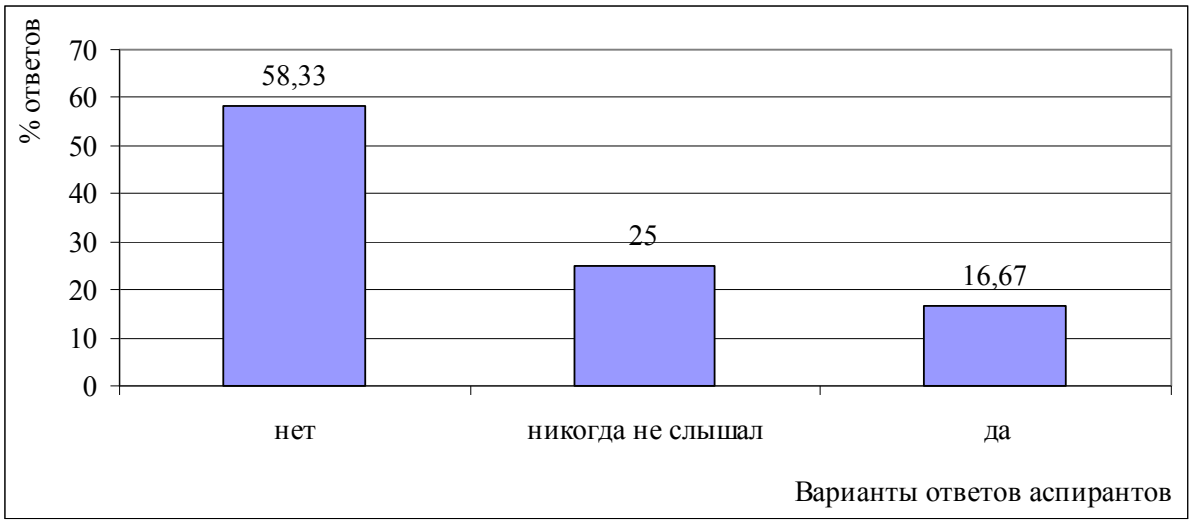


Рис. 4.3.2. Результат ответа на вопрос анкеты № 2 «Я имею представление о том, что означает термин “ИСУД” (индивидуальный стиль учебной деятельности)» (аспиранты)

По четвертому вопросу, выявлявшему представления об «инструментах» познания человека и особенностях этих инструментов лично у каждого студента, были получены следующие ответы бакалавров и магстрантов: «Слух, зрение», «Органы чувств (глаза (изображение), уши (звуки), нос (запахи), кожа (ощущения), язык

(вкус)», «Познание через слух, самопознание. С помощью чтения; я хорошо воспринимаю информацию на слух и при прочтении», «Коммуникабельность, открытость, активность, упорство», «У меня: коммуникабельность, любознательность, настойчивость, стрессоустойчивость. У других: стремление к знаниям, любознательность, упорство», «Органы чувств – зрение, слух», «Чувственное познание, логическое познание, наблюдательность», «Память, мышление, восприятие», «Наблюдение, система органов чувств», «Органы чувств, восприятия (обоняние, осязание, слух, зрение). Хорошо развито осязание», «Трогать, видеть, слышать, нюхать, использовать различную технику, литературу, я люблю читать, слушать, наблюдать», «Чувственный инструмент познания, мышление, технические инструменты познания, я хорошо мыслю логически, умею наблюдать», «Зрение, слух, обоняние, осязание, вкусовые ощущения. Отлично понимаю материал, когда он объясняется или читаю его вслух, а также если он наглядно объясняется на примерах», «Органы чувств, логика, эксперимент, модели», «Мышление, воображение». Некоторые ответы аспирантов: «Концентрация внимания, рефлексия», «Анализ, сравнение, повторение. Лично я: последовательность, структурирование, систематичность», «Органы чувств: зрение, осязание, обоняние и т. д. мои: особо развито обоняние – запоминаю и ассоциирую запахи с ситуацией, развито запоминание зрительных схематических образов», «Запоминание через понимание, отсутствие простого заучивания», «Опыт, наблюдение, эксперимент, эмпирическая база знаний, навык», «Компьютер, мозг, Интернет», «5 органов чувств = рефлексия», «Органы восприятия и разум».

Справочный материал по «инструментам познания» человека представлен в Приложении 3 к гл. 4 [97].

Заметим, что с первой половиной вопроса № 3 респонденты справились более успешно, называя интуитивно «инструменты» познания мира, а вот с идентификацией особенностей этих инструментов у себя лично возникли затруднения. Только 18,18% из 66 респондентов указали хотя бы на одну особенность собственных инструментов познания.

Что касается вопроса № 5 о знании своего варианта функционального доминирования полушарий головного мозга, то результат опроса представлен на рис. 4.3.3. Рис. 4.3.3 свидетель-

ствует о том, что большинство (приблизительно ¾ респондентов) знают о своей лево-, право- или равнополушарности.

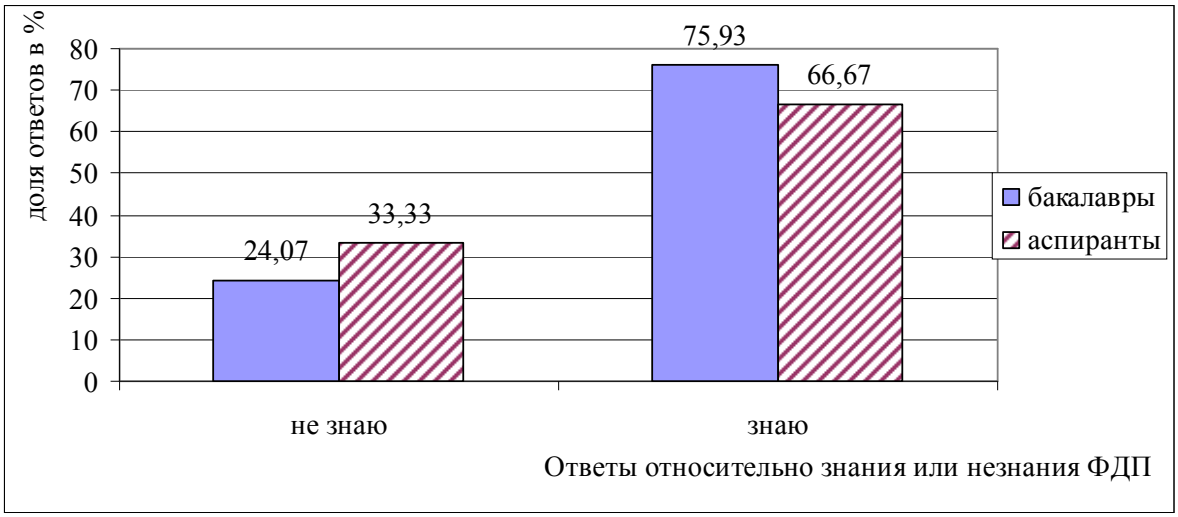


Рис. 4.3.3. Результаты ответов бакалавров, магистрантов и аспирантов на вопрос о знании своей ситуации функционального доминирования полушарий мозга

На вопрос о знании ведущей модальности дали положительный ответ все 100% студентов.

И особую ценность в плане получения информации о деятельности школьного учителя в аспекте реализации вариантов дифференциации (индивидуализации) обучения для нас представлял вопрос № 7 (рис. 4.3.4). Приведем формулировки некоторых полученных текстовых ответов: «Учитель выдавал задания по степени сложности (63,64%)», «Учитель физики предлагал ситуационные задачи, учитель истории – по уровню знаний и способностей, в учебный процесс включалась игровая деятельность», «Были случаи выдачи заданий, учитывающих модальность входа и выхода, а также выдавали задания, разные по степени сложности», «Не было таких случаев (9,1%)», «Выдавал задания для учета особенностей памяти, внимания, мышления», «Учитель давал несколько заданий, а потом говорил, что задания повышенной сложности делать всем не обязательно, и называл учеников, которые, по его мнению, должны были справиться с этими заданиями», «Всем выдавались одинаковые задания», «Материал старались преподать разными способами, чтоб каждый ребенок смог его усвоить», «Были задания типа: схематизировать какой-либо материал или анализировать визуальный об-

раз», «Не люблю школу, знания, которые там дают, оказались бесполезны».

Вывод из полученных ответов следующий: в современной школе наиболее распространенной формой дифференциации обучения является выдача заданий разного уровня сложности, т.е. уровневая дифференциация. Другие варианты индивидуализации используются в точечном порядке (в единичных случаях). Психологические особенности личности (характеристики памяти, внимания, мотивации), параметры её ИСУД практически не учитываются в современном образовательном процессе. Обучающиеся не владеют информацией об особенностях своего ИСУД, а значит, интуитивно используют «инструменты» познавательной деятельности, не имея системных представлений об использовании в своем учебном труде своих сильных сторон, которые могут компенсировать более слабо развитые механизмы индивидуального познания. И это свидетельствует о невысокой психологической культуре и компетентности современного учителя.

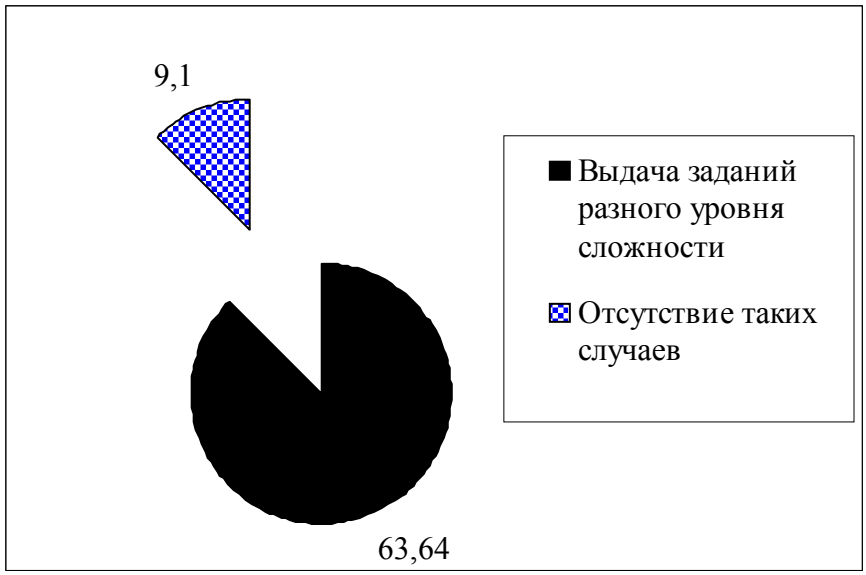


Рис. 4.3.4. Результаты о применении уровневой дифференциации в обучении педагогами школ

Представим теперь результаты подобной анкеты, предложенной педагогам. Текст анкеты для учителя приведен в Приложении 4 к гл. 4.

Для участия в исследовании привлекались учителя школ, расположенных как на территории сельских поселений, так и города Кирова (в частности, педагоги сельских территорий составили случайную выборку из 11 респондентов; городские педагоги представлены выборкой в 22 педагога, что в 2 раза больше). Мы выявили, преподавателями учебных предметов какого цикла являются педагоги. Рис. 4.3.5 показывает, что в в числе опрашивае-

мых сельских учителей большая доля учителей естественнонаучного цикла (54,55%), а в выборке городских – такая же доля учителей гуманитарного цикла.

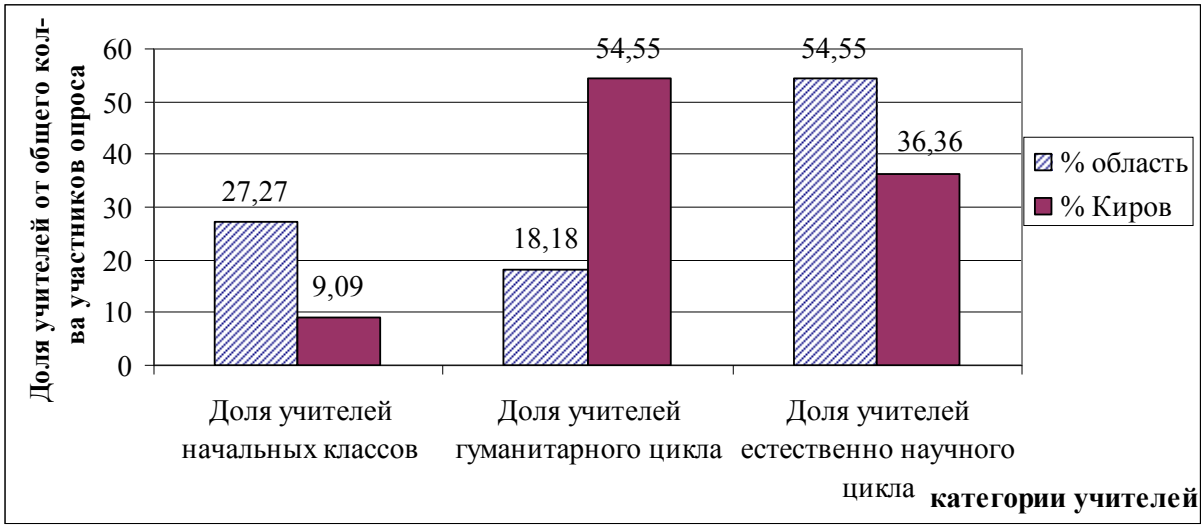


Рис. 4.3.5. Доля учителей, участников анкетирования, по предметным циклам

Задачей исследования для нас выступало выявление представлений у современного педагога о тех психолого-личностных структурах, которые характеризуют выполнение школьником его образовательной (учебной) деятельности – ИСУД (индивидуальный стиль учебной деятельности) и ИСПД – индивидуальный стиль профессиональной деятельности (характеристика педагога). Заметим, что характеристикой ИСУД обладает и сам учитель как постоянно обучающийся субъект. Также учителям предлагалось указать на особенности своего ИСУД и ИСПД. Педагогу были предложены следующие вопросы:

2-й вопрос. Я имею представление о том, что означает термин «ИСУД» (индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности). Ответы: А) Да. Б) Нет. В) Никогда не слышал такого термина.

3-й вопрос. Я совершенно точно знаю характеристики своего ИСУД. Вот некоторые из них: …

4-й вопрос. Я имею представление о том, что означает термин «ИСПД» (индивидуальный стиль профессиональной деятельности). Ответы: А) Да. Б) Нет. В) Никогда не слышал такого термина.

5-й вопрос. Я совершенно точно знаю характеристики своего ИСПД. Вот некоторые из них: …

Результаты ответов учителей представлены на рис. 4.3.6 (для учителей образовательных организаций, расположенных за пределами города) и 4.3.7 (для учителей города).

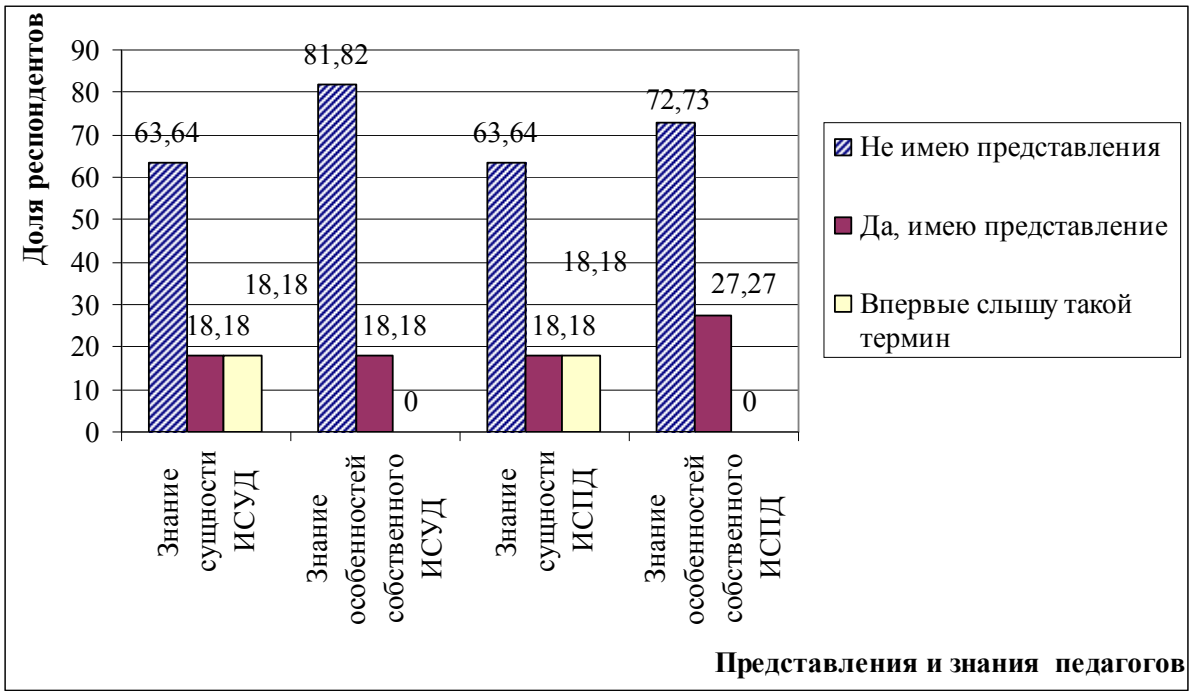


Рис. 4.3.6. Итог ответов на вопросы 2–5 анкеты для сельских учителей

Данные диаграмм на рис. 4.3.6 и 4.3.7 свидетельствуют о том, что доля респондентов обеих групп, не имеющих представления о феномене индивидуального стиля учебной деятельности, одинакова и равна 63,64%. Тем не менее доля городских учителей, имеющих представление об ИСУД, почти на 10% больше. Доля респондентов обеих групп, не знающих особенностей собственного индивидуального стиля учебной деятельности, одинакова и равна 81,82%. Доля педагогов и в селе и в городе, знающих особенности своего ИСУД, одинакова и равна 18,18%. Показатели относительно представлений об индивидуальном стиле профессиональной деятельности и знании особенностей собственного стиля профессиональной деятельности сходны в обеих группах, но для города эти показатели по варианту «не имею представления» более высокие. Таким образом, в целом педагоги не владеют осмысленным пониманием даже своих особенностей профессионального стиля.

Вопрос 6 касался «инструментов познания» человека. «Какими “инструментами” познания обладает любой человек? Каковы особенности этих инструментов лично у ВАС?» – так формулировался шестой по счету вопрос анкеты. Рис. 4.3.8 представляет итоги опроса отдельно по группе учителей области и города.

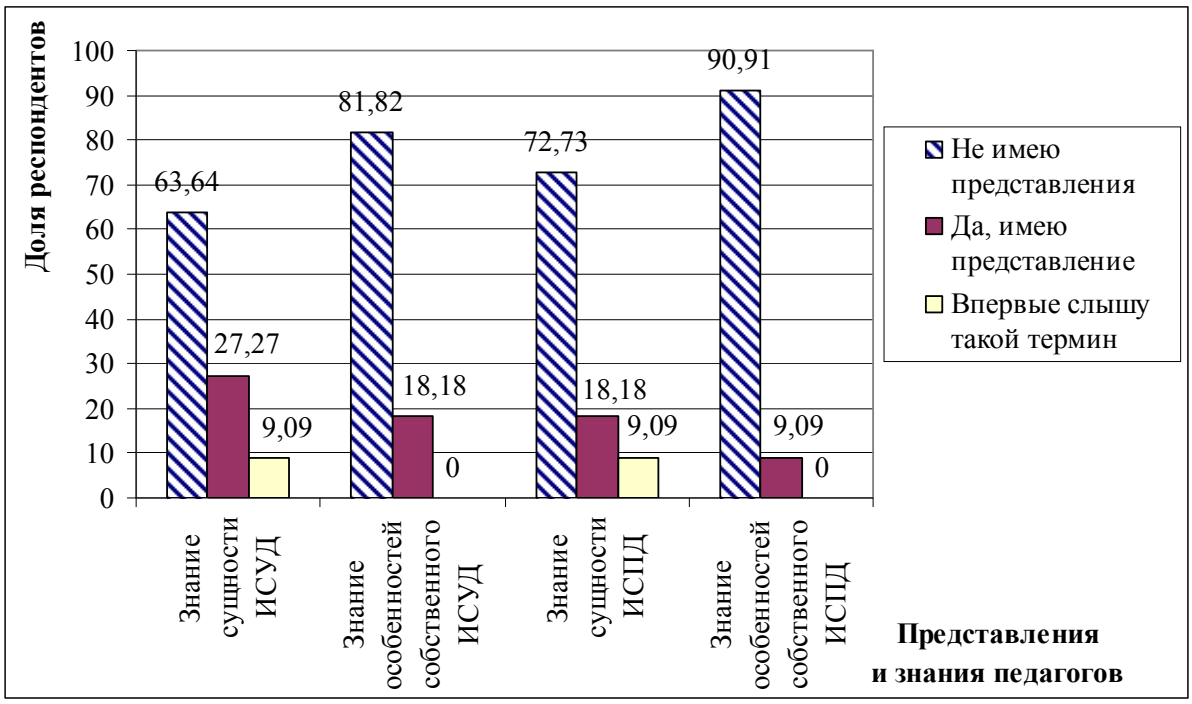


Рис. 4.3.7. Итог ответов на вопросы 2–5 анкеты для учителей города

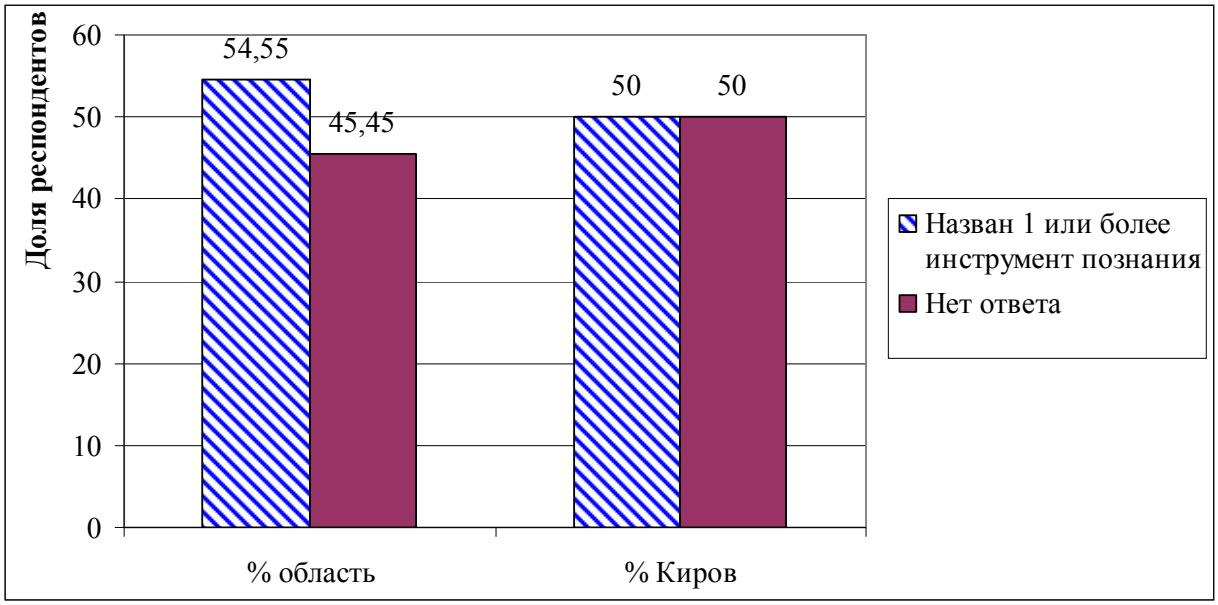


Рис. 4.3.8. Итог ответов на вопрос 6 анкеты для всех респондентов

Результаты показывают, что ситуации по разным респондентским группам практически одинаковы (однородны с точки зрения статистических различий). Половина педагогов интуитивно представляют, какие процессы помогают в познании мира (только 6,06% от всего количества участвовавших в исследовании педагогов указали два основных инструмента – органы чувств и мышление человека). Другая половина не дает ответа на данный вопрос, следовательно, учителя достаточно слабо ориентированы в положениях психологической теории познания и применении её утверждений и закономерностей в процессе учебного познания. Поэтому правомерным является вывод о дефиците психодидактической компетентности педагога.

Вопрос № 7 направлен на подтверждение психологической закономерности о распределении типов функционального доминирования полушарий головного мозга: «Каков тип функционального доминирования полушарий головного мозга лично у Вас?» при ответах: А) правополушарность; Б) левополушарность; В) смешанность; Г) не знаю. Результаты представлены на рис. 4.3.9.

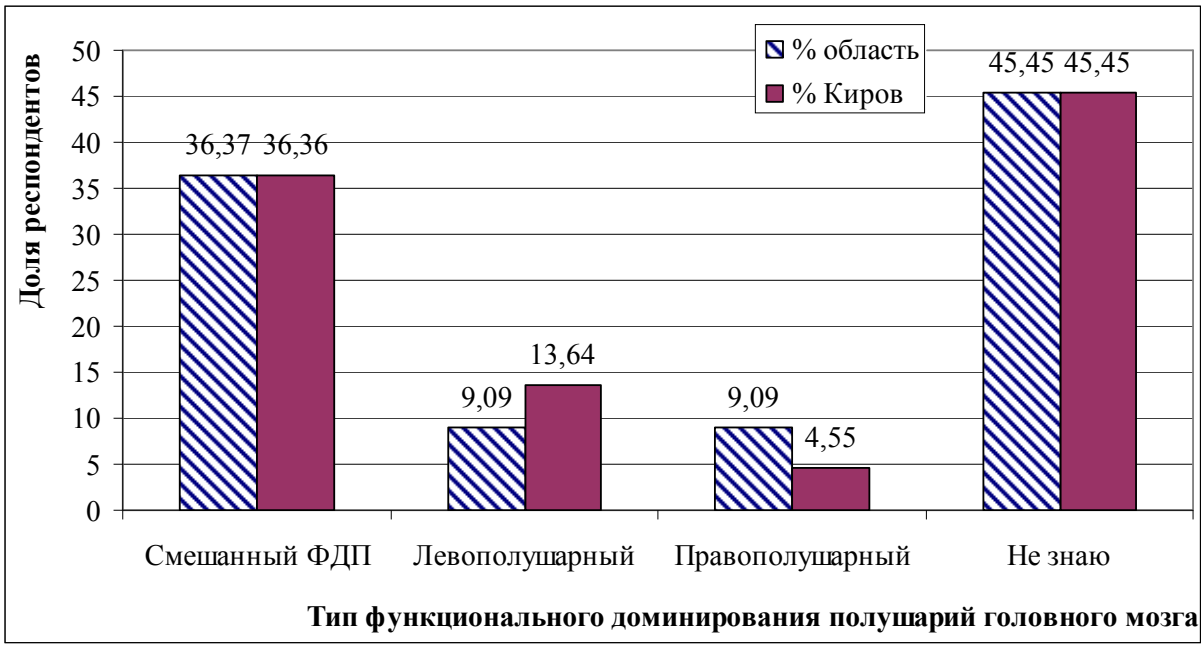


Рис. 4.3.9. Итог ответов на вопрос 7 анкеты для всех респондентов

Практически половина респондентов в группах не владеет знанием относительно себя о функциональном доминировании полушарий головного мозга. Это может быть причиной многих конфликтов при организации образовательного процесса по причине несовпадения мыслительных стратегий учителя и обучающихся.

8-й вопрос анкеты был направлен на выявление модальности входа у респондентов: «Какова модальность вашего восприятия (ответ может быть выбран не единственный)»? Ответы, предложенные учителям: А) я визуал; Б) я аудиал; В) я кинестетик. Результаты в выборках распределились следующим образом (рис. 4.3.10). Рис. 4.3.10 фиксирует факт наибольшего количества учителей-визуалов в исследуемых выборках.

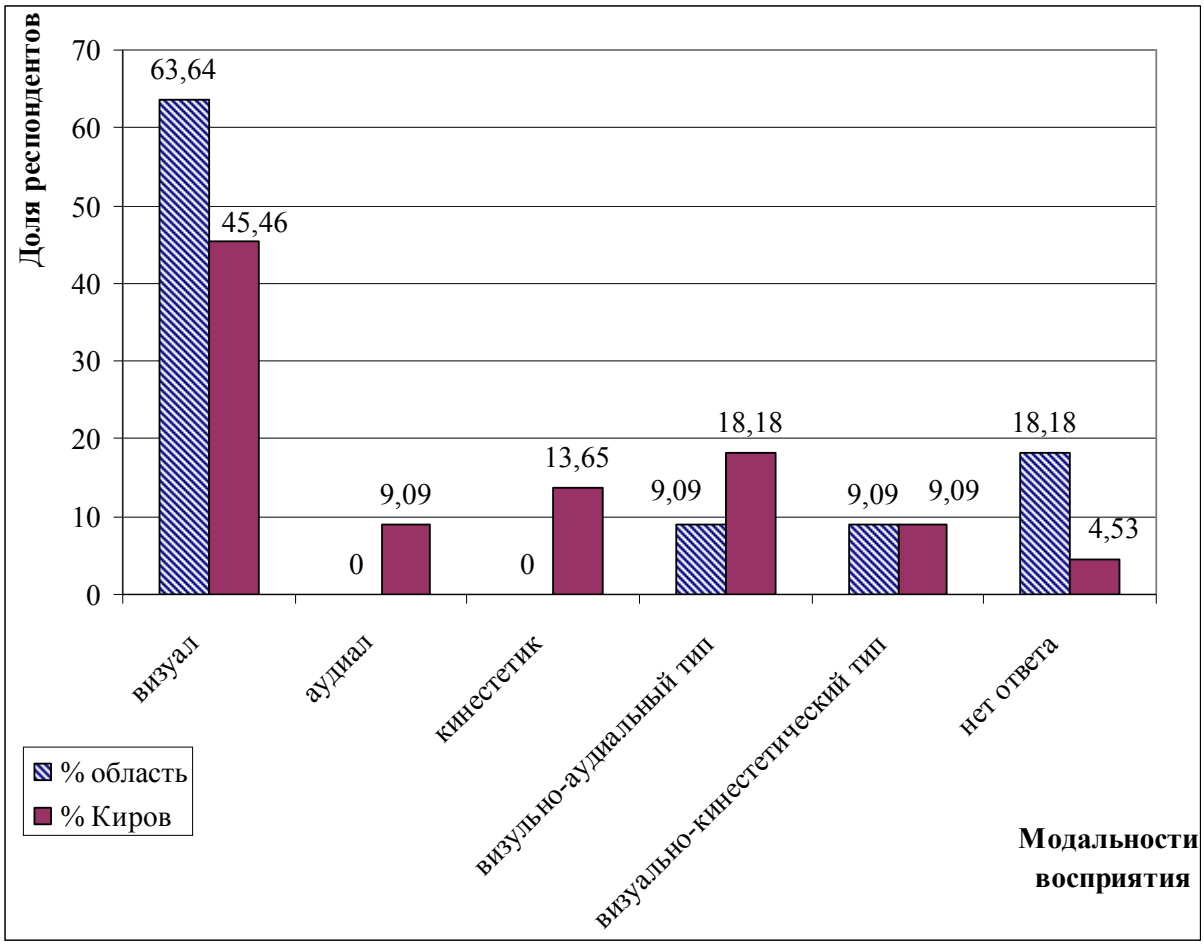


Рис. 4.3.10. Итог ответов на вопрос 8 анкеты для всех респондентов

9-й вопрос имеет задачу выявления фактов и видов дифференциации (индивидуализации) в обучении. Формулировка вопроса для учителя «Вы предлагаете обучающимся учебные задания, учитывающие особенности их памяти, внимания, мышления, модальности “входа” и “выхода”, функционального доминирования полушарий головного мозга? Или выдаете задания, различные по степени сложности? (сформулируйте текстовый ответ)» позволила установить, что ведущим видом дифференциации (создания выбора для учащихся) является технология уровневой

дифференциации (рис. 4.3.11). Однако очень слабо используются другие виды индивидуализации, в частности учебные задания, учитывающие внутренние ресурсы учебного успеха ученика. Результаты сходны для обеих групп респондентов.

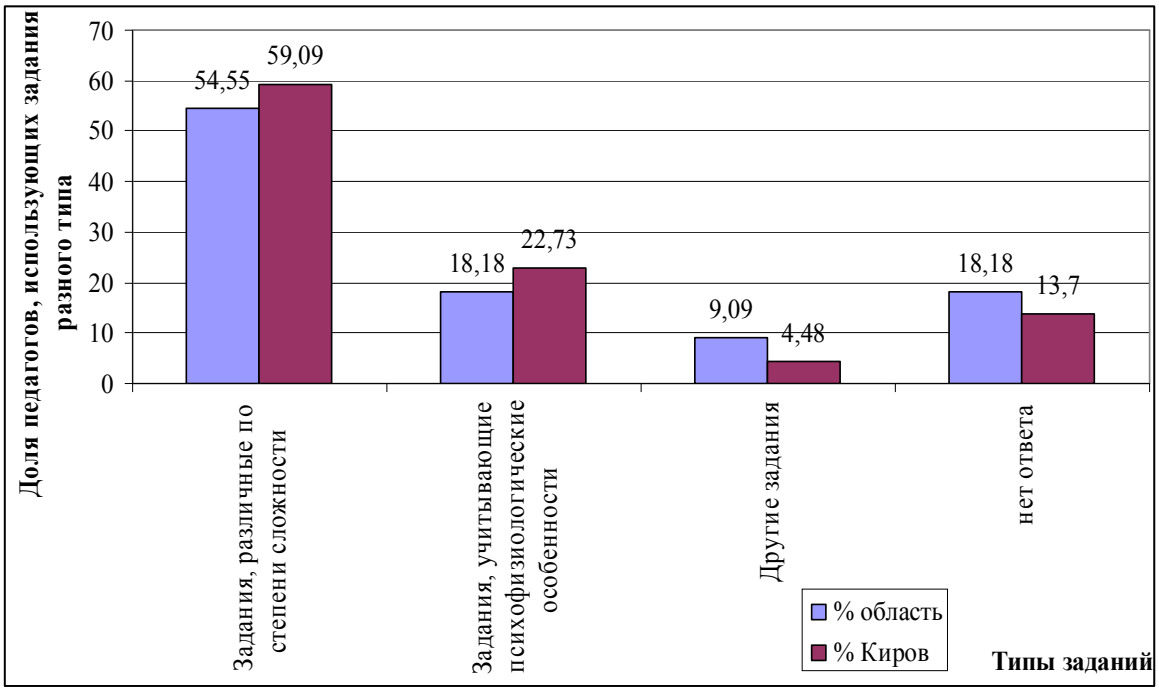


Рис. 4.3.11. Итог ответов на вопрос 9 анкеты для всех респондентов

Данные исследований, представленные по контингенту управленцев современных школ [80], также свидетельствуют о недостаточном внимании к вопросам психологии в компетентности управленца школой (рис. 4.3.12 и 4.3.13).

Данные рис. 4.3.12 и 4.3.13 позволяют сделать вывод, что при повышении квалификации такой специфической категории педагогов, как руководители общеобразовательных организаций, во-первых, достаточно малый процент содержания учебной информации посвящен вопросам педагогики и психологии, а во-вторых, данные исследования дают информацию о том, что психолого-педагогический материал остается не востребованным в профессиональной деятельности педагогов-управленцев. Это ещё раз свидетельствует в пользу недостаточной сформированности психопедагогической компетентности педагогов.

Однако данные диаграмм на рис. 4.3.12 и 4.3.13 подчеркивают востребованность праксеологической информации и деятельности в содержании профессионального труда: это показате-

ли «оценка деятельности современной школы» и «оценка качества образования».

Сформулируем рабочее определение психодидактической компетентности, исходя из аналогии со структурой методологической компетентности учителя, представленной в параграфе 4.1 (табл. 4.3.1 и рис. 4.3.14).

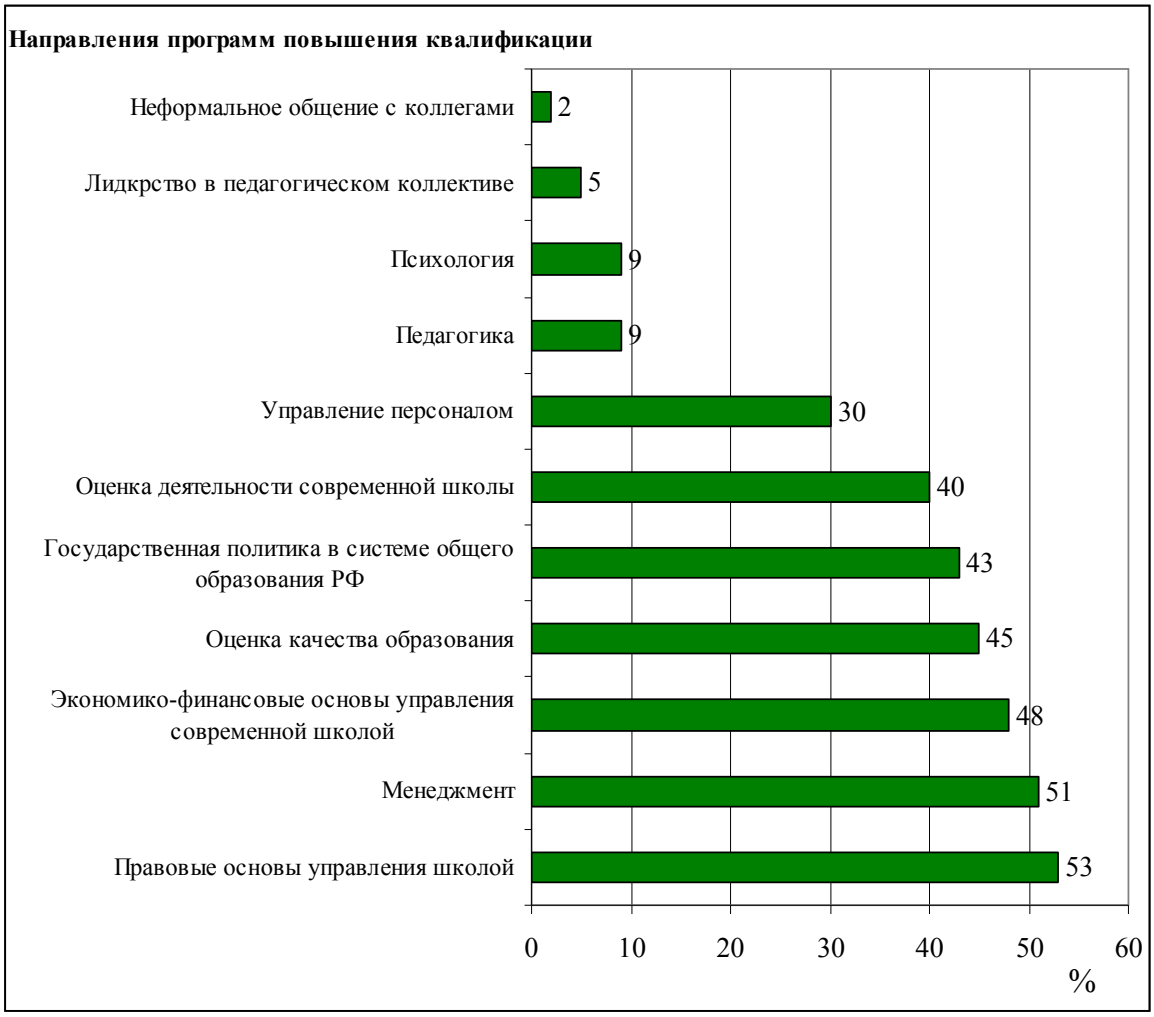


Рис. 4.3.12. Ответы директоров на вопрос: «По Вашему мнению, каким направлениям на программах повышения квалификации уделялось (уделяется) большее внимание в рамках обучения? (выберите не более трех вариантов ответа)», 7SLS, N = 300, %

Итак, профессиональная педагогическая культура учителя включает как составную часть актуальную и востребованную в современном образовании психодидактическую культуру. Сформулируем её определение, опираясь на понимание данных феноменов О. Б. Даутовой [80, с. 410–417] и с учетом определения психологической культуры, данным исследователем А. Б. Кузьминой [144].

О. Б. Даутова пишет, что дидактическая культура педагога связана не только со способностью обучать ученика, но прежде всего с потребностью и способностью к самообучению. Особенно данный тезис важен для учителя сельской школы, находящегося, как правило, в ситуации относительного «методического изолирования». «Под дидактической культурой понимается форма методологии процесса познания самого учителя. Характеристиками дидактической культуры являются:

Рис. 4.3.13. Ответы директоров на вопрос: «Что из перечисленного пригодилось руководителям больше всего в работе после прохождения повышения квалификации? (не более трех вариантов ответа)». Исследование эффективных моделей управления, N = 4477, %

– потребность в постоянном обновлении базовой матрицы знаний;

– владение современными способами познания, ИКТ;

– способность трансформирования нового знания в содержание образования современного школьника;

– способность к продуктивной профессиональной и образовательной коммуникации» [80, с. 411].

Таблица 4.3.1

Выдержки из Профессионального стандарта педагога в части элементов психодидактики

Аспекты психодидактической компетенции	Содержание трудовых действий
Планирование и реализация психолого-педагогической диагностики: владение стандартизированными методами психодиагностики характеристик и возрастных особенностей обучающихся. Готовность к реализации программ индивидуального развития ребенка. Использование в практике работы психологических подходов: культурно-исторического, деятельностного и развивающего	Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка. Оказание адресной помощи обучающимся. Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума. Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка. Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу. Знание основных закономерностей психодидактики, образовательных технологий, учитывающих эти закономерности, и их адекватного применения в образовательной практике

О. Б. Даутова говорит о том, что дидактическая культура включает в себя выбор философии, выбор стратегии и тактики обучения, саму деятельность, считая при этом, что дидактическая компетентность является более узким понятием по сравнению с дидактической культурой (и это зафиксировано нами на рис. 4.3.6: дидактическая компетентность как «ступень» достижения дидактической культуры). Дидактическая компетентность подразумевает принятие технологических, конкретных решений для того, чтобы трансформировать содержание образования в учебное содержание и конкретную деятельность обучающегося; это есть технолого-инновационная готовность к решению современных дидактических задач. Таким образом, данный исследователь по-

нимает под *дидактической компетентностью интегральную способность педагога к включению школьника в самостоятельный процесс познания, направленный на присвоение им содержания школьного образования и развитие универсальных учебных действий (УУД).*

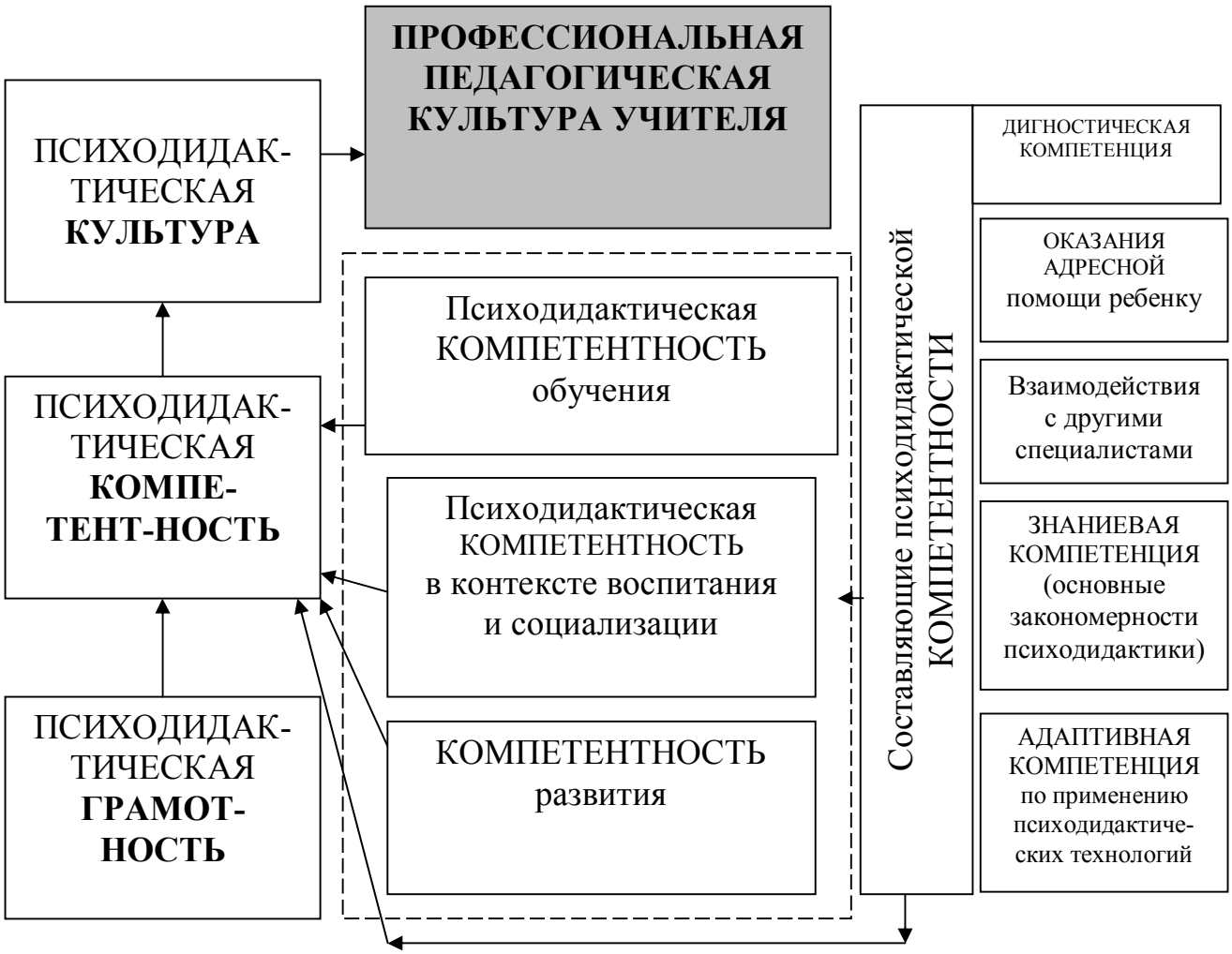


Рис. 4.3.14. Уровни развития психодидактической культуры учителя и структура психодидактической компетентности с учетом требований Профессионального стандарта педагога

О. Б. Даутовой сформулированы 10 новых задач, которые обязан решать учитель в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения [80, с. 414–415]:

– осуществление педагогической диагностики на новых основаниях: оказание помощи и поддержки школьнику исходя из уровня его личностных достижений и уровня его развития на основе мониторинга;

– отбор содержания учебного материала на новых основаниях: не трансляция уже готового знания, а создание педагогических условий для разворачивания самостоятельной деятельности обучающегося на основе предъявления учебного материала в виде образовательной/культурной ситуации с целью формирования самим школьником учебных задач;

– проектирование информационно-образовательной среды как совокупности ресурсов: информационных, коммуникационных, технологических, инструментальных, предметных, направленных на обеспечение принципиально иной позиции в учебной деятельности и позволяющих школьнику проявить активность, инициативу, осуществлять выбор действий, (т. е. переход от пассивной позиции к активной и затем к автономной образовательной позиции);

– развитие мотивации школьника за счет применения мотивирующих методов и приемов учения, а также выстраивание целостной системы обучения, которая позволяет каждому школьнику выйти (в разных временных интервалах) на понимание личностного смысла учения, выстраивание значимых отношений «я – мир» и реализацию интересов и жизненных потребностей в учебной деятельности;

– включение школьника в учебное проектирование учебно-познавательной деятельности и индивидуального образовательного маршрута с целью приобретения опыта действия и ответственности в реальных жизненных процессах не только в рамках школьного реального пространства, но и с выходом на электронное обучение;

– проектирование и организация процедуры понимания как нахождения учеником смыслов, значений и интерпретации себя, Другого, контекста коммуникации, образовательной ситуации, культурной ситуации, учебной ситуации, содержания учебной задачи;

– проектирование и организация коммуникации за счет вовлечения учащихся в совместное планирование, выбор коммуникативных средств и реализацию совместных форм деятельности посредством применения гуманитарных технологий; управление групповой динамикой на уроке; обогащение опыта общения как личностно формирующего фактора через приобретение опыта

общения со сверстниками в различных по характеру группах на учебном занятии, в школьных и внешкольных сообществах;

– включение школьника в новые оценочные процедуры, обеспечивающие ему успешность и динамику достижений за счет формирующего и критериального оценивания, широкого введения общественных процедур, обеспечивающих общественное признание результатов учебно-познавательной, исследовательской, проектной и других видов деятельности;

– включение школьников в рефлексию путем развития способности к самоанализу, самоконтролю, установлению внутренних ориентиров и способов разграничения «Я» и «не Я» за счет учебного планирования, самооценивания и взаимооценивания на всех этапах учебно-познавательной деятельности;

– обеспечение условий для реализации индивидуализированной учебно-познавательной деятельности школьника в урочной и внеурочной деятельности, выход на персонализацию.

Как видим из формулировки задач, они уже содержат психологические элементы: диагностика с целью оказания помощи и поддержки школьнику исходя из уровня его личностных достижений и уровня его развития; индивидуальный образовательный маршрут; выстраивание значимых отношений «я – мир» и реализация интересов и жизненных потребностей в учебной деятельности; процедуры понимания как нахождения учеником смыслов, значений и интерпретации себя, Другого; рефлексия путем развития способности к самоанализу, самоконтролю, учебное планирование, взаимооценивание на всех этапах учебно-познавательной деятельности; обеспечение условий для реализации индивидуализированной учебно-познавательной деятельности школьника в урочной и внеурочной деятельности, выход на персонализацию. Исходя из этого, можно утверждать, что современная дидактика органически вписывает в свое содержание психологические компоненты, без которых качественно не решаются задачи образования, а дидактическая компетентность учителя наполнена и психологическим смыслом.

О. Б. Даутова предлагает следующую структуру дидактической компетентности [80, с. 416–417] (табл. 4.3.2):

Таблица 4.3.2

Структура дидактической компетентности учителя в соответствии с требованиями ФГОС и Профессиональным стандартом педагога (по О. Б. Даутовой)

Компонент дидактической компетентности	**Его содержание**
Алгоритм (технология) *эффективной* деятельности (праксеологический аспект! – *Прим. авт.*)	Технология организации самостоятельной деятельности школьников; технология организации проектной деятельности; технология организации учебно-исследовательской деятельности; технология организации группового взаимодействия; технология консультирования. Персонализация, технология проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных программ развития. Технологии психолого-педагогической диагностики
Теоретические знания	Требования стандарта ФГОС школьного образования в области организации учебной и внеурочной деятельности; обучение, развитие, воспитание, социализация; концепция ФГОС; системно-деятельностный подход; образовательные результаты и эффекты; формы организации образовательного процесса и организационные формы деятельности учащихся в информационно-образовательной среде школы; нелинейные формы организации образовательного процесса. Психологические законы в обучении. Знания по психодидактике. Учебно-познавательная деятельность, учебная деятельность, учение, образовательная/учебная ситуация; учебная задача; образовательная среда; содержание образования; барьеры и затруднения в учебно-познавательной деятельности школьников; мотивация; понимание; учебное проектирование; рефлексия. Педагог и его роли, поддержка, сопровождение, консультирование, модерация, фасилитация, коучинг, виды консультирования. Дидактическая компетентность педагога. Внеурочная деятельность: сущность, виды, этапы, учет возраста.

Компонент дидактической компетентности	Его содержание
	Учебно-исследовательская деятельность: сущность, виды, этапы, учет возраста. Общение, взаимодействие, совместные формы деятельности, сообщество, образовательная коммуникация, модерация, методы, средства, формы, групповая динамика на занятии, конфликт. Новые образовательные результаты: предметные, метапредметные и личностные
Психологические установки (психодидактический компонент)	Установка на поддержку и сопровождение обучающегося. Установка на обеспечение успешности учебной и внеурочной деятельности школьников
Умения и навыки	Владение методами и стратегиями организации разнообразных видов деятельности: учебной, внеурочной, проектной, исследовательской, самообразовательной и другими; владение способами проектирования образовательной среды, информационного и коммуникационного ресурсов, сопровождения и поддержки учебной и внеурочной деятельности школьников (психодидактический компонент); владение умениями и стратегиями организации коммуникации (умение вести дискуссию, дебаты, модерировать), методиками вовлечения обучающихся в разработку и принятие правил совместной деятельности и поведения, методами управления групповой динамикой на занятии и приемами разрешения конфликтов (психодидактический компонент)
Личностные и профессиональные качества	Эмпатия, мобильность, активность, способность принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор и осуществляемые действия в области поддержки и сопровождения развития школьников (психодидактчиеский компонент), трудолюбие, креативность
Профессиональный опыт	Опыт организации различных форм и видов деятельности обучающихся

Анализ структуры дидактической компетентности (по О. Б. Даутовой) позволяет сделать вывод о наличии в её компонентах праксеологических и психодидактических по характеру элементов. Считаем необходимым для полноты представления о

психодидактической компетентности дополнить содержание компонентов следующими феноменами: технология проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных программ развития; технологии психолого-педагогической диагностики; психологические законы в обучении; знания по психодидактике.

Дидактическая составляющая деятельности учителя, ее трансформация в современных условиях представлена в исследованиях Т. Б. Гребенюк, Г. И. Ибрагимова, Л. А. Казанцевой, И. И. Логвинова, П. И. Пидкасистого, И. Л. Садковской, А. В. Хуторского, А. Л. Мирзагитовой и др. А. Л. Мирзагитова дает следующее определение дидактической культуры учителя: «дидактическая культура… интегративное качество личности учителя, включающее систему личных, предметных и профессиональных ценностей; совокупность дидактико-ориентированных общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; потенциал саморазвития и самоуправления; реализацию педагогической деятельности в соответствии с дидактическими принципами» [168, с. 11]. Таким образом, данный исследователь представляет дидактическую культуру в виде совокупности ценностей, компетенций, потенциала саморазвития и самоуправления, а также непосредственно реализацию педагогической деятельности в соответствии с дидактическими принципами.

Теперь проанализируем понятие психологической культуры педагога и сравним его содержание с содержанием дидактической культуры.

В науке исследованием проблем психологической культуры занимались отечественные ученые А. А. Бодалев, В. Ю. Буров, К. И. Воробьева, О. И. Генисаретский, Л. Д. Демина, Ю. В. Дулимова, Е. А. Климов, Л. С. Колмогорова, О. И. Мотков, Н. Н. Обозов, А. Б. Орлов, М. К. Тутушкина и др. Мы рассмотрим определение психологической культуры учителя, данное в работе А. Б. Кузьминой [144, с. 10–11]. А. Б. Кузьмина:

– представляет психологическую культуру педагога как комплексное индивидуально-личностное образование, включающее в себя: когнитивный, аффективный, мотивационный, поведенческий (деятельностный), ценностно-смысловой, рефлексивно-перцептивный, творческий компоненты – и характеризующее-

ся наличием у него гуманистических ценностей, позитивных личностных и духовно-нравственных установок, способностей к эффективной самоорганизации деятельности, межличностного и социального взаимодействия;

– считает психологическую культуру весомым фактором развития социальной, личностной и учебно-профессиональной успешности педагога; основой личностной гармонии и удовлетворенности педагога профессиональной деятельностью;

– выделяет ведущие функции психологической культуры – трансляционную, адаптационную, регулятивную, развивающую, гармонизирующе-профилактическую и продуктивную;

– рассматривает в качестве основного показателя и критерия высокого уровня психологической культуры ценностное и гуманистически ориентированное отношение человека к себе и другим людям; эффективную самоорганизацию собственной деятельности и конструктивное поведение, направленное на сохранение здорового контакта со средой; кроме этого выделены критерии адекватной самооценки и самоуважения; высокий уровень прогностических способностей; низкий уровень деструктивной агрессивности, высокий уровень эмоциональной стабильности; развитая мотивация профессиональной деятельности; высокий уровень саморегуляции; осмысление своих личных интересов;

– указывает, что формирование психологической культуры включает такие основополагающие составляющие, как развитие самопознания, формирование адекватной самооценки, индивидуальной позиции по отношению к себе и миру, обучение навыкам эмпатии, развитие субъектных качеств личности учителя, актуализация ценностей, отражающих характер профессиональной деятельности, способности к целеполаганию и ответственности; развитие креативного мышления, обучение методам осознанной саморегуляции, формирование практических навыков самообладания, самовоспитания и самоконтроля, обеспечивающих эффективность самоуправления личности педагога.

Таким образом, видим, что в качестве психодидактической культуры учителя при соединении сущностных признаков дидактической и психологической культур педагога можно рассматривать следующее понимание данного феномена:

психодидактическая культура учителя – это составляющая его целостной профессиональной культуры как профессиональ-

но-личностного качества, как высший уровень развития готовности педагога к принятию технологических, конкретных психодидактических решений (психодидактической компетентности): а) по организации собственного познания в профессиональной деятельности (как эмпирического, так и теоретического, и в частности, в области психологии, педагогической психологии, психодидактики и психопедагогики); б) проектированию, реализации и рефлексии процесса самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся по усвоению ими содержания образования с выполнением требований формирования новых образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) при использовании технологий эффективной деятельности (праксеологический признак); в) развитию психологических установок на поддержку и сопровождение, обеспечение успешности учебно-познавательной деятельности школьников.

Рабочее определение психодидактической культуры учителя сельской школы будет дополнено в пункте а) данного определения – «в области педагогики и дидактики сельской школы»; пункта б) – частью «с учетом специфики обучения и воспитания в сельской школе».

В соответствии с идеями, зафиксированными в рис. 4.3.1 по аналогии с определениями методологической культуры, компетентности и грамотности, утверждаем, что взаимодействие между тремя основными категориями – психодидактической грамотностью, компетентностью и культурой – определяется как постепенное постоянное продвижение по условной шкале развития психодидактической функции учителя.

Психодидактическ*ая грамотность* – уровень, предполагающий достаточно глубокие *теоретические знания* о методах и приемах обучения, воспитания и социализации сельских школьников, их развития и психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе, способах научного и диагностического изучения, опыт осуществления психолого-педагогического взаимодействия и стремление учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Уровень психодидактической грамотности должен рассматриваться как временный, основа для перехода на уровень психодидактической компетентности. По сути, он характерен для этапа «подготовка к профессиональной деятельности».

Психодидактическая *компетентность* – уровень, характеризующийся *интеграцией теоретической подготовленности (психологической и педагогической) и практической готовности* к осуществлению педагогического и воспитательного процесса обучения, воспитания, социализации и развития детей [171].

Психодидактическая *культура* – наивысший уровень развития психодидактической функции учителя, характеризующийся не только глубокими педагогическими и психологическими знаниями, умениями применять их на практике, эффективно и творчески решать сложные задачи воспитания, социализации, обучения и развития личности ребенка, но и личностной зрелостью, сильной мотивацией, ценностными ориентациями, высокой нравственностью, рефлексивностью и самоменеджментом.

После теоретического анализа категорий, связанных с психодидактической компетентностью и культурой сельского педагога, представим некоторые психодидактические материалы, полезные для учителя сельской школы в плане повышения психодидактической готовности, хотя описание психодидактических технологий в гл. 2 уже является хорошим подспорьем для повышения психодидактических профессионально-личностных параметров.

Учителю необходимо помнить закономерности, наиболее часто применяемые в педагогической деятельности. Они связаны с протеканием психических процессов (описание особенностей восприятия информации, развития памяти и мышления) и отражают некий «оптимум» условий при организации учебно-познавательной деятельности [325]. Подробно закономерности представлены в параграфе 1.4 монографии. Знание и умелое применение законов практической психологии и выводов психодидактики поможет учителю строить свою работу на надежной психологической основе и добиваться высоких результатов в педагогической деятельности.

Поскольку ИСУД выступает как психологический феномен, в котором находят комплексное отражение все основные психологические характеристики личности, приведем описание систем деятельности сельского учителя по совершенствованию индивидуального стиля учебной деятельности сельского школьника.

Система работы учителя по формированию стиля учебной деятельности школьника (по Л. Г. Борисовой) [32]

В качестве педагогических условий формирования ИСУД в исследовании Л. Г. Борисовой рассматривается специальная организация компонентов педагогического процесса: диагностического, целевого, содержательного, процессуального (табл. 4.3.3).

Таблица 4.3.3

Специальная организация компонентов педагогического процесса как условий по формированию ИСУД школьника

Компонент педагогического процесса	**Особенность его организации**
Диагностический	Применение комплекса отобранных методик: 1) мотивационный компонент – методика О. С. Гребенюка; 2) процессуальный компонент – методики А. К. Марковой и А. М. Матюшкина; 3) компонент самостоятельности – методика Т. Б. Гребенюк
Целевой	В основе – положения о понятии цели в педагогике, иерархическом структурировании (эталонная – промежуточная – частные) номенклатуры педагогических целей, сущности и уровней сформированности стиля учебной деятельности школьника. *Эталонной целью* формирования стиля учебной деятельности школьника является реальное обеспечение становления стиля учебной деятельности в единстве со сферами психики. *Промежуточные цели* предусматривают перевод школьника на более высокий уровень сформированности ИСУД путем способствования становлению компонентов стиля. *Частные цели* формирования ИСУД формулируются учителем исходя из специфики конкретного занятия. Номенклатура целей конкретного занятия включает цели обучения, воспитания и развития в единстве, как требуют принципы целостного педагогического процесса
Содержательный	Образуется дидактическими единицами, системой методической работы учителя по формированию стиля учебной деятельности школьника
Процессуальный	Этапы работы учителя по формированию ИСУД: выявление уровня сформированности компонентов стиля учебной деятельности школьника; поэтапная организация процесса формирования стиля; систематический анализ сформированности стиля и собственной деятельности по формированию стиля. При этом важными считаются

Компонент педагогического процесса	Особенность его организации
	следующие условия: учет уровня сформированности компонентов стиля, особенностей стиля, способствующих/препятствующих его становлению в процессе обучения; учет условий педагогического взаимодействия
Вывод	Необходима система работы учителя по формированию ИСУД школьника, охватывающая все компоненты образовательного процесса. Рекомендации Л. Г. Борисовой легко адаптируются для условий сельской школы

Для выявления особенностей стиля учебной деятельности у школьников Л. Г. Борисова [5] исходит из положения, согласно которому становление учебной деятельности школьника определяется тем, как обеспечено формирование ведущих компонентов этого процесса. Мотивация учения определяется целями, потребностями и мотивами, и особенности ее у каждого школьника зависят от их сочетания: от того, какие цели ставятся, насколько осознаются те или иные потребности, на что направлены мотивы. Существенно и то, насколько устойчивы компоненты мотивации. На основе соотношения особенностей мотивационного компонента, целеполагания, выполнения учебных действий, действий контроля и оценки выделены особенности осуществления учебной деятельности школьником (табл. 4.3.4).

Перечисленные в табл. 4.3.4 особенности осуществления учебной деятельности школьником являются одним из оснований для определения стиля учебной деятельности школьника. С учетом ведущих мотивов учебной деятельности составлена следующая типология ИСУД школьника (основанием для выбора названия являются особенности ИСУД школьника, проявляющиеся в способах выполнения учебных действий, в реализации функций стиля, в компоненте самостоятельности).

Таблица 4.3.4

Особенности осуществления учебной деятельности школьником

Особенности мотивационного компонента			
Мотивы аморфны, ситуативны	Доминирует мотив вынужденности	Доминирует мотив достижения	Доминирует мотив учебно-познавательный

Особенности принятия решения, целеполагание			
Затрудняется в принятии учебной задачи	Принимает цели	Умеет поставить цель (ориентация на результат)	Умеет самостоятельно поставить цель или принять ее
Владение способами учебных действий			
Не владеет учебными действиями	Выполняет по образцу	Ориентируется на получение результата	Самостоятельно определяет способ действия
Особенности протекания процессов рефлексии			
Не владеет	Частично владеет	Владеет	Владеет
Особенности протекания процессов самоконтроля			
Не сформирован	Пошаговый контроль	Рефлексивный контроль включен в процесс выполнения	Самостоятельное развернутое действие
Особенности протекания процессов самооценки			
Не испытывает потребности в самооценке	Не всегда адекватная	Может оценить содержание выполненных действий	Может заранее оценить свои учебные возможности
Особенности эмоций			
Низкий уровень тревожности	Высокий уровень тревожности	Средний уровень (умеренное проявление)	Средний уровень
Особенности воли			
Не сформирована волевая регуляция	Частично сформирована	Сформирована настойчивость	Сформирована целеустремленность

1) стиль «*неадаптивный*» – учебно-познавательный мотив не выражен; 2) стиль «*общительный*» – ведущим мотивом является общение, характерная черта стиля – мотив вынужденности; 3) стиль «*интеллектуал*» – ведущий мотив познавательный, характерная черта стиля – мотив вынужденности; 4) стиль «*супер*» – ведущий мотив – мотив достижения при несформированности ценностных ориентаций, характерная черта стиля – мотив вынужденности; 5) стиль «*нестандартный ребенок*» – стиль школьника, не принимающего стандартных методов педагогического воздействия, характерная черта стиля – мотив вынужден-

ности; 6) стиль «*самостоятельный*» – ведущий мотив учебно-познавательный, характерная черта стиля – мотив достижения; 7) стиль «*идеал*» – стиль субъекта учебной деятельности, ведущий мотив – учебно-познавательный.

Описание стилей учебной деятельности школьника дает учителю возможность целенаправленно строить процесс формирования стиля учебной деятельности школьника с учетом индивидуальности обучающегося. В реальном процессе обучения для отслеживания формирования компонентов ИСУД возможно опираться на разработанные Л. Г. Борисовой критерии и уровни сформированности стиля учебной деятельности школьника [32, с. 13] (табл. 4.3.5).

Таблица 4.3.5

Уровни и показатели сформированности стиля учебной деятельности школьника (по Л. Г. Борисовой)

Уровень	Показатели
1-й	Отсутствие учебно-познавательного интереса, негативное отношение к учебной деятельности, несформированность навыка целеполагания, учебных навыков и познавательных умений, патогенное мышление, неприятие в отношениях, несформированность приемов общения, непродуктивная ориентация
2-й	Мотив вынужденности, в целом сформировано умение принимать цели учителя, частичная сформированность познавательных способностей и учебных умений, владение репродуктивным способом решения задач, развитость коммуникативных умений, но отсутствие навыка продуктивного общения, высокая эмоциональная тревожность из-за несформированности отдельных компонентов стиля
3-й	Устойчивый учебно-познавательный интерес, сформированность навыка целеобразования, познавательных способностей и учебных умений, владение эвристическим способом решения задач, навыками саморегуляции, продуктивного общения
4-й	Обобщенный учебно-познавательный интерес, сформированы мотивация учебной деятельности, теоретическое мышление, учебные умения, навыки рефлексии, самоконтроля и саморегуляции, навыки продуктивного общения

М. В. Алешина в своем исследовании констатирует, что анализ существующих в реальной школьной практике педагогических способов и приемов, развивающих ИСУД, показывает, что

они используются фрагментарно. Чаще всего на практике декларируется осознание педагогом прав ребенка на индивидуальность, но учителя не создают условий для реализации учеником его ИСУД; признается значимость успешности, но не всегда формируется психологический комфорт в классе для эффективного учения; соблюдается последовательность педагогических приемов, но диагностика стилей не проводится. Таким образом, показательным в практике обучения является применение некоторых приемов работы с ИСУД, но пока, к сожалению, деятельность ведется бессистемно, без опоры на процессы самости [3].

М. В. Алешиной разработана *система педагогической поддержки индивидуального стиля учения школьников, включающая педагогическую поддержку самоопределения, самореализации, самоанализа, самокоррекции* [3].

Действия учителя, являющиеся компонентным составом системы педагогической поддержки индивидуального стиля учебной деятельности школьника (П/П ИСУШ), определены с учетом процессов самости. При этом действия соотносятся с этапами педагогической поддержки (П/П), предложенными Т. В. Анохиной (диагностический, поисковый, договорной, деятельностный, рефлексивный), приведенными в соответствие с ситуацией педагогической поддержки ИСУД школьника. В связи с этим система П/П включает следующие этапы: П/П самоопределения в ИСУШ, П/П самореализации в ИСУШ, П/П самоанализа. Но поскольку в процессах самости есть еще самокоррекция, то соответствующий этап также включен в систему П/П ИСУШ: это компонент – П/П самокоррекции ИСУШ.

На основании системы и ее компонентного состава, этапов П/П ИСУШ, выявлен основной показатель эффективности системы – увеличение числа учащихся с определяюще-реализующимся типом ИСУШ, названным оптимальным. В табл. 4.3.6 представлены этапы системы педагогической поддержки индивидуального стиля учебной деятельности школьника, определенные с учетом процессов самости.

Таблица 4.3.6

Этапы системы педагогической поддержки индивидуального стиля учебной деятельности школьника, определенные с учетом процессов самости, и их основные характеристики (по М. В. Алешиной)

Этап	Цель этапа	Действия учителя	Результат этапа
I этап. Педагогическая поддержка самоопределения в ИСУД	Найти причины возникновения проблемы или трудности учения совместно со школьником. Создать благоприятный эмоциональный фон учения	Наблюдение, анкетирование и тестирование школьников в урочной и внеурочной деятельности: ученику предлагается выбрать из множества заданий наиболее интересное и/или легкое. Затем – отобрать самое трудное. После этого ученику предлагается проанализировать ситуацию и ответить на вопрос: какие мысли были у него, когда он отвергал то или иное задание, как и когда он почувствовал затруднение в учении? Целесообразно проведение упражнений, нацеленных на устранение этих затруднений (прием «глазами ребенка», «горячий стул» и т. д.), положительного отношения школьников к результатам самореализации и помощь им в определении личностного смысла учения. Разделение функций и ответственности по решению проблемы между учеником и учителем. Целесообразна организация процесса выбора учеником роли учителя (создание условий для их само-	Проведение диагностики типа ИСУД и последующее обсуждение ее результатов с учащимися с позиций возможного повышения его эффективности. Выявление и понимание школьником типа ИСУД, степени уверенности в собственных силах; определение изначальной точки «рассогласованности» в ИСУД как отправного момента для работы ученика над своим стилем, создание благоприятного положительного фона учения благодаря налаживанию договорных отношений и заключению договора в любой форме, начало самоопределения в ИСУД, в иерархии субъективных ценностей учения

Этап	Цель этапа	Действия учителя	Результат этапа
		определения в собственной учебной деятельности): Учитель-эксперт; Учитель-контролер; Учитель-советник по процессу. Таким образом, учитель вступает с учениками в договорные отношения и использует договор как механизм, организующий пространство взаимодействия	
II этап. Педагогическая поддержка самореализации в ИСУД	Создание условий для самостоятельного «добывания» знаний: организация групповой или индивидуальной работы с учетом стиля; составление индивидуального плана изучения материала для самоопределения школьника в нем, для успешной самореализации с учетом стиля	Формирование рабочих групп с учетом ИСУД. Рациональное составление распорядка дня («порядок домашнего творчества»). Составление плана работы изучения конкретной темы по предмету (индивидуальный для данной микрогруппы или собственный индивидуальный план). Предоставление многообразных учебных заданий для обеспечения возможности выбора, а следовательно, самоопределения. Использование как традиционных методов обучения, так и приемов учета ИСУД с целью активизации деятельности школьников (в том числе технология работы Б. Ливер с «группой риска», элементы практической деятельности Д. Болза, логика деятельности А. А. Кирсанова, технология работы с индивидуальными типами	Обдумывание учениками последовательности собственных действий как индивидуально, так и в составе микрогрупп. Самоопределение активизируется, происходит успешная самореализация школьников с учетом стиля, меняется их позиция по отношению к учению

Этап	Цель этапа	Действия учителя	Результат этапа
		учащихся М. Акимовой и В. Козловой, Е. М. Лысенко). Повсеместное создание ситуаций успеха, одобрение действий учеников при малейшей возможности. Проведение уроков с помощью активных форм и методов обучения, организация «минут поддержки», в ходе которых ученик имеет право продемонстрировать кому-либо свои результаты и получить одобрение/совет или еще раз посоветоваться с самим собой. Обучение школьников саморегулированию поведения при неудаче. Неудача должна стать для ученика стимулом к дальнейшей самостоятельной деятельности, а не препятствием к ней. Целесообразно введение собеседований с учениками, на которые приглашаются психологи, обучающие школьников правилам саморегулирования, развития у них способностей к управлению умственной деятельностью, коррекции степени самоконтроля	
Ш этап. Педагогическая поддержка самоанализа ИСУД	Предоставление ученику права выбора способа самоанализа	Предоставление разнообразных тестовых методик самоконтроля по изучаемой дисциплине. Сравнение полученных результатов только с предыдущими результа-	Осмысление нового опыта использования ИСУД, овладение конкретными приемами со-авторства, со-творчества, сопричастия субъек-

Этап	Цель этапа	Действия учителя	Результат этапа
		тами самого ученика. В таком случае школьник отслеживает динамику собственного роста в учении благодаря своему ИСУД. Совместное обсуждение с ребенком успехов и неудач предыдущих этапов учебной деятельности	тов образовательного процесса
IV этап. Педагогическая поддержка самокоррекции ИСУД	Обучение школьников эффективным способам самокоррекции	Организация и проведение встреч, бесед, семинаров учеников с психологом по данной тематике. Организация теоретического и практического постижения способов самокоррекции школьниками	Приобретение учениками и успешное использование на практике знаний, умений и навыков по самокоррекции

Ценными в плане развития психодидактической компетентности учителя сельской школы представляются рекомендации для учителей и для родителей учащихся, сформулированные О. С. Самбикиной [245]:

1. Чтобы способствовать формированию стиля учебной деятельности, адекватного индивидуальным особенностям ребенка, необходимо прежде всего иметь определенные теоретические и практические знания о проблеме ИСУД, о многообразии приемов и способов учебной деятельности.

2. Важно иметь представление о том, каким образом индивидуальные свойства различных иерархических уровней могут влиять на характер проявления тех или иных особенностей стиля.

3. Прежде чем начать работу по формированию позитивного (рационального) стиля учебной деятельности у конкретного ребенка, педагогу (родителю) в сотрудничестве со школьным психологом следует с помощью наблюдений, различных тестов и опросников исследовать его индивидуально-психологические особенности и проанализировать, какие именно приемы и способы учебной деятельности являются для данного ученика наиболее приемлемыми, благоприятными. Проявление индивидуально-психологических особенностей школьника в учебной деятельности

может играть как позитивную, так и негативную роль. Учителю и родителям, помогая ребенку в формировании рационального ИСУД, не следует навязывать ему те или иные приемы и способы работы. Работа должна строиться таким образом, чтобы он (ребенок) осознавал, что в одних ситуациях его индивидуальные особенности способствуют более высокой успешности деятельности, а в других некоторым образом препятствуют ей [245].

Анализ существующих учебных программ приводит к следующему выводу: современные условия организации учебной деятельности таковы, что в целом они соответствуют индивидуальным особенностям детей с сильным и подвижным типом нервной системы. В связи с этим особое внимание учителя и родителей должно быть направлено на формирование адекватного стиля учебной деятельности у детей со слабым и инертным типом нервной системы. Так, при работе с учащимися со «слабой» нервной системой следует помнить, что таких детей крайне нежелательно ставить в ситуацию неожиданного вопроса и немедленного ответа на него, потому что для более удачного ответа и (что не менее важно) для большего внутреннего комфорта и эмоционального удовлетворения им требуется больше времени на обдумывание. Как правило, такие дети чувствуют себя более уверенно, давая ответы в письменной форме. Во время урока их следует как можно меньше отвлекать от работы, к ответственному заданию (экзаменом, контрольной работой и т. п.) учеников с подобными природными особенностями следует психологически подготовить, внушить им уверенность в своих силах, научить справляться со своими страхами, тревожностью и т. п. От учеников с инертным типом нервной системы не следует требовать быстрого включения в работу, высокой активности на уроке, им требуется больше времени на подготовку и проверку задания и т. д. [245]

В любом классе есть дети с высоким уровнем нейротизма (эмоционально нестабильные, тревожные). Стихийно формирующийся стиль таких детей характеризуется импульсивностью при ответах, менее тщательным выполнением контролирующих операций, неспособностью сохранять спокойствие перед выполнением ответственной работы, недостаточным вниманием к объяснению учебного материала. Данные характеристики препятствуют достижению более высоких результатов в учебе, поэтому

при целенаправленном формировании ИСУД у учащихся с высоким уровнем нейротизма следует работать над преодолением проявления подобных негативных стилевых характеристик.

4. Процесс формирования ИСУД школьников должен осуществляться в соответствии с их половыми и возрастными особенностями. В младшем школьном возрасте для стиля мальчиков более характерными являются динамичность и активность, для стиля девочек более характерна систематичность, тщательный, развернутый контроль, сосредоточенность – эти же особенности положительным образом взаимосвязаны с успешностью учебной деятельности детей соответствующего пола, поэтому могут оцениваться как рациональные и должны учитываться и поддерживаться педагогами.

При изучении ИСУД подростков выявлено, что в нем наряду с рациональными появляются и нерациональные компоненты, такие как меньшая продуманность ответов, пропуски уроков без объективных причин, менее высокая активность, любознательность и сосредоточенность. При работе над формированием ИСУД у подростков на это следует обращать особое внимание и стимулировать проявление противоположных характеристик стиля (более глубокой продуманности ответа, систематичности в учебе, активности и сосредоточенности) [245].

5. Умение учащегося строить работу с учетом собственных индивидуальных особенностей поможет ему не только достичь более высоких результатов в учебе, но и избежать нежелательных состояний (перегрузка, эмоциональное перенапряжение, стресс и т.д.).

Далее представим идеи по организации системы дифференцированного обучения с учетом нейропсихологических особенностей А. Л. Сиротюк [245].

А. Л. Сиротюк представляет алгоритм дифференцированного обучения, обязательным условием реализации которого является взаимодействие учителя и школьного психолога. Шаги алгоритма следующие: постановка проблемы; информационный поиск: повышение профессиональной компетентности школьных специалистов в области дифференцированного обучения с учетом нейропсихологических особенностей; просветительская работа среди родителей, нейропсихологическая диагностика субъектов обучения, проектирование дифференцированной программы, ме-

тодического и дидактического обеспечения; создание дифференцированной обучающей среды; мониторинг дифференцированного обучения. Дифференцированное обучение, в основе которого находятся индивидуальные особенности учащихся, требует природосообразного и демократического принципов организации учебного процесса и в корне меняет функции учителя и психолога начальных классов.

Дифференцированное обучение предполагает изменение учебного плана, учебных программ и учебников, форм и методов обучения, режимной и пространственной организации учебного процесса, улучшение материально-технического обеспечения школы, переподготовку школьных специалистов.

Профессиональное взаимодействие школьных специалистов является важнейшей предпосылкой создания и внедрения дифференцированного обучения. Деятельность школьных специалистов по организации дифференцированного подхода к обучению должна быть единым и непрерывным во времени и пространстве процессом, разделенным на отдельные, функционально связанные операции. Организатором дифференцированной обучающей среды является учитель, а организатором нейропсихологического сопровождения процесса обучения и коррекционно-развивающих мероприятий – школьный психолог [260]. При реализации цели сохранения и развития индивидуальности детей, исходя из их природных задатков, психологи разрабатывают рациональную систему выявления индивидуальных особенностей школьников и дают рекомендации по обучению детей разного типа (С. А. Изюмова, 1993).

А. Л. Сиротюк разработаны теоретические основы трех основных этапов организации урока с учетом нейропсихологических особенностей. На мотивационном этапе урока, прежде всего, необходима пространственная и цветовая организация (определение места за партой в классе, сочетание цветов на доске), формирование мотивации и т.д. Познавательная активность, первично возникающая в одном из полушарий, запускает движения глаз в противоположную сторону, так что движения глаз можно рассматривать как показатель относительной активности двух полушарий. Следовательно, наиболее значимым перцептивным полем для правополушарных учащихся является левая от них полусфера пространства, для левополушарных – правая полусфера

пространства, что следует учитывать при рассадке школьников (В. В. Аршавский, С. М. Бондаренко, Г. Дейч, Б. Л. Ливер, В. А. Москвин, Н. Н. Николаенко, В. С. Ротенберг, С. Спрингер и др.). Необходимо учитывать и то, что правополушарные учащиеся характеризуются социальными мотивами учения, самореализацией в личностном плане, ориентацией на престиж и авторитет в классе. Левополушарным школьникам присуща потребность в постоянной умственной деятельности, повышении интеллектуальной активности и совершенствовании волевых качеств [260].

К основным противоречиям обучения на операционном этапе урока относится ориентация на левополушарные компоненты познавательной деятельности. Обучение правополушарных обучающихся должно проходить через творчество, образы, положительные эмоции, движение, пространство, ритм, сенсорные ощущения и т. д.

Переход учащихся от одного этапа онтогенеза к следующему строго ограничен объективными нейропсихологическими законами, что необходимо учитывать, требуя от школьников выполнения той или иной задачи. При опережающей нагрузке на кортикальные отделы мозга учение превращается в «натаскивание», что неизбежно приводит к снижению мотивации, низкой успеваемости и соматическим заболеваниям.

В дальнейшем, организуя дифференцированное обучение, учитель может использовать такие приемы обучения для правополушарных учащихся, как дедукция, синтез (текстов, слов, предложений), гештальт, оперирование пространственными связями, задания в картинках, образные представления, конкретные ситуации, контекст, работа с наглядностью (фильмы, карточки, схемы, таблицы), мозговой штурм, творческие задания, работа в группе, интервью, ролевые игры, чтение по ролям, инсценировка, предсказание результатов, выявление сходств, выделение сути, использование речевых и музыкальных ритмов, экскурсии, визуализация, иллюстрации и др. Для левополушарных учащихся – индукция, анализ (текстов, разбор слов и предложений по составу), усвоение правил и грамматических конструкций, логические задания, выявление различий, выделение деталей, создание категорий, прослушивание текстов, задания на поиск ошибок, многократное повторение материала, сортировка, группировка, классификация, конструирование, изобретение, вербализация, технология и др.

Согласно результатам исследования Т. П. Хризман (1998), успешность обучения девочек положительно коррелирует с уровнем развития памяти, у мальчиков такая связь не обнаружена. Наиболее успешными в современной традиционной системе обучения являются левополушарные девочки, наиболее неуспешными – правополушарные мальчики. Следовательно, для девочек, особенно левополушарных, более приемлемы, чем для мальчиков, объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы обучения; академическая подготовка к уроку; задания, ориентированные на механическое запоминание, вербальные способности, исполнительскую деятельность, прилежание, сотрудничество и т. д. Обучая мальчиков, особенно правополушарных, необходимо использовать проблемный, эвристический и исследовательский методы; творческую деятельность; «переоткрытие открытий», решение пространственных задач, ориентацию на практическую информацию, соперничество и т. д.

Традиционная школа предлагает обучение статичных школьников (Л. С. Цветкова, 2001; А. В. Семенович. 2002 и др.). Необходима смена научной платформы образования с ориентацией на психомоторное раскрепощение и сенсорную свободу школьников, применение здравоохраняющих технологий (А. М. Кушнир, 2001).

На результативном этапе урока также целесообразно оценивать знания учащихся в соответствии с их нейропсихологическими различиями: для правополушарных – вопросы «открытого» типа, ежедневное графическое изображение своих достижений в скорости чтения, изучении математики и т. д.; для левополушарных – вопросы «закрытого» типа (тесты), самооценивание и др. К. Ханнафорд считает, что «проверки, ориентированные на простое заучивание, провоцируют развитие мышления низкого уровня – “обучение для проверки”» (2000). Необходимо учитывать и тот факт, что отметки учителей с разным типом межполушарной асимметрии значительно расходятся для 74% мальчиков и 50% девочек: левополушарные учителя в 82% случаев выше оценивают школьников своего типа, правополушарные и равнополушарные учителя в 73% случаев дают более высокую оценку учащимся своего типа (Г. П. Хризман, В. Д. Еремеева, 1998).

Таким образом, за трудностями обучения лежат объективные причины, кроющиеся в несоответствии стиля преподавания и

стиля учения школьников. Процесс дифференциации в обучении часто строится не на индивидуальности учащихся, а на результатах деятельности учителя по их обучению. Научные достижения нейропсихологии при этом не используются.

Выводы по параграфу 4.3

1. Проведенное авторское исследование степени использования педагогами различных вариаций индивидуализации в образовательном процессе и степени владения психодидактическим знанием (2017 г.) показывает, что современные педагоги городских, а также сельских школ, приветствуя такой вектор развития образовательной деятельности, как индивидуализация, недостаточно готовы к использованию её преимуществ в образовательной практике. Приоритетно в обучении школьников используются элементы технологии уровневой дифференциации. Готовность к применению дидактических систем, реализующих идеи учета и развития ИСУД школьников, очень низка в современной образовательной деятельности. Недостаточен уровень знаний педагогов о феномене индивидуального профессионального стиля деятельности, об особенностях собственного ИПСД, о возможности отрицательного резонанса между ИСУД обучающихся и ИСУД учителя. Все эти эмпирически выявленные факты являются свидетельством недостаточного уровня сформированности психодидактической компетентности современного педагога.

В параграфе на основе анализа понятий «дидактическая культура», «психологическая культура», «дидактическая компетентность» сконструировано авторское определение *психодидактической культуры учителя* сельской школы.

Психодидактическая культура учителя сельской школы – это составляющая его целостной профессиональной культуры как профессионально-личностного качества, как высший уровень развития готовности педагога к принятию технологических, конкретных психодидактических решений (психодидактической компетентности): а) по организации собственного познания в профессиональной деятельности (как эмпирического, так и теоретического, и в частности, в области психологии, педагогической психологии, психодидактики, психопедагогики, *педагогики и дидактики сельской школы*); б) проектированию, реализации и рефлексии процесса самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучаю-

щихся по усвоению ими содержания образования с выполнением требований формирования новых образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) при использовании технологий эффективной деятельности (праксеологический признак) *с учетом специфики обучения и воспитания в сельской школе*; в) развитию психологических установок на поддержку и сопровождение, обеспечение успешности учебно-познавательной деятельности школьников.

2. В параграфе для повышения психодидактической компетентности учителя сельской школы представлены описания дидактических систем, знание о которых может рассматриваться как обогащающее психодидактическую компетентность учителя в аспектах учета и развития ИСУД сельских школьников и организации дифференцированного обучения. Среди таких систем:

– *Система работы учителя по формированию стиля учебной деятельности школьника* (Л. Г. Борисова) [32].

– *Система педагогической поддержки индивидуального стиля учения школьников, включающая педагогическую поддержку самоопределения, самореализации, самоанализа, самокоррекции (*М. В. Алешина) [3].

– Система по формированию стиля учебной деятельности, адекватного индивидуальным особенностям ребенка (О. С. Самбикина [245]).

– Система дифференцированного обучения с учетом нейропсихологических особенностей А. Л. Сиротюк [260].

3. В Приложении 5 к гл. 4 представлен вариант диагностики психологической компетентности современного педагога [227].

§ 4.4. Система становления и профессионально-личностного развития педагогов сельских школ в контексте применения методологических подходов

> Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель. Он – олицетворенный метод обучения, само воплощение принципа воспитания.
>
> *Адольф Дистервег*

В данном параграфе показана необходимость создания системы становления и профессионально-личностного развития педагогов сельских школ в контексте применения методологиче-

ских подходов. На основе анализа тенденций модернизации современного образования выявлены соответствующие изменения в образовательном процессе сельской школы и обосновано для модернизации жизнедеятельности сельской школы применение исследуемых методологических подходов – интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического. Представлены идеи по организации подготовки в вузе учителя для сельской школы и повышению его профессиональной компетентности в системе дополнительного профессионального образования и самообразовательной деятельности.

Основные тенденции модернизации образовательного процесса в сельской школе

Ясно, что сельская школа и её модернизация вбирают в себя те общеизвестные тенденции развития, которые характерны для процессов всей сферы российского образования. К последним вполне уверенно можно отнести трансформации и новшества, которые проявляются в современных общеобразовательных организациях:

– процессы интеграции, объединения, синтезирования усилий и ресурсов образовательных организаций, социальных партнеров для повышения качества жизнедеятельности организаций как систем в целом и организуемой образовательной деятельности в них (сюда относятся в т.ч. и сетевые формы);

– нарастания интенсивности применения технологизированных элементов в управлении образовательной организацией и образовательной деятельностью субъектов обучения и воспитания;

– в содержательном плане образования увеличение доли деятельностных компонентов, овладение обучаемыми способами и видами действий и деятельностей, в том числе универсальных, ключевых, которые направлены на обеспечение успешности человека в будущих (послешкольных) этапах его развития; в этом контексте маркирующим фактом выступает необходимость формирования информационной культуры всех субъектов образовательного процесса;

– нарастающий интерес к личности в процессе образования, причем не только относительно обучающегося, но и педагога, управляющего развитием образовывающейся личности;

– тенденция вытеснения традиционного подхода к обучению подходом развивающим, учитывающим индивидуальные

стили учебно-познавательной и профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса, а следовательно, повышающего необходимость их психодидактической компетентности;

– обновление подходов к воспитательной деятельности в образовательных организациях, поиск путей становления гражданской идентичности нового формата всех субъектов образовательного процесса; учет поликультурности образовательного пространства.

Все обозначенные явления присущи в той или иной степени и сельской школе. Однако в силу действия известных специфических факторов её жизнедеятельности она обладает и рядом специфических тенденций развития. Обозначим самые, на наш взгляд, важные из них, которые непосредственно попадают в зону нашего внимания в контексте проводимых исследований.

Сельская школа рассматривается сегодня как ресурс формирования трудового и интеллектуального потенциала сельского социума, выступая как базовая опора села в воспитании будущих хозяев земли, обладающих экологическим мышлением, способных найти применение собственным возможностям и быть успешными в социально-экономических условиях сельской местности.

Сельская школа характеризуется и как организация, создающая для детей комфортную не только разнообразную и насыщенную информационно-образовательную среду, но и среду защищенности от негативных факторов жизни, толерантную среду доброты, понимания и открытости, доверия и справедливости, ответственности каждого перед другим. Атмосфера в школе приближена к типу семейной атмосферы, характерной для круга близких людей.

Сельская школа без дополнительных финансовых вложений и создания привилегированного положения давно научилась решать проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья, или, как сейчас называют это явление, включения людей с недостатками здоровья в инклюзивную образовательную среду. Хотя официально это не признается и не фиксируется ни в каких документах.

Сельская школа настойчиво ищет различные варианты организации образовательного процесса, отличные от традиционной формы. В их числе можно отметить неклассную систему обучения, обучение и реализацию воспитательных мероприятий в

рамках разновозрастных коллективов, использование нелинейного расписания и др.

Праксеологические тенденции как стремление сельских школ к самоорганизации, имеющей целью повышение качества, результативности, эффективности, рациональности выполняемой деятельности, овладение алгоритмами успешной, целесообразной, проектной деятельности. Именно эта тенденция обусловливает постоянный интенсивный поиск путей ликвидации отставания сельских школ от городских по результатам обучения (например, качеству ЕГЭ).

Сельская школа накопила значительный опыт реализации трудового воспитания в процессе образования, который мог бы быть полезен не только для категории сельских школ, но и для многочисленных городских. В переживаемый современным образованием период трудовое воспитание требует особого внимания со стороны педагогов и представителей общественности, потому что данный «участок работы» в большинстве школ является недостаточно развитым, что ведет к непониманию детьми важности трудовых навыков и, соответственно, недоразвитию черт личности, которые «закаляются» в процессе именно трудовой деятельности.

В сельской школе востребован учитель-универсал, уверенно справляющийся с многопредметностью, вызванной малочисленностью обучающихся в школе и многофункциональностью самой школы. Учитель-универсал как нельзя лучше способен решать сложные задачи достижения метапредметных результатов и понимания индивидуальных сущностей обучаемых с целью учета их характеристик при выстраивании качественного процесса образования. Все это является поводом для того, чтобы говорить о наличии специфических составляющих профессиональной компетентности сельского педагога.

Поскольку во все времена с процессом образования явно ассоциировался и ассоциируется урок, то далее, прежде чем сформулировать основные положения для системы профессионально-личностного развития педагогов в системе реализации образовательного процесса сельских школьников в контексте исследуемых нами методологических подходов, мы подробно остановимся на тенденциях современного учебного занятия и особенностях их проявления в условиях сельских школ.

Урок как «клеточка» процесса обучения, как его минимальный элемент (подобно молекуле вещества как его наименьшей структурной частице) остается основной процессуально-содержательной формой организации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

В 60-х гг. XX в. в свет вышла педагогическая энциклопедия, где урок определялся как основная форма обучения в школе, характеризуемая постоянным составом учащихся, проводимая по твердому расписанию и отличающаяся единством дидактической цели [211]. Стало образным выражение Н. М. Верзилина, сравнивающего урок с солнцем, вокруг которого, как планеты, вращаются другие формы учебных занятий. Однако обозначенное понимание сущности урока отражает преимущественно его организационную сторону, но ничего не говорит о его содержании. С целью преодоления такого недостатка в начале 70-х гг. XX в., а также учета места личности ученика в уроке как целостной, многогранной дидактической системе М. Н. Скаткин уточняет энциклопедическое определение урока и дает его как систематически применяемую форму организации совместной деятельности учителя с постоянным составом учащихся в определенный отрезок времени для решения задач обучения, воспитания и развития учеников [263]. Эта общепринятая формулировка урока считалась на протяжении многих лет правильной, так как она отражала урок как целостный процесс обучения и как социальное явление, где представлены цель, содержание, средства, методы, деятельность по его организации, управлению и все дидактические элементы в условиях традиционного преподавания.

90-е гг. XX в. ознаменованы значительными социально-культурными преобразованиями нашего общества, принципиальной сменой идеологии, однако урок и урочно-классная система выступают и в этот период достаточно стабильными элементами процесса обучения, естественно, претерпевая определенную трансформацию в связи с изменяющимся социальным заказом общества к образованию и школе. При анализе определений урока в педагогической литературе начала XXI в. [138; 263] обнаруживаем незначительные изменения в понимании сущности феномена. В частности, новым элементом выступает признание в качестве результата урока не только усвоение учащимися знаний,

передаваемых педагогом, формирование умений и навыков, развитие способностей школьников, но также совершенствование опыта педагога [267]. С этим определением созвучны мысли великого педагога XX в. В. А. Сухомлинского, который писал: «Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции»; «Учитель готовится к хорошему уроку всю жизнь… Такова духовная и философская основа нашей профессии и технологии нашего труда: чтобы открыть перед учеником искорку знаний, учителю надо впитать море света…» [279]

Представим ещё два определения урока, датированных уже 2010 и 2013 гг.:

«Урок рассматривается как система учебно-воспитательной и организационной деятельности преподавателя в единстве с учебно-познавательной деятельностью обучаемых, направленная на достижение цели и задач их общего (или специального) обучения, воспитания и развития в соответствии с заданным программой (или государственным стандартом) уровнем» [258].

Урок – управляемый (следовательно, целенаправленный, мотивированный, планируемый, организационно обеспеченный, корректируемый) ресурсообеспеченный системный процесс совместной деятельности учителя и обучающихся по достижению запрограммированного диагностируемого образовательного результата, определенного образовательной программой [238].

В последних определениях акцент сделан (при сохранении общей целевой направленности урока) на его системность, единство деятельностей преподавания и учения, наличие заданных норм в виде образовательной программы или образовательного стандарта, а также возможность достижения «запрограммированного диагностируемого образовательного результата». Последнее подразумевает применение на уроке образовательных технологий. Однако приведенные варианты в целом сохраняют традиционные признаки урока, оставляя «в тени» те трансформации, которые претерпел урок в настоящее время.

Типовые признаки урока слабо совместимы с идеологией новых образовательных стандартов, поэтому в тексте нормирующих актов [222] все чаще используется термин «учебное занятие».

Традиционно урок – это элемент классно-урочной системы, которая жестко привязана к возрастам учащихся и учебным предметам. Сегодня на смену твердому расписанию приходит *нелинейное динамическое расписание* (появилось с введением профильного обучения на старшей ступени школы при реализации индивидуальных учебных планов). В учебный план школы всех уровней введена внеурочная деятельность, статус которой выравнивается по отношению к урочной. Ещё одна причина введения нелинейного динамического расписания – это необходимость достижения метапредметных и личностных, а не только предметных результатов. Е. В. Чернобай дает следующее определение учебного занятия: «Современное *учебное занятие* – это форма организации учебного процесса в рамках урочной и внеурочной деятельности, направленная на достижение планируемых образовательных результатов, при которой учитель, в рамках нелинейного динамического расписания, может работать с разновозрастными и разноуровневыми учебными группами, используя для этого активные виды учебной деятельности и современные методы и средства обучения» [309, с. 42]. В данном определении уже отражены некоторые тенденции развития современного урока – учебного занятия. Так, явно прослеживается тенденция вариативности относительно возрастного критерия участия в уроке и его учебного содержания (разноуровневость), а также указание на использование образовательных технологий (достижение планируемых образовательных результатов, активные виды и современные методы и средства обучения).

Опираясь на понимание сущности тенденции как возможности тех или иных событий развиваться в определенном направлении [281] и основываясь на представленных выше авторитетных мнениях относительно феномена урока, выделим тенденции его развития, характерные для современного этапа эволюции урока как дидактического феномена. На наш взгляд, таковыми выступают психодидактические возрастания вариативности организационно-процессуальной и содержательной сторон урока и информационно-семиотические тенденции. Рассмотрим каждую из них более подробно.

Психодидактическая тенденция развития урока

Необходимость трансформации урока в направлении оптимального учета психологических закономерностей процессов

восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения, в целом познания сегодня ещё не до конца осознана педагогическим сообществом. Однако о важности знания психологических основ процесса обучения и их использовании для создания комфортной психологической атмосферы на уроке говорили известные классики как педагогики, так и психологии, в т. ч. К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. В. Петровский, А. З. Рахимов и др. Из числа ученых современности, которые не только признают актуальность разработки психодидактических проблем, но и предлагают конкретные решения в данном направлении, назовем Б. Ц. Бадмаева, М. Е. Бершадского, Г. А. Берулава, М. Н. Берулаву, Н. Л. Галееву, Э. Г. Гельфман, А. Н. Крутского, В. И. Панова, М. А. Холодную, М. Н. Чуприкову. Психологическое знание присутствует во всех элементах и процедурах обоснования в педагогике, служит одним из источников построения теоретических моделей. Психологический анализ оказывается необходимым для выявления причин расхождения между идеальным представлением об обучении и реальным положением дел. Выстраивание конкретного урока требует учета психологических характеристик группы и её индивидуальных представителей, с которыми работает педагог. При этом мы, естественно, не забываем, что в любом месте и на любом уровне определяющим фактором остается ориентировка на педагогическую теорию, учет всей системы отношений и характеристик педагогической действительности [136].

Формирование новых образовательных результатов в виде универсальных учебных действий (УУД) как составных компонентов ключевых компетенций обучающихся невозможно без опоры на закономерности протекания психологических процессов обучающихся. Формирование всех УУД «завязано» на развитии психологических характеристик личности, прежде всего регулятивных, познавательных, коммуникативных (речевых). Формирование компетентностей, обязательно имеющих личностно окрашенный характер, невозможно без привлечения психологических ресурсов личности. Мы согласны с мнением Н. Л. Галеевой [49], что современный учитель обладает недостаточным уровнем психологической культуры для оптимального использо-

вания внутренних психологических ресурсов обучающихся в процессе обучения. На педагогических направлениях подготовки в вузах будущие школьные учителя недостаточно глубоко изучают психологию развития и учения, ограничиваясь лишь кратким, можно сказать, пропедевтическим курсом психологии, объединяющим в одной учебной дисциплине её возрастные и педагогические аспекты. Этого варианта психологической подготовки будущих учителей явно недостаточно для демонстрации высокого уровня знаний и умений по разделу «Детская психофизиология», заявленному как раздел «С» наряду с разделами «А» и «В» соответственно «Предмет» и «Методика» в проекте Национальной системы учительского роста (Версия 3.3 от 23.05.2016 г.). В модель оценки компетенций учителей как составную часть системы учительского роста предполагается включить психолого-педагогические компетенции [216]. Включение данных норм в правовую базу образования также актуализирует психодидактические изменения урока как составного компонента целостного процесса обучения и, соответственно, образовательного процесса. Можно предположить, что в качестве проявлений обозначенной тенденции выступят:

– использование на уроке дидактических материалов (учебных заданий), адаптированных по критериям: а) особенности мотивации обучающихся, б) особенности механизмов восприятия учебной информации, в) особенности мышления и межполушарного взаимодействия обучающихся, г) особенности памяти и процессов запоминания, д) особенности восприятия, е) их совокупностям;

– применение учебников, созданных на психодидактической основе;

– реализация субъектно и личностно ориентированных технологий обучения, персонифицированных по характеру организации и содержанию учебно-познавательной деятельности школьников;

– использование дидактических средств (например, учебно-вариативных модулей), предусматривающих учет индивидуально-личностных и психофизиологических особенностей обучающихся и обусловливающих необходимый темп освоения учебного материала на уроке.

Тенденция возрастания вариативности организационно-процессуальной и содержательной сторон урока

Следующую совокупность явлений, присущих современному уроку и допускающих объединение в одну группу, мы обозначили как возрастание вариативности организационно-процессуального и содержательного компонентов урока. Поддерживая идею Л. И. Гриценко [67] об одновременном присутствии и взаимодействии (иногда противоречивом) традиционных и инновационных (личностно ориентированных) элементов в процессе обучения, мы связываем данную тенденцию развития урока с выполнением требования создания условий для содействия становлению уникального для каждого обучающегося сочетания качеств с разными уровнями их развития, представляющих своеобразие целостности личности данного школьника. Ясно, что такая цель выполнима только в случае глубокой дифференциации (индивидуализирования) обучения и всех компонентов урока как его минимальной «клеточки», базового структурного компонента обучения: целей, содержания, методов и приемов, средств и организационных форм учебно-познавательной деятельности обучающихся. Во многом здесь может помочь профильное обучение, однако в случае реализации универсального варианта обучения целесообразно решать эту проблему в рамках внутриклассной или внутригрупповой дифференциации.

Анализируемая тенденция связывается также и с возрастающим разнообразием типологий уроков. Так, кроме традиционной типологии по основной дидактической цели актуальной является типология, обусловленная требованиями нового образовательного стандарта, в которой выделяется четыре типа учебных занятий [290]:

– Урок «открытия» нового знания.

– Уроки отработки умений и рефлексии.

– Уроки общеметодологической направленности.

– Уроки развивающего контроля.

Данная типология отражает вариативность в организационно-процессуальном и содержательном планах. Так, урок «открытия» нового знания предполагает прежде всего использование режима поисковых и исследовательских технологий, технологий проектов, проблемного обучения. Урок отработки умений и рефлексии

требует организации процесса применения открытых ранее знаний для решения практических заданий, целесообразнее всего ситуационных, компетентностно ориентированных, и создания условий для осмысления, оценки собственных достижений обучающимися, умений саморегуляции деятельности. Урок общеметодологической направленности задает вектор формирования универсальных способов деятельности у обучающихся, совокупность которых и есть методология выполнения прежде всего учебно-познавательной деятельности, которая в будущем может выступить как основа методологической культуры в различных областях жизнедеятельности человека. Речь идет о направленности таких занятий на достижение обучающимся так называемых метапредметных образовательных результатов. Здесь эта ориентированность обозначена явно, открыто. Уроки развивающего контроля подчеркивают важность организации формирующего и корректирующего варианта самооценки, взаимооценки, оценки учителя.

Для современного урока обязательными признаками выступают мотивационно-целеполагающий и деятельностный. Характеристиками первого признака является постановка в начале урока конкретной и измеримой цели, тождественной планируемому результату. При этом учащиеся формулируют цели самостоятельно (насколько это возможно) и для себя (личностные цели и смыслы обучения). С деятельностным признаком урока связывается самостоятельная познавательная деятельность на занятии; использование деятельностных методов: дискуссионных, диалоговых, видеообсуждений, деловых и ролевых игр, учебных открытий, мозгового штурма. В целом характерно применение современных педагогических технологий (индивидуализированных, личностно ориентированных, субъектно ориентированных, персонифицированных). Каждый этап современного урока строится по схеме: постановка учебного задания; деятельность учащихся по его выполнению; подведение итогов деятельности; контроль процесса и степени выполнения; рефлексия.

Вариативность проявляется уже на этапе подготовки учителя к уроку, который готовит сценарный план урока, на 60% предоставляющий свободу учителю. Для самостоятельной деятельности обучающихся на занятии ориентиром выступает также 60% учебного времени. Главная цель учителя на уроке – органи-

зовать деятельность обучающихся по поиску, обработке информации, обобщению способов деятельности, постановке учебной задачи и предложению путей её решения.

Вариативность урока обусловливается и требованием его компетентностной ориентированности по созданию условий, способствующих развитию учащихся через выполнение практической деятельности. Такой урок способствует формированию компетенций, формированию личностных качеств, которые позволяют эффективно действовать в различных жизненных ситуациях. Признаками компетентностно ориентированного урока выступают:

– обучение переносу теоретических знаний по предметам в практическую жизнедеятельность учащегося;

– освоение универсальных способов деятельности, то есть применимых к различным предметным областям;

– освоение учащимся способов работы со знаниями (знания – средство понимания и осмысления, развития смыслов);

– проживание учеником истории открытия явления, то есть восприятие одномоментно всего необходимого для этого опыта;

– обеспечение ученику информационно-образовательных условий для выбора, проб, преобразований, создания нового.

Признаки компетентностно ориентированного урока обозначают следующую группу изменений феномена – информационно-семиотическую тенденцию.

Информационно-семиотическая тенденция развития урока

Современный процесс обучения реализуется в информационно-образовательной среде. В связи с этим для урока характерен ещё один вектор развития и трансформации – информационно-семиотический, связанный с необходимостью формирования соответствующей компетентности обучающихся. Под информационно-семиотической компетентностью понимается ключевая метапредметная, транспрофессиональная компетентность современного человека, «субъектно-деятельностный потенциал успешности оперирования со знаковой информацией, знаниями и смыслами… включает в себя систему способностей, познавательно-знаниевых операций, ценностных и мотивационно-смысловых установок личности, обеспечивающих адаптацию в современном обществе, продуктивную коммуникацию во множестве смысловых контекстов, эффективность работы с информа-

цией и знаниями в учебной деятельности» [61]. Таким образом, информационно-семиотический вектор изменения современного урока обусловливает обеспечение дидактических условий для совершенствования коммуникативных, информационных, личностно-креативных умений обучающихся. Прежде всего, речь идет о необходимости освоения школьниками широкого спектра возможностей для работы с различными способами предъявляемой информации (текста в виде графического изображения, диаграмм, рисунков, знаково-символических форм и др.), умения создавать различные тексты, «развертывать» и «свертывать» их, понимать смысл текста разного способа кодирования и получать вывод из него. Велика роль понимания текста и его смысла при реализации коммуникации, в т.ч. возникающей в рамках учебно-познавательной деятельности на уроке. Текст выступает как важнейшая социокультурная ценность, потому как любой культурный или природный феномен (с точки зрения семиотики) может быть рассмотрен как специфический текст. Особо актуальной информационно-семиотическая деятельность становится в связи с увеличивающимися информационными потоками, заполняющими наш мир. В этих условиях важно обладать умением критически устанавливать смыслы различных текстов в самом широком понимании сущности данной категории. Целесообразно в этом аспекте использование ситуационных заданий различных модификаций как одного из возможных вариантов преобразования содержания обучения. Именно данный тип компетентностно ориентированных заданий предполагает организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся с различными текстами и различным образом закодированной информацией. Резонирует с формированием информационно-семиотической компетентности использование кейс-технологии, применение различного рода портфолио, в т. ч. и информационного, а также технологии критического мышления. На наш взгляд, перспективной технологией выступает и технология создания интеллект-карт (ментальных карт) с использованием программных продуктов, позволяющих создавать целостные информационные системы с широкими возможностями уплотнения и группировки информации и текстов, сформированных с помощью различных языков.

Таким образом, под *современным уроком* мы понимаем целостную дидактическую систему, выступающую как базовое зве-

но процесса обучения; заранее спроектированную в сценарном варианте, а потому допускающую организационно-процессуальную и содержательную вариативность на этапе реализации сценария; специально организованную с целью гарантированного достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучающимися в классах (или группах, возможно разновозрастного состава) в соответствии с требованиями образовательных стандартов и проявляющую изменения в направлении усиления психолого-педагогических преобразований в аспектах учета специфики внутреннего потенциала каждого субъекта в обучении и обеспечении его информационно-семиотического развития.

Итак, при анализе современного урока (учебного занятия) мы выделили три тенденции, наиболее ярко проявляющиеся в процедурах урока: *психодидактическую, тенденцию возрастания вариативности организационно-процессуальной и содержательной сторон урока, информационно-семиотическую*. Для сельской школы наличие этих тенденций означает необходимость владения учителем (педагогом) сельской школы соответствующими компетенциями, складывающимися в целостную профессиональную компетентность. Соответственно, нужна система становления и развития этих профессиональных компонентов. Закономерно возникает следующий вопрос: какой учитель способен сегодня выстроить процесс образования в соответствии с обозначенными тенденциями? Какова система профессиональной подготовки и дальнейшего профессионального развития такого учителя для сельской школы? Наши воззрения на решение данной проблемы мы представляем ниже.

Система становления и профессионально-личностного развития педагога-универсала для сельской школы

Мы неоднократно в рамках данной работы и других публикаций обращали внимание, что специфические факторы образовательного процесса в сельской школе в первую очередь обусловливают необходимость подготовки учителя-универсала, который способен более качественно справиться с ситуацией многопредметности, характерной для сельского общеобразовательного учреждения. Многопредметность преподавания учителя сельской школы – преподавание одним педагогом даже не смеж-

ных с основным его курсом учебных дисциплин. При организации образовательного процесса по другим дисциплинам учитель не всегда оказывается способным обеспечить высокое качество усвоения учебного содержания в силу незнания специфики «дополнительных» учебных курсов, методики которых он не осваивал при подготовке в вузе. Но, с другой стороны, явление многопредметности, которое сегодня чаще всего рассматривается как негативное дидактическое явление в сельской школе с малочисленным наполнением обучающихся, возможно использовать целенаправленно для выполнения требований ФГОС – в первую очередь формирования метапредметных образовательных результатов, т. е. использовать «вторую сторону медали», которая уже приобретает позитивный характер. Дело в том, что многопредметность создает педагогические условия для лучшей «обозримости» педагогом связующих универсальных метапредметных элементов содержания [75]. При этом проблемой, с одной стороны, выступает поиск вариантов преодоления ситуации традиционной многопредметности. С другой стороны, целенаправленное применение её метапредметного потенциала для обеспечения формирования у сельских школьников целостного представления о мире и развития их теоретического мышления.

Многопредметность может быть одной из причин все ещё невысокого качества обучения в сельской школе. Для подтверждения факта приведем статистические данные (табл. 4.4.1 и рис. 4.4.1) по сравнению средних баллов, полученных выпускниками городских и сельских школ на Едином государственном экзамене по разным предметам [246]. Как говорится, без комментариев. Сложившаяся ситуация свидетельствует о необходимости качественного изменения (и даже революционного преобразования!) подготовки учителя для сельской школы. Принимая идею о необходимости повышения уровня социально-экономического развития села до уровня города, придерживаемся мнения о том, что специфика сельской жизни, а значит, и школьной жизнедеятельности будет сохранена ещё достаточно длительное время даже с принятием во внимание фактора все увеличивающейся быстроты изменений нашего мира. Вследствие этого для изменения ситуации важно существенно поменять процесс подготовки кадров для сельских школ с учетом решения проблемы многопредметности преподавания и необходимости формирования метапредметных результатов [78].

Таблица 4.4.1

Сравнение средних баллов, полученных выпускниками городских и сельских школ на Едином государственном экзамене по разным предметам

Предмет	**Населенный пункт сельского типа**	**Населенный пункт городского типа**
	2013 г.	2013 г.
Русский язык	59,8	64,5
Математика	46,8	49,3
Физика	50,2	54,4
Химия	64,8	68,9
Информатика и ИКТ	52,3	64,8
Биология	56,6	59,5
История	53,6	55,2
География	54,6	58,3
Английский язык	57,9	73,7
Немецкий язык	44,1	60,7
Французский язык	57,3	70,0
Обществознание	56,7	60,3
Испанский язык	39,0	69,3
Литература	56,8	58,7
Итого	54,4	58,5

Для этого предлагается использовать возможности реализации междисциплинарных профилей бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование». Такой вариант не противоречит современным образовательным стандартам. Однако параллельно возникает ещё одна научная проблема – создания и развития межпредметной дидактики (аналогично тому, как существуют отрасли отдельных частных дидактик). Объясняется это тем, что синтезирование дидактик обучения нескольким научным дисциплинам в общеобразовательной школе даст какой-то новый эмерджентный эффект. Но какой? Дать ответ на этот вопрос и призвана новая отрасль дидактики, основным принципом которой выступает *междисциплинарность*. Это важно также с позиций проблем метапредметности и общей методологичности как нового феномена современного образования и достижения одного из образовательных результатов интегративного характера.

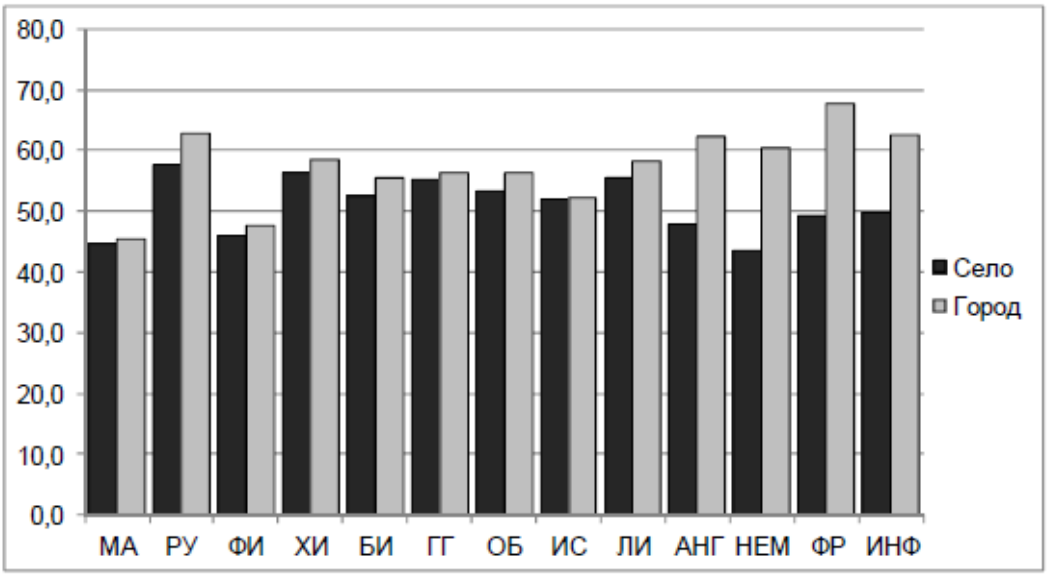


Рис. 4.4.1. Средний тестовый балл выпускников сельских и городских школ по предметам ЕГЭ (2012 г.). Результаты выпускников городских школ лучше по всем предметам. Наибольший разрыв наблюдается по иностранным языкам, информатике и ИКТ и русскому языку. Средний тестовый балл выпускников сельских школ по всем предметам равен 51,5, выпускников городских школ – 54,7

Многие устоявшиеся в традиционной дидактике принципы, категории, подходы не срабатывают в сложившейся научно-образовательной ситуации, определяющейся информационным этапом развития общества и новым витком технологической революции. С высокой скоростью изменяется образовательная действительность, требующая нового уровня осмысления и обобщения в теоретическом плане [2; 246; 315]. Трансформации своих положений требуют все отрасли науки об образовании, в частности, дидактика также нуждается в глубоких обновлениях своих позиций.

Это касается и дидактики подготовки учительских кадров для «школ, находящихся в сложных социальных условиях» – прежде всего расположенных в сельской местности. Сегодня, как никогда, сельская школа требует радикальных преобразований, чтобы выступить в качестве ресурса формирования интеллектуального и трудового потенциала сельского социума; а выполнить эту ответственную миссию образовательная организация сможет, лишь располагая педагогическими кадрами новой формации. Под последними понимается учитель-универсал, учитель-многопредметник, учитель-психолог, учитель – социальный педагог и вос-

питатель, учитель по предмету – менеджер. Учитель новой сельской школы для качественного выполнения своих функций обязан владеть специфическими компетентностями по сравнению с учителем многонаполненной городской школы. Но где и когда педагог может приобрести данную группу компетенций? Ведь сегодня специально не готовят учителя сельской школы, за исключением некоторых незначительных сдвигов в этом направлении (проведение единичных курсов по выбору в вузах на педагогических направлениях подготовки, прохождение этапов практик в сельских школах и др.).

Но общеизвестные противоречия в жизнедеятельности сельской школы, к сожалению, не преодолеваются, а становятся даже все более острыми и глубокими. Исходя из вышесказанного, явно определяется *проблема разработки научно обоснованного варианта новой дидактики подготовки учителя для сельской школы*. Именно она сможет ответить на вопросы: кого готовить к преподаванию в сельской школе? Чему готовить? На каком контенте производить подготовку? Какие технологические процессы и процедуры следует использовать для воспитания учителя нового поколения для села?

В ситуации регламентируемой доступности образования для всех и его открытости в образовательных организациях, расположенных на селе (или, как указано в нормативных документах, «*школ, находящихся в сложных социальных условиях*»), реально мало что изменилось за последние 20 лет. И во многом такая ситуация обусловлена слабостью кадрового потенциала сельских школ. На наш взгляд, качество образовательного процесса в сельских школах можно значительно улучшить, если обогатить их кадровые ресурсы поколением «новых» педагогов, специально подготовленных и ориентированных на работу в сложных социальных условиях. При этом в качестве методологической основы процесса подготовки таких кадров целесообразно рассматривать междисциплинарный подход, выполняющий синтезирующую и объединяющую функцию по многим позициям реализации профессиональной подготовки нового педагога для села.

По нашему глубокому убеждению, подготовка педагогических кадров новой формации для сельской школы в вузе должна осуществляться при реализации образовательных программ на

междисциплинарной основе *(ОП МЖД)*. Нами предлагаются варианты обучения студентов направления подготовки «Педагогическое образование» по профилям «Естествознание», «Гуманитарная область знания», «Социально-экономическая область знания», «Информационно-технологическая деятельность», «Интегрированная область знания по безопасности жизнедеятельности». В рамках направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» возможно обучение по профилю «Педагог-психолог для сельской школы». С одной стороны, данные межпредметные профили отражают идеи создания профильной общеобразовательной школы (возможные профили в Концепции профильного обучения 2002 г. [108]). При этом необходимо заметить, что во многих (особенно малочисленных) школах объективные обстоятельства не позволяют организовать полноценное многопрофильное обучение в старшей ступени школы даже за счет использования сетевых ресурсов и моделей. В таких школах продолжает существовать универсальная модель обучения. Исходя из этого, такая междисциплинарная подготовка в вузе сможет в некоторой степени нейтрализовать отсутствие углубленного изучения предметов определенной образовательной области.

В профиле «Естествознание» в вариативной части учебного плана высшей школы (содержательный компонент ОП МЖД) предполагаются дисциплины, интегрирующие методические знания по частным методикам преподавания физики, химии, биологии, естествознания и непосредственно содержание учебных дисциплин, отражающих научные основы соответствующих отраслей знаний.

В профиле «Гуманитарная область знания» в вариативной части учебного плана высшей школы предполагаются дисциплины, интегрирующие методические знания по частным методикам преподавания русского языка, литературы, иностранных языков и непосредственно содержание учебных дисциплин, отражающих научные основы соответствующих отраслей знаний.

В профиле «Социально-экономическая область знания» в вариативной части учебного плана высшей школы предполагаются дисциплины, интегрирующие методические знания по частным методикам преподавания географии, истории, обществознания, экономики и непосредственно содержание учебных дисциплин, отражающих научные основы соответствующих отраслей знаний.

В профиле «Интегрированная область знания по безопасности жизнедеятельности» в вариативной части учебного плана высшей школы предполагаются дисциплины, интегрирующие методические знания по частным методикам преподавания основ безопасности жизнедеятельности, физической культуры, дисциплин эстетической направленности, экологии и непосредственно содержание учебных дисциплин, отражающих научные основы соответствующих отраслей знаний.

В профиле «Информационно-технологическая область знания» в вариативной части учебного плана высшей школы предполагаются дисциплины, интегрирующие методические знания по частным методикам преподавания математики, информатики, технологии и непосредственно содержание учебных дисциплин, отражающих научные основы соответствующих отраслей знаний.

Необходимо заметить, что в современных сельских школах практически отсутствует административная должность «социальный педагог» или «школьный психолог». Тем не менее данные специалисты очень нужны не только непосредственно самой школе, но и в целом сельскому сообществу для развития и использования потенциала социально-педагогического ресурса села, который в 90-е гг. XX в. также оказался разрушенным и сегодня требует своего восстановления и активного целенаправленного использования. В связи с этим предлагается в рамках направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» сформировать профиль «Педагог-психолог для сельской школы», в рамках которого появится возможность готовить универсального специалиста в одном лице: социального педагога и психолога одновременно хотя бы для сетевого объединения общеобразовательных организаций. Эту задачу возможно решить также в рамках профиля «Социальная педагогика и психология», который реализуется во многих вузах гуманитарной направленности, при наполнении соответствующим контентом.

В целом система становления педагога-универсала для сельской школы с учетом довузовского и послевузовского периодов подготовки выглядит так, как представлено на рис. 4.4.3.

Выводы по параграфу 4.4

1. В целом обусловленность организации образовательного процесса сельской школы на основе трех методологических под-

ходов определяется модернизационными процессами (тенденциями) сферы российского образования, тенденциями в развитии сельской школы России и тенденциями современного учебного занятия. Итог рассуждений представлен в виде рис. 4.4.4.

2. Модернизация системы подготовки педагогических кадров является важнейшим условием повышения качества школьного образования. Со стартом в 2014 г. проекта модернизации педагогического образования в системе начались процессы обновления. Однако они не обеспечивали полномасштабного обновления всех аспектов подготовки педагогов. В частности, задача подготовки учителя, специально ориентированного на профессиональную деятельность в условиях сельской школы, никак не реализована в данном проекте.

В качестве теоретических концептов, определяющих базу для подготовки педагогов нового формата для сельской школы, представляются следующие.

Первый концепт модернизации педагогического образования связан с идеей реализации целенаправленного обучения будущих педагогов-универсалов для сельской школы на основе междисциплинарного подхода [78] и включает следующие положения.

– Построение процесса подготовки в вузе учителя-универсала для сельской школы на основе междисциплинарного подхода предполагает решение целого спектра научно-дидактических задач:

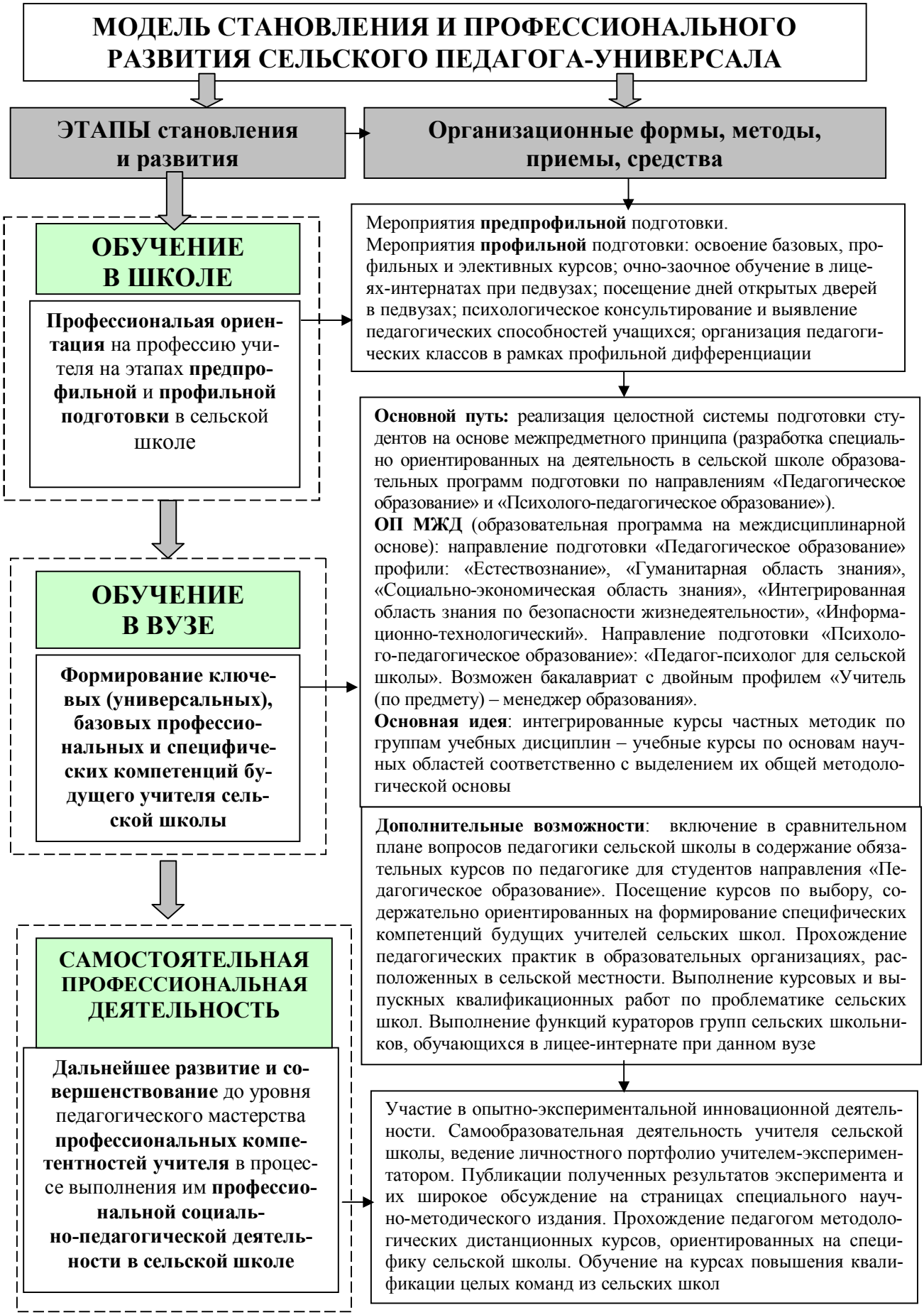


Рис. 4.4.3. Модель становления и профессионального развития педагога-универсала

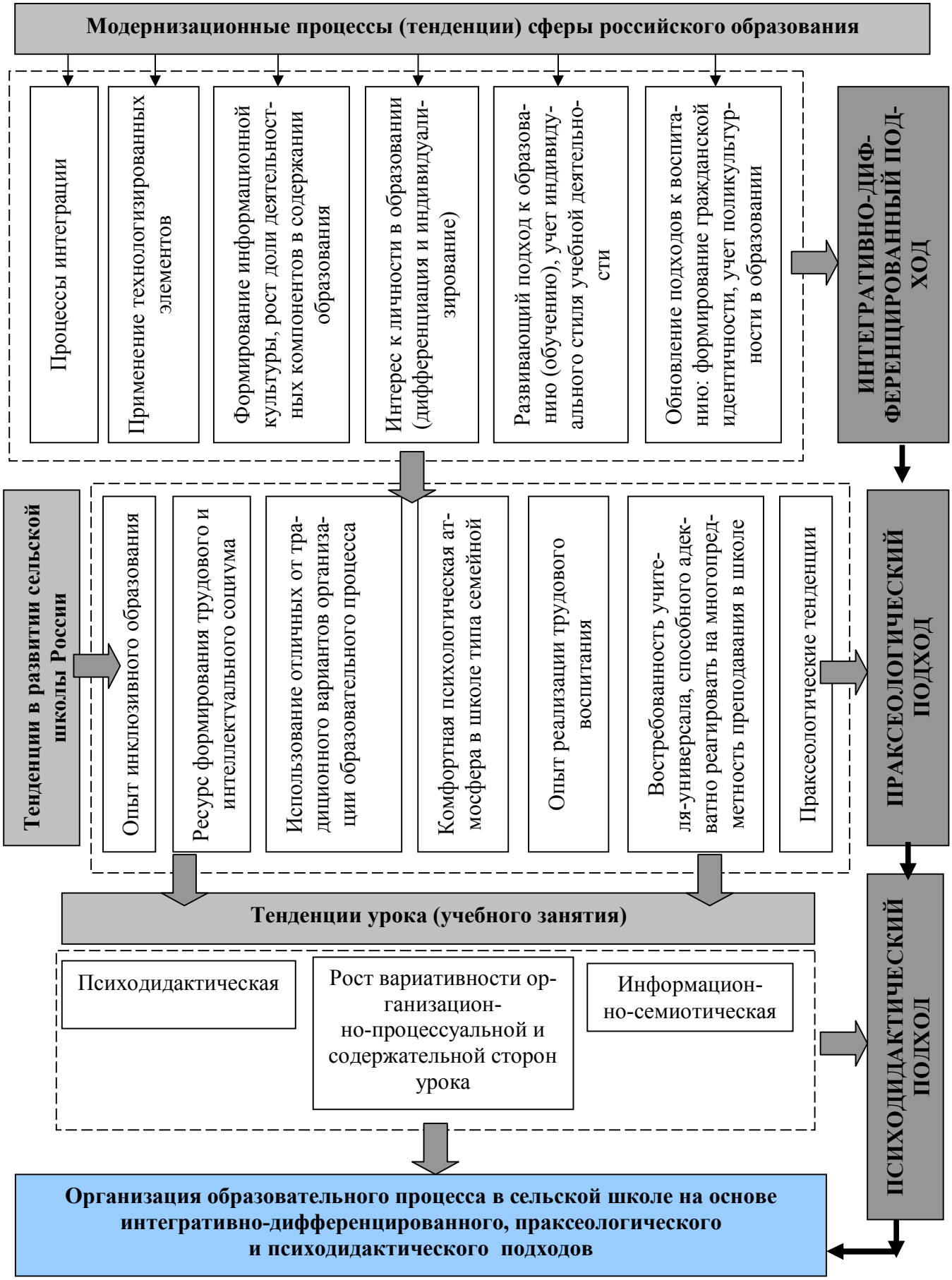


Рис. 4.4.4. Обусловленность организации образовательного процесса сельской школы

Первый концепт модернизации педагогического образования связан с идеей реализации целенаправленного обучения будущих педагогов-универсалов для сельской школы на основе межпдисциплинарного подхода [78] и включает следующие положения.

– Построение процесса подготовки в вузе учителя-универсала для сельской школы на основе междисциплинарного подхода предполагает решение целого спектра научно-дидактических задач:

а) определение теоретико-методологических оснований системы подготовки педагогических кадров для сельской школы, готовых целенаправленно использовать потенциал многопредметности преподавания для формирования метапредметных результатов обучающихся. Прежде всего такими основаниями выступают идеи интеграции и междисциплинарного подхода к процессу подготовки педагогических кадров для села;

б) постановка научной проблемы развития отрасли дидактики высшей школы – междисциплинарной;

в) определение в первом приближении основных характеристик подготовки педагогических кадров для сельской школы России как системного процесса: совокупности профилей, обеспечивающих подготовку учителя-универсала, специфики их образовательного контента, механизмов преемственности между уровнями высшего образования и услугами дополнительного профессионального образования.

– Методологическим ориентиром в подготовке учителя-универсала является нацеленность на формирование у него специфических компонентов профессиональной компетентности, обеспечивающих целенаправленность использования многопредметности в направлении достижения метапредметных результатов обучающимися и в конечном счете повышение качества образования сельского школьника в целом.

– Реализация обучения студентов-бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» возможна по следующим профилям: «Естествознание», «Гуманитарная область знания», «Социально-экономическая область знания», «Интегрированная область знания по безопасности жизнедеятельности», «Информационно-технологическая деятельность». Возможен профиль «Учитель (по предмету). Менеджер образования». В

рамках направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» возможна реализация профиля «Педагог-психолог для сельской школы». В каждом профиле вариативная часть учебного плана представляет интеграцию учебных дисциплин по частным методикам преподавания интегрируемых в профиле отраслей знания и их научных основ.

– Формирование учителя-универсала необходимо начинать с детского возраста в семейно-школьном воспитании, интегрируя усилия педагогических династий сельских учителей, образовательных организаций и других социальных институтов сельского социума для повышения престижа профессии учителя и обеспечения достойных условий его профессионально-личностной жизнедеятельности. Огромным научно-образовательным потенциалом обладает система дополнительного профессионального образования педагогов, который может быть использован для «переформатирования» уже дипломированных специалистов-педагогов сельских школ.

Второй концепт раскрывает идеи необходимости усиленной психологической подготовки будущего учителя для выполнения требований Профессионального стандарта педагога [225] и Национальной системы роста педагога [185]. Данные нормирующие профессиональную деятельность учителя документы фиксируют психологическую компетентность как одну из главных составляющих профессиональной компетентности педагога (наряду с педагогическим и методическим компонентами). Последний связывается с наличием высокого уровня сформированности психофизиологических знаний у педагогов, владением технологиями диагностики и учета психофизиологических характеристик обучающихся при выстраивании образовательного процесса. Иначе говоря, речь идет об учете в процессе обучения особенностей индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности школьников, связанного с «внутренними» ресурсами обучающихся – их мотивацией к обучению, связанной с процессами в эмоционально-волевой сфере; вниманием; спецификой восприятия мира (модальностями «входа» и «выхода»); особенностями памяти; мыслительных процессов; познавательного стиля (в частности, когнитивного); функциональным доминированием полушарий головного мозга. Наши исследования, проведенные среди студентов педагогических направлений подготовки (для разных профилей и кур-

сов), аспирантов, педагогов, говорят о том, что в школах такие технологии не используются (за исключением отдельных случаев). Испытуемые студенты вне зависимости от курса обучения не владеют понятием «инструменты познания», которые использует человек, в том числе и в обучении, 76–84% не слышали никогда термина «индивидуальный стиль учебной деятельности» и совершенно не могут сформулировать особенности такового у себя лично. На вопрос «Использовал ли ваш школьный учитель задания, дифференцированные по основанию “психологические характеристики личности?”» студенты приводят примеры, связанные лишь с уровневой дифференциацией – дифференциацией по основанию «обученность» (63%). В связи с этим особо актуальной в педагогическом образовании становится проблема повышения психологической компетентности педагога при реализации процесса образования. В условиях сельской школы данная компетентность является высоковостребованной в связи с действием фактора малочисленности обучающихся и проявлением на этом фоне разнообразия психофизиологических и индивидуально-личностных характеристик обучающихся [121; 329]. В этих условиях учитель просто вынужден выстраивать индивидуализированный образовательный процесс с учетом специфики уникальных стилей конкретных обучающихся. Следовательно, при подготовке студентов педагогических направлений в вузе необходимо наряду с педагогически ориентированными дисциплинами увеличить возможности изучения психологически ориентированных курсов, акцентировать внимание на тесной взаимосвязи педагогических и дидактических явлений с психологическими при освоении преимущественно «педагогических» дисциплин.

Таким образом, профессиональная подготовка учителя-универсала для сельской школы может быть значительно модернизирована за счет двух основных концептов, определяющих далее тактику подготовки педагогов: а) реализации процесса на основе межпредметного подхода, способного обеспечить интегративную межпредметную компетентность учителя и трансформировать явление многопредметности преподавания в механизм реализации достижения метапредметных результатов; б) усиленного внимания к формированию психологической составляющей профессиональной компетентности будущего педагога.

3. Модель становления и профессионального развития педагога-универсала сельской школы включает довузовский и послевузовский этапы.

Выводы по 4-й главе

1. В целостной профессиональной компетентности педагога сельской школы мы предполагаем наличие трех подгрупп компетенций: общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и уникальных (специфических, обусловленных особенностями образовательного процесса в сельской школе и окружающих социально-культурно-природных условий жизнедеятельности). К последним мы относим компетенции по формированию интеллектуального и трудового потенциала сельского социума. Методологическую (научно-исследовательскую) компетенцию относим к группе универсальных, праксеологическую и психодидактическую – к группе общепрофессиональных, которые далее проецируются на плоскость уникальных компетенций учителя сельской школы.

2. *Методологическая компетентность* педагога явно выступает проявлением интегративно-дифференцированного подхода в данном случае к рассмотрению сущности феномена методологической функции педагога. С одной стороны, методологическая компетентность – это часть, элемент целостной профессиональной компетентности сельского педагога, а с другой – в её структуре выделяются дифференцированные компоненты (предметно-, метапредметно-, социально-воспитательная составляющие в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов для общеобразовательных организаций и Профессиональным стандартом педагога), образующие интегративное взаимосвязанное и взаимодополняющее единство, базой которого является научно-исследовательская компетенция и без которого целостная методологическая компетентность будет неполной и не сможет удовлетворить всем необходимым требованиям к современному педагогу сельской школы. Её становление также сопрягает интегративно-дифференцированные процессы при выделении ступеней формирования методологической культуры.

3. *Праксеологическая компетентность педагога сельской школы* – это комплекс знаний, умений, черт характера и личност-

ных смыслов и ценностей, обеспечивающих наиболее рациональное практическое использование профессионального потенциала, готовность и способность выбора в конкретных условиях обучения сельских школ высокорезультативных, экономных и надежных способов педагогической деятельности. Необходимым условием для осознания меры соответствия личностных свойств социально-нравственным и профессиональным нормам является профессиональное самосознание педагога, важными компонентами которого выступают рефлексия и самооценка. Во многом эффективность педагогической деятельности сельского учителя обусловлена качеством задействования природных ресурсов и ресурсов сельского социума (его социально-педагогического потенциала). Минимальный комплекс наиболее фундаментальных праксеологических ориентиров – это концентрированность действий, комплексность, выделение решающего звена, поэтапность развития, организационная гибкость. Праксеологическая компетентность педагога сельской школы предполагает ценностное принятие и реализацию принципов праксеологического подхода: оптимизации жизнедеятельности и жизнеобеспечения сельской школы (общеобразовательной организации) в целом; рациональной и продуктивной педагогической деятельности в области обучения, воспитания и социализации сельских школьников; рациональной и продуктивной образовательной деятельности обучающихся сельской школы.

4. В тексте Профессионального стандарта педагога содержатся психодидактические компоненты в части описания общепедагогических функций «обучение», «воспитание» и «развивающая деятельность». Психодидактическая компетентность является востребованной и актуальной в современных условиях развития образования. *Психодидактическая компетентность* – уровень психодидактической культуры, характеризующийся интеграцией теоретической подготовленности (психологической и педагогической) и практической готовности к осуществлению педагогического и воспитательного процесса обучения, воспитания, социализации и развития детей. Это готовность педагога к принятию технологических, конкретных психодидактических решений: а) по организации собственного познания в профессиональной деятельности (как эмпирического, так и теоретического, в частности, в области психологии, педагогической психологии, психодидактики, психо-

педагогики, *педагогики и дидактики сельской школы*); б) проектированию, реализации и рефлексии процесса самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся по усвоению ими содержания образования с выполнением требований формирования новых образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) при использовании технологий эффективной деятельности (праксеологический признак) *с учетом специфики обучения и воспитания в сельской школе и особенностей обучаемых*; в) развитию психологических установок на поддержку и сопровождение, обеспечение успешности учебно-познавательной деятельности школьников.

5. Специфические факторы образовательного процесса в сельской школе в первую очередь обусловливают необходимость подготовки учителя-универсала, который способен более качественно справиться с ситуацией многопредметности, характерной для сельского общеобразовательного учреждения. Напомним, что в данном случае смысл многопредметности заключается в преподавании одним педагогом порой даже не смежных с основным его курсом учебных дисциплин. Это может быть одной из причин все ещё невысокого качества обучения в сельской школе.

По нашему глубокому убеждению, подготовка педагогических кадров новой формации для сельской школы в вузе должна осуществляться при реализации *образовательных программ на междисциплинарной основе*. Нами предлагаются варианты обучения студентов направления подготовки «Педагогическое образование» по профилям «Естествознание», «Гуманитарная область знания», «Социально-экономическая область знания», «Информационно-технологическая деятельность», «Интегрированная область знания по безопасности жизнедеятельности». Возможен профиль «Учитель (по предмету). Менеджер образования». В рамках направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» возможно обучение по профилю «Педагог-психолог для сельской школы». Необходима система становления педагога-универсала для сельской школы с учетом довузовского и послевузовского периодов.

Формирование учителя-универсала необходимо начинать с детского возраста в семейно-школьном воспитании, интегрируя усилия педагогических династий сельских учителей, образова-

тельных организаций и других социальных институтов сельского социума для повышения престижа профессии учителя и обеспечения достойных условий его профессионально-личностной жизнедеятельности. Огромным научно-образовательным потенциалом обладает система дополнительного профессионального образования педагогов, который может быть использован для «переформатирования» уже дипломированных специалистов-педагогов сельских школ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии:

– Обоснованы актуальность, возможность и необходимость применения в качестве методологических ориентиров современного образовательного процесса в сельской школе научных подходов (философского уровня – интегративно-дифференцированного, общенаучного уровня – праксеологического, частнонаучного уровня – психодидактического). Каждый из обозначенных подходов охарактеризован в соответствии с планом-алгоритмом, раскрывающим основную идею подхода, в соответствии с которой он получил такое название; историю становления подхода в науке; уровень научной методологии, представляемый подходом в данном исследовании; основные теоретические конструкты подхода; его возможный технологический инструментарий; специфику интерпретации сущности подхода для условий сельских школ России.

– Уточнено определение методологического подхода к обучению в сельской школе, под которым понимается методологический феномен, определяющий принципиальную методологическую ориентацию выполнения педагогической деятельности, мировоззренческую позицию педагога сельской школы (учителя, воспитателя, управленца), концепты реализации обучения в сельской школе; совокупность принципов, которые задают общую цель и стратегию обучения; способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию обучения – взаимосвязанных деятельностей учения и преподавания (при наличии нового элемента в диаде саморазвития) – характеризуемого определенным акцентом всех элементов дидактической системы учителя и сельской школы в целом; аналогичное определение сформулировано для методологического подхода к воспитанию в сельской школе.

– Выполнен анализ организации жизнедеятельности современной сельской школы с позиций интегративно-дифференцированного подхода, объединяющего процессы дифференциации и интеграции в образовательном поле школы и села и способного обеспечить гармонию в отношениях противоположных по сути процессов и явлений в обучении и воспитании сельских школьников при задействовании социально-педагогических ресурсов окружающего социума.

– Представлены образовательные технологии для сельской школы, обеспечивающие реализацию дидактических принципов открытости, дифференцированности, вариативности, персонифицированности, психологической комфортности для обучающихся. Среди предложенных дидактических систем – технология модульного обучения с уровнево-стилевой дифференциацией; технологии когнитивно-стилевой дифференциации; технологии разновозрастного обучения в сельской школе; технология, реализующая метапредметность в контексте интегративно-дифференцированного подхода; психодидактические технологии – пакетные, майнмеппинга, учета и развития индивидуального стиля учебной деятельности, обучения одаренных детей.

– Выполнен праксеологичсекий анализ следующих образовательных технологий: проблемного обучения; проектной технологии; технологии критического мышления; технологии интеллект-карт; технологии дидактических игр; исследовательской технологии; технологии интегрированного обучения; технологии компьютерного обучения и контроля; технологии дифференцированного обучения; диалоговых и дискуссионных технологий; технологии интервального повторения; технологии концентрированного обучения; технологии учета индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД); технологии ситуационного обучения.

– Сформулировано определение образовательно-культурной среды сельской местности (территории), выступающей фактором, определяющим региональные особенности образовательной практики истории и современности и оказывающим значительное влияние на педагогические процессы в конкретной общеобразовательной организации села, на формирование личности сельского школьника и любого другого жителя. Под образовательно-культурной средой сельской местности (территории) понимается пространство взаимодействия субъектов сельского социума по созданию и сохранению ценностных, базовых, функциональных, предметно-практических условий, обеспечивающих процесс развития и саморазвития базовой культуры каждого субъекта данного сообщества, педагогической культуры учителей, родителей учащихся, представителей общественности и других социальных институтов, сельского поселения. В образовательно-культурной среде сельской местности имеются достаточно обширные

возможности для использования этнопедагогического знания и опыта деятельности, целенаправленная и спланированная реализация которых позволит восстановить и развить социально-педагогический потенциал сельского социума, а деятельность школы организовать в режиме подготовки ресурса интеллектуального и трудового потенциала села на основе идей и опыта народной педагогики: компоненты образовательно-культурной среды сельской местности отражают реализацию интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического подходов к воспитанию сельских школьников.

– Представлена модель по формированию гражданской идентичности у обучающихся сельской школы в рамках музейно-педагогической деятельности и результаты её апробации. Доказано, что проблему формирования гражданской идентичности сельских школьников целесообразно и эффективно решать с помощью технологий музейно-педагогической деятельности, вбирающих в себя идеи интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического подходов. Доказана эффективность реализации соответствующей модели и её технологического обеспечения через применение авторского варианта критериально-измерительного инструментария; раскрыт основной педагогический механизм реализации модели – циклограмма «Наша малая сельская родина», содержащая краеведческий аспект учебной и внеучебной деятельности. Значительное место в циклограмме занимает экскурсионная деятельность, тематика экскурсий отражает особенности сельской жизни, приоритетную направленность на воспитание ценностей «Природа», «Земля», «Труд», «Семья», «Культура», «Малая родина». С циклограммой содержательно и технологически связана музейно-педагогическая программа «Путешествие в Агроград», представляющая собой средство профессиональной ориентированности на деятельность в аграрной сфере, формирования гражданской идентичности.

– Обоснованы методологические и праксеологические аспекты деятельности педагога сельской школы с учетом специфических составляющих его профессиональной компетентности и особенностей личностно-профессионального становления.

– Разработаны психодидактические основания образовательного процесса в сельской школе в соответствии с требованиями

Профессионального стандарта педагога и Национальной системы учительского роста с учетом логической цепочки «предмет – методика – психофизиологическая компетентность педагога».

– Разработана система школьно-семейного воспитания, подготовки и повышения квалификации учителя-универсала и воспитателя для сельской школы, в том числе и с учетом идеи реализации инклюзивного образования.

В целом в монографии выявлены методологические основания образовательного процесса современной сельской школы через разработку и конкретизацию теоретических конструктов и технологических основ трех научных подходов: интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического – с выходом на решение проблемы инклюзивного образования в образовательных организациях, находящихся в сложных социальных условиях села.

Сегодня ясно, что сельская школа, как и в целом образовательная система России, ищет пути рационального и успешного развития в гармоническом соединении позитивных традиций и радикальных инноваций. Поиск методологической основы такого развития – одна из главных проблем, решение которой необходимо в первую очередь. И если идеи, сформулированные в монографии, разделят коллеги-единомышленники, то это лучший результат, который ожидается авторами монографии. Тогда можно считать, что цель монографии достигнута и в методологическое основание педагогики сельской школы положен ещё один кирпич, укрепляющий её позиции.

В заключение выражаем признательность всем педагогам и ученым, чьи идеи и результаты опытной работы нашли отражение на страницах данной монографии. Мы готовы к сотрудничеству и продолжению исследований. Авторы с благодарностью примут любые рекомендации и замечания по проблемам, затронутым в данной работе, а также будут рады взаимовыгодному дискуссионному обсуждению вопросов методологического обоснования жизнедеятельности сельской школы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авалуева, Н. Б. Праксеологический подход к пониманию результативности и эффективности воспитательной деятельности / Н. Б. Авалуева; под ред. Е. В. Титовой. // Воспитание. Научные дискуссии и исследования : сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С.121–127.

2. Алексеев, Н. Г. Теория экспертизы образовательных проектов / Н. Г. Алексеев // Экспертиза образовательных проектов : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 1997. – 250 с.

3. Алешина М. В. Педагогическая поддержка индивидуального стиля учения школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Алешина. – Саратов, 1999. – 21 с.

4. Алешина, М. В. Педагогическая поддержка индивидуального стиля учения школьников : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. В. Алешина. – Саратов, 1999. – 201 с.

5. Амонашвили, Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский // Педагогика. 2000. – № 2. – С. 12.

6. Анисимов, В. В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. – М. : Просвещение, 2006. – 574 с.

7. Анисимов, О. С. Основы методологического мышления. – М., 1989. – С. 215–223.

8. Антонова, Л. А. Сравнительная характеристика методологических подходов в области инклюзивного образования / Л. А. Антонова. – URL: https://www.scienceforum.ru/2016/1623/20038 (дата обращения 17.01.2018).

9. Арсланов, Ф. Г. Компетентностный подход в процессе профессиональной подготовки в учреждениях начального профессионального образования [Электронный ресурс] / Ф. Г. Арсланов. – URL: http://www.orenipk.ru/rmo_2007/ RMO_prof/3_5/3_3_prof.htm (дата обращения: 25.03.09).

10. Артемьева, С. И. К содержанию подготовки бакалавра: методологический аспект / С. И. Артемьева // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2012. – № 1. – С. 49–52.

11. Ахтамов, И. Г. Культурно-образовательная среда как фактор формирования экологической ответственности современных школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук / И. Г. Ахтамов. – Улан-Удэ, 2007.

12. Байбородова, Л. В. Методология и методы научного исследования : учеб. пособие / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. – 283 с.

13. Байбородова, Л. В. Воспитание и обучение в сельской малочисленной школе : учеб. пособие / Л. В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2004. – 357 с.

14. Байбородова, Л. В. Организация учебного процесса в сельской школе: учеб. Пособие / Л. В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. – 245 с.

15. Байгильдина, З. Ф. Творческий потенциал личности / З. Ф. Байгильдина // Вестник Башкирского университета. 2008. – Т. 13. – № 3. – С. 693–696.

16. Байдашева, Э. М. Понятие индивидуального стиля в психологии / Э. М. Байдашева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012.– № 2. – С. 10–24.

17. Байдашева, Э. М. Психологические условия развития индивидуального познавательного стиля учащихся в процессе обучения иностранному языку / Э. М. Байдашева. – Тамбов : Психология, 2009. – 158 с.

18. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методические и методологические вопросы) / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

19. Байметов, А. К. Некоторые обусловленные силой возбуждения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников / А. К. Байметов // Типологические исследования по психологии личности. – 1967. – Вып. 4. – С.104–135.

20. Бакулин, В. М. Методические аспекты экскурсионной деятельности / В. М. Бакулин // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 10. – С. 69–73.

21. Берулава, Г. А. Диагностика и развитие мышления подростков : монография / Г. А. Берулава. – Бийск : Науч.-изд. центр Бийского пед. ин-та, 1993. – 240 с.

22. Берулава, Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика : учеб. пособие / Г. А. Берулава. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 236 с.

23. Берулава, М. Н. Технология индивидуализации обучения на основе учета когнитивного стиля / М. Н. Берулава, Г. А. Берулава. – Бийск, 1996. – 34 с.

24. Бершадский, М. Е. Когнитивные смыслы образования / М. Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 13–17.

25. Бершадский, М. Е. Мониторинг когнитивного развития / М. Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 23–31.

26. Битянова, М. Р. Профессия – школьник. Программа формирования индивидуального стиля познавательной деятельности у младших школьников : учеб.-метод. пособие для педагогов / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Т. В. Земских. – М. : Генезис, 2007. – 119 с.

27. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

28. Божедомова, С. В. Методологическая культура – одна из составляющих компетентностей современного педагога [Электронный тресурс] /

С. В. Божедомова. – URL: http://www.tgl.net.ru/wiki/index.php/Секция_1_Методологическая_культура (дата обращения 29.06.2018).

29. Бокарева, Г. Исследовательская готовность как цель процесса развития учащихся / Г. Бокарева, Е. Кикоть // Вестник высшей школы. – 2002. – № 6. – С. 52–54.

30. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. –1997. – № 4. – С. 11–17.

31. Бондаревская, Е. В. Ценностно-смысловые ориентиры и стратегические направления развития сельской школы: [опыт.-эксперим. работа по моделированию образоват. пространства в сел. шк. Ростов. обл.] / Е. В. Бондаревская, П. П. Пивненко // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 52–64.

32. Борисова, Л. Г. Педагогические условия формирования стиля учебной деятельности школьника : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. Г. Борисова. – Калининград, 2001. – 21 с.

33. Борисова, Л. Г. Педагогические условия формирования стиля учебной деятельности школьника / Л. Г. Борисова. – Калининград : Педагогика, 2001. – 193 с.

34. Борисова Ю. В. Дифференциация обучения физике на основе учета когнитивных стилей учащихся : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. В. Борисова. – М., 2004. – 16 с.

35. Борисова, Ю. В. Психологические основания дифференциации обучения физике : учеб. пособие / Ю. В. Борисова, И. В. Гребенев. – Н. Новгород : Изд-во Нижегород. гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского, 2001. – 64 с.

36. Бухтеева, Е. Е. К проблеме формирования персонального познавательного стиля / Е. Е. Бухтеева // Вестник РМАТ. – 2014. – № 3. – С. 57–72.

37. Бьюзен, Т. Думайте эффективно / Т. Бьюзен. – Минск : Попурри, 2009. – 96 с.

38. Бьюзен, Т. Карты памяти. Используй свою память на 100% / Т. Бьюзен. – М. : Росмэн-Пресс, 2007. – 96 с.

39. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Минск : ООО «Попурри», 2003. – 304 с.

40. Вегнер, Е. Г. Формирование методологической компетентности будущего учителя географии средствами модульного обучения [Электронный ресурс] / Е. Г. Вегнер. – URL: http://www.dissercat.com/content/frmirovanie-metodologicheskoi-kompetentnosti-budushchego-uchitelya-geografii-sredstvami-mod (дата обращения: 20.04.2015).

41. Вергелес, Г. И. Дидактика (опорные конспекты) : учеб.-метод. пособие для студентов факультетов начального образования / Г. И. Вергелес, В. С. Конева, О. Н. Семенова. – СПб. : ВВМ, 2010. – 155 с.

42. Возможности современной этнопедагогики в формировании образовательно-культурной среды сельской местности / О. В. Коршунова // Возрождение духовных идеалов культурного наследия в образователь-

но-культурной среде сельской местности : материалы Всерос. науч.. конф., 31 марта – 1 апреля 2016 г. / отв. ред. И. В. Фролов. – Арзамас : Изд-во ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», Арзамасский филиал, научная лаборатория дидактики сельской школы, 2016 . – С. 34–44.

43. Волков, Г. Н. Этнопедагогика [Электронный ресурс] : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед. / Г. Н. Волков. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 168 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0078/1_0078–141.shtml. (дата обращения: 13.06.2018).

44. Воронов, В. В. Педагогика школы: новый стандарт : уч. пособие для студентов-педагогов и учителей / В. В. Воронов. – М. : Пед. о-во России, 2012. – 288 с.

45. Воспитательный процесс в сельской школе [Электронный ресурс]. – URL: https://knigi.link/vospitatelnyiy-protsess_996/vospitatelnyiy-protsess-selskoy–18171.html (дата обращения: 18.07.2017).

46. Воспитательный процесс. Его цель и сущность. – URL: https://knigi.link/vospitatelnyiy-protsess_996/vospitatelnyiy-protsess-ego-tsel–52488.html (дата обращения: 18.07.2017).

47. Вяткин, Б. А. Проблемы индивидуального стиля в трудах В. С. Мерлина и их развитие (к 110-летию со дня рождения ученого) / Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 254–264.

48. Галагузова, М. А. Диссертационные исследования по педагогике : словарь-справочник / М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2012. – 120 с.

49. Галеева, Н. Л. Исследование ключевых компетенций учителя по развитию личных ресурсов учебного успеха младшего школьника (тезисы) / Н. Л. Галеева, Е. А. Юлкина // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: Всерос. науч.-практ. конф. «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития», 27–28 марта 2008 г. / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2008. – С. 136–139.

50. Галеева, Н. Л. Образовательная технология ИСУД. Реализуем требования ФГОС и профессионального стандарта педагога / Н. Л. Галева. – М. : 5 за знания, 2017. – 220 с.

51. Галеева, Н. Л. Технология ИСУД: учет и развитие индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности ученика [Электронный ресурс] / Н. Л. Галеева. – URL: www.galeeva-n.ucoz.ru.

52. Гарипов Э. Применение ментальных карт для преподавания на примере Cisco CCNA Exploration [Электронный ресурс] / Э. Гарипов // Харбахабр. – URL: http://habrahabr.ru/post/140644/ (дата обращения 11.03.2013).

53. Гаркуша, И. И. Здравствуй, музей!: интерактивные музейные занятия / И. И. Гаркуша. – М. : Агентство «Мегаполис», 2014. – 280 с.

54. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учеб.а. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.

55. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : ИнтерДиалект, 1997. – 697 с.

56. Гибельгауз, О. С. Психодидактические пакетные технологии обучения : монография / О. С. Гибельгауз, А. Н. Крутский. – Барнаул : АлтГПУ, 2016. – 179 с.

57. Гилфорд, Дж. Тест (модифицированный) [Электронный ресурс] / Дж. Гилфорд. – URL: http://azps.ru/tests/pozn/creativ.html (дата обращения 10.07.2014).

58. Гладкова, М. Н. Интегративно-дифференцированный подход к процессу обучения педагогическим дисциплинам студентов вуза : дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / М. Н. Гладкова. – Н. Новгород, 2004. – 168 с.

59. Головчин, М. А., Соловьева Т. С. Интеллектуальный потенциал населения: территориальный аспект // В мире научных открытий. – 2011. – № 3(15). – С. 137–145.

60. Голубева, Н. А. Разновозрастное обучение в сельской малочисленной школе [Электронный ресурс] / Н. А. Голубева. – URL: http://festival.1september.ru/articles/629744/ (дата обращения 10.07.2016).

61. Гончаров, С. А. Семиотическая компетентность в образовании и социуме [Электронный ресурс] / С. А. Гончаров, О. М. Гончарова, Н. Н. Королева // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 8. – С. 75–76. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/semioticheskaya-kompetentnost-v-obrazovanii-i-sotsiume (дата обращения 10.05.2018).

62. Гончарова, О. В. Формирование когнитивного стиля познавательной деятельности будущих специалистов в процессе группового взаимодействия : автореф. дис. … канд. пед. наук / О. В. Гончарова. – Челябинск : Челябин. гос. ун-т, 2003. – 22 с.

63. Горб, В. Г. Методологический подход как общенаучная, гносеологическая и аксиологическая основа проведения педагогических исследований [Электронный ресурс] / В. Г. Горб. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskiy-podhod-kak-obschenauchnaya-gnoseologicheskaya-i-aksiologicheskaya-osnova-provedeniya-pedagogicheskih.

64. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.

65. Григорьев Б. В. Праксеология или Как организовать успешную деятельность : учеб. пособие / Б. В. Григорьев, В. И. Чумаков. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 144 с.

66. Грицанов, А. А. Праксеология / А. А. Грицанов // Новейший философский словарь. – Минск, 1998. – 315 с.

67. Гриценко, Л. И. Теория и практика обучения: интегративный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Л. И. Гриценко. – М. : ИЦ «Академия», 2008. – 240 с.

68. Гурьянова, М. П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума / М. П. Гурьянова. – М. : Пед. о-во России, 2005. – 48 с.

69. Гурьянова, М. Научная помощь сельской школе: начало пути: [о деятельности ВНИК «Сельская школа и социум» в рамках реализации комплекс. программы «Развитие системы образования в сельском социуме: интеграция науки и практики», разраб. Рос. акад. образования на 2000–2005 гг.] / М. Гурьянова // Нар. образование. – 2000. – Стратегия образования. № 8. – С. 29–32.

70. Гурьянова, М. П. Реструктуризация сети общеобразоват. учреждений села : метод. рек. / М. П. Гурьянова, В. Б. Орлов. – М. : Изд-во ИПСР РАО, 2003. – 191 с.

71. Гурьянова М. П. Социально-педагогический ресурс села как фактор его развития / М. П. Гурьянова // Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 34–40.

72. Гурьянова, М. П. Школа российской глубинки: как выжить?: [Проблемы сельской школы] / М. П. Гурьянова // Нар. образование. – 2000. – Стратегия образования. № 3. – С. 5–10.

73. Данилов, М. А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики / М. А. Данилов // Проблемы социалистической педагогики. – М., 1973. – С. 73.

74. Данилова, М. А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной ориентации старшеклассников сельских малокомплектных школ на деятельность в агропромышленном комплексе : автореф. дис. … канд. пед. наук / М. А. Данилова. – Тамбов, 2009. – 24 с.

75. Данюшенков, В. С. Методологические основания модернизации педагогической подготовки учителя для сельской школы / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2017. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29275036 (дата обращения 07.07.2017).

76. Данюшенков, В. С. Методология исследовательской деятельности учителя в современных образовательных условиях / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова // Реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в условиях села : сб. науч.-метод. тр. / под ред. В. С. Данюшенкова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2010. – С. 154–164. (Вып. 9. Серия «Сельская школа»).

77. Данюшенков, В. С. Интегративно-дифференцированный подход в организации профильного обучения в сельской школе / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова // Профильная школа. – 2005. – № 2. – С. 15–24.

78. Данюшенков, В. С. Подготовка педагогов для сельской школы на основе междисциплинарного подхода / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2016. – № 4(17). – С. 67–72.

79. Данюшенков, В. С. Уровневое обучение физике в малокомплектной сельской школе : монография / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2003. – 221 с.

80. Даутова, О. Б. Дидактическая культура и дидактическая компетентность современного учителя как требование успешной реализации ФГОС ОО / О. Б. Даутова // Университетское образование современного педагога : сб. тр. ст. Всерос. науч.-практ. конф. 13 октября 2016 г / под ред. И. В. Гладкой, С. А. Писаревой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – 445 с.

81. Девятловский, Д. Н. Дефиниция понятия «праксиологические умения будущего специалиста» / Д. Н. Девятловский, В. В. Игнатова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6–3. – С. 581–586. – URL: https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30078 (дата обращения: 28.07.2017).

82. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Academia, 1998. – 176 с.

83. Директор современной российской школы: статистический портрет, система подготовки, практики управления. Часть 1 [Электронный ресурс] // Факты образования. – Вып. № 5 (апрель 2016 г.). – URL: http://ioe.hse.ru/factobr (дата обращения: 15.06.2017).

84. Долгополова, И. В. Метаиндивидуальный эффект стиля педагогической деятельности в условиях нового качества образования / И. В. Долгополова // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 5 (146). – С. 81–86.

85. Дука, Н. А. Отражение праксеологических норм в профессиональном стандарте педагога / Н. А. Дука // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – № 3(7). – С. 100–102.

86. Егорова, М. С. Психология индивидуальных различий / М. С. Егорова. – М. : Планета детей, 1997. – 328 с.

87. Ефремов О. Ю. Педагогика : учеб. пособие / О. Ю. Ефремов. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.

88. Жданова, С. Ю. Развитие стиля учебной деятельности студентов / С. Ю. Жданова // Вестник ПГУ. – 1998. – Вып. 3. – С. 30–41.

89. Живокоренцева, Т. В. Интеграция содержания образования в педагогическом колледже как проблема коллективного практико-ориентированного исследования : дис. … канд. пед. наук / Т. В. Живокоренцева. – СПб., 2005. – 256 с.

90. Загвязинский, В. И. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития / В. И. Загвязинский, Л. Д. Плотников, Л. М. Волосникова // Образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 3–18.

91. Загвязинский, В. И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе [Электронный ресурс] / В. И. Загвязинский // Образование и наука. – 1999. – № 1. – URL: http://www.edscience.ru/jour/article/view/45 (дата обращения 01.062017).

92. Зорина, Л. Н. Основы экскурсоведения : учеб. пособие с циклом пешеходных экскурсий «Культурно-исторические достопримечательности г. Вятки» / Л. Н. Зорина. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2010. – 107 с.

93. Зуев, П. В. Теоретические основы эффективного обучения физике в средней школе (праксеологический подход) : монография / П. В. Зуев ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – 153 с.

94. Зыкова, Н. Ю. Методы математической обработки данных психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для вузов / Н. Ю. Зыкова, О. С. Лапкова, Ю. Г. Хлоповских. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 84 с.

95. Инновации в сельских школах : сб. науч.-метод. тр. Вып. 5 / под ред. В. С. Данюшенкова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. – 238 с.

96. Инновационные подходы к организации краеведческой работы в школе и социуме : материалы Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения А. С. Макаренко, 13–14 марта 2008 года / отв. ред. Л. К. Гребенкина ; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2008. – 248 с.

97. Инструменты познания окружающего мира. – URL: http://forum.postnagualism.com/index.php?topic=26876.0 (дата обращения 22.04.2016).

98. Кадулина, Н. М. Дидактические условия формирования методологической компетентности старшеклассников : дис. … канд. пед. наук / Н. М. Кадулина. – СПб., 2005. – 184 с.

99. Камалеева, А. Р. Системный подход в педагогике / А. Р. Камалеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2015.– № 3 (9). – С. 13–23.

100. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

101. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности : психология индивидуальных различий / Е. А. Климов; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 2-е изд. – М. : «ЧеРо», 2002. – С. 140–143.

102. Когнитивная психология : учеб. для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

103. Когнитивная психология / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

104. Колесникова И. А. Научно-педагогические параметры оценки качества стратегического документа в области образования / И. А. Колесникова, Е. В. Титова // Непрерывное образование: XXI век (научный электронный журнал). – 2015. – Вып. 1 (9). DOI: 10.15393/j5.art.2015.2721.

105. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : ИЦ «Академия», 2005. – 256 с.

106. Комплексная программа РАО «Развитие системы образования в сельском социуме: интеграция науки и практики»: механизм реализации / Рос. акад. образования, Ин-т педагогики соц. работы. – М. : АСОПиР РФ, 2000. – 74 с.

107. Кондаков, С. А. Возможное использование стилевого обучения на уроках физики / С. А. Кондаков // Наука и школа. – 2002. – № 1. – С. 57–59.

108. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильная школа. – 2003. – № 1. – С. 12–18; № 2. – С. 3–5. (Утверждена Приказом Министра образования от 18.07.2002 № 2783).

109. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. – URL: http://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122–7f0f–4008-a73d–9f5c2a8c922b/concept.pdf] (дата обращения 01.07.2018).

110. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малафеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – М. : Просвещение, 2013. – 42 с.

111. Корнилова, Т. В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя / Т. В. Корнилова, Г. В. Парамей // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 140–147.

112. Коробкова, Т. А. Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе [Электронный ресурс] / Т. А. Коробкова, П. В. Скулов. – URL: http://nature.web.ru/db/msg.html?mid=1196607 (дата обращения 11.03.2017).

113. Коршунова, О. В. Балансовая педагогика как методологическая основа современного образования / О. В. Коршунова // Вестник гуманитарного образования (научный журнал). – 2017 г. – № 1. – С. 21–25.

114. Коршунова, О. В. Влияние уровневой дифференциации обучения физике на формирование личности учащихся малокомплектной сельской школы : дис. … канд. пед. наук // О. В. Коршунова. – Киров, 2001. – 293 с.

115. Коршунова, О. В. Инновационная деятельность учителя сельской школы в условиях реализации интегративно-дифференцированного подхода / О. В. *Коршунова* // Современный учитель сельской школы России : Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием 13–14 октября 2010 г. / под ред. М. И. Зайкина. – Арзамас: Изд-во АГПИ им. А. П. Гайдара, 2010. – С. 163–172.

116. Коршунова, О. В. Методологическая компетентность учителя и её роль в становлении педагога нового поколения / О. В. Коршунова // «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология». – 2012. – № 1 (3). – С. 112–118.

117. Коршунова, О. В. Методологические приемы обучения физике / О. В. Коршунова // Физика в школе. – 2009. – № 8. – С. 23–27.

118. Коршунова, О. В. Обучение сельских школьников на основе интегративно-дифференцированного подхода : автореф. дис. … д-ра пед. наук / О. В. Коршунова. – СПб., 2009. – 43 с.

119. Коршунова, О. В. Обучение в сельской школе на основе интегративно-дифференцированного подхода : монография / О. В. Коршунова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. – 507 с.

120. Коршунова, О. В. Принципы коррекционной педагогики как ориентиры построения инклюзивного образования в сельской школе / О. В. Кршунова // Концепт: педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России: тенденции и опыт. – 2014. – ART 65275. – URL: http://e-koncept.ru/teleconf/65275.html – ISSN 2304–120X.

121. Коршунова О. В. Проблемы дидактики сельской школы: концептуальные подходы, модели и технологии обучения : монография / О. В. Коршунова, О. Г. Селиванова. – Киров : Изд-во ООО «Изд-во «Радуга-ПРЕСС», 2014. – 292 с.

122. Коршунова, О. В. Подготовка педагога для реализации интегративно-дифференцированного подхода к обучению в системе непрерывного профессионального образования / О. В. Коршунова // Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы: материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф. 27 марта 2009 г. / под ред. Г. И. Симоновой, Е. А. Ходыревой. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. – С. 174–176.

123. Коршунова, О. В. Портфолио учителя-экспериментатора как рефлексивный прием и стимул к профессиональному совершенствованию / О. В. Коршунова // Сельская школа в контексте интеграционных процессов в образовании : сб. ст. и практических материалов участников Междунар. научной конф. / под ред. М. И. Зайкина. – Арзамас : Изд-во АГПИ им. А. П. Гайдара, 2008. – С. 355–358.

124. Коршунова, О. В. Профессионализм учителя в условиях построения компетентностно-деятельностной модели новой сельской школы / О. В. *Коршунова* // Современный учитель сельской школы России: Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием 13–14 октября 2010 г. / под ред. М. И. Зайкина. – Арзамас : Изд-во АГПИ им. А. П. Гайдара, 2010. – С. 39–44.

125. Коршунова, О. В. Система подготовки учителя сельской школы к реализации интегративно-дифференцированного подхода в обучении / О. В. *Коршунова* // Директор сельской школы. – 2011. – № 1. – С. 90–96.

126. Коршунова О.В. Уровневая и стилевая дифференциация в рамках модульной интеграции как средство повышения качества обучения в малочисленной сельской школе / О. В. Коршунова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб., 2009 (сентябрь). – № 113. – С. 32–42.

127. Коршунова, О. В. Функционально-компетентностная модель подготовки педагога в условиях постиндустриального общества / О. В. *Коршунова* // Вестник Вятского гуманитарного государственного университета. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. – *№ 3 (3). – С.* 6–14.

128. Коршунова, О. В. Экспериментальные площадки / О. В. *Коршунова* // Директор сельской школы. – 2011. – № 3. – С. 20–42.

129. Котарбинский, Т. Развитие праксеологии / Т. Котарбинский // Польское обозрение. – 1962. – № 12, 13.

130. Котарбинский, Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский. – М. : Экономика, 1975. – 426 с.

131. Кравченко, А. И. Обществознание : учеб. для 6 класса общеобразоват. учреждений / А. И. Кравченко, Е. А. Певцова. – 10-е изд. – М. : ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2010. – 184 с.

132. Кравченко, А. И. Обществознание : учеб. для 7 класса общеобразоват. учреждений / А.И. Кравченко, Е. А. Певцова. – 9-е изд., испр. и доп. – М. : ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2010. – 224 с.

133. Кравченко, А. И. Обществознание : учеб. для 8 класса общеобразоват. учреждений / А.И. Кравченко. – 9-е изд. – М. : ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2010. – 192 с.

134. Кравченко, А. И. Обществознание : учеб. для 9 класса общеобразоват. учреждений / А. И. Кравченко. – 9-е изд. – М. : ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2010. – 192 с.

135. Краевский, В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.

136. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. В. Краевский. – М. : ИЦ «Академия», 2003. – 256 с.

137. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : ИЦ «Академия», 2008. – 400 с.

138. Краткий педагогический словарь / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютькова. – М., 2005. – 180 с.

139. Крошкина, И. В. Пути реализации краеведческого подхода на уроках окружающего мира в начальных классах [Электронный ресурс] / И. В. Крошкина. – URL: www. методкабинет.рф (Всероссийский педагогический портал МЕТОДКАБИНЕТ РФ) (дата обращения 12.08.2016).

140. Крутский, А. Н. Психодидактика: новые технологии в преподавании физики / А. Н. Крутский, О. С. Косихина // Физика : еженед. прилож. к газете «Первое сентября». – 2005. – № 17. – С. 7–12.

141. Крутский, А. Н. Проблема предмета психодидактики / А. Н. Крутский // Тез. II Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул, 1988. – 264 с.

142. Крылов, А. За последние 16 лет в России закрыто 12 тысяч сельских школ [Электронный ресурс] / А. Крылов. – URL: http://www.faito.ru/news/1297410646^ (дата обращения: 13.07.2017).

143. Куган, Б. А. Теория и практика управления процессом модернизации системы образования в сельском социуме : автореф. дис. … д-ра пед. наук. 13.00.01 / Б. А. Куган ; Ин-т педагогики соц. работы Рос. акад. образования. – М., 2002. – 36 с.

144. Кузьмина, А. Б. Формирование психологической культуры у будущих педагогов : автореф. дис. … канд. психол. наук по спец. 19.00.07 /

А. Б. Кузьмина. – Пятигорск: Изд-во Пятигорского государственного лингвистического университета, 2015. – 24 с.

145. Курода, К. Праксиология. Философия субъективности межчеловеческих отношений (К исследованию диалектики Маркса как логоса топоса-процесса) / К. Курода – М. : «Импэто», 2001. – 284 с.

146. Латышина, Д. И. Этнопедагогика : учеб. для академического бакалавриата / Д. И. Латышина, Р. З. Хайруллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во ЮРАЙТ, 2015. – 532 с.

147. Лейтис, Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтис. – М. : Учпедгиз, 1971. – 280 с.

148. Ленглер, О. А. Применение праксеологического подхода в процессе становления субъектности учащихся / О. А. Ленглер // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 203–207.

149. Леонидова, Г. В. Интеллектуальный потенциал как фактор развития инновационной экономики [Электронный ресурс] / Г. В. Леонидова. – URL: http://sibac.info/index.php/2009-07-01–10–21–16/2378–2012-04–27–14–36-08 // «Экономика и менеджмент: прошлое, настоящее, будущее» : материалы междунар. заочной науч.-практ. конф. (18 апреля 2012 г.) (дата обращения: 21.07.2016).

150. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

151. Литвинов, В. А. Применение в учебном процессе ментальных карт [Электронный ресурс] / В. А. Литвинов, Л. Г. Проскурина // Всероссийская научно-методическая конференция «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры» (Ежегодная научно-методическая конференция ОГУ). – URL: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf9/671.doc (дата обращения 11.03.2013).

152. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск : Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.

153. Любогор, О. В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности: методологическое и психолого-педагогическое обоснование / О. В. Любогор // Взаимосвязь педагогики и психологии в педагогическом исследовании : материалы форума молодых исследователей – участников научной олимпиады аспирантов и членов консорциума молодых исследователей в области педагогической науки Северо-Запада / сост. С. А. Писарева. – СПб. : ЛЕМА, 2010. – С. 168–172.

154. Любогор, О. В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности [Электронный ресурс] / О. В. Любогор. – URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1436.htm (дата обращения 15.06.2017).

155. Малыхин, А. А. Сущность и принципы праксеологического подхода в методической подготовке будущего учителя технологий / А. А. Малыхин // Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2014. – № 3. – С. 68–73.

156. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – М., 1997. – 193 с.

157. Манько, Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения [Электронный ресурс] / Н. Н. Манько // Информационно-образовательный портал Республики Башкортостан. – URL: http://oprb.ru/data/partner/6/message/OK8N3U2t_2473.pdf (дата обращения 15.03.2013).

158. Марон, А. Е. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова – СПб. : Селовек и образование, 2012. – С. 27–31.

159. Матвеев, Л. П. Об этике и методологии дисертационного творчества [Электронный ресурс] / Л. П. Матвеев. – URL: http: // lib.sportedu.ru./ press / tpfk / 1997 № 5 / p5–12.htm (дата обращения 07.07.2017).

160. Махинин, А. Н. Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации [Электронный ресурс] : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Александр Николаевич Махинин. – 2014. – 270 с. – URL: dekanat.bsu.edu.ru [сайт] – (дата обращения: 18.07. 2016).

161. Ментальная карта «Что, если…» [Электронный ресурс] // Визуальное Мышление: Mind mapping по-русски, MindManager по-русски. – URL: http://rumapping.ru/mind-maps/using/mentalnaya-karta-chto-esli/ (дата обращения 11.03.2013).

162. Ментальные карты – подробная инструкция [Электронный ресурс] // Методики Дарова. URL: http://darov.net/azbuka-razvitiya/kreativnie-techniki/ mentalnie-karti-podrobnaya-instruktsiya (дата обращения 11.03.2013).

163. Ментальные карты на лекции по педагогике [Электронный ресурс] // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя. – URL: http://sv-sidorov.ucoz.com/blog/2013-03-05–35 (дата обращения: 18.03.2013).

164. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – С. 153–154, 156–181.

165. Метапредметный урок: метод. рек. для учителей общеобразоват. школ, студентов направления «Педагогическое образование» / авт.-сост. С. В. Галян. – Сургут : РИО СурГПУ, 2012. – 83 с.

166. Методические аспекты использования ментальных карт на учебных занятиях [Электронный ресурс] // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя. – URL: http://sv-sidorov.ucoz.com (дата обращения: 18.03.2013).

167. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

168. Мирзагитова, А. Л. Формирование дидактической кульутры будущего учителя истории : дис. … канд. пед. наук по спец. 13.00.01 / А. Л. Мирзагитова. – Казань, 2017. – 270 с.

169. Михайлова, Е. Н. Праксеологизация самостоятельного исследования педагога посредством использования дистанционной среды обуче-

ния MOODLE / Е. Н. Михайлова // Профессиональное образование в современном мире. – 2014. – № 4 (15). – С. 122–128.

170. Михайлова, Е. Н. Праксеологический подход в исследовательской деятельности педагога / Е. Н. Михайлова // Вестник ТГПУ. – 2006. – Выпуск 10(61). Серия Педагогика. – С. 25–27.

171. Михайловская, Т. А. Сущностные характеристики методологической культуры будущего учителя как основы профессионального становления. – URL: http://www.tgl.net.ru/wiki/index.php/Секция_1_Методологическая_культура (дата обращения 16.02.2017).

172. Модернизация сельской школы: проблемы и решения (вятский вариант): сборник материалов участников творческой лаборатории «Сельская школа». Вып. 1 / под ред. В. С. Данюшенкова. – Киров : Изд-во ВятГГУ; 2007 – 142 с.

173. Монахова, Л. Ю. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога / Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 4. – С. 9–10.

174. Моргун, В. Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты [Электронный ресурс] / В. Ф. Моргун. – URL: http: // physfac.bspu.secna.ru / home / sculov / club / view.php?id_pub=72 (дата обращения 05.02.2016).

175. Моргун, В. Ф. Інтедифія освіти : курс лекцій / В. Ф. Моргун. – Полтава: Наукова зміна, 1996. – С. 5.

176. Музейная педагогика : учеб. пособие-хрестоматия / под ред. М. Ф. Соловьевой. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2005. – 146 с.

177. Музейная педагогика как средство гражданского воспитания детей – сирот : учеб.-метод. пособие / И. А. Макеева, Е. И. Щербакова, Л. Б. Зайчикова, [и др.; Вологод. дет. дом. им. В. И. Гаврилина, Вологод. гос. пед. ун-т, Вологод. ин-т развития образования]. – Вологда : Легия, 2012. – 124 с.

178. Мюллер, Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер. – М. : Омега-Л, 2007. – 126 с.

179. Нагибина А. В. Музей сельской малочисленной школы / А. В. Нагибина // Практика управления. – 2006. – № 11. – С. 21–27.

180. Нагибина, А. В. Гуманистическое воспитание дошкольников и младших школьников средствами музейно-педагогической деятельности в условиях села : метод. пособие / А. В. Нагибина. – М. : ИСП РАО, 2010. – 88 с.

181. Нагибина, А. В. Развитие гуманистической парадигмы музейно-педагогической деятельности в сельском социуме : науч. докл. / А. В. Нагибина. – М. : ИСП РАО, 2010. – 68 с.

182. Нагорский, Н. В. Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство / Н. В. Нагорский // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 3–12.

183. Наумов, Н. Г. Теория и практика развития образования в сельском районе в новых социально-экономических условиях : автореф. дис. …

д-ра пед. наук / Н. Г. Наумов. – М. : Рос. акад. образования: Ин-т теории образования и педагогики, 2001. – 40 с.

184. Наумов, Н. Г. Особенности развития образования в сельской местности / Н. Г. Наумов; под ред. В. А. Мясникова; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М. : Ин-т теории образования и педагогики, 2000. – 262 с.

185. Национальная система роста педагога: Проект. Версия 3.3 23 мая 2016 [Электронный ресурс]. – URL: http://kiro46.ru/docs/Proekt%20NSUR%203_3.pdf (дата обращения 05.10.2016).

186. Национальное богатство и человеческий капитал / Л. В. Нестеров, Г. Т. Аширова // Вопросы экономики. – 2003. – № 2. – С. 103.

187. Национальный проект «Энциклопедия сельских школ России» [Электронный ресурс]. – URL: http://сельскиешколыроссии.рф (дата обращения: 03.08.2017).

188. Нездемковская, Г. В. Генезис этнопедагогики в России : дис. … д-ра пед. наук / Г. В. Нездемковская. – М., 2012. – 428 с.

189. Немов, Р. Психология. Психологический словарь [Электронный ресурс] / Р. Немов. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov1/12.php (дата обращения 16.02.2016).

190. Нестеров, Л. В. Национальное богатство и человеческий капитал / Л. В. Нестеров, Г. Т. Аширова // Вопросы экономики. – 2003. – № 2. – С. 103.

191. Николина, В. В. Ценностные аспекты реализации краеведческого подхода в изучении школьных экологических и географических дисциплин : межвуз. сб. науч. тр.: Природа Поволжья / В. В. Николина. – Н. Новгород : НГПУ, 1997. – С. 223–231.

192. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : «Эгвест», 2006. – 488 с.

193. Новиков, А. М. Как работать над дисертацией : пособие для начинающего педагога-исследователя / А. М. Новиков ; Рос. акад. образования, Ассоц. «Проф. Образование». – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Эгвес, 2003. – 100 с.

194. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

195. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.

196. Новиков, А. М. Обучение: развитие опыта личности [Электронный ресурс]. – URL: http://www.anovikov.ru/ artikle/obuch.htm (дата обращения: 12.07.10).

197. Образование в сельской школе: интеллектуализация и профориентированность на деятельность в аграрной сфере : сб. науч.-метод. ст. / под ред. В. С. Данюшенкова, О. В. Коршуновой. – Киров : Изд-во ООО «Радуга», 2015. – С. 10–29. – (Вып. 21. Серия «Сельская школа»).

198. Олейниченко, И. А. Инновационный потенциал молодежи. Создание центра молодежных проектов в области научно-технического твор-

чества [Электронный ресурс / И. А. Олейниченко, Е. В. Балебанова]. – URL: http://innclub.info/wp-content/ (дата обращения 15.03.2012).

199. Определение понятия «внеурочная деятельность». – URL: http://www.ecosystema.ru/03programs/publ/korost/1_1_2.htm.

200. Опытно-экспериментальная деятельность образовательных организаций в условиях реализации ФГОС: достижения и перспективы : сборник научно-методических трудов / авт.-сост. О. В. Коршунова; О. Г. Селиванова; под ред. В. С. Данюшенкова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014. – 160 с. – (Вып. 15. Серия «Сельская школа»).

201. Осмоловская, И. М. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения / И. М. Осмоловская, Л. А. Краснова // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – С. 9–24.

202. Осмоловская, И. М. Развитие некоторых идей научной школы «Дидактика общего образования» в современных исследованиях [Электронный ресурс] / И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова. 2011. – URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj4hY6Xu53VAhWhPZoKHaXOAl4QFggpMAA&url=https%3A%2F%2Fcyberleninka.ru%2Farticle%2Fn%2Frazvitie-nekotoryh-idey-nauchnoy-shkoly-didaktika-obschego-obrazovaniya-v-sovremennyh-issledovaniyah.pdf&usg=AFQjCNFcQAm023ORj35VhLtwuhxfeNBQUQ&cad=rjt (дата обращения 14.04.2016).

203. Остапенко, А. А. Непрерывность образования: теоретические основы концепции развития системы непрерывного образования Кубани / А. А. Остапенко. – Краснодар: Кубанский учеб., 2001. – 58 с.

204. Павлова, И. С. Организация обучения в разновозрастных группах учащихся сельской малочисленной школы [Электронный ресурс] / И. С. Павлова. – URL: voskres-school.ortox.ru/users/42/1100742/editor/…pavlova_novaya.doc.

205. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

206. Пашкин, С. Б. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности военного инженера в вузе МО РФ : автореф. дис. … д-ра пед. наук / С. Б. Пашкин. – Петродворец, 2001. – 48 с.

207. Пащкевич, А. В. Оцениваем метапредметные результаты. Стратегия и методы оценивания. Проектирование заданий, тестов, задач. Электронное приложение с презентациями и мониторинговыми материалами / А. В. Пашкевич. – Волгоград : Учитель, 2016. – 135 с.

208. Педагогика и психология : серия статей // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 15–43.

209. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 640 с. –URL: http://uchebnikfree.com/page/uchpidkasistij/ist/ist–4--idz-ax235--nf–4.html (дата обращения 10.11.2016).

210. Педагогика: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2014. – 304 с.

211. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. И. А. Каирова. – М. : Сов. энцикл., 1964–1968.

212. Педагогические династии Верхошижемской земли (эмпирическое исследование на основе музейно-педагогической деятельности) / авт.-сост. С. В. Огородникова, П. И. Останин / под ред. О. В. Коршуновой. – Киров : Изд-во ООО «ВЕСИ», 2013. – 152 с. – (Вып. 5. Серия «Образование Вятского края: Педагогические династии»).

213. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Alma Mater. – 2005. – № 2. – С. 54–58.

214. Петров, А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. Ю. Петров. – Н. Новгород : Волжский гос. инженерно-пед. ун-т, 2005. – 425 с.

215. Подольский, А. И. Системная психодидактика / А. И. Подольский. – Магнитогорск : Творчество, 2005. – 328 с.

216. Подходы к использованию результатов оценки качества образования для построения Национальной системы учительского роста обсудили на конференции ФИПИ. – URL: http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=5994 (дата обращения 15.10.2016).

217. Поздняк, С. Н. Когнитивно-стилевой подход как новый ресурс развития дифференцированного обучения учащихся / С. Н. Поздняк, Т. А. Сегеда // Педагогическое образование. – 2009. – № 3. – С. 97–105.

218. Поляков, С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения: опыт популярной монографии / С. Д. Поляков. – М. : Новая школа, 2003. – 304 с.

219. Праксиологический принцип: его сущность и назначение [Электронный ресурс]. – URL: http://seminarprof.ru/praksiologichyeskiy-princip-yego-sushcnost-i-naznachyeniye (дата обращения: 04.12.16).

220. Прасолова, Ю. А. Индивидуализация обучения как средство формирования компетентности школьников : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. А. Прасолова. – Калининград, 2003. – 20 с.

221. Приказ (зарегистрирован в Минюст России от 01 февраля 2011 г. № 19644 **17 декабря 2010 г. № 1897) Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. –** URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_10/m1897.html.

222. Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 (ред. от 17.07.2015) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». – URL: https://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/962912/ (дата обращения 06.04.2016).

223. Приложение 4. «Праксеологическая культура». – URL: http://mydocx.ru/2–11369.html (дата обращения 24.06.2017).

224. Применение интеллект-карт [Электронный ресурс]. – URL: http://www.orator.biz/images/mind-map_2.jpg (дата обращения 25.07.2017).

225. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=155553#0] (дата обращения 07.06.2016).

226. Психодидактика высшего и среднего образования : материалы V Всерос. науч.-практ. конф: Ч. 1. 2–4 ноября. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 317 с.

227. Психологическая компетентность педагога. – URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiD4-KH26HWAhXFzxQKHSlvDAkQFggqMAA&url=http%3A%2F%2Fruzentseva-elena.mousoh12k–8.edusite.ru%2FDswMedia%2Fpsixologicheskayakompitentnost-pedagoga.doc&usg=AFQjCNHsgn2TjRkMLW-lQHY-dnwv4Xu2OQ (дата обращения 11.05.2017).

228. Психология стилей человека: хрестоматия / сост. Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин ; Рос. акад. образ. ; Перм. гос. гуманит. ун-т. – Пермь : Книжный мир, 2013. – 472 с.

229. Пушкарева, Л. А. Формирование стиля творческой деятельности будущих специалистов олимпиадными методами и средствами : автореф. дис. ... канд. пед.наук / Л. А. Пушкарева. – Казань, 2009. – 16 с.

230. Работа со школьниками в краеведческом музее: сценарии занятий : учеб.-метод. пособие / под ред. Н. М. Ланковой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

231. Рахимов, А. З. Принципы психодидактики / А. З. Рахимов. – Уфа, 2007. – 160 с.

232. Рахимов, А. З. Психодидактика / А. З. Рахимов. – Уфа : Творчество, 1996. – 191 с.

233. Рахимов, А. З. Психодидактика / А. З. Рахимов. – Уфа ; М. : Творчество, 2003. – 400 с.

234. Рахимов, А. З. Психодидактика / А.З. Рахимов. – Уфа : Творчество, 2013. – Том 1. Книга 1. – 585 с.

235. Рахимов, А. З. Психодидактика / А. З. Рахимов. – Уфа : Творчество, 2013. – Том 1. Книга 2. – 585 с.

236. Рахимов, А. З. Философия психодидактики / А. З. Рахимов. – Уфа : Творчество, 2008. – 290 с.

237. Решетникова, М. И. Музейная педагогика и школа в единой воспитательно-образовательной системе Якутии / М. И. Решетникова. – М. : Издательство «Спутник+», 2009. – 164 с.

238. Ривкин, Е. Ю. Профессиональная деятельность учителя в период перехода на ФГОС основного образования. Теория и технологии / Е. Ю. Ривкин. – Волгоград : Учитель, 2013. –183 с.

239. Рихтер, Т. В. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза / Т. В. Рихтер // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 3(9). – С. 73–75.

240. Рожина, В. А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Рожина. – Киров, 2007 – 257 с. – URL: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-individualnogo-stilja-poznavatelnoj-dejatelnosti-mladshih-shkolnikov.html (дата обращения 14.10.2016).

241. Российское село: социально-структурные процессы от прошлого к настоящему / под общ. ред. Г. М. Денисовского, А. Ш. Жвитиашвили, М. Н. Мухановой. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. – 304 с.

242. Рудыхина, О. В. Структура и индивидуально-психологические характеристики эпистемологических стилей : дис. / О. В. Рудыхина. – СПб. : Психология, 2013. – 457 с.

243. Савенков, А. И. Психодидактика / А. И. Савенков. – М. : Национальный книжный центр, 2012. – 360 с.

244. Самбикина, О. С. Возрастная динамика индивидуального стиля учебной деятельности школьников / О. С. Самбикина // Вестник ПГПУ. – 2000. – № 1–2. Серия I «Психология». – С. 136–144.

245. Самбикина, О. С. Индивидуальный стиль учебной деятельности: на материале лонгитюдного исследования школьников разного типа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. С. Самбикина // Общая психология, история психологии. – Пермь, 1998. – 207 с.

246. Сведения по ЕГЭ за 2013 год [Электронный ресурс]. — URL: http://www.tutoronline.ru (дата обращения 15.02.2016).

247. Сегеда, Т. А. Дифференцированное обучение школьников на основе вариантов когнитивных стилей / Т. А. Сегеда // Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2009. – № 8 (65). – С. 45–55.

248. Сейненский, А. Е. Краеведение в школьном историческом образовании / А. Е. Сейненский // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 10. – С. 19 –28.

249. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

250. Селиванова, Н. Л. Школа как центр воспитательного пространства сельского социума / Н. Л. Селиванова. – М. : ИТИП, 2005.

251. Сельская школа в условиях реформирования российского образования: проблемы и решения : сб. науч.-метод. тр. научно-исследовательской лаборатории «Организация учебно-воспитательного процесса в условиях сельской школы». Вып. 2 / под ред. В. С. Данюшенкова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. – 167 с.

252. Сельская школа как социокультурный феномен [Электронный ресурс]. – URL: http: // ibookcase.bestpeople.ru / info / sociology/rural_school (дата обращения 10.05.2016).

253. Сельская школа России: история и современность : материалы Всерос. конф. / под ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. – 170 с.

254. Семенова, Ю. И. Дифференцирующе-интегрирующий подход к организации вводно-диагностического курса по английскому языку во взрослой аудитории : автореф. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. И. Семенова. – Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2004. – 20 с.

255. Сидоров, С. В. Методические аспекты использования ментальных карт на учебных занятиях [Электронный ресурс] / С. В. Сидоров. – URL: http://edu2.tsu.ru/html/3089_new/text/img/image/img/2_11.jpg; http://www.orator.biz/images/mind-map_2.jpg; http://wiki.iteach.ru/images/thumb/8/80/Mind_map_Четина_ИКТ_2011.PNG/400px-Mind_map_Четина_ИКТ_2011.PNG (дата обращения: 10.06.2016).

256. Сидоров, С. В. Теоретическая педагогика [Электронный ресурс] / С. В. Сидоров. – URL: http://si-sv.com/Posobiya/teor-pedag/Tema_2.htm# Методология_педагогической_науки_и_деятельности.

257. Силласте, Г. Г. Сельская школа и село России в начале XXI века : монография / Г. Г. Силласте; под общ. ред. Ю. В. Борисова. – М. : Центр образовательной литературы, 2003. – 502 с.

258. Симонов, В. П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности / СВ. П. Симонов. – М. : Изд–во УЦ «Перспектива», 2010. – 208 с.

259. Симонова, Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся : монография / Г. И. Симонова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2005. – 320 с.

260. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практическое руководство для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.

261. Сиротюк, А. Л. Дифференцированное обучение младших школьников с учетом нейропсихологических особенностей / А. Л. Сиротюк. – URL: http://childpsy.ru/dissertations/id/19677.php.

262. Сиротюк, А. Л. О природосообразном обучении / А. Л. Сиротюк // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 32–42.

263. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М., 1971. URL: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000008/ st166.shtml (дата обращения 10.05.2016).

264. Скударь, З. Школьный этнографический музей / З. Скударь, А. Садакова // Воспитание школьников. – 2004. – № 7. – С. 34–38.

265. Скулов, П. В. Методология динамического баланса – основа сохранения психологического здоровья личности в учебном процессе [Элек-

тронный ресурс]. – URL: http://physfac.bspu.secna.ru/home/sculov/club/view.php?id_pub=1ссылка на работы (дата обращения 10.05.2016).

266. Сластенин, В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 3–8.

267. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

268. Смирнова, В. В. Методологическая компетентность педагога в контексте непрерывного образования / В. В. Смирнова. – Человек и образование. – 2008. – № 4 (17). – 101–103.

269. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

270. Соловьева, О. В. Закономерности развития познавательных способностей школьников / О. В. Соловьева // Вопросы психологии. –2003. – № 3. – С. 22–34.

271. Социоигровая педагогика во внеурочной деятельности сельских школьников / под ред. В. М. Букатова. – М. : ИСПС РАО, 2004. – С. 46. Серия «Системная модернизация образования и социальное развитие села». – Вып. 47. – 80 с.

272. Спиркин, А. Г. Философия : учеб. / А. Г. Спиркин. – М. : «Гардарика», 1998. – 816 с.

273. Справочник практического психолога [Электронный ресурс] / И. Малкина-Пых. – URL: https://mybook.ru/author/irina-malkina-pyh/spravochnik-prakticheskogo-psihologa/ (дата обращения 17.05.2018).

274. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общей ред. С. Т. Посоховой. – М. ; СПб. : АСТ Сова, 2006. – 160 с.

275. Стефанов, Н. Мультипликационный подход и эффективность / Н. Стефанов. — М. : Прогресс, 1976. – 251 с.

276. Стоунс, Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / пер. с англ. ; под ред. Н. Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.

277. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: government.ru (дата обращения 10.05.2016).

278. Стратегия устойчивого развития сельских территорий РФ на период до 2030 г. Утверждена распоряжением правительства РФ от 02.02.2015 г. №151-р [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/region_stat/sel-terr/strateg_2030.pdf (дата обращения 16.03.2016).

279. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения : в 5 т. Т. 5. Педагогические статьи / В. А. Сухомлинский [Электронный ресурс]. – URL: http://www.koob.pro/suhomlinskij_vasilij_aleksandrovich/ (дата обращения 11.05.2016).

280. Тема 3. Методология педагогической науки. 3.1. Понятие, подходы, закономерности, принципы методологии педагогической науки

[Электронный ресурс]. – URL: http://www.tinlib.ru/nauchnaja_literatura_prochee/obshie_osnovy_pedagogiki_konspekt_lekcii/p3.php (дата обращения 09.10.2017).

281. Тенденция. – URL: http://tolkslovar.ru/t1604.html (дата обращения 15.01.2017).

282. Тест аудиал, визуал, кинестетик. Диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева. (Методика ведущий канал восприятия) [Электронный ресурс]. – URL: http://psycabi.net/testy/289-test-audial-vizual-kinestetik-diagnostika-dominiruyushchej-pertseptivnoj-modalnosti-s-efremtseva (дата обращения 15.04.2017).

283. Титова, С. С. К обзору диагностических методик определения модальностей восприятия [Электронный ресурс] / С. С. Титова // Педагогическое мастерство : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). – М. : Буки-Веди, 2016. – С. 50–53. URL: http://psycabi.net/testy/289-test-audial-vizual-kinestetik-diagnostika-dominiruyushchej- pertseptivnoj-modalnosti-s-efremtseva (дата обращения 06.01.2018).

284. Тряпицына, А. П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А. П. Тряпицына, С. А. Писарева // Человек и образование. – 2014. – № 3(40). – С. 4–12.

285. Туманов, В. Е. Школьный музей : метод. пособие / В. Е. Туманов. – Изд. 2-е, испр. – М. : ЦДЮТиК, 2003. – 154 с.

286. Урок в сельской школе в период подготовки к реализации ФГОС: проблемы, достижения, перспективы : сб. науч.-метод. тр. / авт.-сост. О. В. Коршунова, О. Г. Селиванова; под ред. В. С. Данюшенкова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2013. – 293 с. – (Вып. 13. Серия «Сельская школа»).

287. Уточкина, Е. Ю. Праксеологический подход в формировании способности будущего учителя к профессионально-педагогической самооценке / Е. Ю. Уточкина // Современные проблемы науки и образования. – М., 2008. – № 3. – С. 51–54.

288. ФГОС дошкольного образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (действует с 1 января 2014 г.).

289. ФГОС начального общего образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

290. ФГОС основного общего образования. Новая типология уроков [Электронный ресурс]. – URL: http://www.izenglish.ru/collaborating/icourses/fgos/typology/discovery-lesson/ (дата обращения 07.05.2017).

291. ФГОС среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413).

292. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Изд-во «Омега–Л», 2013. – 134 с. – (Законы Российской Федерации).

293. Федотова, Г. А. Методология и методика психолого-педагогических исследований : учеб. пособие / Авт.-сост. Г. А. Федотова ; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 112 с.

294. Федотова, В. С. Праксеологический подход в подготовке студентов к исследовательской деятельности (на примере математики) [Электронный ресурс] / В. С. Федотова // Психология и педагога: методика и проблемы. Современные педагогические технологии. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21143236 (Дата обращения 30.03.18).

295. Фестингер, Л. Теория когнитивного дисонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. – СПб. : «Речь», 2000. – 320 с.

296. Философский энциклопедический словарь. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1983. – 840 с.

297. Формирование индивидуального стиля учебной деятельности ученика [Электронный ресурс]. – URL: http://studopedia.org/10–66584.html.

298. Фридман, Л. М. Психопедагогика общего образования / Л. М. Фридман. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 288 с.

299. Фролова, Т. И. Философский словарь. – 6-е изд., перераб. и доп. / И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

300. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 79 с. – (Стандарты второго поколения)

301. Хакимов, Р. Э. Этнопедагогика как наука: предмет, функции, основные категории / Р. Э. Хакимов // Вестник Удмуртского государственного университета. – 2007. – № 9. – С. 39–52.

302. Холодная, М. А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 46–50.

303. Холодная, М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта: учеб. пособие / М. А. Холодная. – Киев : УМК ВО, 1990. – 312 с.

304. Холодная, М. А. Когнитивный стиль: когнитивное пространство индивидуального интеллекта / М. А. Холодная, А. С. Кочаран // Психологические проблемы индивидуальности. – 1985. – № 2. – С. 412–431.

305. Холодная, М. А. Особенности когнитивных стилей / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 12–82.

306. Холодная, М. А. Персональный познавательный стиль ученика как основа индивидуализации обучения [Электронный ресурс] / М. А. Холодная. – URL: http://www.values-edu.ru/?p=256 (дата обращения 08.05.2017).

307. Холодная, М. А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения / М. А. Холодная // Теория и практика продуктивного обучения / авт.-сост. М. И. Башмаков. – М. : Нар. образование, 2000. – С. 21–25.

308. Холостова, Е. И. Социальная работа на селе: История и современность / Е. И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2004. – 136 с.

309. Чернобай, Е. В. Федеральный государственный стандарт общего образования : путеводитель для учителя / Е. В. Чернобай. – М. : УЦ «Перспектива» , 2015. – 128 с.

310. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение, психологические основы развивающего обучения / Н. И. Чуприкова. – М. : АО «Столетие», 1995. – 190 с

311. Шакурова, М. В. Современный ребенок в поисках идентичности: педагогический контекст / М. В. Шакурова // Культура и воспитание подростков в современном мире : коллективная монография / под ред. В. А. Березиной. – М. : Агентство «Мегаполис», 2015. – 88 с.

312. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : ИЦ «Академия», 1999. – 288 с.

313. Школа с видом на деревню [Электронный ресурс] // Российская газета. – URL: https://rg.ru/2016/09/12/reg-pfo/vserossijskij-sezd-selskih-uchitelejotkroetsia-v-cheboksarah.html (дата обращения: 03.12.2016).

314. Шляхтина, Л. М. Основы музейного дела: теория и практика : учеб. пособие / Л. М. Шляхтина. – 2-е изд. стер. – М. : Высш. шк., 2009. – 183 с. – (Образование через искусство).

315. Шмачилина, С. В. Организация научно-исследовательской деятельности в магистратуре [Электронный ресурс] / С. В. Шмачилина. – URL: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_40.html (дата обращения 15.11.2016).

316. Шмидт, С. О. Краеведение и региональная история в современной России / С. О. Шмидт // Методология региональных исторических исследований: Материалы международного семинара 19–20 июня 2000 года, Санкт-Петербург. – СПб., 2000. – С. 11–15.

317. Шмидт, С. О. Современное состояние и перспективы развития краеведения в регионах России / С. О. Шмидт // После 75. Работы 1997–2001 годов : сб., посвящ. 90-летию С. О. Шмидта. – М. : РГГУ, 2012. – С. 688–703].

318. Шнипова, А. Р. О творческом потенциале и его реализации / А. Р. Шнипова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 3 (10). – С. 108–109.

319. Щетинина, Н. А. Совершенствование предметно-методологической компетенции учителя [Электронный ресурс] / Н. А. Щетинина. – URL: http://festival.1september.ru/articles/537987/ (дата обращения 12.06.2017).

320. Щукин, М. Р. Некоторые типологически обусловленные различия в протекании ориентировочной и исполнительской деятельности при усвоении начальных трудовых умений / М. Р. Щукин // Вопр. психологии. – 1963. – № 6. – С. 35–51.

321. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика. – 1989. – 560 с.: ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР) [Электронный ресурс]. – URL: psychlib.ru/mgppu (дата обращения 11.06.2016).

322. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – С. 41–45.

323. Юхневич, М. Ю. Образовательный музей (педагогический, школьный, детский) / М. Ю. Юхневич. – М. : Некоммерческое партнерство «Современные технологии в образовании и культуре», 2007. – 168 с.

324. Юхневич, М. Ю. Я поведу тебя в музей : учеб. пособие по музейной педагогике / М. Ю. Юхневич. – М., 2001. – 153 с.

325. Ялалов, Ф. Психологические основы повышения эффективности педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Ф. Ялалов. – URL: http: // inpo.chelny.info / nauka 01.phtml?user = journal&idface = &action = list&sdate=2003-01-01&edate =2006-04-01&kated =&find =&page =0&id =12 712 (дата обращения 05.06.2017).

326. Яновская, М. Г. Нравственное воспитание школьников: эмоционально-ценностный аспект / М. Г. Яновская. – Киров : Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. – 143 с.

327. Ясницкая, В. Р. Теория и методика социального воспитания в малочисленной сельской школе / В. Р. Ясницкая ; под общ. ред. А. В. Мудрика. – М. : Канон$^{+}$ РООИ «Реабилитация», 2009. – 368 с.

328. Kuhn, D. Children and adults as intuitike scientists [Text] / D. Kuhn. – Psychol. Rewiew, 1989. – V 94. – P. 674 – 689; 628 Werner, H. Comparative psychology of mental development [Text] / H. Werner. – N. Y., 1957. – 540 p.

329. Olga V. Korshunova. Balance Pedagogy as a Metodological Base for Integrative-Differentiated Teaching of Rural Students / Aydar M. Kalimullin *Kazan (Volga region) Federal University, RUSSIA,* Olga V. Korshunova *Vyatka State University of Humanities, RUSSIA,* Julia Koinova-Zoellner *Technical University Dresden, GERMANY // International Journal of Environmental & Science Education,* 2016, 11(7), 1539–1550. – doi: 10.12973/ijese.2016.357a. URL: http://www.ijese.net/arsiv/80.

330. Petzold, M. Kognitiv Stile: Definitionen, Klassifikationen und Relevanz eines psychologischen Konstrukts aus wissaenschafthistorischer Sicht [Text] / M. Petzold // Psychologie, Erziehung, Unterricht. 1985. Bd. 32. – S. 161–177.

331. Solonenko, A. M. Theoretical and methodological basis of future teacher'spraxeological culture development / A.M. Solonenko // Science Journal of Education. 2014. –№ 2 (3). – P. 89–95c

332. The Standard for Full Registration, 2006 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gtcs.org.uk/web/FILES / the-standards/standard-for-full-registration.pdf (дата обращения: 15.02.2016).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложения к главе 2

Приложение 1 к главе 2

Элементы теории множественности интеллекта Говарда Гарднера

Основные положения теории:

1. Интеллект нельзя измерить в лабораторных условиях тестами.
2. Категорически нельзя объяснять на основе тестов расовые, национальные и религиозные различия.
3. Интеллект множественен.
4. Интеллект динамичен.

Интеллект (по Гарднеру) это неординарная способность:

– к нестандартному решению проблем;

– генерированию новых проблем и идей;

– созданию продукта или оказанию услуг, которые обладают ценностью в данной культуре.

Концептуальные выводы для педагогов из теории Гарднера:

1. Не может быть универсальной системы оценки общего уровня интеллекта для людей из разных социальных слоёв, разных культур.
2. Интеллект может быть развит минимум по семи направлениям.
3. У каждого человека интеллектуальные способности по этим семи направлениям развиты в разной степени.
4. Большинство людей может развить в себе любой тип интеллекта.
5. Различные типы интеллекта могут взаимодействовать.
6. Существует много способов развития одного и того же типа интеллекта.

Приложение 2 к главе 2

Содержание анкеты для учителей
«Работа учителя по проектированию условий для роста учебной мотивации учащихся на предметных уроках»

учитель _____предмет_____ классы_____

- *Изучите представленный список приемов мотивации;*
- *допишите те недостающие приемы, которые Вы применяете в преподавании своего предмета;*
- *обведите номера тех 10 приемов, которые Вы применяете чаще всего;*
- *в нижней части анкеты проранжируйте выбранные Вами приемы по эффективности их применения.*

1. Поощрения и порицания
2. Учебно-познавательные игры
3. Создание ярких наглядно-образных представлений видеофильмы, опыты
4. Создание ситуации успеха
5. Стимулирующее оценивание
6. Свободный выбор заданий
7. Удовлетворение желания быть значимой личностью
8. Опора на жизненный опыт
9. Учет вектора познавательных интересов
10. Создание проблемных ситуаций в зоне ближайшего развития ученика
11. Побуждение к поиску альтернативных решений
12. Выполнение творческих заданий (по желанию)
13. Предъявление заданий на смекалку
14. «Мозговая атака»
15. Развитие гражданской позиции
16. Поиск положительного идеала
17. Создание ситуаций взаимопомощи
18. Ситуации проявления эмпатии (сопереживания)
19. Заинтересованность результатами общей работы
20. Взаимопроверки
21. Информирование об обязательных результатах обучения
22. Целеполагание на каждый вид деятельности на уроке
23. Ситуация познавательных затруднений
24. Самооценка своей деятельности и коррекция
25. Прогнозирование своей будущей жизнедеятельности

Ранжирование 10 выбранных приемов.

Приложение 3 к главе 2

Анкета для ученика по учебной мотивации

Выбери 10 пунктов, которые лично тебе обеспечат на данный момент комфортные условия обучения и желание учиться в таких условиях. Выбирать надо те пункты, которые действительно важны и комфортны для тебя, а не те, что тебе кажется, были бы «правильными». Здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов, здесь правильно все, но для каждого что-то будет более важным.

Обведи номера выбранных условий. Можешь дописать дополнительно какие-то условия, если тебе этого захочется.

1. Пусть меня хвалят за хорошо выполненную работу
2. На уроках должны быть интересные игры по предмету
3. На уроках нужно показывать больше видеофильмов, слайдфильмов и опытов
4. Учитель должен давать задания, которые получаются, учитель не должен использовать много непонятных слов
5. Пусть учитель всегда замечает мои успехи и говорит об этом
6. Я хочу, чтобы мне разрешали выбирать задания из предложенных учителем
7. Пусть учитель уважает меня и никогда не унижает, пусть замечает мое настроение
8. Хочу, чтобы содержание задач и вопросов было бы взято из реальной жизни
9. Пусть учитель учитывает не только требования программы, но и круг моих интересов
10. На уроке я хочу сам разбираться в предложенных проблемных задачах, сам хочу справляться с трудностями и с учебными проблемами
11. Я хочу, чтобы можно было действовать на уроке разными способами
12. Мне можно придумывать что-то новое на уроке
13. Мне нужно много таких заданий, где нужна смекалка
14. Я хочу, чтобы мы сообща обсуждали сложные вопросы и я мог всегда высказаться
15. Мне нужен этот урок, чтобы понять свою роль и место в обществе
16. Я хочу говорить на уроках о людях, которые для меня интересны
17. Я хочу, чтобы ученики на уроках работали парами или группами
18. Я хочу, чтобы у меня была возможность помочь однокласснику или чтобы он мог помочь мне
19. Я хочу выполнять такие коллективные работы, когда успех всех зависит от успеха каждого
20. Хотелось бы на уроках проверять задания друг у друга и иметь возможность повлиять на отметку друга

21. Меня должны всегда информировать об обязательных результатах обучения по данной теме.

22. Я хочу, чтобы мне объясняли смысл каждого вида деятельности на уроке – зачем мне делать именно так, а не иначе

23. Я хочу, чтобы мне давали задания, которые не сразу получаются, но чтобы дали возможность их решить

24. Я хочу, чтобы мне дали возможность самостоятельно оценивать собственные результаты и самостоятельно работать над ошибками

25. Я хочу, чтобы моя работа на уроке давала мне возможность прогнозировать свою будущую жизнь

Ключ к анализу результатов: по выбранным номерам можно в первом приближении судить о том, какова структура уровня развития мотивационно-потребностной сферы в данный момент у данного ученика.

Наличие номеров с 1 по 7 указывает на то, что для данного ученика важнее всего, чтобы его мотивировали на учебу эмоциональными приемами, значит, *первый уровень развития потребностей – базовый* – у данного ученика остался в свое время не до конца отработанным, неудовлетворенным.

Наличие в десятке ответов номеров с 8 по 13 свидетельствует о преобладании в учебной мотивации потребностей второго, *познавательного уровня.*

Если среди ответов есть номера с 14 по 20, то это говорит о том, что автор результатов «отрабатывает» сейчас *социальный уровень*, и для него наиболее важно все, что касается стиля и способов общения на уроке, все, что связано с коллективной деятельностью в значимом для него коллективе.

Наличие в выбранной десятке номеров с 21 по 25 свидетельствует о возможности выхода ученика на *самый высокий уровень развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер, социально-духовно-волевой уровень.* Именно такие ученики отзываются на способы мотивации с опорой на собственную волю ученика.

Целесообразно предложить ученикам на выбор работать со списком или с карточками (см. табл. 2.3.6). В первом приближении это поможет выявить тех детей, которые предпочитают кинестетический способ приема и выдачи информации.

Таблица 2.1

1.Пусть меня хвалят за хорошо выполненную работу	2. На уроках должны быть интересные игры по предмету	3. На уроках нужно показывать больше видеофильмов, слайдфильмов и опытов	4. Учитель должен давать задания, которые получаются, учитель не должен использовать много непонятных слов
5. Пусть учитель всегда замечает мои успехи и говорит об этом	6. Я хочу, чтобы мне разрешали выбирать задания из предложенных учителем	7. Пусть учитель уважает меня и никогда не унижает, пусть замечает мое настроение	8. Хочу, чтобы содержание задач и вопросов было бы взято из реальной жизни
9. Пусть учитель учитывает не только требования программы, но и круг моих интересов	10. На уроке я хочу сам разбираться в предложенных проблемных задачах, сам хочу справляться с трудностями и с учебными проблемами	11. Я хочу, чтобы можно было действовать на уроке разными способами	12. Мне можно придумывать что-то новое на уроке
13. Мне нужно много таких заданий, где нужна смекалка	14. Я хочу, чтобы мы сообща обсуждали сложные вопросы и я мог всегда высказаться	15. Мне нужен этот урок, чтобы понять свою роль и место в обществе	16. Я хочу говорить на уроках о людях, которые для меня интересны
17. Я хочу, чтобы ученики на уроках работали парами или группами	18. Я хочу, чтобы у меня было возможность помочь однокласснику или чтобы он мог помочь мне	19. Я хочу выполнять такие коллективные работы, когда успех всех зависит от успеха каждого	20. Хотелось бы на уроках проверять задания друг у друга и иметь возможность повлиять на отметку друга
21. Меня должны всегда информировать об обязательных результатах обучения по данной теме	22. Я хочу, чтобы мне объясняли смысл каждого вида деятельности на уроке – зачем мне делать именно так, а не иначе	23. Я хочу, чтобы мне давали задания, которые не сразу получаются, но чтобы дали возможность их решить	24. Я хочу, чтобы мне дали возможность самостоятельно оценивать собственные результаты и самостоятельно работать над ошибками
25. Я хочу, чтобы моя работа на уроке давала мне возможность прогнозировать свою будущую жизнь.			

Приложение 4 к главе 2

Диагностирование функционального доминирования полушарий головного мозга (ФДП): тест кафедры психологии обучения университета шт. Джорджия (США) (авторы: П. Торранс, С. Рейнолдс, Т. Ригель, О. Болл)[17]

Из каждого пункта табл. 2.2 школьнику необходимо отметить только один вариант, который лучше всего описывает особенности личности испытуемого, его сильные стороны и предпочтения. После сопоставления результатов ответов с «ключом» (см. табл. 2.2–2.4) подсчитывается количество «правополушарных», «левополушарных» и «равнополушарных» ответов. Результат записывается в виде формулы: прав. — ...; лев. — ...; рав; —...

Таблица 2.2

№	Выбери одно из трех в каждом номере и запиши справа	Выбор
1	2	3
1	А) я не очень хорошо запоминаю лица Б) я не очень хорошо запоминаю имена В)одинаково запоминаю имена и лица	
2	А) лучше всего усваиваю устные объяснения; Б) лучше всего усваиваю объяснение в примерах В) одинаково усваиваю устные объяснения и объяснение в примерах	
3	А) способен легко выражать чувства и эмоции Б) умеренно сдержан в выражении чувств и эмоций В) скован в выражении чувств и эмоций	
4	А) весело и свободно экспериментирую в спорте, искусстве, вне работы Б) систематичен и сдержан в экспериментаторстве В) одинаково склонен как к первому, так и ко второму	
5	А) предпочитаю занятия, на которых происходит последовательная смена видов заданий Б) предпочитаю занятия, на которых я работаю над несколькими заданиями одновременно В) нет предпочтения одного перед другим	
6	А) предпочитаю тесты с выбором ответа Б) предпочитаю вопросы с открытым ответом В) одинаково отношусь к первым и вторым	
7	А) хорошо понимаю жесты и интонации Б) плохо понимаю язык телодвижений и интонации речи В) одинаково хорошо понимаю интонации, речь и жестикуляцию	
8	А) легко придумываю смешные фразы и поступки Б) с трудом придумываю смешные фразы и поступки В) относительно легко придумываю смешные фразы и поступки	
9	А) предпочитаю занятия, на которых я могу двигаться и что-то делать руками Б) предпочитаю занятия, на которых я слушаю других В) одинаково отношусь к занятиям и первого, и второго типа	

[17] Сиротюк А. Л. Обучение с учетом психофизиологии. М., 2001.

10	А) использую факты для обоснования суждений Б) использую личный опыт и собственные чувства в суждениях В) использую в равной мере и то и другое	
11	А) легко, весело подхожу к решению проблем Б) серьёзно, по-деловому подхожу к решению проблем и задач В) совмещаю первый и второй подходы	
12	А) реагирую на звуки и на образы точнее, чем на людей Б) сохраняю самодостаточность в группе людей В) одинаково самодостаточен и наедине с собой, и в группе людей	
13	А) ищу и использую любой доступный материал для работы Б) временами могу использовать разнообразные источники материалов для работы В) предпочитаю работать с выделенным, определенным материалом	
14	А) люблю, когда мои занятии спланированы Б) люблю, когда по мере продвижения в деятельности необходимо менять способ или цели деятельности В) одинаково предпочитаю как первое, так и второе	
15	А) весьма изобретателен Б) временами изобретателен В) практически не изобретателен	
16	А) лучше всего думаю лежа на спине Б) лучше всего думаю сидя прямо В) лучше всего думаю при движениях или при ходьбе	
17	А) люблю выполнять задания, результат которых имеет практическое применение Б) люблю задания, для выполнения которых требуются только интеллектуальные усилия В) одинаково предпочитаю и первый, и второй типы деятельности	
18	А) люблю догадываться и предсказывать исход ситуации, если не владею фактами Б) если нет фактов и уверенности, предпочту не следовать догадкам В) поступаю по ситуации	
19	А) предпочитаю выражать мысли и идеи простым языком Б) люблю выражать мысли и идеи стихами, песнями, танцами В) одинаково предпочитаю оба вида самовыражения	
20	А) получаю много новых идей при осмысливании поэзии, символов и т. д. Б) временами могу это делать В) редко получаю новые идеи таким образом	
21	А) предпочитаю простые задачи Б) предпочитаю сложные задачи В) одинаково предпочитаю и те и другие	
22	А) больше реагирую на эмоции Б) больше реагирую на призыв к логике В) одинаково реагирую на то и другое	
23	А) предпочитаю решать проблемы последовательно Б) предпочитаю одновременно работать над разными проблемами В) одинаково отношусь к первому и второму видам деятельности	
24	А) предпочитаю изучать традиционные точки зрения Б) предпочитаю иметь дело с теорией и гипотезами В) в равной степени предпочитаю и то и другое	

25	А) предпочитаю аналитическое чтение, критику Б) предпочитаю чтение, позволяющее использовать и применять информацию для решения жизненных задач В) одинаково предпочитаю и то и другое	
26	А) предпочитаю интуитивный подход к решению задач Б) предпочитаю логический подход к решению задач В) использую в равной степени и логический и интуитивный подходы	
27	А) предпочитаю представить зрительный образ при решении задач Б) предпочитаю проанализировать задачу «на слух» В) не предпочитаю ни то, ни другое	
28	А) предпочитаю логически решать задачи Б) предпочитаю решать задачи опытным путем В) в равной степени использую и то и другое	
29	А) умею хорошо объяснять устно Б) умею хорошо объяснять в движении и действии В) умею одинаково хорошо объяснять разными способами	
30	А) усваиваю материал, когда учитель рассказывает Б) усваиваю материал быстрее, когда учитель использует тексты В) одинаково предпочитаю и первый, и второй способы восприятия информации	
31	А) при запоминании преимущественно опираюсь на слова Б) при запоминании опираюсь на образы В) одинаково опираюсь на слова и образы	
32	А) предпочитаю анализировать уже завершенный материал Б) предпочитаю организовывать и доводить до завершения незавершенный материал В) не предпочитаю ни один вид деятельности	
33	А) люблю писать и разговаривать Б) люблю рисовать и моделировать В) люблю и то и другое	
34	А) легко могу потеряться даже в знакомой обстановке Б) легко ориентируюсь даже в незнакомой обстановке В) относительно хорошо ориентируюсь	
35	А) более творческая натура, чем интеллектуальная Б) более интеллектуальная, чем творческая натура В) интеллектуальная и творческая натура	
36	А) люблю находиться в шумной людной обстановке Б) люблю находиться в месте, где я могу сосредоточиться В) иногда люблю одно, иногда – другое	
37	А) преимущественно интересуюсь искусством Б) преимущественно интересуюсь ремеслом и другой практической деятельностью В) с одинаковым интересом участвую и в первом, и во втором видах деятельности	
38	А) чувствую призвание к бизнесу, экономике Б) чувствую призвание к гуманитарным наукам В) в данный момент не чувствую четкого предпочтения	
39	А) предпочитаю изучать детали и факты Б) предпочитаю изучать общий смысл целостной картины явления или процесса В) предпочитаю работать, когда оба способа действия сменяют друг друга	

40	А) четко воспринимаю и руководствуюсь тем, что я слышу и вижу Б) предпочитаю обучаться через самопознание, умственный поиск В) использую для обучения и то и другое	

Таблица 2.3

№	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**
А	Л	Л	П	П	Л	П	П	П	П	Л	П	П	П	Л	П	П	П	П	Л	П
Б	П	П	Л	Л	П	Л	Л	Л	Л	П	Л	Л	Р	П	Р	Л	Л	Л	П	Р
В	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Л	Р	Л	Р/П	Р	Р	Р	Л

Таблица 2.4

№	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**
А	Л	П	Л	Л	Л	П	П	Л	Л	Л	Л	Л	Л	Л	П	П	П	Л	Л	Л
Б	П	Л	П	П	П	Л	Л	П	П	П	П	П	П	П	Л	Л	Л	П	П	П
В	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р

Приложение 5 к главе 2

Тест аудиал, визуал, кинестетик (диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева / методика на восприятие)

Диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева служит для определения ведущего типа восприятия: аудиального, визуального или кинестетического. А какие органы чувств скорее «откликаются» у вас при контактах с окружающим миром? К какому типу людей относятся ваши близкие? Как они воспринимают окружающий мир: визуально, на слух, или на ощупь? Методика канала восприятия поможет вам лучше понять себя и других. У каждого из нас среди органов чувств есть ведущий, который быстрее и чаще остальных реагирует на сигналы и раздражители внешней среды. Сходство типов может способствовать любви, несовпадение порождает конфликты и недоразумения. Если вы знаете, к какому типу относятся дорогие вам люди и просто знакомые, вам будет легче донести до них информацию и понять, что хотят сказать вам. Например, как люди с определенным видом восприятия узнают, что их кто-то любит? Визуал (зрительное восприятие) – по тому, как на него смотрят. Кинестетик (тактильное восприятие) – по тому, как его касаются. Аудиал (слуховое восприятие) – по тому, что ему говорят. Дискрет (дигитальное восприятие) – по тому, что подсказывает логика.

Отличительные признаки: а*удиальный тип*

Способ получения информации – посредством слуха – в процессе разговора, чтения вслух, спора или обмена мнениями со своими собеседниками. Восприятие окружающего мира: испытывают потребность в непрерывной слуховой стимуляции, а когда вокруг тихо, начинают издавать различные звуки – мурлычут себе под нос, свистят или сами с собой разговаривают, но только не тогда, когда они заняты учебой, потому что в эти минуты им необходима тишина; в противном случае им приходится отключаться от раздражающего шума, который исходит от других людей. На что обращают внимание при общении с людьми: на имя и фамилию человека, звук его голоса, манеру его речи и сказанные им слова. Речь: описывают звуки и голоса, музыку, звуковые эффекты и шумы, которые можно услышать в окружающей их обстановке, а также пересказывают то, что говорят другие люди. Движения глаз: обычно смотрят то влево, то вправо и лишь изредка и ненадолго заглядывают в глаза говорящему. Память: хорошо запоминают разговоры, музыку и звуки.

Отличительные признаки: кинестетический тип

Способ получения информации – посредством активных движений скелетных мышц – участвуя в подвижных играх и занятиях, эксперименти-

руя, исследуя окружающий мир, при условии, что тело постоянно находится в движении. Восприятие окружающего мира: привыкли к тому, что вокруг них кипит деятельность; им необходим простор для движения; их внимание всегда приковано к движущимся объектам; зачастую их отвлекает и раздражает, когда другие люди не могут усидеть на месте, однако им самим необходимо постоянно двигаться. На что обращают внимание при общении с людьми: на то, как другой себя ведет; что он делает и чем занимается. Речь: широко применяют слова, обозначающие движения и действия; говорят в основном о делах, победах и достижениях; как правило, немногословны и быстро переходят к сути дела; часто используют в разговоре свое тело, жесты, пантомимику. Движения глаз: им удобнее всего слушать и размышлять, когда их глаза опущены вниз и в сторону; они практически не смотрят в глаза собеседнику, поскольку именно такое положение глаз позволяет им учиться и одновременно действовать; но, если поблизости от них происходит суета, их взгляд неизменно направляется в ту сторону. Память: хорошо запоминают свои и чужие поступки, движения и жесты.

Отличительные признаки: в*изуальный тип*

Способ получения информации: посредством зрения – благодаря использованию наглядных пособий или непосредственно наблюдая за тем, как выполняются соответствующие действия. Восприятие окружающего мира: восприимчивы к видимой стороне окружающего мира; испытывают жгучую потребность в том, чтобы мир вокруг них выглядел красиво; легко отвлекаются и впадают в беспокойство при виде беспорядка. На что обращают внимание при общении с людьми: на лицо человека, его одежду и внешность. Речь: описывают видимые детали обстановки – цвет, форму, размер и внешний облик вещей. Движения глаз: когда о чем-нибудь размышляют, обычно смотрят в потолок; когда слушают, испытывают потребность смотреть в глаза говорящему и хотят, чтобы те, кто их слушают, также смотрели им в глаза. Память: хорошо запоминают зримые детали обстановки, а также тексты и учебные пособия, представленные в печатном или графическом виде.

Инструкция к тесту. Прочитайте предлагаемые утверждения. Поставьте знак «+», если Вы согласны с данным утверждением, и знак «–», если не согласны. Тестовый материал (вопросы):

1. Люблю наблюдать за облаками и звездами.
2. Часто напеваю себе потихоньку.
3. Не признаю моду, которая неудобна.
4. Люблю ходить в сауну.
5. В автомашине цвет для меня имеет значение.
6. Узнаю по шагам, кто вошел в помещение.
7. Меня развлекает подражание диалектам.
8. Внешнему виду придаю серьезное значение.

9. Мне нравится принимать массаж.

10. Когда есть время, люблю наблюдать за людьми.

11. Плохо себя чувствую, когда не наслаждаюсь движением.

12. Видя одежду в витрине, знаю, что мне будет хорошо в ней.

13. Когда услышу старую мелодию, ко мне возвращается прошлое.

14. Люблю читать во время еды.

15. Люблю поговорить по телефону.

16. У меня есть склонность к полноте.

17. Предпочитаю слушать рассказ, который кто-то читает, чем читать самому.

18. После плохого дня мой организм в напряжении.

19. Охотно и много фотографирую.

20. Долго помню, что мне сказали приятели или знакомые.

21. Легко могу отдать деньги за цветы, потому что они украшают жизнь.

22. Вечером люблю принять горячую ванну.

23. Стараюсь записывать свои личные дела.

24. Часто разговариваю с собой.

25. После длительной езды на машине долго прихожу в себя.

26. Тембр голоса многое мне говорит о человеке.

27. Придаю значение манере одеваться, свойственной другим.

28. Люблю потягиваться, расправлять конечности, разминаться.

29. Слишком твердая или слишком мягкая постель для меня мука.

30. Мне нелегко найти удобную обувь.

31. Люблю смотреть теле- и видеофильмы.

32. Даже спустя годы могу узнать лица, которые когда-либо видел.

33. Люблю ходить под дождем, когда капли стучат по зонтику.

34. Люблю слушать, когда говорят.

35. Люблю заниматься подвижным спортом или выполнять какие-либо двигательные упражнения, иногда и потанцевать.

36. Когда близко тикает будильник, не могу уснуть.

37. У меня неплохая стереоаппаратура.

38. Когда слушаю музыку, отбиваю такт ногой.

39. На отдыхе не люблю осматривать памятники архитектуры.

40. Не выношу беспорядок.

41. Не люблю синтетических тканей.

42. Считаю, что атмосфера в помещении зависит от освещения.

43. Часто хожу на концерты.

44. Пожатие руки много говорит мне о данной личности.

45. Охотно посещаю галереи и выставки.

46. Серьезная дискуссия – это интересно.

47. Через прикосновение можно сказать значительно больше, чем словами.

48. В шуме не могу сосредоточиться.

Ключ к тесту аудиал, визуал, кинестетик:

• Визуальный канал восприятия: 1, 5, 8, 10, 12, 14, 19, 21, 23, 27, 31, 32, 39, 40, 42, 45.

• Аудиальный канал восприятия: 2, 6, 7, 13, 15, 17, 20, 24, 26, 33, 34, 36, 37, 43, 46, 48.

• Кинестетический канал восприятия: 3, 4, 9, 11, 16, 18, 22, 25, 28, 29, 30, 35, 38, 41, 44, 47.

Уровни перцептивной модальности (ведущего типа восприятия):

• 13 и более – высокий;

• 8–12 – средний;

• 7 и менее – низкий.

Интерпретация результатов. Подсчитайте, количество положительных ответов в каждом разделе ключа. Определите, в каком разделе больше ответов «да» («+»). Это Ваш тип ведущей модальности. Это ваш главный тип восприятия.

Визуал. Часто употребляются слова и фразы, которые связаны со зрением, с образами и воображением. Например: «не видел этого», «это, конечно, проясняет все дело», «заметил прекрасную особенность». Рисунки, образные описания, фотографии значат для данного типа больше, чем слова. Принадлежащие к этому типу люди моментально схватывают то, что можно увидеть: цвета, формы, линии, гармонию и беспорядок.

Кинестетик. Тут чаще в ходу другие слова и определения, например: «не могу этого понять», «атмосфера в квартире невыносимая», «ее слова глубоко меня тронули», «подарок был для меня чем-то похожим на теплый дождь». Чувства и впечатления людей этого типа касаются главным образом того, что относится к прикосновению, интуиции, догадке. В разговоре их интересуют внутренние переживания.

Аудиал. «Не понимаю, что мне говоришь», «Это известие для меня…», «Не выношу таких громких мелодий» – вот характерные высказывания для людей этого типа; огромное значение для них имеет все, что акустично: звуки, слова, музыка, шумовые эффекты.

Неформальный вариант теста на диагностику доминирующей перцептивной модальности (рис. 2.1) [283]

Если у вашего знакомого или у вас нет возможности или времени пройти тест С. Ефремцева, то вы можете определить основной канал восприятия следующим образом. Спросите его (или себя), как бы он (вы) хотел(-и) провести отпуск (абстрактный отпуск, «отпуск мечты»). А теперь проследите, в какую сторону он (вы) отвели глаза, прежде чем сформулировали ответ. В зависимости от направления взгляда можно сказать, какие образы создает человек: визуальные, аудиальные или кинестетические (тактильные). 1. Если взгляд направлен наверх, то это говорит о формировании зрительных образов, рисовании картинки – визуал. 2. Если взгляд

направлен вниз, то это означает, что человек пытается прислушаться к своим чувствам и ощущениям – кинестетик. 3. Если взгляд направлен прямо, либо влево или вправо, без смещений вверх-вниз (как бы в сторону ушей), то это говорит о формировании звуковых образов – аудиал. Для точности постарайтесь найти ответы на большее количество вопросов. Они могут быть любыми, например: «Как вы хотели бы отметить Новый год?», «Какие планы на ближайшие выходные?», «Вспомнить самое приятное событие за последний месяц» и т.д. Чтобы определиться окончательно, внимательно проанализируйте ответы на заданные вопросы. Например, если на вопрос «Где лучше провести отпуск?» человек при ответе использует следующие эпитеты: 1. Лазурное море, желтый песок, вид на горы из окна, яркое солнце, загорелые люди и другие зрительные образы, то вероятно человек – визуал. 2. Теплый бриз, запах моря, горячий песок, жар на теле от загара, расслабление, спа-отель и т.д., то, скорее всего, человек – кинестетик. 3. Шум волн, тишина на рассвете, крик чаек, зажигательная музыка, свист ветра и т.д., то человек – аудиал. Визуалам крайне сложно запомнить информацию на слух, а кинестетик вряд ли сможет оценить вашу новую прическу (оценит визуал), а вот парфюм или умение делать массаж – запросто! Аудиал/кинестетик обращаясь к визуалу для лучшего донесения информации могут сказать что-то типа: «Для меня твоё словесно/тактильное молчание, как для тебя чёрная комната, непроглядная темнота, где ничего не видно».

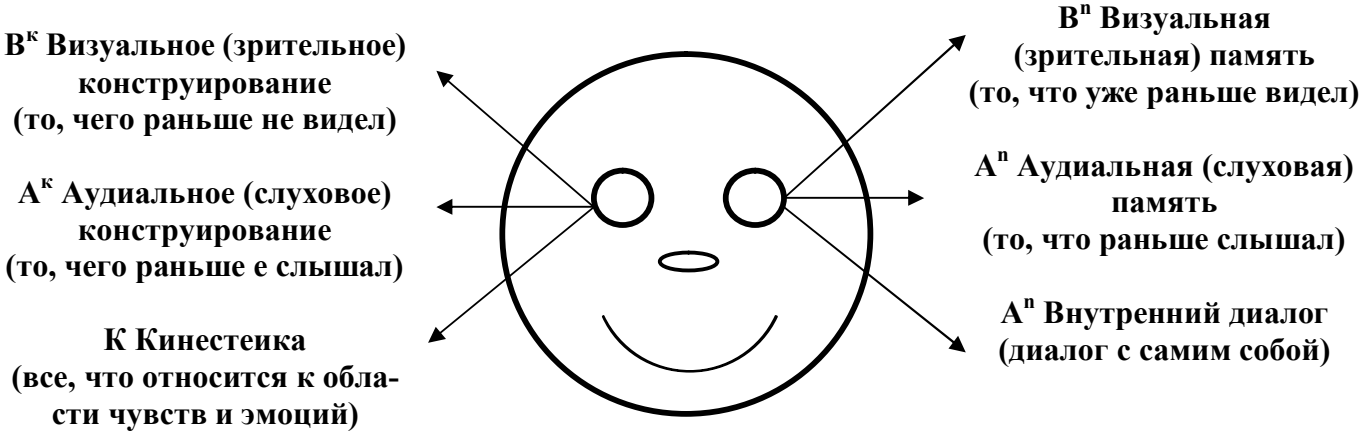


Рис. 2.1

Приложение 6 к главе 2

Структура контрольно-методического среза (КМС) на мыслительные умения и навыки

- **Простой анализ**

↓

- **Синтез, обобщение**

↓

- **Сравнение**

↓

- **Логика, причинно-следственные связи**

↓

- **Вывод**

Вопросы на узнавание:

– Выбери из списка слов те, которые относятся к…

– Выбери из списка героев тех, которые…

– Выбери из формул те, которые…

– Подчеркни в предложениях только слова с…

– Сопоставь даты и события.

– Соедини стрелками рисунок и понятие.

Синтез, обобщение:

– Назови одним словом.

– К какому классу животных относятся…

– Какому процессу (или объекту) соответствуют эти характеристики?

– К каким частям речи относятся эти группы слов…

– Какую величину у плоских фигур можно вычислить такими формулами?

– Какие типы клеток содержат такие органоиды?

– В каком процессе участвуют все эти объекты?

Сравнение:

– Сравни два объекта, две личности, два события, два процесса…

– Что общего между…

– В чем разница между…

– Произвести анализ свойств, качеств, состава, структуры сравниваемых объектов.

– Выбрать из них самые важные в данной ситуации – критерии сравнения.

– Выбрать меры.

– Сопоставить объекты по выбранным критериям и мерам.

– Объявить результаты сопоставления.

Причинно-следственные связи (логика):

– Расположите в логической последовательности.

– Продолжите ряд.
– Вставьте недостающее слово.
– Постройте систему понятий.
– Расположите рисунки в правильной последовательности.
– Постройте интеллект-карту темы.
– Напишите эссе на тему, используя предложенный ряд слов.
– Составьте синквейн от заданного понятия.

Приложение к главе 3

Приложение 1 к главе 3

Диагностические материалы для выявления некоторых параметров личности обучающихся

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (модернизированная методика Колба, автор-составитель Е. И. Фастова)

Цель диагностики – выявление соотношения основных элементов, составляющих индивидуальный стиль деятельности. К этим элементам относятся:

– коммуникативная деятельность (обучение в микрогруппах и группах путём освоения практических алгоритмов и методик);

– рефлексивно-смысловая и ценностно-ориентировочная деятельность (желание самостоятельно оценивать представленный опыт или его теоретическое описание, вырабатывать собственное мнение по каждой изучаемой проблеме);

– интеллектуально-познавательная деятельность (потребность в теоретическом обосновании фактов и явлений действительности, восприятие только того знания, которое вписывается в доказательную концепцию);

– креативно-преобразовательная деятельность (самостоятельное экспериментирование как источник нового знания и нового опыта, способность к творчеству).

Методика проведения диагностики: вам будут предложены девять вопросов, на каждый из которых даны четыре варианта ответов. Оцените, пожалуйста, каждый из четырех вариантов:

– «присвойте» 4 балла тому ответу, который в наибольшей степени характерен для вас (поставьте цифру 4 рядом с ответом в его клеточке) (табл. 3.1);

– 3 балла тому ответу, который чуть в меньшей степени характерен для вас;

– 2 балла – еще менее характерному ответу;

– 1 балл – тому ответу, который меньше всего характеризует вас.

Таблица 3.1

Пример. О себе Вы можете сказать, что Вы – человек ...	обучаемый 4	наблюдательный 1	мыслящий 3	действующий 2

Помните, что целью диагностики является определение присущего только вам индивидуального вида деятельности. Таким образом, не может быть плохих или хороших вариантов.

Примечание. Подсчеты наиболее целесообразно провести исследователю, естественно, эта инструкция может быть дана и испытуемым. Ее суть в том, чтобы выписать в каждом столбце все баллы из строк, **номера** которых приведены под чертой, затем баллы необходимо суммировать (табл. 3.2). Индивидуальный профиль можно построить, отметив результаты, полученные в результате суммирования показателей в каждой из четырёх граф таблицы, на координатных осях (так, как они обозначены в пособии). Столбец 1. – Коммуникативная деятельность. – Ось «КД». Столбец 2. – Рефлексивно-смысловая деятельность. – Ось «РД». Столбец 3. – Интеллектуально-познавательная деятельность. – Ось «ИПД». Столбец 4. – Креативно-преобразовательная деятельность – Ось «КПД». Соединив четыре показателя на осях системы координат прямой линией, вы получите индивидуальный образовательный профиль.

Таблица 3.2

ВОПРОСЫ ДИАГНОСТИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ № п/п	Вопрос	Ответы 1	Ответы 2	Ответы 3	Ответы 4
1	Специалист, к которому Вы, скорее всего, обратитесь за помощью, – это человек...	Критически настроенный	Слушающий и способный почувствовать чужие переживания	Приглашающий к сотрудничеству	Способный направить Ваши усилия на достижение успеха
2	В процессе обучения в себе Вы больше всего цените...	Восприимчивость	Целеустремленность	Способность к анализу	Отсутствие предубеждений
3	О себе Вы можете сказать, что Вы человек...	Обучаемый	Наблюдательный	Мыслящий	Действующий
4	Когда Вам предлагают новый вариант эффективного решения проблемы, Вы чаще всего...	Доверяете советам опытных людей	Рискуете попробовать	Всесторонне оцениваете предложенное	Руководствуетесь свои первым ощущением
5	При выборе пути решения проблем Вы прежде всего руководствуетесь...	Интуицией	Соображениями пользы	Логикой	Возможностью избегания неудачи

6	В процессе обучения Вас больше всего интересует возможность...	Доверять обучающему	Самостоятельно оценивать предложенное	Получать достоверную информацию	Получать ответы на свои вопросы
7	В обучении вы больше всего ориентируетесь...	На нужды сегодняшнего дня	На собственное восприятие ситуации	На запросы дня завтрашнего	На достижение практически-полезного результата
8	Какие учебные пособия Вам более всего интересны...	С описанием алгоритмов, методик	Дающие материал для осмысления и	С хорошим теоретическим анализом и	С наличием проблемных вопросов и

№ п/п	Вопрос	Ответы 1	Ответы 2	Ответы 3	Ответы 4
		(сценариев) действий	определения собственной позиции	обоснованием	ярких идей
9	Как одним словом можно оценить Вашу деятельность в процессе обучения...	Усердие	Сдержанность	Разум	Созидание
		_	_	_	_
		234578	136789	2345 89	136789

ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Рис. 3.1. Система координат для построения индивидуального образовательного профиля

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ (разработана профессором М. И. Рожковым) [273; 274]

Цель – выявить уровень социальной адаптации, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

Инструкция: учащимся предлагается 20 суждений, даётся задание – оценить степень своего согласия с их содержанием по следующей шкале: 4 – всегда, 3 – почти всегда, 2 – иногда, 1 – очень редко, 0 – никогда.

Утверждения:

1. Стараюсь слушаться во всём своих учителей и родителей.
2. Считаю, что всегда надо чем-то отличаться от других.
3. За что бы я ни взялся – добиваюсь успеха.
4. Я умею прощать людей.
5. Я стремлюсь поступать так же, как и все мои товарищи.
6. Мне хочется быть впереди других в любом деле.
7. Я становлюсь упрямым, когда уверен, что я прав.
8. Считаю, что делать людям добро, – это главное в жизни.
9. Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие.
10. Общаясь с товарищами, отстаиваю своё мнение.
11. Если я что-то задумал, то обязательно сделаю.
12. Мне нравится помогать другим.
13. Мне хочется, чтобы со мной все дружили.
14. Если мне не нравятся люди, то я не буду с ними общаться.
15. Стремлюсь всегда побеждать и выигрывать.
16. Переживаю неприятности других, как свои.
17. Стремлюсь не ссориться с товарищами.
18. Стараюсь доказать свою правоту, даже если с моим мнением не согласны окружающие.
19. Если я берусь за дело, то обязательно доведу его до конца.
20. Стараюсь защищать тех, кого обижают.

Обработка полученных знаний:

Социальная адаптированность: сумма баллов за 1, 5, 9, 13, 17, делённая на 5.

Автономность: сумма баллов за 2, 6, 10, 14, 18, делённая на 5.

Социальная активность: сумма баллов за 3, 7, 11, 15, 19, делённая на 5.

Нравственная воспитанность: сумма баллов за 4, 8, 12, 16, 20, делённая на 5.

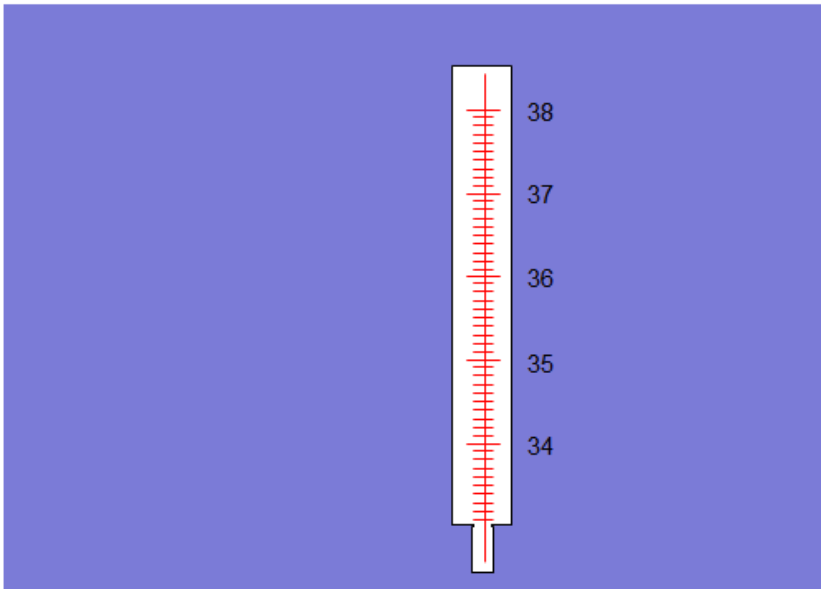
Уровень констатируемых показателей:

3,5 и выше – очень высокая степень развития социальных качеств;

3,4–3 – высокая; 2–2,9 – средняя; менее 2 – низкая.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ «ТЕРМОМЕТР НАСТРОЕНИЯ»

Для определения диагностики эмоционального состояния можно применить термометр настроения. Перед началом урока учащимся предлагается на компьютерах, используя в программе Paint свой цвет, отметить уровень своего настроения по обычной градусной шкале, где показатель 36 градусов означает нормальное, спокойное, уравновешенное сосостояние, выше 37 градусов – повышенный эмоциональный тонус, менее 35 градусов – пониженный эмоциональный тонус, упадок жизненных сил (рис. 3.2).



Информация об эмоциональном состоянии учащихся, полученная учителем до урока, позволит ему учесть показатели отклонения от нормы. Это даст возможность обратить особое внимание на ребят, эмоциональное состояние которых на момент начала урока или занятия отличается повышенным или пониженным эмоциональным фоном, с тем чтобы скорректировать методы работы с этими детьми.

Диагностика эмоционального состояния перед уроком и в конце урока позволит осуществить мониторинг эмоционального состояния, выявить причины его улучшения или ухудшения.

Ведение индивидуальных дневников эмоционального состояния и их анализ педагогом приведут к выявлению тенденций и закономерностей в эмоциональном состоянии ребёнка в течение определённого промежутка времени, с тем чтобы при помощи психолого-педагогической поддержки помочь ребёнку осуществить коррекцию его психоэмоционального состояния.

Приложение 2 к главе 3

Методика закрытого типа «Отношение к Родине»

(в каждом из трех блоков нужно выбрать один вариант ответа)

А) для учащихся 4-го класса:

○ Отношение к природе:

- Мне интересно самому (-ой) изучать природу, ее люблю и берегу, призываю к этому друзей
- Знания о природе получаю в школе, участвую в охране природы по предложению и под руководством учителей
- Мне не хочется получать знания о природе, я к ней равнодушен (-на), не стремлюсь участвовать в деятельности по ее охране

○ Отношение к малой родине:

- Я с интересом изучаю историю своей семьи, прошлое и настоящее родного села, испытываю гордость за него, уважаю односельчан, с желанием участвую в делах, полезных для школы и села
- Знакомлюсь с местной историей во время занятий в школе, иногда слушаю рассказы взрослых и ровесников о прошлом села, могу испытывать чувство гордости за свою малую родину; участвую в полезных делах, организованных другими людьми, чаще всего под руководством учителя
- Мне неинтересно то, что происходило в селе в прошлом; я равнодушен (-на) к тому, что происходит вокруг сейчас; не стремлюсь участвовать в полезных делах

○ Отношение к Отечеству:

(Примечание. *Служение Отечеству* рассматривается в широком смысле, т. е. не только служба в армии, а любая деятельность на благо общества)

- Меня интересует история нашей страны, какие законы действуют в государстве; я горжусь своим Отечеством; став взрослым (-ой), буду ему служить, исполнять законы и призывать к этому других
- Я получаю знания об Отечестве в школе; иногда испытываю чувство гордости за свою Родину; став взрослым (-ой), наверное, буду служить Отечеству, пользоваться правами и исполнять обязанности
- Я равнодушен (-на) к Отечеству, не хочу ему служить, исполнять обязанности.

Б) для учащихся 8-х классов:

○ Отношение к природе:

- Самостоятельно, с интересом, получаю знания о природе, люблю и берегу природу, побуждаю к этому друзей, знакомых
- Получаю знания о природе в основном на уроках и внеклассных мероприятиях, время от времени участвую в деятельности по охране природы по предложению и под руководством учителей
- Не желаю получать знания о природе, равнодушен (-на) к ней, не участвую в деятельности по ее охране

○ Отношение к малой родине:

• Меня интересует история семьи, родного села, его современное состояние; у меня вызывает чувство гордости прошлое и настоящее малой родины, с уважением отношусь к односельчанам; нахожу дела, полезные для села, школы, класса, организую их, с желанием в них участвую

• Знакомлюсь с местной историей на занятиях в школе, иногда слушаю рассказы взрослых или/и ровесников о прошлом села; время от времени могу испытывать чувство гордости за малую родину; участвую в полезных делах, организованных под руководством учителей или другими людьми

• Мне не интересно, что было в прошлом; не испытываю никаких особых чувств по отношению к месту, где живу, к школе, в которой учусь; не принимаю участия в полезных делах

○ Отношение к Отечеству:

(Примечание. *Служение Отечеству* рассматривается в широком смысле, т. е. не только служба в армии, а любая деятельность на благо общества)

• С интересом изучаю историю Родины, горжусь своим Отечеством; хочу служить Отечеству, став взрослым (-ой), буду призывать к этому других; являюсь законопослушным гражданином

• Получаю знания об истории Отечества в основном на уроках и внеклассных мероприятиях; иногда испытываю чувство гордости за свою страну; став взрослым (-ой), возможно, буду служить Отечеству; в основном придерживаюсь позиции законопослушного гражданина

• Не интересуюсь историей Родины, равнодушен (-на) к Отечеству, не буду ему служить, не хочу быть законопослушным гражданином

• *В) для учащихся 11-х классов:*

▪ Отношение к природе:

• Самостоятельно, с интересом, получаю знания о природе, люблю и берегу природу, побуждаю к этому друзей, знакомых

• Получаю знания о природе под руководством учителя, отношусь сдержанно участвую в деятельности по охране природы по предложению и под руководством взрослых

• Не желаю получать знания о природе, равнодушен (-на) к ней, не участвую в деятельности по ее охране

▪ Отношение к малой родине:

• Самостоятельно, с интересом, изучаю историю своей семьи, школы, села, агропредприятия, традиции своего края, меня интересует современная жизнь села, проблемы его благоустройства; горжусь историческим прошлым и настоящим малой родины, ценю культурное наследие, с уважением отношусь к односельчанам; поддерживаю и пропагандирую традиции края; нахожу дела, полезные для села, школы, класса, организую их, привлекая других, с желанием в них участвую

- Знакомлюсь с местной историей во время занятий в школе, чаще всего при побуждении учителя, иногда слушаю рассказы взрослых и ровесников о прошлом села; время от времени могу испытывать чувство гордости за прошлое и настоящее малой родины, уважения к односельчанам, бережного отношения к культурному наследию; участвую в делах, полезных для села, школы, класса, организованных под руководством учителя или другими людьми
- Не интересуюсь историческим прошлым малой родины; не испытываю никаких особых чувств по отношению к месту, где живу, к школе, в которой учусь, равнодушен (-на) к культурному наследию, к проблемам по благоустройству села; не принимаю участия в делах на пользу другим

○ Отношение к Отечеству:

(Примечание. *Служение Отечеству* рассматривается в широком смысле, т. е. не только служба в армии, а любая деятельность на благо общества)

- Самостоятельно, с интересом, изучаю историческое и культурное наследие России, горжусь своим Отечеством; став взрослым (-ой), буду ему служить и призывать к этому других; являюсь законопослушным гражданином
- Получаю знания об истории и культуре Отечества на уроках и внеклассных мероприятиях, иногда вне пределов школы; могу в некоторых случаях испытывать чувство гордости за свою Родину; став взрослым (-ой), возможно, буду служить Отечеству; в основном придерживаюсь позиции законопослушного гражданина
- Не интересуюсь российской историей и культурой, не испытываю потребности знать законы государства, равнодушен (-на) к Отечеству, не намерен (-а) ему служить; игнорирую законы государства, но могу пользоваться правами

Приложения к главе 4

Приложение 1 к главе 4

Диагностическая методика для выявления уровня владения технологией проектирования гуманитарного пространства культурного самоопределения личности (автор Е. И. Фастова)

Таблица 4.2.2

№ п/п	Критерии	Балл
1	Педагог смог поставить воспитанников в позицию исследователя, не давал знание в готовом виде, создавал ситуацию деятельности по всем элементам содержания образования	
2	Педагог соблюдал правило «Генерал говорит последним», являясь модератором, организатором деятельности, а не информатором	
3	Педагог представлял эталон после исследования обучающихся, погружения, нахождения собственного ответа на поставленную проблему и презентации результатов индивидуальной или групповой работы	
4	Представление эталона педагогом использовалось воспитанником для рефлексии собственного опыта	
5	Обучающиеся актуализировали, проблематизировали и рефлектировали собственный опыт, а затем поставили для себя личностно значимые цели	
6	Рефлексивные ситуации применялись на всех этапах урока (занятия)	
7	В процессе урока (занятия) педагог создавал разные педагогические ситуации, составляющие технологию проектирования гуманитарного пространства, осуществлял смену видов деятельности и методов (или методических приёмов) под каждый элемент содержания образования	
8	На уроке была организована смыслопоисковая деятельность (работа с ценностями и смыслами воспитанников)	
9	Для актуализации собственного опыта воспитанников использовалась реальная жизненная ситуация, которая моделировалась в процессе урока (занятия)	
10	На уроке воспитанники самостоятельно конструировали содержание образования, проектировали индивидуальную образовательную траекторию	
11	Воспитанники самостоятельно сформулировали тему, цель своей деятельности, проблему, которую они будут решать в процессе своей деятельности	
12	На уроке (занятии) педагогом использовались проектные, проблемные методы обучения, другие активные и интерактивные методы, приёмы, технологии	
	Общее количество баллов	

Результаты:

55–60 баллов – высокий уровень владения технологией, вы талантливый модератор, тьютор. Успех в педагогической деятельности вам гарантирован. Это настоящий прорыв!!!

48–54 балла – хороший уровень владения технологией, значительный рост, а с небольшими проблемами вы легко и очень быстро справитесь.

36–47 баллов – средний уровень владения технологией, есть некоторые проблемы, которые легко выявить и нетрудно решить.

24–35 баллов – можно увидеть отдельные элементы технологии, нужно выявить проблемы и приложить усилия для их решения.

12–23 балла – пока остаётся непонятным, что это за технология и как её применять.

Приложение 2 к главе 4

Содержание анкеты по исследованию степени использования педагогами различных вариаций индивидуализации в образовательном процессе (для обучающихся)

ДОРОГОЙ ДРУГ!

УБЕДИТЕЛЬНО ПРОСИМ ОТВЕТИТЬ НА ВОПРОСЫ АНКЕТЫ

1. Моя средняя оценка в школе по предметам:
А) гуманитарного цикла
– «отлично»; – «хорошо»; – «удовлетворительно»
Б) естественно-математических дисциплин
– «отлично»; – «хорошо»; – «удовлетворительно»
В) ОБЖ, физической культуры и художественно-эстетического цикла
– «отлично»; – «хорошо»; – «удовлетворительно»

2. Я имею представление о том, что означает термин «ИСУД» (индивидуальный стиль учебной деятельности)
А) Да. Б) Нет. В) никогда не слышал такого термина.

3. Я совершенно точно знаю характеристики своего ИСУД. Вот некоторые из них:

4. Какими «инструментами» познания обладает любой человек? А каковы особенности этих инструментов лично у ВАС?

5. Каков тип функционального доминирования полушарий головного мозга лично у Вас?
А) правополушарность; Б) левополушарность; В) смешанность; Г) пока не знаю.

6. Какова модальность вашего восприятия (ответ может быть выбран не единственный)?
А) я визуал; Б) я аудиал; В) я кинестетик.

7. При обучении в школе были случаи, когда учитель предлагал Вам задания для выполнения, учитывающие особенности вашей памяти, внимания, мышления, модальности «входа» и «выхода», функционального доминирования полушарий головного мозга? Или просто выдавал задания, различные по степени сложности? (Сформулируйте текстовый ответ.)
СПАСИБО!

Приложение 3 к главе 4

Справочный материал по «инструментам познания» человека [97]

Попытка составления перечня инструментов, необходимых для исследования окружающего нас мира. Попробуем определить возможные их взаимосвязи, проявляющиеся в процессе познавательной деятельности. Субъектом познания определим человека, т.е. такого человека как субъекта познания, который потенциально может воспользоваться всем разнообразием перечня средств познания. Объектом познания определим также и самого субъекта (так как субъект является неотъемлемой частью окружающего мира). Сам перечень средств познания попробуем сгруппировать по ряду отличительных признаков, проявляющихся в процессе их использования. Предметом рассмотрения данной темы будет гносеология. Итак, основные группы.

Чувственные инструменты познания. Наверное, не стоит здесь усложнять. Познавательная деятельность посредством взаимодействия с окружающим миром органами чувств и восприятие как результат этого процесса. Классическое зрение, осязание, обоняние, слух, чувство вкуса. Сферу действия органов чувств условно можно структурировать по дистанции в пространстве. К чувственному восприятию отнесем также вестибулярный аппарат и ощущение внутренних процессов, происходящих в собственном организме. Ощущение внутренних процессов в организме нельзя в полной мере отнести к группе осязания, так как обычно считается, что осязание отвечает за ощущение кожей. Что же касается вестибулярного аппарата, то выделять его в отдельную группу тоже спорно. Отдельного разговора заслуживает процесс восприятия. Однако сам по себе процесс без органов чувств «не жилец».

*Логическое мышление***,** или инструменты рационального познания. От вышеизложенной группы логическое мышление как инструмент познания отличается прежде всего свойством получать новую информацию из уже имеющихся блоков информации, переданных органами чувств и, соответственно, воспринятых. Логика как средство познания по своим функциональным особенностям занимает особое место среди других средств. В прикладном отношении будет обоснованным упомянуть логические операции, применяемые при конкретном исследовании, а именно: сопоставление, анализ, синтез, абстрагирование, дедукция, индукция.

Эксперимент и моделирование. Моделирование и эксперимент при реализации конкретного проекта, в свой сущности, – это такой же материал для органов чувств, как и любой объект окружающего мира для чувственного восприятия, с одним небольшим условием: моделирование и эксперимент отчасти искусственно созданная картина для органов чувств самим субъектом познания. Иначе говоря, отличительной чертой данного средства познания является искусственность задаваемого в качестве объекта исследования, процесса или создание условий для этого.

*Наблюдение и статистика***.** Естественно, речь идет не столько о наблюдении как о чувственном способе познания (это выделено отдельно), а о наблюдении как специально организованном процессе, где явно не обошлось без аналитики в процессе и по итогам. Сложно рассматривать статистку как отдельный метод, пусть занимает производное от наблюдения и технических средств фиксации положение.

*Технические средства познания***.** Понятно, что это приборы и инструменты, искусственно созданные человеком, посредством которых можно исследовать окружающий мир, недоступный напрямую чувственному восприятию либо доступный восприятию, однако в силу неявности этого для органов чувств не принимаемый во внимание субъектом познания как значимый в повседневном существовании. Сюда же отнесем все носители информации, фиксирующие любую абстрактную информацию «во веки веков» (вкупе, конечно же, и с конкретной) в наиболее сжатом и плотном виде. Речь об искусственных источниках информации.

*Иные средства познания***.** Самая спорная группа инструментов познания. Речь идет о «безмолвном» знании, интуитивных прозрениях, вещих снах и прочих средствах получения информации помимо чувственного восприятия, логики и технических средств. Корнем спорности этих инструментов является сам процесс получения новой информации, т.е. насколько обоснованным будет утверждать, что на информацию, полученную таким способом, не повлияли уже упомянутые выше способы. В частности, чувственные средства познания, логика или... то же моделирование (мысленное).

Естественно, условность такого деления в группы достаточно очевидна. Это лишний раз показывает, что окружающий мир един в своей взаимосвязанности элементов так же как взаимосвязаны между собой средства его познания. Классификации и разделения же необходимы лишь для удобства исследования его при помощи интеллекта [97].

Приложение 4 к главе 4

Содержание анкеты по исследованию степени использования педагогами различных вариаций индивидуализации в образовательном процессе (для педагогов)

ДОРОГОЙ КОЛЛЕГА!

УБЕДИТЕЛЬНО ПРОСИМ ОТВЕТИТЬ НА ВОПРОСЫ АНКЕТЫ

1. Я преподаю следующие учебные дисциплины в школе

2. Я имею представление о том, что означает термин «ИСУД» (индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности)
А) Да. Б) Нет. В) никогда не слышал такого термина.

3. Я совершенно точно знаю характеристики своего ИСУД. Вот некоторые из них:

4. Я имею представление о том, что означает термин «ИСПД» (индивидуальный стиль профессиональной деятельности)
А) Да. Б) Нет. В) никогда не слышал такого термина.

5. Я совершенно точно знаю характеристики своего ИСПД. Вот некоторые из них:

6. Какими «инструментами» познания обладает любой человек? А каковы особенности этих инструментов лично у ВАС?

7. Каков тип функционального доминирования полушарий головного мозга лично у Вас?
А) правополушарность; Б) левополушарность; В) смешанность; Г) пока не знаю.

8. Какова модальность вашего восприятия (ответ может быть выбран не единственный)?
А) я визуал; Б) я аудиал; В) я кинестетик.

9. Вы предлагаете обучающимся учебные задания, учитывающие особенности их памяти, внимания, мышления, модальности «входа» и «выхода», функционального доминирования полушарий головного мозга? Или выдаете задания, различные по степени сложности? (Сформулируйте текстовый ответ.)

Приложение 5 к главе 4

Анкета «**Выявление психологической компетентности педагогов»**
[227: Психологическая компетентность педагога
(https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiD4-KH26HWAhXFzxQKHSlvDAkQFggqMAA&url=http%3A%2F%2Fruzentseva-elena.mousoh12k-8.edusite.ru%2FDswMedia%2Fpsixologicheskayakompitentnost-pedagoga.doc&usg=AFQjCNHsgn2TjRkMLW-lQHY-dnwv4Xu2OQ])

Цель – выявление степени психологической компетентности учителя.

Если Вы согласны с утверждением теста, то поставьте рядом с номером утверждения «да» или «+»; если Вы с утверждением не согласны, то поставьте рядом с его номером «нет» или «–».

1. Чем старше ребенок, тем важнее для него слова как знаки внимания и поддержки взрослых.
2. У детей зарождаются комплексы, когда их с кем-то сравнивают.
3. Эмоции взрослых независимо от их воли влияют на состояние детей, передаются им, вызывая ответные чувства.
4. Подчеркивая ошибки ребенка, мы избавляем его от них.
5. Отрицательная оценка вредит благополучию ребенка.
6. Детей необходимо воспитывать в строгости, чтобы они выросли нормальными людьми.
7. Ребенок никогда не должен забывать о том, что взрослые старше, умнее и опытнее его.
8. Ребенок окружен повсеместной симпатией и вниманием, отягощен неприятными переживаниями раздражения, тревоги и страха.
9. Негативные реакции детей надо подавлять для их же пользы.
10. Детей не должны интересовать эмоции и внутренние переживания взрослых.
11. Если ребенок не хочет, всегда можно его заставить.
12. Детей надо учить, указывая на подходящие примеры.
13. Ребенку любого возраста для эмоционального благополучия необходимы прикосновения, жесты, взгляды, выражающие любовь и одобрение взрослых.
14. Ребенок должен постоянно быть предметом внимания и симпатии взрослых.
15. Делая что-то, ребенок должен отдавать себе отчет в том, хороший он или плохой, с точки зрения взрослых.
16. Сотрудничать с детьми – это значить быть с ними «на равных», в том числе петь, играть, рисовать, ползать на четвереньках и сочинять вместе с ними.
17. Отказы бывают обычно у детей, не привыкших к слову «надо».
18. Насильственные методы умножают дефекты личности и нежелательные формы поведения.
19. Я никогда не заставляю учеников что-то делать насильно.
20. Ребенок не боится ошибок и неудач, если знает, что он всегда будет принят и понят взрослыми.
21. Я никогда не кричу на детей, в каком бы настроении ни был.
22. Я никогда не говорю детям: «Мне некогда», если они задают вопрос.
23. При возникновении трудностей в одном всегда можно переключить ученика на что-то другое.
24. Я никогда не испытываю неприятных ощущений, когда ставлю ученикам отметки «2» заслуженно.
25. Я никогда не испытываю чувства тревоги в общении с учениками.

26. Не стоит навязывать себя ученикам, если они чего-то не хотят, лучше подумать, вдруг я сам(а) что-то делаю не так.

27. Ученик всегда прав. Неправым может быть только взрослый.

28. Если ученик не работает на уроке, значит, он или ленится, или плохо себя чувствует.

29. Я никогда не делаю замечаний своим ученикам в жесткой форме.

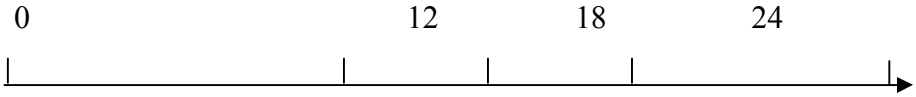
30. У учеников не бывает правильных или неправильных действий, дети всегда проявляют себя, как могут и как хотят.

Если «да» («+») по шкале компетентности (вопросы: 2; 3; 5; 8; 13; 16; 18; 20; 23; 26; 27; 30;), то присваивайте за каждый ответ «да» по 1 баллу.

Если «нет» («–») по шкале компетентности (вопросы: 1; 4; 7; 9; 10; 11;12; 14; 15; 17; 24; 28;), то присвойте себе за каждый ответ «нет» по 1 баллу.

Шкала лживости (вопросы: 6; 19; 21; 22; 25; 29). Если «да» на 4 и более ответов, то Вы отвечали неискренно. Поэтому Ваши результаты могут быть ненадежны.

Подсчитайте общее количество баллов по 1-й и 2-й шкалам.



Чем ближе к 24 баллам, тем выше психологическая компетентность учителя.

До 12 баллов – некомпетентен,

от 12 до 18 баллов – малая степень компетентности,

от 18 до 24 баллов – достаточная степень компетентности.

Научное издание

Коршунова Ольга Витальевна,
Огородникова Светлана Витальевна

Методологические подходы к обучению и воспитанию в сельской школе

Корректор *Ю. Н. Болдырева*
Компьютерная верстка *Л. А. Кислицына*

Подписано в печать 24.09.2018 г.
Формат 60×84/16.
Печать цифровая.
Бумага для офисной техники.
Усл. печ. л. 41.
Тираж 500 экз.
Заказ № 5415.

Научное издательство Вятского государственного университета
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. 20-89-64

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36