



Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Российское психологическое общество

**Материалы  
международной научной конференции  
«Деятельностный подход к образованию  
в цифровом обществе»**

13–14 декабря 2018 г.

*С благодарностью нашим учителям  
академику Н. Ф. Талызиной и профессору З. А. Решетовой*

М34 **Материалы международной научной конференции «Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе».** 13–14 декабря 2018 г. / Факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова; Российское психологическое общество. — М.: Издательство Московского университета, 2018. — 360 с.

ISBN 978-5-19-011352-5

Конференция посвящена вопросам развития научного наследия автора деятельностной теории учения, академика РАО, ученого с мировым именем профессора Н. Ф. Талызиной, а также перспективам реализации положений деятельностного подхода к образовательному процессу в педагогике и психологии. В материалах представлены результаты применения принципов деятельностной педагогики и психологии в условиях цифровизации образовательного процесса и внедрения в число основных средств обучения компьютерных технологий; рассматриваются междисциплинарные достижения учеников и коллег авторов деятельностного подхода к образованию академика Н. Ф. Талызиной и профессора З. А. Решетовой в области науки и практики.

В соответствии с майскими указами Президента РФ в ходе проведения конференции рассмотрены актуальные проблемы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс на всех его этапах: от дошкольной до послевузовской ступени образования на территории России.

*Ключевые слова:* образование, обучение, электронная школа, цифровая образовательная среда, деятельностная теория учения, деятельностная педагогика, типы учения, развивающее обучение, история психологии, П. Я. Гальперин, профессиональное образование

**УДК 159.9  
ББК 88.8**

**Proceedings of the conference “Activity learning theory to education of information-oriented society”.** 13–14 December 2018 / Faculty of psychology, Lomonosov Moscow state University; Russian psychological society. — Moscow: Moscow University Press, 2018. — 360 p.

The conference is devoted to the development of professor's Nina F. Talyzina scientific heritage. Nina F. Talyzina is the author of the activity learning and scientist, whose name is known all over the world. Another subject of discussion are the prospects for the implementation the activity approach to the educational process. The materials present the results of the application of the principles of activity pedagogy and psychology in the conditions of digitalization of the educational process and the introduction of computer technologies among the main means of training. The materials also present the interdisciplinary achievements of students and colleagues the activity approach to the education's authors of academician N. F. Talyzina and professor Z. A. Reshetova in the field of science and practice.

In accordance with the may decrees of the President of the Russian Federation in the course of the conference devoted to actual problems of digital technologies introduction to the educational process at all its stages, from preschool to postgraduate levels of education in Russia.

*Key words:* education, learning, digital school, digital learning environment, activity learning theory, styles of teaching, developing teaching, history of psychology, P. Ya. Galperin, professional education

Наши учителя (историческая справка)..... 11

**Пленарное заседание**

Особенности познавательных процессов в цифровом обществе.  
*Войскунский А.Е.*..... 13

Системно-деятельностные аспекты в психологии общего  
и профессионального обучения. *Ждан А.Н.*..... 17

Деятельностная теория учения как методологическая основа  
универсального образования. *Карабанова О.А.*..... 22

Интерактивные исследовательские объекты — культурные  
орудия для самостоятельного учения. *Поддьяков А.Н.,  
Поддьяков Н.Н.*..... 26

Педагогическая психология на постнеклассической стадии  
развития науки. *Смирнов С.Д.*..... 30

Об одном незаданном мною вопросе Нине Федоровне  
Талызиной. *Собкин В.С.*..... 35

**«А»**

Применение деятельностного подхода в преподавании  
математики в начальной школе. *Абрамсон Я.И.*..... 38

Образовательные стратегии в системе дополнительного  
профессионального образования. *Аверина Л.В.*..... 40

Фундаментальные основания устойчивого развития системы  
образования поколения «X» «Y» «Z». *Алгазинов Э.К.,  
Белоусова А.Г., Десятириков Ф.А.*..... 43

Автоматизированная система для формирования и развития  
диагностических навыков психолога. *Ануфриев А.Ф.*..... 46

Метапознавательные структуры в дидактической  
коммуникации. *Арпентьева М.Р.*..... 48

Информационное пространство современных детей  
дошкольного возраста. *Аянян А.Н.*..... 51

**«Б»**

Образовательные технологии базисной подготовки специалистов  
морского транспорта. *Баляева С.А.*..... 54

Эргатическая модель учебной деятельности как  
основа формирования умения учиться. *Баринов В.К.,  
Жильцова О.А., Самоненко Ю.А.*..... 56

Изменение уровня креативности у подростков в зависимости  
от пола и возраста. *Беляева Е.М.*..... 58

Концептуальные подходы к обучению и развитию в системе  
высшего образования. *Берберян А.С.*..... 61

Развитие мотивации учебной деятельности на уроках химии и биологии. <i>Бережная М.В.</i> .....	63
Феноменологический кризис в педагогике и проблема педагогического мышления. <i>Боровских А.В.</i> .....	65
Проектная деятельность как форма организации самостоятельной работы студента. <i>Бубновская О. В.</i> .....	67
Временная перспектива и мотивация личности у студентов управленческих направлений в разрезе потребностей общества цифровой экономики. <i>Бухарина А.Ю.</i> .....	69
<b>«В»</b>	
Мотивация и локус контроля старшекласников. <i>Вартанова И.И.</i> .....	73
Деятельностный подход к обучению шахматной игре в век компьютеризации. <i>Васюкова Е.Е.</i> .....	75
Методы развития начальных математических представлений у дошкольников. <i>Верaksa А.Н., Бухаленкова Д.А., Васильева М.Д.</i> .....	78
Связь речевого развития и когнитивной регуляции у дошкольников. <i>Верaksa А.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С.</i> .....	80
Деятельностный подход в образовании: традиции и перспективы. <i>Вербицкий А.А.</i> .....	82
Сотрудничество как эффективная форма совместной учебной деятельности студентов. <i>Веселяева Т.Ю.</i> .....	84
Хореографическое воспитание творческой личности в учреждениях дополнительного образования: проблемы и перспективы. <i>Власова Н.В.</i> .....	87
Гипертексты в познавательной деятельности. <i>Войскунский А.Е., Солодов М.Ю.</i> .....	90
Повышение мотивации на занятии английского языка с помощью ИКТ в рамках деятельностного подхода. <i>Войцеховская В.Ю.</i> .....	93
Общие приемы деятельности как средство формирования самостоятельности при обучении математике. <i>Володарская И.А.</i> .....	95
Опыт организации переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров (1988–2018 гг.). <i>Володарская И.А.</i> .....	97
Образовательная среда как условие развития учебно-познавательной мотивации подростка. <i>Воронкова И.В.</i> .....	100
Содержание обучения русскому языку с позиций деятельностной теории учения: перспективы разработки. <i>Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д., Пазынин В.В., Сиднева А.Н.</i> .....	102
Формирование обобщенной предметной ориентировки: моделирование действия и моделирование объекта в обучении химии. <i>Высоцкая Е.В., Рехтман И.В., Хребтова С.Б.</i> .....	105
К вопросу о типах ориентировки в учебно-исследовательском действии. <i>Высоцкая Е.В., Янишевская М.А.</i> .....	107

<b>«Г»</b>	
Концептуальные основы подготовки педагогов в процессе повышения квалификации к формированию метапредметной компетентности обучающихся. <i>Гелясина Е.В.</i> .....	110
Особенности психоэмоциональной и мотивационной сфер студентов, предрасположенных к научной деятельности. <i>Гижицкий В.В., Негрий В.А.</i> .....	112
Использование деятельностного подхода в воспитательной работе со студентами технического вуза. <i>Гладышева Е.В.</i> .....	115
Досуговая деятельность в воспитании и развитии детей дошкольного возраста (исторический аспект). <i>Глазырина Л.Д.</i> .....	117
Системный анализ предпосылок цифровизации образования. <i>Глотова Г.А.</i> .....	119
Компетентностный подход и деятельностная теория учения: проблема интеграции. <i>Глотова Г.А., Кортаева И.В.</i> .....	121
Мотивация учебной деятельности: стратегии создания новых развивающих образовательных программ и эффективных образовательных сред. <i>Гордеева Т.О.</i> .....	124
Деятельностный подход к обучению: теория и исследования современных образовательных практик. <i>Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н.</i> .....	126
<b>«Д»</b>	
Деятельностная теория учения — основа обучения математике в средней школе. <i>Далингер В.А.</i> .....	130
Вопросы как условие успешной ориентировки в коллективнораспределенной деятельности. <i>Данилова В.Л., Карастелев В.Е.</i> .....	132
Проблемы эмоциональных связей в цифровых коммуникациях. <i>Демченко А.П., Тарабакина Л.В., Звонова Е.В.</i> .....	134
Обучение учащихся поиску путей решения расчетных задач на основе системного подхода. <i>Дерябина Н.Е.</i> .....	137
Психологические особенности деятельности детей и взрослых в финской системе дошкольного образования. <i>Довгер М.А.</i> .....	139
Новые ФГОСы и проблема реновации традиционных учебных предметов. <i>Долматов В.П.</i> .....	142
<b>«Е», «Ж», «И»</b>	
Методические системы обучения математике в высшей профессиональной школе на основе деятельностного подхода. <i>Евсеева Е.Г.</i> .....	145
Теоретико-методологический анализ деятельностного подхода при исследовании механизмов усвоения социального опыта. <i>Жантукеев С.К.</i> .....	147
Психологические особенности контроля как одного из компонентов учебной деятельности. <i>Изотова Е.Г.</i> .....	151
Вариант описания состава общих учебных умений. <i>Ильясов И.И., Симонян М.С.</i> .....	153

«К»

Учебная мотивация обучающихся в общеобразовательных учреждениях разного типа. <i>Камакина О.Ю., Исаева О.Е.</i> .....	159
Мотивационный аспект деятельностного подхода к обучению в условиях детского научно–приключенческого экологического лагеря (на примере программы «Отдых и учеба с радостью»). <i>Камнев А.Н., Макарова С.А.</i> .....	161
Цифровое образование: перспективы создания дистанционных форм обучения. <i>Карачева Е.А., Квасова О.Г., Савина О.О., Хорошкова Ю.М.</i> .....	164
Специфика мотивации учебной деятельности школьников с акцентуациями характера. <i>Карпова Е.В.</i> .....	166
Организация совместной учебной деятельности. <i>Кленина Л.И.</i> .....	168
Актуальность развития произвольной регуляции у детей с нарушениями речи в контексте личностной готовности к школе. <i>Ключникова Е.О.</i> .....	170
Саморазвитие как условие профессионального становления студентов. <i>Кобышева Л.И.</i> .....	173
Формирование системного мышления у педагогов математического цикла в концепции П.Я. Гальперина. <i>Комарова Э.П., Сапожкова Н.А.</i> .....	175
Контекстно-сетевая технология формирования личностно-профессиональных качеств педагога в деятельностном формате. <i>Комарова Э.П., Фетисов А.С.</i> .....	177
Реализация проектной деятельности младших школьников как фактор развития интеллекта. <i>Кортаева А.И.</i> .....	180
Использование принципов деятельностного подхода в процессе коррекции у младших школьников приема понимания предложения как смыслового целого. <i>Кортаева И.В.</i> .....	183
Реализация подхода к проектной деятельности в вузе на современном этапе развития системы образования. <i>Кошелева Ю.П.</i> .....	185
Смысложизненные стратегии студентов как основа мотивации их научно-исследовательской деятельности. <i>Крутелева Л.Ю.</i> .....	188
Представление об информационной компетенции у студентов психологов. <i>Кузьминский А.Е.</i> .....	190

«Л»

Нетрадиционные формы работы психолога в учреждении дополнительного образования детей. <i>Лемешко Э.М.</i> .....	193
Деятельностная теория учения в системе повышения квалификации педагогических работников. <i>Лопатик Т.А.</i> .....	195
Компетентность как основание аутентичного самоуважения подростка и пути ее формирования. <i>Лункина М.В.</i> .....	198

«М»

Культурно-деятельностный подход к образованию в области психологической помощи и ресоциализации. <i>Магомед-Эминов М.Ш.</i> .....	201
Обучение студентов педагогическому проектированию школьных учебных занятий. <i>Майгельдиева Ш.М., Дарибаева С.К.</i> .....	203
Системный подход к решению образовательных задач. <i>Макарова Е.А.</i> .....	206
Развитие исследовательского потенциала школьников как управление процессом усвоения знаний. <i>Макоത്രова Г.В.</i> .....	209
Проблема эффективности учебной деятельности. <i>Малахова С.И.</i> .....	211
Формирование ориентировочной основы профессиональной мобильности бакалавров на основе системно-деятельностного подхода. <i>Малыгина О.А.</i> .....	213
Познавательные мотивы - решающий фактор понимания учебного материала студентом. <i>Мамбеталина А.С., Жагипарова А.Е.</i> .....	215
Опыт апробации компьютерной игры rlines как методики диагностики уровня интеллекта и дивергентной креативности школьников. <i>Марголис А.А., Куравский Л.С., Шепелева Е.А., Гаврилова Е.В., Войтов В.К., Юркевич В.С., Ермаков С.С.</i> .....	218
Мотиваторы компьютерного моделирования на уроках географии. <i>Мартемьянов В.В.</i> .....	221
Деятельностная теория учения как методологическая основа андрагогического образования в контексте новой стратегии подготовки кадров. <i>Менлибекова Г.Ж.</i> .....	223
Развитие структуры целостно-системного учебного действия. <i>Мищик С.А.</i> .....	225
Деятельностный подход и его отражение в практике естественнонаучного образования. <i>Морев А.В.</i> .....	228
Творческая и поисковая деятельность концертмейстера в условиях работы с детьми в учреждении дополнительного образования. <i>Муравикова О.С.</i> .....	230
Теория поэтапного формирования умственных действий с позиции дрампедагогики. <i>Мясникова О.В.</i> .....	233

«Н», «О»

Формирование способности младших школьников к организации учебной деятельности. <i>Невзорова А.В.</i> .....	236
Формирование умений в орфографии (использование деятельностной теории учения при составлении обучающего цикла по русскому языку). <i>Никольская М.Ю.</i> .....	238
Системное мышление — основа мастерства в профессиях будущего. <i>Носкова О.Г.</i> .....	241

Деятельностная модель подготовки будущих учителей. <i>Носова Л.Н.</i> .....	243
Онтология самосознания и новые возможности организации деятельности учения. <i>Олешкевич В.И.</i> .....	246
<b>«П»</b>	
Постнеклассическая детерминационная модель как основа построения инновационных программ формирования и развития познавательных структур. <i>Погожина И.Н.</i> .....	249
Сопровождение индивидуальных траекторий обучения как деятельность: анализ состава и структуры. <i>Погожина И.Н., Агасарян М.Б., Симонян М.С.</i> .....	252
Контроль и его функции в учебном процессе. <i>Полонский В.М.</i> .....	254
Проблема представленности другого в сознании ребенка как условие социального взаимодействия и психического развития. <i>Поляков А.М.</i> .....	257
Смыслообразующая деятельность школьника в учебном процессе. <i>Попова С.И.</i> .....	259
Развитие ценностно-нравственных представлений у школьника средствами урочной деятельности. <i>Потанина Л.Т.</i> .....	261
Психологические условия формирования умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия. <i>Пишеничнюк Д.В.</i> .....	264
<b>«Р»</b>	
Обучение детей в потоке особенного и нарушенного поведения как методологическая и методическая проблема теории деятельности. <i>Романов А.А.</i> .....	267
Понятие «снятие» как средство развивающего обучения в университете. <i>Ромашук А.Н.</i> .....	269
Получение студентами первичных профессиональных умений и навыков как способ пополнения социального опыта. <i>Рябова Т.В.</i> .....	271
<b>«С»</b>	
Проблемы безопасности школьной среды в связи с кибербуллинг. <i>Савина О.О., Баранова В.А.</i> .....	274
Развитие дискуссионных способностей у подростков. <i>Савина О.О., Смирнова О.М.</i> .....	276
Развитие символической функции в контексте проблемы формирования умственных действий. <i>Салмина Н.Г., Звонова Е.В.</i> .....	278
Учебный предмет как средство формирования системного мышления учащегося. <i>Самоненко Ю.А.</i> .....	280
Формирование самосознания подростка как фактор психического развития. <i>Сейдалиева Г. Ш.</i> .....	283
Мотивация изучения иностранных языков в военном вузе. <i>Селезнева М.В.</i> .....	286

Использование возможностей электронного учебника при обучении иноязычному чтению. <i>Сергиевская И.Л., Анисимова И.В.</i> .....	288
Ориентировка на заданное в обучении знание как условие формирования умственных действий и понятий: перспективы исследования. <i>Сиднева А.Н.</i> .....	291
Антропологический подход к развитию профессионального самосознания студентов. <i>Скуднова Т.Д.</i> .....	293
Некоторые особенности использования метода планомерного формирования умственных действий и понятий в высшей школе. <i>Смирнов С.Д.</i> .....	295
Психологический анализ игровой деятельности современного ребенка. <i>Смык Ю.В.</i> .....	298
Влияние деятельностного подхода на особенности формирования готовности к школе при овладении детьми 6–7 лет основами программирования. <i>Собакинских О.В.</i> .....	300
Возможности применения деятельностной теории учения в подготовке военных священников. <i>Солонина С.Н.</i> .....	302
В логике идей П.Я.Гальперина. <i>Степанова М.А.</i> .....	305
УМК «Автодидактика: каллиграфия» как модель учебного предмета деятельностного типа. <i>Суворина Е.А.</i> .....	309
Вклад Н.Ф.Талызиной в педагогическую психологию: деятельностная теория учения. <i>Султанова Ж.А.</i> .....	312
<b>«Т»</b>	
Репрезентация ситуаций различного типа детьми дошкольного возраста. <i>Туребаев Д.А.</i> .....	315
Деятельностный подход в преподавании дисциплин ООП специальности «Клиническая психология». <i>Тюлюпо С.В.</i> .....	316
<b>«У», «Ф», «Х»</b>	
Культурологический подход как один из актуальных подходов в педагогике. <i>Уайханова М.А.</i> .....	319
Особенности изучения слуховой и зрительной рабочей памяти у старших дошкольников. <i>Фоминых А.Я., Ржанова И.Е., Алексеева О.С.</i> .....	321
Психологические тренинги как метод повышения положительной мотивации учебного процесса в вузе. <i>Хакунова Ф.П., Шавернева Ю.Ю.</i> .....	323
Оценка сформированности профессиональных компетенций студентов-психологов. <i>Худякова Т.Л.</i> .....	326
<b>«Ч», «Ш», «Щ», «Э»</b>	
Опыт проектирования тестовых заданий для оценки сформированности компетенций с использованием онлайн-инструментов. <i>Черная А.В., Бондарев М.Г.</i> .....	329

Деятельностная основа овладения правилами шахматной игры на основе компьютерных технологий у дошкольников. Чурбанова С.М. ....	331
О роли организационной составляющей в процессе освоения действия. Шелина С.Л. ....	333
Внешняя обратная связь как фактор успешности решения умственных задач: исследования взаимодействия с мотивацией достижения и самооценочными представлениями субъекта. Шепелева Е.А., Валужева Е.А. ....	336
Принципы системно-деятельностного подхода к формированию способов решения школьниками творческих задач. Шibaева Л.В. ....	338
Традиции и инновации профконсультирования в информационном пространстве современного мира. Широкая М.Ю. ....	341
Личностные корреляты стилей визуальной самопрезентации студентов в виртуальной образовательной сети. Шукина М.А., Тютюнник Е.И., Яковлева И.В., Крайнюков С.В. ....	343
Инновации в практике контрольно-оценочной деятельности как необходимый этап перехода к компетентностной образовательной модели. Эмер Н.Р., Осмоловский А.А., Володарская И.А. ....	345

#### **Yulia Solovieva and colleagues**

Neuropsychologic and neurophysiological analysis in autistic girl with results of intervention. Solovieva Y., Morales González M.A. ....	348
Social-role play as a kind of developmental activity in childhood. Solovieva Y., González-Moreno C.X. ....	350
Qualitative analysis of the motives in school learning in elementary third grade students. Solovieva Y., Mata A. ....	352
Proposal for initial introduction of grammar categories in primary school according to activity theory. Solovieva Y., Rosas-Alvarez D. ....	354
The teaching of problem solving in basic education. Solovieva Y., Rivera Y. ....	356
Proposal for initial introduction of reading and writing in primary school according to activity theory. Solovieva Y., Quintanar L. ....	358

## НАШИ УЧИТЕЛЯ (ИСТОРИЧЕСКАЯ СПРАВКА)

### Нина Федоровна Талызина

(28.12.1923–06.01.2018)



Родилась 28 декабря 1923 г. в с. Лучинском Ярославской области, закончила Ярославское педучилище (1942), а затем физико-математический факультет Ярославского педагогического института (1946), аспирантуру Института Психологии АПН РСФСР (1950). Доктор психологических наук (1970), профессор (1971), член-корреспондент АПН СССР (1971), действительный член АПН СССР (1989), действительный член РАО (1992), Заслуженный профессор МГУ (1997). Лауреат премии Президента РФ (1998), Лауреат премии М.В. Ломоносова (2001), поч-

етный профессор факультета психологии (2003). С 1950 г. работала в МГУ имени М.В. Ломоносова. В 1963–1995 гг. — в должности заведующей кафедрой педагогической психологии и педагогики отделения, а затем декана факультета психологии МГУ. Руководитель лаборатории педагогической психологии (с 1966 г.) и Центра по переподготовке работников системы образования (с 1989 г.) при факультете психологии МГУ. Н.Ф. Талызина была экспертом ЮНЕСКО, в течение 7-ми лет — членом ВАК СССР по психологии и педагогике. Более 15 лет была членом редколлегии журнала «Советская педагогика», Международного журнала «Научные основы обучения» (Голландия), и Европейского журнала «Измерение и оценивание», журнала «Вестник МГУ. Серия 14. Психология» и журнала «Вестник МГУ. Серия 20. Педагогическое образование». За научную, педагогическую деятельность награждена медалями имени К.Д. Ушинского, имени Н.К. Крупской, значком «Отличник высшего образования», двумя медалями ВДНХ, правительственным Орденом Кубы за вклад в развитие образования в республике (1988), Золотой медалью Российской Академии Образования, Золотой медалью «Выдающиеся ученые XXI века» Международного педагогического центра.

### Зоя Алексеевна Решетова



Родилась 16 декабря 1918 г. в с. Малая Сергеевка Балашовского района Саратовской обл., закончила психологическое отделение философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (1950), доктор психологических наук (1988), профессор (1993), заслуженный профессор МГУ (2003). С 1954 г. работает на факультете психологии МГУ, является в настоящее время профессором кафедры педагогической психологии и педагогики. Участник Великой Отечественной войны, награждена орден

ом Отечественной войны 2-й степени (1985), одиннадцатью медалями. За научную работу награждена нагрудным знаком «За отличные успехи в работе», серебряной медалью ВДНХ и дипломом 2-й степени (за тренажерный комплекс), первой премией Всесоюзного химического общества имени Д.И. Менделеева (Украинского отделения) за лучшее вузовское пособие по химии и дипломом 1-й степени за победу во Всесоюзном конкурсе учебного оборудования. Лауреат премии имени М.В. Ломоносова за научную деятельность (2003).

### ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

**А.Е. Войскунский**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
vae-msu@mail.ru

Компьютерные технологии до начала 1990-х гг. не были общедоступными — не только по своей стоимости и габаритам, но и по необходимому для их эффективного применения минимуму технических знаний. Несмотря на это, значительные усилия были направлены на применение компьютеров для целей образования и информационной поддержки. В этом участвовали специалисты по информатике, преподаватели различных дисциплин в средней и высшей школе, библиотекари и далеко не в последнюю очередь психологи. Были разработаны полезные и научно обоснованные рекомендации по применению компьютеров в обучении и образовании, появились и были адаптированы обучающие системы такого рода. Тем не менее когда развернулись процессы миниатюризации и всеобщей доступности компьютерной техники, многие разработки, в свое время реализованные на устаревших образцах компьютерных систем, были утрачены. Началась эпоха цифровых технологий, причем поколения носителей информации непрерывно сменяют друг друга.

Развитие общедоступных цифровых технологий идет неравномерно: длительное время компьютерные технологии опосредствовали исключительно коммуникативные процессы, пока в середине 1990-х гг. не был реализован способ представления в Интернете информационных массивов: книг, энциклопедий, архивных документов, фотографий, кинофильмов, любительских и профессиональных видеороликов и др. Процесс организации свободного и неограниченного доступа к информации продолжается в ускоренном темпе, так что в настоящее время познавательные процессы в огромной степени опосредствованы интернет-технологиями. Вместе с тем продолжается развитие сетевых технологий, опосредствующих процессы общения,

наблюдается значительный прогресс в компьютерно-игровой индустрии. К трем основным разновидностям опосредствованной цифровыми технологиями деятельности — общению, познанию и игре [Войскунский 2000] — может быть в настоящее время добавлена консьюмеристская деятельность, или шопинг (выбор, оплата онлайн и доставка либо перекачка купленного товара).

Вероятно, наибольшую трансформацию претерпели познавательные процессы. Познание посредством Интернета отлично от действий, применявшихся ранее: это поиск по ключевым словам, эксплицитно или имплицитно объединенными логическими операторами, а также умение обращаться с гипертекстами, быстрый просмотр найденных поисковой программой информационных документов и их сортировка на существенные либо не относящиеся к делу, очень часто еще и подбор других ключевых слов. Если где-то и принято учить (детей или взрослых) искать информацию в Интернете, то менее всего, пожалуй, обучают работе с гипертекстами, т.е., по сути, видоизмененной процессуальной стороне поиска информации, чтения и понимания. Остановимся несколько подробнее на познавательных процессах, связанных с гипертекстовыми структурами.

Под гипертекстами часто понимают электронные тексты, содержащие ссылки (или линки, или гиперссылки) на другие информационные материалы: тексты, изображения, звуковые вставки. В случае нетекстовой структуры гипертексты превращаются в гипермедиа. С одной стороны, с визуальными отсылками в виде иллюстраций к тексту каждый человек знакомится с детства. С другой стороны, добавление комментариев и ссылок меняет «сам опыт, связанный с чтением» [Карр 2012: 111]. Кликать или не кликать на линк и тем самым превращать исходный текст в гипертекст либо не превращать — в настоящее время это добрая воля читателя. Будем далее говорить не обо всех читателях, а именно об обучающихся и потому ограничимся учебными гипертекстами и гипермедиа.

Даже беглый взгляд показывает, что различные познавательные материалы в киберпространстве неодинаковым образом насыщены линками: и количество, и качество гипертекстовых отсылок страдает авторским произволом, поскольку наряду со ссылками, соответствующими, например, распространенным логическим отношениям «часть — целое», «причина — следствие», «род — вид» или «обобщение — конкретизация», легко встретить линки, отсылающие к другим вариантам публикации,

справкам об упоминаемых второстепенных участниках описываемых действий, энциклопедическим значениям употребляемых в документе и всем хорошо известных терминов, другим публикациям того же автора, да и просто выдуманым версиям, часто не заслуживающим серьезного внимания. В этом плане правомерно будет сказать, что в подготовке гипертекстов для образования стандартизация отсутствует, развертывание учебных модулей ведется в режиме нарративного «сторителлинга» [Кесенбери, Брукс 2013].

Гипертексты имеют взаимосвязанную и разветвляющуюся структуру, что в полной мере соответствует покорившим мир сетевым технологиям. Поскольку решение кликать на гиперссылку, как уже отмечалось, зависит от доброй воли обучающегося (а пассивный читатель волен гипертекстовую структуру превратить в линейную, если вообще не откроет ни одной гиперссылки), то каждый выстраивает свой индивидуальный «маршрут» чтения и осмысления гипертекста, отличный от избранного другими людьми маршрута, порядком «кликания» на одни гиперссылки и/или пренебрежением другими гиперссылками; в конечном счете, многое определяется дефицитом времени или наличием досуга, а также не в последнюю очередь антиципацией материала, изложенного в конкретной ссылке и др. Можно говорить, что разумно составленные гиперссылки в определенной мере визуализируют операции (корректные либо ошибочные) антиципации.

При оперировании гипертекстом должна увеличиваться когнитивная нагрузка на человека за счет увеличения интенсивности использования рабочей памяти: принимаются решения разной степени сложности (например, кликнуть ли на встреченную гиперссылку или проигнорировать ее, запомнить сделанный выбор и вернуться к этой ссылке позже либо не запоминать и не возвращаться), а кроме того, прерывается процесс чтения и внимание отвлекается на изображения, комментарии и подсказки. Подобные элементы принято признавать достоинствами, поскольку они придают гипертексту интерактивность, гипермедийность и гибкость, но наряду с этим они способны оказать негативное воздействие на процесс формирования учащегося интегрированного (а не фрагментарного, или клипового) образа, соответствующего прочитанному и усвоенному материалу.

На самом деле увеличение когнитивной нагрузки не обязательно негативным образом сказывается на успешности усво-



ения гипертекстового материала. Так, обладатели хороших от-меток в школе испытывают меньше затруднений при работе с гипертекстами, чем их менее успешные одноклассники, однако при небольшом объеме рабочей памяти возникают затруднения при работе с гипертекстом, ибо перестают работать привычные стратегии чтения, что может быть скомпенсировано посредством дополнительного обучения [DeStefano, LeFevre 2007]. Тем самым исследователям и преподавателям предстоит сформировать стратегии, адекватные современным способам обучения.

Гипертекстовые структуры, как следует ожидать, обладают потенциальными и еще не вполне раскрытыми преимуществами сравнительно с традиционными текстами и соответствуют складывающейся сетевой структуре познания. Они опираются на постоянно усложняющиеся фрагменты знаний, организованные также в формате текстов с гиперссылками.

Наблюдается определенное разнообразие в структуре гипертекстов; так, наряду со слаборазветвленными, имеются сильноразветвленные гипертекстовые структуры, они различаются количественно. Качественные различия представляются более существенными: к примеру, имеются гипертексты, в которых выбор конкретной гиперссылки (для продолжения процесса чтения и ознакомления с материалом) фактически оговорен в каждом читаемом фрагменте текста; в то же время имеются гипертексты со множеством отсылок к немаркированным продолжениям процесса изучения. Очевидно, в последнем случае количество принимаемых решений (какую гиперссылку избрать на следующем шаге) окажется большим, что может привести к потере времени в условиях его дефицита и к возможным «ошибкам» — чтению «побочной» и в чем-то избыточной линии развертывания содержания вместо главной и принципиально важной содержательной линии. Отсюда вытекает предложение о структурной стандартизации гипертекстов, предназначенных для учебной работы [Войскунский 2017]. Имеется в виду следующее: может быть маркировано не только само по себе наличие гипертекстовых отсылок, но и их разновидности, например, связанные с продолжением текста, или введением дополнительного факультативного материала, или возвратом к ранее усвоенному материалу (пояснение терминов и др.), или конкретными примерами — либо, наоборот, с формулировкой общего вывода и др. Подобная маркировка могла бы существенно облегчить связанную с чтением и пониманием гипертекстов когнитивную нагрузку.

Стандартизация и маркирование предназначенных для употребления в учебной практике гипертекстовых структур представляется одним из наиболее актуальных видов практической работы в данной области. Осуществлению подобной работы должен предшествовать исследовательский поиск особенностей понимания гипертекстов детьми, подростками, взрослыми. От результатов исследований и эмпирически обоснованных решений во многом зависит, каким образом надлежит преобразовывать школьное и профессиональное обучение, какие формы приобретут процессы книгопечатания, какие учебники окажутся наиболее востребованными, какие умения и навыки следует формировать у детей школьного возраста.

## СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ В ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

**А.Н. Ждан**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
zhdan@list.ru

На факультете психологии сложилось и получило интенсивное развитие большое направление практико-ориентированных прикладных исследований в области образования, известных как деятельностная теория учения. Его основу составляет психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева и теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Значительный вклад в становление и развитие деятельностного подхода внесли профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Нина Федоровна Талызина и Зоя Алексеевна Решетова, юбилеи которых отмечает факультет в декабре 2018 г.

Нина Федоровна Талызина работала на факультете с сентября 1950 г. до своей кончины, наступившей 6 января 2018 г., пройдя путь от ассистента до заведующего кафедрой педагогики и педагогической психологии факультета психологии и академика АПН СССР (ныне Российская Академия образования). Ее исследовательская работа связана с различными аспектами приложения психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева

и общепсихологической концепции П.Я. Гальперина к области образования. А.Н. Леонтьев, сменивший в 1951 г. Б.М. Теплова на посту заведующего кафедрой психологии философского факультета МГУ, сделал Нину Федоровну своим заместителем. Направив свои усилия на стратегические вопросы по выполнению задачи создания в университете факультета психологии, он передал ей всю текущую работу по организации на отделении учебной и научной работы. Также она проводила семинары по курсу общей психологии, который читал А.Н. Леонтьев. Когда в 1966 г. был открыт факультет психологии, одну из трех его кафедр — кафедру педагогики и педагогической психологии — возглавила Н.Ф. Талызина. Свою исследовательскую деятельность она проводила под руководством П.Я. Гальперина. Ей принадлежит творческая разработка деятельностной теории усвоения, методология которой заложена П.Я. Гальпериним. Фундаментальные и прикладные работы Н.Ф. Талызиной охватывают широкий круг проблем по организации управления образовательным процессом, моделирования и формирования видов познавательной деятельности, включая разработку целей обучения, функций контроля учебного процесса, развития логического мышления учащихся, применения адекватных диагностических методик. В 1960-е гг. в ее научной биографии открылась новая страница — разработка оригинальной теории программированного обучения, направления, охватившего всю американскую и европейскую педагогическую психологию. Наибольшую популярность получила концепция, с которой выступил выдающийся американский психолог Б.Ф. Скиннер. Проведя анализ общей теории управления, тщательно изучив возможности ее использования в учении при разработке принципов программированного обучения, а также и психологических концепций, базировавшихся на теориях бихевиористского типа, Н.Ф.Талызина со своими сотрудниками разработала оригинальную теорию программированного обучения на теоретико-методологических основах, которые принципиально отличаются от всех американских аналогов. В основу ее подхода было положено классическое положение П.Я. Гальперина о наличии во всех действиях человека ориентировочной, исполнительной и контрольной частей. Любое человеческое действие может быть рассмотрено как своеобразная микросистема управления, включающая «управляющий орган» (ориентировочная часть действия), «рабочий орган» (исполнительная часть действия), «следящий и сравнивающий

механизм» (контрольная часть действия). В 1970 г. Н.Ф. Талызина защитила докторскую диссертацию «Управление процессом усвоения знаний». В последующие годы в центре ее научных интересов была проблема методов диагностики интеллектуального развития. Под ее руководством разработан деятельностный подход к психодиагностике когнитивной сферы ребенка, интеллектуальных способностей учащихся, формулируются принципы составления диагностических методик, проводится оценка валидности ряда зарубежных тестов. Деятельностная теория учения открыла качественно новые перспективы как в понимании закономерностей учения, так и в практическом овладении этим процессом. В 1989 г. Н.Ф. Талызина создала и возглавила Учебный центр по переподготовке работников образования при факультете психологии МГУ. Через школу Центра прошли и с благодарностью вспоминают его многие сотни преподавателей.

Талантливый педагог, Нина Федоровна Талызина читала на факультете психологии курсы лекций: «Педагогическая психология», «Деятельностный подход в психологии», «Деятельностная теория учения», «Психологическая диагностика интеллекта», «Зарубежные теории учения». Она неоднократно выступала с лекциями и семинарами в университетах Японии, Испании, Германии, Финляндии, Кубы, Мексики и других стран. Лауреат премии Президента РФ в области образования (1998), Лауреат Ломоносовской премии II степени за научные исследования (2001), Н.Ф.Талызина награждена также орденом Кубы, медалями Н.К. Крупской и К.Д. Ушинского. Результаты ее исследований представлены в публикациях, изданных на русском и иностранных языках, среди которых «Управление процессом усвоения знаний» (1975; 1984); «Теоретические основы разработки модели специалиста» (1986); «Формирование познавательной деятельности школьников: книга для учителя» (1988); «Педагогическая психология: учебник для средних специальных учебных заведений» (11 изданий: 1988–2011); «Практикум по педагогической психологии» (2002) и др. Не поддаются учету ее многочисленные устные выступления с докладами и лекциями на факультете психологии, а также в разных городах нашей страны. Она создала и была руководителем созданного по ее инициативе Учебного центра по переподготовке работников вузов в области психолого-педагогических основ учебного процесса.

Работая вместе с выдающимися учеными А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериним, Нина Федоровна Талызина внесла огром-

ный вклад в развитие, популяризацию и внедрение отечественной психологической и педагогической науки в образовательную практику. Итогом ее работы в науке является создание достаточно целостной, хотя еще и не завершенной деятельностной теории учения, которая способна давать высокие результаты в практике образования. К ним относятся следующие: существенное сокращение объема учебных предметов; обеспечение прочности усвоенных знаний и подготовленности к усвоению новых; фундаментальность образования за счет овладения глубокими знаниями; сокращение времени изучения предметов; повышение развивающего эффекта обучения за счет формирования общих методов решения задач, фактически развития интеллектуальных способностей. В перспективе возможно построение деятельностной психологии во всех областях нашей науки, в первую очередь в общей психологии, что сделает психологическую науку необходимой в жизни каждого человека и общества в целом.

Зоя Алексеевна Решетова посвятила себя разработке и внедрению деятельностного подхода в практику профессионального обучения.

В 1942–1945 гг. она находилась в действующей армии на фронтах. Ее военные заслуги были отмечены правительственными наградами: орденом Великой Отечественной войны 2-й степени и медалями.

В 1945–1950 гг. она обучалась на отделении психологии философского факультета МГУ, в 1950–1953 — в аспирантуре. После окончания до настоящего времени работает в университете, пройдя путь от студентки до профессора кафедры педагогики и педагогической психологии. Ее первыми учителями были классики отечественной психологической науки — С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец. Под их руководством, а вскоре и в сотрудничестве с ними она творчески осваивала теоретико-методологические основы психологии, овладевала методами и понятийным аппаратом психологической науки. Под руководством А.Н. Леонтьева она выполнила дипломную работу и диссертационное исследование. В отличие от Нины Федоровны Талызиной, ее многолетняя исследовательская деятельность сосредоточилась на распространении деятельностного подхода к учению на область профессионального обучения. В противоположность традиционной репродуктивно-сообщающей технологии обучения, она создала

такую его модель, которая построена на новых методологических и теоретических принципах, а именно — с опорой на системный тип ориентировки процесса учения и нацеленность на формирование системного мышления у учащихся. Начиная с 1970-х гг. З.А. Решетова использует метод системно-структурированного анализа явлений. Он позволяет учащемуся выделять инвариант во множестве явлений осваиваемой области, а не овладевать каждым из них как не связанными разностями. Главные результаты ее исследований получили отражение в книгах «Основные педагогические проблемы профессионального обучения» (1979), «Психологические основы профессионального обучения» (1985). Итоговым стал фундаментальный труд «Формирование системного мышления в обучении: учебное пособие для вузов» (Серия «Педагогическая школа. XXI век»; 2002). Заслуженный деятель науки РФ в области образования (1999), Заслуженный профессор МГУ (2003), З.А. Решетова награждена Премией Президента РФ в области образования (1998), Ломоносовской премией МГУ за цикл исследований «Формирование системного мышления и общего механизма усвоения в обучении» (2003), серебряной медалью ВДНХ, медалью Министерства образования РФ «Почетный работник высшего профессионального образования». Во всех работах З.А. Решетовой на материале профессионального обучения поднимаются проблемы интеллектуального развития, освещаются методологические и теоретические аспекты системного мышления в науке, раскрывается метод системного анализа применительно к обучению, описываются собственные экспериментальные исследования, выполненные на материале разных учебных дисциплин, и формирования навыков в профессиональном обучении. В качестве примера приводится экспериментальная программа школьного курса химии.

В деятельности Нины Федоровны Талызиной и Зои Алексеевны Решетовой воплотились лучшие черты образа профессора Московского университета: блестящий профессионализм, подлинная культура научного труда, высокие нравственные качества. Своим беззаветным служением делу образования в Московском университете они способствовали сохранению и развитию лучших традиций университетских психологических научных школ.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА УНИВЕРСАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**О.А. Карбанова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
okarabanova@mail.ru

Разработка программ универсального образования связана с острой потребностью общества в творческих людях, способных адекватно отвечать на требования высокой профессиональной и личностной мобильности в условиях быстрых социальных изменений, характеризующихся готовностью к непрерывному образованию и переобучению в ответ на новые требования общества к рынку профессий, отражающие структурную перестройку экономики и производства. Характеризуя новые вызовы современного общества системе образования, Н.Ф. Талызина указывает, что «простое добавление все новых и новых объемов информации в существующие учебные планы и учебные программы не может считаться решением проблемы: поток новых знаний непрерывно возрастает, сроки обучения достаточно продолжительны, нагрузки на учащихся предельно велики. И, главное, это не гарантирует формирования требуемых методов мышления: они не содержатся ни в старых, ни в новых предметных знаниях. Отсюда вытекают две проблемы, связанные с построением содержания: а) построить содержание учебного предмета таким образом, чтобы, не расширяя его объема, в то же время дать человеку весь необходимый запас знаний; б) обеспечить *формирование методов мышления, позволяющих самостоятельно применять накопленные знания и получать новые...*» [Талызина 1998]. Таким образом, необходимо управление процессом обучения или переход к проектированию в образовании как перспективному направлению разработки нового содержания и технологий универсального образования, определяющих пути и способы достижения социально-желаемого уровня личностного и познавательного развития учащихся на каждом из возрастных этапов. Создание концепции универсального образования основывается на принципе социального конструирования как ориентации на «образ потребного будущего» как целевую установку (Н.А. Бернштейн) и на создание условий для его достижения.

В сфере образовательной политики и методологии развития образования сегодня можно с уверенностью говорить о преодолении ограниченности парадигмы «знаний, умений, навыков» и переходе к культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования, подготовленной достижениями концептуальных подходов психолого-педагогической науки и практики, в первую очередь — идеями концепции развивающего обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) и теорией планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). В деятельностном подходе обосновано положение, согласно которому содержание образования проектирует определенный тип мышления: эмпирический или теоретический — в зависимости от содержания обучения (эмпирические или научные понятия). Обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии, прежде всего через содержание усваиваемых знаний [Выготский 1996]. Содержанием развивающего обучения должна стать система научных понятий. Научные понятия кристаллизуют общественно-исторический опыт и задают структуру обобщения, обеспечивающую уровень понятий. В основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся, лежит организация системы учебных действий.

В теории управляемого учения, созданной Н.Ф. Талызиной, развивается ряд положений структурно-функционального универсализма, в котором универсальное образование рассматривается как образование, выявляющее общие принципы строения многообразия явлений и дающее возможность находить внутренние связи между внешне различными процессами. Ключевым моментом создания системы универсального образования Н.Ф. Талызина считала выделение инварианта области предметного знания и рассмотрение отдельных случаев как частных вариантов. Это позволяет заменить изучение множества частных явлений изучением универсального знания, которое выступает не как самостоятельный предмет усвоения, а как средство усвоения общего, сущностного. Частных явлений вводится лишь столько, сколько необходимо для усвоения метода, рассчитанного на любое частное явление данной системы. Решение задачи отбора и структурирования учебного содержания развивающего обучения основывается на выделении «единиц» / «клеточек» такого содержания, имеющих универсальный характер применительно к данной сфере действительности. В методологической

литературе наиболее полную характеристику получило понятие «клеточки» — особого методологического средства, содержащего в себе и структурные и субстанциональные свойства, позволяющие реализовать теоретическое движение по предмету исследования. Выделение «клеточки» учебного содержания требует особых методов анализа сложных объектов. Метод анализа направлен на выделение «инварианта» учебного содержания определенной предметной области и предполагает рассмотрение объекта как полиструктурного с выделением для каждого уровня организации структуры устойчивых функциональных характеристик. Н.Ф. Талызина указывает на то, что накопление знаний в различных предметных областях идет, как правило, путем увеличения все новых и новых частных явлений, новых частных зависимостей при сохранении прежней основы. В силу этого при построении содержания важно выделить инварианты. Построение содержания обучения на инвариантной основе позволяет избежать перегрузки учебных программ при повышении их информационной емкости, поскольку усвоение инвариантных знаний открывает принципиально новые возможности учащимся — самостоятельного познания и конструирования новых знаний [Талызина 1998]. В исследованиях Н.Ф. Талызиной показан механизм отбора и структурирования содержания в соответствии с принципом выделения «единиц» / «клеточек» учебного содержания, инвариантов, конституирующих конкретную предметную область.

Важнейшим эффектом универсального образования является формирование умения учиться, которое обеспечивает принципиальное изменение характера образования и возможности перехода к непрерывному образованию на основе саморазвития и самообучения. Н.Ф. Талызина указывала, что умение учиться включает разного вида познавательные действия, направленные на получение новых знаний, которые составляют новые операциональные системы и по своему функциональному назначению являются познавательными средствами. «Умение учиться» включает как общие, так и специфические действия, которые Н.Ф. Талызина называет психологическими действиями, и действия, составляющие приемы логического мышления. К числу общих действий также относятся такие действия, как планирование, контроль, оценивание, корректирование своей деятельности. Помимо логических действий в «умение учиться» входят знаково-символические действия: моделирование, кодирование,

декодирование, — составляющие систему знаковых средств, которые ученик должен уметь использовать в процессе усвоения. Итак, в трудах Н.Ф. Талызиной были выделены универсальные действия, выступающие как познавательные средства, лежащие в основе учебной деятельности и обеспечивающие успешность усвоения в любой предметной области.

Теория планомерно-поэтапного формирования П.Я. Гальперина и деятельностная теория учения, разрабатываемая Н.Ф. Талызиной, создали необходимую теоретико-методологическую основу модернизации современного общего образования, нашедшую отражение в ФГОС нового поколения. Психологический анализ процессов, происходящих в ходе обучения, позволяет ставить в качестве задачи современной системе образования освоение учащимися не только конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и совокупности «универсальных учебных действий». Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные способы действий, открывающие широкую ориентацию учащимся в различных предметных областях [Асмолов и др. 2007; 2008; 2009]. Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных предметных дисциплин. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и релевантных способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования УУД. Существенным условием, определяющим место и значение универсальных учебных действий в образовательном процессе, является построение содержания учебных предметов и образования с ориентацией на сущностные знания в определенных предметных областях, организация и структурирование учебного содержания предметных дисциплин.

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ОБЪЕКТЫ — КУЛЬТУРНЫЕ ОРУДИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО УЧЕНИЯ

**А.Н. Поддьяков, Н.Н. Поддьяков**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
Российская Академия образования  
Москва  
apoddiakov@hse.ru

В человеческой культуре игрушки-головоломки, в которых надо разобраться путем обследования и экспериментирования, известны достаточно давно. Это различные замысловатые коробки с секретами, кружки «Пей, да не облейся» со скрытыми отверстиями и каналами внутри стенок и т.д. Но в настоящее время создание исследовательских объектов вышло на новый уровень. Интенсивно растет число игрушек для детей, функция которых — развивать мышление ребенка в ходе исследовательской деятельности и экспериментирования (и это прямо пишется в инструкциях для родителей). Эти игрушки часто не имеют явно идентифицируемой практической функции, а выглядят как разнообразные привлекательного вида ящички с кнопками, световыми табло, подвижными элементами и т.д. В терминах кибернетики, такие игрушки — это «черные ящички» с неизвестным содержимым, требующие для своего познания экспериментирования, и теперь они в массовом порядке предлагаются дошкольникам.

Бостонский музей науки выкладывает на своем сайте популярные заметки об обучении посредством исследовательской игры и фотографии экспериментирования детей. Родителям также предлагается занять исследовательскую позицию — найти дома безопасное устройство с кнопками, переключателями и пр. и понаблюдать, как ребенок экспериментирует с ними

Популярны игры, требующие обследования игровой среды: это и продвинутые квесты для любителей, и менее сложные исследовательские головоломки, предлагаемые сразу огромному числу интернет-пользователей. Пример игр, создаваемых для всемирной аудитории, — некоторые игровые программы GoogleDoodles. Так, в GoogleDoodle, посвященном 60-летию первой публикации С. Лема — научного фантаста и философа, внесшего огромный вклад в развитие, объяснение и популяризацию темы исследования самых разных черных ящичков, — пользовате-

лям Google предлагалось экспериментировать с забавными аппаратами нарастающей сложности. В другом GoogleDoodle пользователи могли экспериментировать с бросками из катапульты на дальность разных фигурок садовых гномов, свойства их полета изначально неочевидны и непредсказуемы; и др.

Более того, экспериментирование с новым техническим объектом (устройством) без предварительного инструктажа («поэкспериментируй и пойми, как работает») становится важным направлением массовой диагностики «умений 21 века». Сюда относятся интерактивные задания PISA (международной программы оценки образовательных достижений 15–16-летних школьников). Например, кликая по кнопкам виртуального MP3-плеера (или кондиционера, пульта управления аквариума с виртуальными рыбками и т.д.) и наблюдая реакции изучаемой системы, участник должен понять принцип ее работы и затем выполнить задания на понимание этого принципа. Инструкции к таким исследовательским заданиям часто начинаются парадоксально — словами «У Вас нет инструкции к новому устройству». Явная или неявная посылка «у вас нет инструкций к новому» представляется философски нагруженной и ключевой характеристикой разработок исследовательских проблемных ситуаций [А.Н. Поддьяков 2017].

Начало этим массовым практикам было положено исследованиями в 1950–1960-х гг., когда разрабатывались первые экспериментальные объекты такого типа и изучалась деятельность с ними детей. В качестве примера нового и достаточно сложного для детей объекта, разработанного в конце 1950-х гг., приведем экспериментальное устройство Н.Н. Поддьякова, в тот период аспиранта А.В. Запорожца. Дошкольнику (от 4 до 6 лет) предлагался объект с четырьмя кнопками, управляющими движением куколки по рабочему полю. Экспериментируя с кнопками (на них не было никаких указателей), ребенок должен был понять, как работает аппарат, как провести куколку по лабиринту той или иной сложности, и др. [Н.Н. Поддьяков 1959; 1961; 1977; N. Poddiakov 2011]. Эти эксперименты стали одними из первых, в которых дошкольникам даются для самостоятельного обследования новые объекты с достаточно сложными скрытыми связями, требующими для своего выявления развернутого экспериментирования. Также Н.Н. Поддьяковым был разработан ряд экспериментальных схем изучения мышления с помощью такого рода объектов. Прежде всего, сюда относятся, например, неожиданные для ребенка изменения структуры скрытых связей в уже

изученном, казалось бы, объекте: кнопки объекта в какой-то момент меняли свои функции — то, за что отвечала одна кнопка, теперь начинала делать другая. Это вызывало удивление детей и новые циклы экспериментирования с вроде бы известным, с виду тем же самым, но внутренне существенно изменившимся, «перепрограммированным» объектом, которым теперь нельзя управлять так, как научился раньше, и надо понять, как действовать теперь.

Специально созданные исследовательские объекты содержат в явном и скрытом виде определенные обучающие программы, которые заложены в них взрослым и реализуются в процессе взаимодействия ребенка с этим объектом [Н.Н. Поддьяков 1985]. Они являются особыми культурными орудиями — метааффордансами, разработанными одними людьми для освоения другими стратегий самостоятельной познавательной деятельности в условиях новизны, неясности, неопределенности [А.Н. Поддьяков 2017].

Один из возможных вариантов обучения ребенка исследованию нового под частичным руководством взрослого состоит в следующем. Детей обучают экспериментировать и выявлять связи в учебном объекте. Реализованная в нем система связей воспроизведена в более сложном контрольном объекте в качестве лишь одной из его подсистем, закономерно связанной с другими подсистемами. Эта неполнота, никак не проявлявшаяся для дошкольника в ходе обучения, обнаруживается лишь при встрече с новым предметом. По отношению к этому объекту полученная в обучении ориентировочная основа деятельности является конкретной, неполной, полученной от взрослого в готовом виде (8-й тип ООД, по классификации Н.Ф. Талызиной). Но затем в ходе экспериментирования с этим новым объектом на основе предшествующего обучения у детей формируется полученная самостоятельно полная ориентировочная основа деятельности, — в том числе и для тех подсистем объекта, которые не были представлены в обучении и в которых ребенок разобрался уже сам [А.Н. Поддьяков 1991; 2016].

А именно, в ходе самостоятельного обследования нового объекта дети 5 лет продвигались по его объективно существующим связям и выходили за пределы содержания, известного им по обучению, — за пределы логической мультипликации «форма х цвет». Дошкольники обнаруживали, что у знакомых им по обучению элементов, помимо цвета и формы, есть новые существенные признаки — признаки пространственного положения,

важные для понимания нового объекта, и начинали успешно строить самостоятельную ориентировку в них.

Подчеркнем следующее. В данном эксперименте было организовано такое обучение, которое позволило участникам использовать перенос полученных в обучении знаний на существенно новое содержание. Однако это была особая, редко используемая и малоизученная ситуация переноса. В большинстве работ, где изучается перенос, контрольная проблемная ситуация строится так, чтобы максимально затруднить испытуемым опознание именно того содержания, которому их ранее научили. Чем более видоизменено, «зашумлено» дополнительными факторами исходное содержание, тем более эффективным считается обучение. Ведь учащийся все-таки сумел выделить, «узнать» в кажущемся новом материале инвариант, данный ему ранее в обучении. Таким образом, инвариант задачи, используемый и в учебной, и в контрольной ситуации, составляет «фигуру». Дополнительные же факторы образуют менее или более сложный «фон», на котором учащийся должен суметь выделить известный ему инвариант — известную ему и видоизмененную дополнительными факторами «фигуру».

Но вышеописанный эксперимент строился по противоположному принципу. Было сделано всё, чтобы облегчить участникам опознание того содержания, которое было одинаковым (инвариантным) и для учебной, и для контрольной ситуации. Было важно, чтобы ребенок как можно легче и скорее опознал в новом объекте известную ему по обучению систему логического умножения «форма х цвет». Эта цель была достигнута — некоторые дети даже разочарованно говорили: «Вы обещали новую игрушку, а эта такая же». Исследовательская же цель состояла в том, чтобы понять, как дошкольники справятся не с опознанием того, что им уже известно, а с исследованием новой системы дополнительных факторов. Предмет исследовательского интереса — как «фон» дополнительных факторов — станет «фигурой», требующей своей ориентировки. Целью нашего обучения не было обнаружение испытуемыми инварианта (генетически исходного отношения) в якобы новой ситуации, которая лишь кажется новой, а на самом деле такая же (инвариантная). Целью обучения было обнаружение и самостоятельное исследование испытуемыми реально новых отношений в ситуации, которая кажется такой же (но только кажется!). Не обнаружение инварианта в кажущейся новизне, а обнаружение реальной новизны в кажущемся инварианте — вот цель и смысл нашего обучения.

Результаты: оказалось, что на основе так организованного обучения дети справлялись с обнаружением и исследованием неизвестной «фигуры» на инвариантном фоне, — справлялись вполне успешно и значительно лучше, чем дети, не прошедшие обучения. Было показано, что в ходе самостоятельного экспериментирования с новым многофакторным объектом дети 5 лет могут успешно трансформировать полученную от взрослого при обучении систему ориентиров в новую, адекватную именно данному объекту и включающую в себя содержание, не представленное в обучении, — это прямоугольная система координат [А.Н. Поддьяков 1991; 2016].

В целом, разработка и использование разных исследовательских объектов (игровых, образовательных, психодиагностических) в различных областях отражает убеждение: одна из основных способностей человека, которая будет востребована в будущем, — это способность справляться с новизной, в том числе путем их активного исследования и экспериментирования. Интерактивные исследовательские объекты, создаваемые для самостоятельного учения, становятся культурными орудиями, которые всё более активно и целенаправленно вовлекаются в цивилизационное развитие.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ НА ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ СТАДИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ

**С.Д. Смирнов**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
sd.smirnov@mail.ru

Классическая наука — система знаний и способов его получения, построенная на абстракции познающего субъекта, вынесенного за пределы самого процесса познания и тем более познаваемого объекта. Неклассическая наука — система знаний и способов их получения, основанная на представлениях, что сам процесс и продукты познания нельзя абстрагировать от процедур и средств (включая научные теории), с помощью которых мы познаем мир. Не существует «чистых» фактов как таковых: если в факте нет места самому субъекту познания, то это не научный факт.

Если в классическом типе рациональности за скобки выносятся все, что относится к субъекту и средствам его деятельности, а в неклассическом типе реализуется установка на относительность истинности знаний с точки зрения изменения свойств объекта изучения средствами и формами познавательной деятельности, то постнеклассический тип рациональности требует учета не только множественности путей и процедур познания, но и ценностно-целевых установок субъекта познавательной деятельности, а значит, и его личностных характеристик [Стёпин 2006]. Эти требования не только не противоречат идеалам объективности научного знания, но и являются его условием. Такая постановка вопроса перекликается с пониманием определенной части научного знания как знания личностного [Полани 1985].

Сформулированная на уровнях общенаучной и философской методологии проблема личностного знания должна быть детально разработана на конкретно-научном психологическом уровне именно как проблема педагогической психологии. Только тогда могут появиться методики и процедуры направленной трансляции личностного знания преподавателем, определения его оптимального соотношения со знанием объективированным, оценки результатов, а также учета возрастных и индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса, завершающегося построением нового знания. В настоящее время проблема трансляции личностного знания как таковая выпала из поля зрения педагогических психологов и не поднимается в учебниках по педагогической психологии или педагогике. Хороший педагог обязан решать задачу трансляции ученикам своего личностного знания, а не демонстрировать исключительно «функционально-деловой подход» (выносить за скобки свою личность, свою веру (убежденность), сомнения, переживания и т.д.), как это делают чаще всего преподаватели с авторитарным стилем педагогической деятельности и общения, практикующие надличностную трансляцию знаний.

В психологической теории деятельности определенный вклад в разработку этой проблемы сделан А.Н. Леонтьевым в его идеях тройственной структуры сознания, где понятие личностного смысла частично пересекается с понятием личностного знания. Однако А.Н. Леонтьев специально не подчеркивал связь значения как объективированного знания с личностным смыслом, он считал, что наука занимается выработкой и трансляцией значений, а личностные смыслы скорее прерогатива такой фор-



мы общественного сознания, как искусство — в плане их выработки и трансляции. Следует также отметить исключительную важность работ В.Я. Ляудис по теоретическому обоснованию и включению в педагогический процесс совместной продуктивной деятельности студентов и преподавателей (СПД), в ходе которой решаются задачи, являющиеся новыми не только для студента, но и для преподавателя. Именно эта форма непосредственной (лицом к лицу) совместной деятельности и общения создает оптимальные условия для трансляции личностного знания преподавателя студентам.

Вторая актуальная проблема педагогической психологии, еще более глубокая и сложная, касается воспитания и, следовательно, личности воспитуемого. Можно выделить два основных подхода к трактовке воспитания. Первый (и наиболее распространенный) можно назвать технократическим, или авторитарным. Он рассматривает воспитание как проектирование и направленное формирование личности в соответствии с так или иначе понятыми общественными, национальными, классовыми, конфессиональными и другими интересами и ценностями. Второй подход можно назвать гуманистическим. В этом случае под воспитанием имеется в виду создание оптимальных условий для саморазвития личности. «Проект» личности не строится кем-то извне и не привносится в человека. Способность стать и быть личностью заложена как внутренняя сущность в каждом человеке, а внешняя среда выступает лишь системой условий, благоприятствующих или препятствующих саморазвитию. И никакая подгонка, формирование недопустимы, да и, строго говоря, невозможны. Можно лишь искалечить, изуродовать процесс саморазвития — или дать ему возможность нормально реализоваться. Постнеклассический тип научной рациональности возник именно из попыток понять сущность и закономерности функционирования саморазвивающихся систем.

Каждая личность, абсолютно уникальная, неповторимая и бесценная, выступает вместе с тем источником творчества и всего нового, что появляется в обществе. Общество тем богаче, чем разнообразнее и неповторимее составляющие его уникальные личности. Даже если бы нам удалось сформировать максимально большое число «идеальных», по нашему мнению, личностей, это обеднило бы общество и подорвало бы его способность к саморазвитию. Да и по моральным соображениям мы не имеем права решать за другого человека, каким ему быть; каждый имеет право сделать свой выбор и прожить жизнь по-своему. Мы

не можем лишать его этой возможности. Значит ли это, что, по мнению сторонников гуманистической парадигмы, мы не должны никак воспитывать растущего человека, не оказывать на него никаких направленных «воспитательных воздействий»? Можем и даже обязаны, но эти воздействия должны носить определенный характер, подчиняться гуманистическим принципам, раскрытым в тексте доклада.

Можно ли считать гуманистическую парадигму безусловно предпочитаемой альтернативой всем другим моделям, в частности, технократическому (авторитарному) воспитанию? И можно ли назвать трудности, с которыми указанная парадигма сталкивается, чисто субъективными и преходящими? Иными словами — можно ли принять идеи гуманистической психологии и педагогики единственным теоретическим основанием для всей системы образования и на всех ее уровнях? В докладе формулируются критические замечания и претензии, которые чаще всего высказываются в адрес теории и практики гуманистического подхода в психологии и педагогике. Они требуют анализа, осмысления и рекомендаций по их преодолению.

Принципиальной позицией постнеклассической рациональности является утверждение ее мультипарадигмальности, что особенно очевидно для психологии. Выбор парадигмы определяется характером и типом исследовательской или прикладной задачи, которую приходится решать. Отсюда, в частности, следует, что выбор технократической или гуманистической парадигмы воспитания не может быть осуществлен априори, независимо от типа задач и конкретных условий их решения. В работе педагога неизбежно возникают ситуации, требующие комбинации этих подходов, даже если одна из парадигм является ведущей, предпочитаемой при малейшей возможности ее использования. Именно игнорирование этого положения чаще всего приводит к негативным результатам, на которые ссылаются критики.

Как мы отмечали выше, постнеклассическая рациональность требует учета не только средств и процедур познания, но и ценностно-целевых установок субъекта познавательной деятельности, а значит, и его личности. Отсюда следует, что знание о личности, которое вы получаете, реализуя процесс обучения и воспитания, зависит и от особенностей вашего взаимодействия с воспитуемым и от вашей индивидуальности. Именно в этом взаимодействии «здесь и теперь» порождаются новые качества не только ученика, но и учителя, а следовательно, и новые представления об ученике и новые воспитательные цели и т.д. Все это

не может быть заранее запланировано и рецептурно реализовано. Мера соотношения объективированного и личностного знания и выраженность авторитарного или гуманистического начал в воспитании должны видоизменяться каждый раз после оценки результатов состоявшегося педагогического взаимодействия, приводящего к изменению воспитуемого и рождению новых планов и возможностей у воспитателя.

Именно гуманистическая парадигма обучения и воспитания в наибольшей степени реализует требования, вытекающие из отношения к человеку (его личности) как саморазвивающейся системе, и способна создать оптимальные условия для его саморазвития. Но человек многомерен и является одновременно физическим телом, подчиняющимся законам механики и физики. И на этом уровне для его изучения, понимания и организации адекватного взаимодействия с ним релевантны положения классического идеала рациональности. На следующем уровне человек выступает как саморегулирующаяся органическая система и может адекватно описываться с использованием неклассического типа рациональности. Как отмечает В.С. Степин, «появление каждого нового типа рациональности не отбрасывало предшествующего, а только ограничивало сферу его действия, определяя его применимость лишь к определенным типам проблем и задач» [Степин 2006: 325]. И перед наукой стоит актуальнейшая задача выделения уровней и подуровней человека в ряду: «физическое тело, органическое тело... индивид... личность», изучение которых и взаимодействие с которыми требует своего типа рациональности.

В докладе формулируется ряд факторов, определяющих основания для выбора адекватных образовательных парадигм: возраст, сочетание индивидуальных качеств обоих участников образовательного процесса, история предшествующего воспитания, тип учебного заведения, возможная профессиональная направленность воспитанников и мн. др. Но учет этих факторов ни в коем случае не может быть выстроен по априорной схеме, не может реализоваться рецептурно. Воспитательный процесс есть «текущая реальность», он растворен в «повседневности», вырастает из «локальных контекстов», регулируется «изменениями социокультурной среды на микроотрезках времени» и в этом смысле «ситуативен»<sup>1</sup>. Сказанное полностью соответствует по-

<sup>1</sup> Выражения в кавычках взяты из работ З. Баумана (2008), М.С. Гусельцевой (2014) и др.

ниманию личности как одной из саморазвивающихся систем, для описания и изучения которых сложился постнеклассический тип научной рациональности.

## ОБ ОДНОМ НЕ ЗАДАННОМ МНОЮ ВОПРОСЕ НИНЕ ФЕДОРОВНЕ ТАЛЫЗИНОЙ

**В.С. Собкин**

Центр социологии образования Института управления образованием РАО  
Москва  
sobkin@mail.ru

Нина Федоровна Талызина написала замечательную книгу «Педагогическая психология» (1998) со скромным подзаголовком: «учебное пособие». Одной из отличительных черт этой книги является четкость изложения, когда сложнейшие психологические сюжеты (цель, мотив, объект и предмет, субъект деятельности, действие, новообразование и др.) излагаются в простой и доступной форме. Однако за этой видимой простотой лежит глубокая проработка автором каждой из тем пособия. Нине Федоровне удалось перейти от общих психологических понятий, разработанных в рамках деятельностного подхода, к тончайшим моментам феноменологии передачи социального опыта в рамках учебной деятельности. И в этой связи важно выделить психологические аспекты: отношения учителя и ученика (проблема доверия и индивидуализации обучения); вопросы о психических новообразованиях, которые характерны для разных возрастных этапов; использование знаково-символических средств; описание учебного действия с помощью таких понятий, как произвольность, рефлексивность, внутренний план действия. При определении учения как особой деятельности по усвоению социального опыта детально обсуждаются психологические проблемы, касающиеся соотношения потребностей и мотивов деятельности, мотивационной направленности личности, иерархии мотивов и другие.

На мой взгляд, ключевой проблемой при этом является вопрос о субъекте деятельности. В этой связи важно иметь в виду совместный доклад, сделанный В.В. Давыдовым, В.П. Зинченко и Н.Ф. Талызиной, «Проблемы деятельности в работах А.А. Леонтьева» (14.05.1988), где вопрос о субъекте связывается с предметом деятельности — «тем, на что направлен акт». Авторы доклада

подчеркивали, что предмет, в данном случае, выступает двояко: а) первично — подчиняя себе деятельность субъекта; б) вторично — как образ предмета, продукт психического отражения его свойства, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе существовать не может. И здесь крайне важным моментом выступает сам этап опредмечивания потребности, «нащупывания потребностью своего предмета». При этом собственно «деятельность субъекта направляется не самим предметом, а его образом». В этой связи особый интерес представляет вопрос о целевых ориентирах школьного образования.

С одной стороны, субъект деятельности, что четко фиксировал В.В. Давыдов, характеризуется такими качествами, как инициативность, самостоятельность и ответственность. Кстати, этих же представлений придерживается и Н.Ф. Талызина. С другой стороны, при проблематизации вопроса о соотношении субъекта деятельности и личности возникает особая проблема, которую можно метафорически определить фразой Достоевского: «личности надо выделаться» [Давыдов 1979]. Отсюда и возникает особый вопрос о тех личностных «образах», которые определяют траекторию подобного «выделывания».

Одним из возможных содержательных индикаторов, характеризующих целевые ориентиры образования, может служить ответ на вопрос: «Кого должна готовить школа?» Проведенные нами в течение последних 30 лет мониторинговые социологические опросы учащихся и учителей позволяют выявить существенные различия в позициях школьников и педагогов. Так, например, современные учителя склонны придавать большую значимость нормативным, социально желательным образцам («творческий квалифицированный специалист», «культурный образованный человек», «человек, способный создать крепкую семью», «критически мыслящий человек, готовый брать на себя ответственность»). Учащиеся же, напротив, в качестве целей школьного образования склонны ориентироваться на личностные образцы, связанные с индивидуализмом и стремлением к самореализации («человек, добывающийся в жизни своего», «человек, способный обеспечить свое благосостояние»). Следует подчеркнуть, что подобное противопоставление целей школьного образования можно рассматривать как важный содержательный конфликт, определяющий смысловые напряжения в ходе реализации образовательного процесса.

Не менее важными являются и межпоколенческие различия. Так, например, современные и учащиеся, и учителя прида-

ют большее значение вопросам, связанным с развитием способности к «социальному общению и взаимодействию», по сравнению с учащимися и учителями 1990-х гг. И в то же время если учащиеся и учителя 90-х ориентировались на такие личностные модели, как «романтик и энтузиаст» и «человек, тонко чувствующий прекрасное», то современные педагоги и школьники придают гораздо большую значимость такой личностной модели, как «добросовестный дисциплинированный работник». Подобная оппозиция «романтизм — прагматизм» выступает как важный параметр, определяющий содержательные особенности современной образовательной ситуации.

Приведенные примеры позволяют поставить специальный вопрос о важности рассмотрения целевых ориентиров школьного образования как в логике позиционных отношений, так и в плане их исторической динамики. Подобная линия представляется важной, если мы хотим следовать принципам историко-культурного подхода Л.С. Выготского. Эту тему я и хотел затронуть в своем незаданном вопросе Нине Федоровне Талызиной: «Как включить в педагогическую психологию те социокультурные трансформации, которые связаны с развитием учебной деятельности как феноменом культуры».

## ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Я.И. Абрамсон**

ГОУ Школа «Интеллектуал»  
Москва  
yakovabramson@mail.ru

Школьное образование, консервативное и неповоротливое, не успевает адаптироваться к стремительному научно-технологическому прогрессу, разрыв между знаниями и умениями выпускника школы и возможностями вузов подготовить на базе этих знаний из него специалиста, способного не только работать по заданным алгоритмам и протоколам, но и самому их вырабатывать, возрастает.

В то же время программа старшей школы, в частности и по математике, перегружена и не подлежит дальнейшему экстенсивному усилению. Этому препятствует также нехватка квалифицированных педагогических кадров, а главное — уже сложившийся к этому времени у большинства старшеклассников негативный стереотип в отношении предмета.

Ключ к изменению этой ситуации лежит в начальной школе, где уже давно устаревшая как по содержанию, так и по методике преподавания программа по математике не подготавливает детей к восприятию современных математических понятий, не мотивирует их к занятиям математикой, а формирует у них ложный стереотип о том, что математик занимается скучным и однообразным «решением примеров».

8-й год в школе «Интеллектуал», а также в рамках дополнительного образования как в самой школе, так и вне ее, проводится эксперимент по применению иных педагогических методов и иной программы по математике в школе, не только в начальной, но и средней и старшей, о предварительных результатах которого можно уже говорить.

В основе этой методики лежат деятельностный подход и теория поэтапного формирования умственных действий проф. П.Я. Гальперина. Предметная же программа для приложения этой методики к преподаванию математики предложена автором.

Главным инструментом поддержания высокого эмоционального накала во время урока, а именно эмоциональная составляющая и является ведущей для опережающего увеличения зоны ближайшего развития ребенка, его адаптации к сложному и абстрактному материалу, является внутренняя мотивация, вызванная успехами, достигнутыми путем максимального напряжения всех интеллектуальных возможностей ребенка. Высокая сложность задач, постоянно ставящихся учителем перед обучающимися, компенсируется системой продуманных подсказок, даваемых через определенные промежутки времени и только после того, как попытки справиться без них будут исчерпаны. Внешняя мотивация, обусловленная привлекательной аранжировкой задач, поощрениями в виде оценок и успехами на внешних олимпиадах, также играет, конечно, свою роль, но уже второстепенную по отношению к этой, внутренней мотивации.

Вторым фактором, ускоряющим продвижение обучающихся по программе, является построение материала в такой последовательности, в которой каждый следующий этап использует предыдущий и позволяет дополнительно повторить и закрепить навыки, не сформированные на предшествующем этапе. Так, например, при выработке алгоритма умножения в столбик учащиеся многократно выполняют сложение, при выведении алгоритма деления уголком — вычитание, при возведении в степень — умножение, а при извлечении корня — деление. Это аналогично стихотворению С. Маршака про «дом, который построил Джек».

Следующим важным фактором ускоренного развития детей является интенсивное использование буквенной символики и математических терминов как при знакомстве с языком математической логики и теории множеств, так и при действиях с многочленами и векторами, например. Сам по себе математический язык, как и всякий язык, воздействует обратным образом на умственную деятельность, формирует, структурирует ее и облегчает восприятие абстрактных понятий как в самой математике, так и — более общо — вне ее.

Далее, важнейшим ускорителем и качественным параметром в развитии детей является их кооперация, организация совместного решения задач парами и тройками учеников. При этом обнаруживается феномен самоорганизации в эти пары и тройки (а иногда и четверки) учащихся, поскольку это увеличивает шансы на преодоление трудностей задачи и получение положительной оценки, а вместе с ней и права представить решение задачи у

доски, высоко ценимого детьми, как фактора, повышающего их статус в детском коллективе.

Понятный аппарат, получаемый при этом в начальной школе, не только подготавливает почву для успешного и быстрого продвижения в самой математике в средней и старшей школе, но и способствует развитию метапредметных характеристик и межпредметных связей, а также обеспечивает возможность структурированного мышления в самых различных областях знания.

Таким образом, за 4 года покрывается, по существу, вся школьная программа по алгебре 6–7 классов и по геометрии 7–8 классов. Кроме того, рассматриваются и те части программы, которые входят в школьную программу либо в старших классах, либо факультативно. При этом достигается сознательное, самостоятельное «переваривание» материала, пропускание его через себя путем решения всех заданий, вывода всех алгоритмов, формул вместо их зазубривания. В ходе многолетних упражнений, постоянной интеллектуальной «зарядки» вырабатывается способность обучающихся воспринимать абстрактные понятия, вырабатывается математическая интуиция, способность к критическому мышлению и системному мышлению вообще, применимому далеко за пределами собственно математики.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Л.В. Аверина**

Центр делового образования Самарского государственного  
экономического университета  
Самара  
alv94@ya.ru

Современную эпоху принято характеризовать терминами «глобализация» или «цифровая экономика». Особенности этой эпохи не могут не накладывать серьезный отпечаток на формирование и образовательной системы как неотъемлемой части единого экономического пространства. Отметим основные ее характеристики, которым следует уделить внимание при выборе образовательной стратегии и создании образовательного продукта.

1. Учет динамики потребностей социального и экономического окружения, индивидуализация спроса и возможностей его удовлетворения.

2. Усиление индивидуальных траекторий в образовании. Индивидуальные предпочтения проявляются не только в выборе учебного заведения, но и в индивидуализации образовательных продуктов такого учебного заведения.

3. Конкуренция на внутреннем и международном образовательных рынках. Это предполагает формирование международных образовательных альянсов (например, корпоративных университетов и бизнес-центров) и совместных программ с разными образовательными институтами, включая зарубежные.

4. Увеличение значения практической направленности образования, связанной с получением набора компетенций. Особенно это важно сегодня, когда идет активное продвижение национальных квалификационных систем.

5. Развитие инновационной инфраструктуры (инновационных научно-технологических центров, федеральных и региональных инновационных площадок в сфере образования).

6. Появление новых систем аккредитации, сертификации и контроля за качеством образовательного процесса (внедрение системы менеджмента качества в сфере образования), которые нашли свое отражение в создании центров оценки квалификаций, профессиональной общественной аккредитации, разработке профессиональных стандартов.

Особое внимание в российской научной литературе уделяется концепции «треугольника знаний» [Петрова 2012; Грудзинский, Бедный 2013; Даулетбаков, Мухатаева, Естен 2017]. Вместе с тем следует отметить достаточно низкую степень проработанности проблем развития инновационных институтов образования [Каранатова 2017], несмотря на то что в зарубежной науке этим вопросам уделяется все большее внимание [Вонортас 2017; Раунио, Нордлинг и др. 2018].

В этой связи для успешной образовательной деятельности особое значение имеет выбор наиболее эффективной образовательной стратегии [Колесникова 2006; Ракитов 2011; Резинкина 2014].

В условиях реализации дополнительного профессионального образования педагогу необходимо обладать умением проектировать свою деятельность на основе субъектного и деятельностного подходов, используя метод приоритета нравственных

ценностей [Калинин 2002] и технологии проблемного (практико-ориентированного) обучения.

Все вышеизложенное говорит о важности деятельностного подхода в разработке и применении образовательной стратегии любой обучающей организацией (независимо от организационно-правовой формы).

Комплекс последовательно используемых нами методов при реализации программ дополнительного профессионального образования включает: проектную деятельность, кейс-стади, групповое взаимодействие. Он направлен на формирование ценностей профессиональной подготовки, когнитивной готовности, профессиональных умений и навыков, развитие стремления к самосовершенствованию через рефлексию результатов собственной деятельности. Эффективность данного подхода к формированию образовательной стратегии нашим университетом подтверждается присвоением ему Министерством образования Российской Федерации статуса Федеральной инновационной площадки в сфере закупок по итогам конкурсного отбора в 2013 г.

Согласно проведенному исследованию за период с 2014 по 2017 г. слушателей курсов повышения квалификации в сфере закупок, преподаваемых на базе ФГБОУ ВО «Самарский государственный экономический университет», получены данные о том, что наиболее важными для обучающихся являются навыки оценки заявок участников закупок, умение вести договорную работу (работу по исполнению контрактов), владение информационными технологиями. На начальном этапе обучения приблизительно треть слушателей имеет средний уровень сформированности профессиональных компетенций, т.е. более профессионально значимый уровень качества, при этом в среднем 15% имеют высший уровень сформированности профессиональной компетентности. На заключительном этапе обучения приблизительно 60% слушателей (с учетом незначительных колебаний на протяжении периода исследования) имеют высший уровень сформированности компетентности, тогда как 11% — базовый.

Анализ динамики сформированности профессиональных компетенций в экспериментальной группе дает основание считать, что реализация разработанной нами образовательной стратегии позволяет значительно повысить эффективность процесса формирования профессиональных компетенций.

## ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПОКОЛЕНИЯ «X», «Y», «Z»

Э.К. Алгазинов, А.Г. Белоусова, Ф.А. Десятириков

Воронежский государственный университет  
Гимназия имени академика Н.Г. Басова при ВГУ  
Воронеж  
science2000@ya.ru

Роль государства в системе высшего образования является определяющей как с точки зрения того, что система образования является нашим государственным социальным достоянием, так и потому, что приращение знания в научно-технической сфере, связанной с развитием прорывных технологий, возможно только при условии именно государственного финансирования и при наличии механизмов регулирования на уровне государства. Полагая компьютерные науки фундаментальным и прикладным обеспечением магистрального пути развития современной деятельностной системы образования, можно заключить, что система высшего образования ИТ-специалистов является структурной составляющей системы государственной безопасности. Это означает, что рискованные ситуации в этой системе нежелательны. Пользуясь известной терминологией в определении основных особенностей взаимодействия подрастающего поколения с информационной средой, а именно, градацией степени взаимодействия по уровням «x», «y», «z», можно с уверенностью заключить определяющую роль информационно-компьютерных (ИК) технологий в системе образования. Для снижения рисков, связанных с регулированием системы образования, ориентированной на воспитание общечеловеческих ценностей поколения, входящего в мировую хозяйственно-политическую систему в начале XXI в., в высшем образовании ИТ-специалистов необходимо руководствоваться определенными *принципами*, характерными для информационного общества, стремящегося сохранить гуманистический подход к решению сложных общемировых проблем, неизбежно возникающих в условиях возрастающей численности человечества на современном этапе экстенсивного технического прогресса. Нами выделяются четыре таких основных принципа:

- соответствие мировым тенденциям и направлениям развития ИК-технологий;

- соответствие уровню образования по этим направлениям в ведущих университетах мира;
- сохранение отечественных традиций классического университета;
- максимальное взаимодействие с потенциальными работодателями.

Одной из форм участия потенциальных работодателей (компаний-партнеров — КП) в работе факультета компьютерных наук (ФКН) ВГУ являются Учебные центры (УЦ), в которых студенты не только получают знания, но и проявляют свои способности, проходя стажировку у потенциального работодателя. В условиях рыночной экономики такое взаимодействие государства и частного капитала не может не быть взаимно выгодным. Докажем это.

Для разработки математической модели взаимодействия КП и вуза использован знаковый орграф, соответствующий финансовому аспекту политики взаимодействия КП и факультета при создании совместной образовательной среды в форме УЦ (рис. 1).

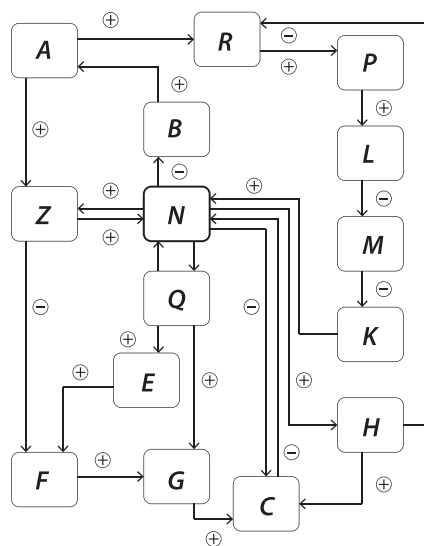


Рис. 1. Знаковый орграф системы причинно-следственных связей модели участия КП в УЦ

**A** — расширение стратегической производственной программы КП, **B** — издержки производства в долгосрочном периоде, **C** — затраты на производственные проекты, **E** — выпускники, прошедшие обучение в УЦ, принятые на работу в КП, **F** — объем реализации продукции КП, **G** — привлекательность для студентов работы в КП, **H** — внедрение новых технологий в образование, **K** — статус факультета, **L** — доход ППС, **M** — текучесть кадров ППС, **N** — степень финансового участия КП в деятельности УЦ, **P** — ППС, задействованные в УЦ, **R** — привлекательность обучения в УЦ для студентов, **Q** — качество образования, **Z** — цена реализации продукции КП.

Определим оптимальную финансовую стратегию КП в сфере образовательной политики. Орграф представляет собой обобщенную розу (т.н. D-орграф). В силу неопределенности в выборе стратегии знаки дуг NQ и QN не обозначены. В D-орграфе имеются два контура длины  $i=2$ : положительные NZN (далее обозначим NZN<sup>+</sup>) и NCN<sup>+</sup>, NQN<sup>±</sup>; один контур  $i=3$ : NHCN<sup>-</sup>; два контура  $i=4$ : NBAZN<sup>-</sup> и NQGCN<sup>±</sup> (в силу NQ<sup>±</sup>); один контур  $i=5$ : NZFGCN<sup>+</sup>; один контур  $i=6$ : NQEFGCN<sup>±</sup> (из-за дуги NQ<sup>±</sup>); два контура  $i=7$ : NBAZFGCN<sup>+</sup> и NHRPLMKN<sup>-</sup>; один контур  $i=8$ : NBARPLMKN<sup>-</sup>. Таким образом,  $s=8$ , и, учитывая знаковую неопределенность, имеем таблицу значений  $a_i$  (обозначает сумму знаков контуров длины  $i$ ).

Согласно теоремам об устойчивости знаковых орграфов граф будет устойчивым, если:

$$a_i = (-a_s) a_{s-i} \text{ при } i = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 \quad (1)$$

$$\text{и } a_1 + a_2 + a_3 + a_4 + a_5 + a_6 + a_7 + a_8 \neq 1.$$

Найдем возможные финансовые стратегии взаимодействия КП с вузом в системе образования, доставляющие устойчивость графу на рис. 2.

$i$	$a_i$	$(-a_s) \cdot a_{s-i}$
1	$a_1$	$(1) \cdot (0) = 0$
2	$a_2$	$(1) \cdot (1 \text{ или } 3) = 1 \text{ или } 3$
3	$a_3$	$(1) \cdot (-1) = -1$
4	$a_4$	$(1) \cdot (0 \text{ или } -2) = 0 \text{ или } -2$
5	$a_5$	$(1) \cdot (-1) = -1$
6	$a_6$	$(1) \cdot (\pm 1) = \pm 1$
7	$a_7$	$(1) \cdot (0) = 0$
8	$a_8$	-1

Возможности регулирования в системе заключаются в выборе знаков дуг NQ и QN. Исследуем условие (1):  $a_2 = (-a_8)a_{8-2} = a_6$ . Это означает, что из двух возможных значений  $a_2$  устойчивость системы обеспечит лишь значение +1 (следовательно, и  $a_6 = +1$ ). Это получается единственным образом: так как орграфы NZN<sup>+</sup> и NCN<sup>+</sup>, значение  $a_2 = +1$  возможно лишь при орграфе NQN<sup>-</sup>. Те-

перь найдем, какая из дуг NQ и QN отрицательна. Положим, что дуга  $QN^-$  (значит  $NQ^+$ ). Тогда для NQGCN и NQEFGCN имеем  $a_6 = -1$  и  $a_4 = 1$ , что противоречит таблице. Тогда  $NQ^-$ :  $a_6 = +1$  и  $a_4 = 0$ .

Таким образом, наилучшей будет такая стратегия финансового взаимодействия КП с вузом, когда она софинансирует образовательный процесс.

## АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПСИХОЛОГА

**А.Ф. Ануфриев**

Московский педагогический государственный университет  
Москва  
alexfedo6@yandex.ru

В психодиагностике в настоящее время существует ряд автоматизированных компьютерных диагностических систем ([Забродин, Пахальян 2011; Червинская 2004; Шмелев, Страхов, Иванова 2006] и др). Они разрабатываются психологами совместно со специалистами в области искусственного интеллекта. При совершенствовании диагностического инструментария такие системы разрабатываются чаще всего для создания автоматизированных психодиагностических заключений при применении диагностических методик. В этом случае знания и опыт психолога по интерпретации результатов тестирования переносятся в компьютер [Червинская 2004].

При совершенствовании диагностического процесса разрабатываемые автоматизированные системы предназначены для оптимизации полного диагностического цикла. Такие системы существуют в различных странах: Австралии, Англии, Германии, США, России и др. [Кан, Кузнецова, Чудова 2010]. В России разработана экспертная система «Психология» [Забродин, Пахальян 2011]. Она состоит из двух подсистем. Одна из них предназначена для проведения обследования с помощью диагностических методик, а другая — для проведения психологического консультирования. Данная система относится к классу развивающих. Она консультирует психолога, способствует выбору им необходимых диагностических методик и построению правильного диагностического заключения.

В данных тезисах приводится описание развивающей автоматизированной компьютерной система «Диагностические задачи». Данная система построена на теоретической основе концепции решения причинно-следственных психодиагностических задач [Ануфриев 2012]. При разработке автоматизированной системы использовались два базовых понятия данной концепции: о видах диагностических задач и видах психологического распознавания. В концепции различаются два вида практических диагностических задач — оценочные и причинные. В оценочных задачах определяется наличие или отсутствие или степень выраженности психологических особенностей обследуемого. В причинных задачах осуществляется поиск действующей причины среди наиболее вероятных психологических причин. С такими задачами психолог сталкивается при определении психологических причин профессиональной неуспешности, трудностей обучения, неуспеваемости, отклонений в поведении, воспитании, нравственном развитии и т.п. В концепции также различаются психологическое распознавание как диагностическая процедура и как особый вид познавательной-практической мыслительной деятельности. Распознавание как процедура проводится для определения состояния отдельных элементов объекта диагностики и представляет собой совокупность регулярно повторяющихся действий для достижения результата при применении диагностической методики. Распознавание как диагностическая процедура реализуется при решении оценочных задач. Она, как правило, формализована, объективна, исключает вариативность.

Распознавание как особый вид познавательной деятельности осуществляется для определения состояния объекта диагностики в целом относительно имеющегося запроса. В этом случае распознавание проводится на основе известного знания, типичных запросов и соответствующих им наиболее вероятных психологических причин. Психологическое распознавание как познавательная деятельность реализуется при решении причинно-следственных диагностических задач.

Созданная на указанных теоретических положениях автоматизированная система предназначена для формирования и развития диагностических навыков психолога при решении причинно-следственных диагностических задач, а также для оценки его диагностических возможностей. Ее отличие от других аналогичных систем заключается в том, что она не дает подсказок, а только предоставляет условия для решения диагностической задачи, обеспечивая развитие диагностических навыков у поль-



зователя путем решения достаточного для его формирования количества диагностических задач.

Пользователем системы является человек, принявший решение о совершенствовании и оценке своих диагностических возможностей, т.е. психолог-диагност. В качестве стимульного материала ему предлагаются диагностические задачи, каждая из которых представляет собой реальный случай из консультативной практики психолога.

При решении таких задач система делает запрос и участвует в диалоге с психологом-диагностом, предоставляя запрашиваемую им диагностическую информацию, оценивает правильность ответа и предложенных мероприятий по построенному диагностическому заключению.

Данная система может использоваться в процессе обучения для подготовки психологов, повышения квалификации сотрудников психологических служб, а также для проведения когнитивных исследований с целью изучения психологических закономерностей протекания и формирования диагностического мышления.

## МЕТАПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

**М.Р. Арпентьева**

Югорский государственный университет  
Ханты-Мансийск  
Mariam\_rav@mail.ru

Дидактическая коммуникация — коммуникация субъектов по поводу обучения: его различных компонентов и процессов. Коммуникативный подход к различным видам социальной деятельности получает в современных исследованиях все большее распространение, неудивительно, что в эту гносеологическую парадигму включается и дидактика. Дидактическая коммуникация служит решению учебно-познавательных задач, является также средством общения людей, обмена представлениями, переживаниями между педагогом и обучающимися в ходе совместной деятельности. Она помогает преодолевать трудности и барьеры в процессе учебно-познавательной деятельности, включает установление контакта с обучающимися, вовлечение учащихся в процесс познания, партнерство в процессе извлечения,

передачи, переработки учебной информации. В научных исследованиях раскрыты многие аспекты дидактической коммуникации как взаимодействия, направленного на формирование и развитие познавательной активности обучающихся, в том числе в контексте их интерличностного, межличностного развития, например работы А.А. Бодалева и Г.А. Ковалева, Н.Ф. Талызиной и З.А. Решетовой, И.А. Зязюна, К.М. Левитана, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского, М. Стефановой и др. Однако по-прежнему относительно мало разработаны методологические вопросы, касающиеся роли, места и сущности дидактической коммуникации в учебно-познавательной деятельности и учебно-профессиональной деятельности разных групп учащихся (обучающихся). Констатация различных подходов к организации обучения, в том числе детей и взрослых (что закреплено, например, в понятиях «педагогика» и «андрагогика»), сочетается с потребностью в системном, интегративном описании дидактической коммуникации как ведущего компонента процесса обучения. В последние годы усиливается тенденция обращать внимание на активность как основное качество личности, как ее интегративное проявление, обеспечивающее стремление и способность к расширению сферы познания, к переносу усвоенных способов познания с одного предмета на другой. Активность личности в системе познавательных и межличностных отношений отмечали многие отечественные и зарубежные ученые (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.П. Буюева, В.С. Библер, К.В. Гаврилин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Г. Дайри, А.Б. Добрович, И.С. Ильясов, М.С. Зимина, М.С. Каган, В.А. Кан-Калик, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс) [Гальперин 1965; Кан-Калик 1966; и др.].

Во многих работах современных исследователей показана роль общения педагога с учеником, обучающимся, трансляции учителем ученику в процессе обучения ценностных отношений и «ориентировочных основ» (фрагментов) учебной и профессиональной деятельности. В современной отечественной педагогике и психологии начала коммуникативного подхода представлены в работах Г.П. Щедровицкого, в школе диалога культур В.С. Библера и С. Ю. Курганова, многих других теоретиков и практиков образования и педагогической психологии. Ориентация на учащегося как на субъект учебно-профессиональной деятельности, обращенность к созданию возможностей и преодолению ограничений самореализации личности в (об)учении предполагает внимание к таким аспектам познавательной активности субъек-

та, как открытие себя в познавательном процессе и открытие познавательного процесса в себе: исследование и преобразование метапознавательных структур. Дидактическое общение выступает как система педагогических условий успешности и развития познавательной деятельности. Познавательная активность обучающихся, ее формирование, функционирование и развитие происходят успешнее, если: а) учебно-познавательная и учебно-профессиональная деятельность обучающихся организована как диалогическая; б) дидактическая коммуникация направлена на овладение и развитие у обучающихся понимания себя и других людей; в) познавательная активность средствами дидактической коммуникации включается в контекст ведущей (игровой, учебно-познавательной, учебно-профессиональной, профессиональной) для обучающегося деятельности, способствуя выполнению задач этой деятельности в развитии человека, его отношений с собой, людьми, миром в целом. Важно отметить, что развертывание дидактической коммуникации в классической модели обучения связано с многочисленными контекстуальными смысловыми повторами: обучающий стремится сделать свое знание узнаваемым для адресата, потому что деятельность ученика во многом не интерпретативна: текст, «предъявляемый» ученику, организован педагогом для реализации интенции «сообщение информации» и отвечает принципу доступности, риторическим требованиям информативной и воздейственной речи — непротиворечивым образом включает «новое» в общеизвестные факты («фоновые» знания) и житейский (субъектный) опыт учащихся, согласовывает информацию разных уровней, разной полноты и глубины; конкретизирует (используя сравнения, уподобления и примеры), предоставляя возможность использовать знания в повседневной жизнедеятельности; создает эффект упорядоченного развития (переживание логической и хронологической последовательности, постепенного перехода от одного компонента дидактической коммуникации к другой, использование направляющих вопросов и др. [Сопер 1999: 200–236]. Эти особенности, хотя и в меньшей мере, в превращенной форме, свойственны и иным модусам дидактической коммуникации, поэтому наблюдается ее стилевое единообразие, стереотипия коммуникативного поведения субъектов в рамках институционального дискурса, отнесение ситуаций общения к типовой «контекстной модели», задающей типовой образ адресата — речевую (дискурсивную) роль, поведение в которой регулируется взаимными ожиданиями учителя и учащихся и социальными предписаниями [Олеш-

ков 2006; Дейк 1989]. Там, где речь идет о повторяющихся, более или менее упорядоченных (стереотипных) структурах, встает вопрос о метапознании: возникновении метапознавательных структур, регулирующих процессы познания и управления познанием, и, в случае их целенаправленного исследования и обучения, позволяющих существенно оптимизировать процессы (само)обучения. Вклад отечественной педагогической психологии в исследование дидактической коммуникации связан как с исследованиями педагогического общения, так и с исследованиями способов организации познавательной деятельности обучающихся. Теснейшая внутренняя сопряженность образовательного подхода с заложенной в нем моделью дидактической коммуникации бесспорна. Понимание того, что есть образование, непосредственным образом отражается в той модели дидактической коммуникации, которую реализуют практики [Буева 1978].

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**А.Н. Аянян**

Психологический институт РАО  
Москва  
parhomenkoanna86@mail.ru

Особенности функционирования и развития современного общества, связанные с глобализацией, информатизацией, экологическими проблемами, высокой социокультурной динамикой, экономическими кризисами и прочим, ставят перед дошкольными образовательными организациями новые вызовы. В условиях информатизации и глобализации стремительно меняется способ получения информации и накопления опыта. Современные дети имеют уникальные возможности для саморазвития в условиях информатизации [Волосовец 2018]. Кроме того, в процессе формирования «информационной Галактики и глобальных информационных полей» изменяется ситуация самоидентификации, которая приобретает не локальный, а универсальный характер [Скворцов 2011]. Детство современных детей, с одной стороны, характеризуется гиперинформированностью, что может вызывать фрустрации ввиду доступности любой информации, в том числе травмирующего характера, как то: насилие или порнография. С другой стороны, все та же доступность информации, с по-

явлением современных цифровых технологий и сети Интернет, может рассматриваться как великое благо [Кислякова 2013]. Как разрешится это противоречие — покажет будущее, однако нам под силу изучить и описать характерные особенности информационных предпочтений и информационного пространства современных детей. Современных детей подчас называют «цифровыми аборигенами», так как они родились в эпоху информационного общества и с раннего возраста активно используют цифровые устройства и технологии. У большинства детей не возникает страха или сомнений в отношении использования современных цифровых гаджетов, в отличие от поколения прауродителей, которые являются «цифровыми эмигрантами», теми, кому пришлось осваивать цифровую среду в сознательном возрасте [Пэлфри 2011]. Порой можно наблюдать ситуации, когда современные дошкольники показывают некоторым неосведомленным взрослым, как правило дедушкам и бабушкам, как пользоваться возможностями современных высокотехнологичных устройств. Таким образом, порой нарушается классическое представление о вертикальной трансмиссии, и в некоторых ситуациях дети и взрослые меняются местами не только в семье, но и в образовательных организациях. Например, если воспитатель старшего поколения в дошкольной образовательной организации не имеет представления о каких-то играх, приложениях, программах и других информационных продуктах, тогда либо дети вынуждены разъяснять суть явления, либо между воспитателем и воспитанниками так и останется недопонимание и информационный разрыв.

В 2016 г. под нашим руководством было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 25 детей в возрасте от 5,5 до 6,5 лет. С участниками исследования была проведена беседа, включающая одиннадцать блоков вопросов для выявления их информационных предпочтений. Анализ результатов исследования показал, что просмотр мультфильмов как способ получения информации и впечатлений наиболее популярен среди респондентов (69%). Вторым по популярности как способ обмена информацией и опытом дети назвали игры со сверстниками и взрослыми (58%). Просмотр детских обучающих и познавательных программ по телевизору назвали 44,5% респондентов. Среди участников исследования свободный доступ к компьютеру, планшету, смартфону с целью просмотра заранее скачанного видео имеет около трети группы (38%). 22% опрошенных детей ответили, что играют в игры на компьютерах

и смартфонах. 12% дошкольников самостоятельно могут выйти в сеть Интернет и открыть закладки с необходимыми им страницами, как правило, мультфильмов или игр. Различные музыкальные произведения как источник информации назвали 13% детей. Стоит подчеркнуть, что дошкольники называли в основном песни популярных исполнителей, тексты которых имеют ограничения по возрастному цензу. Обычно дети слушают ту музыку, которую слушают родители, например, по дороге в автомобиле. Обращает на себя внимание тот факт, что многие названные детьми мультфильмы, телепередачи, сайты, фильмы и прочее адресованы взрослой аудитории. Например, 10% детей сказали, что регулярно смотрят такие телевизионные каналы, как «СТС», «Первый», «НТВ», «ТНТ», и контент, который они регулярно потребляют, адресован взрослым, но не детям. Примечателен тот факт, что дошкольники хорошо запоминают и цитируют телевизионную рекламу, которая сейчас в изобилии демонстрируется не только на взрослых, но и детских телевизионных каналах, а также присутствует на многих интернет-ресурсах, которыми пользуются дети. Мы можем предположить, что с освоением чтения и письма перед современными детьми открываются возможности практически безграничного получения информации через сеть Интернет. Глобальная Сеть, в отличие от телевидения, например, позволяет пользователю выступать в качестве активного агента, так как сетку телевизионного вещания канала мы не можем изменить или приостановить, а в Сети, если это необходимо, пользователь обладает определенной степенью свободы обращения к различным ресурсам для получения необходимого контента.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ БАЗИСНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОГО ТРАНСПОРТА

**С.А. Баляева**

Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова  
Новороссийск  
bs702@mail.ru

Одной из основных задач российского морского образования является подготовка кадров, удовлетворяющих международным квалификационным требованиям в области морского судоходства, способных к выполнению всех видов профессиональной деятельности, определенных государственным стандартом их обучения. Это требует модернизации образовательного процесса, его ориентации на комплексный подход к обучению, включающий в качестве ведущих компонентов системно-деятельностный и интерактивный подходы.

Системно-деятельностный подход определяет необходимость формирования знаний в соответствии с моделью их системности. Системный принцип представления объектов в содержании учебного предмета открывает студентам наличие глубокой упорядоченной связи между всеми объектами изучаемой действительности. Ориентация на эти связи проектирует новые формы отражения вещей, новые формы мышления. Такие формы отражения предполагают деятельность студента, которая должна быть организована определенными средствами, адекватными системному содержанию знаний о предмете. Усвоение этих средств как нормативов познавательной деятельности, формирование обобщенного типа ориентировки в любой учебной дисциплине как общенаучного, так и специального цикла должны составить основу теоретического мышления специалиста нового типа для морской отрасли [Решетова 2002].

Важной целостной характеристикой такого мышления выступает особое умение, которым должны овладеть студенты в процессе изучения базисных дисциплин в морском университете, — это умение видеть в учебно-профессиональных ситуациях предметно-специфическую проблему (задачу), самостоятельно искать возможные пути ее разрешения и находить оптимальный вариант. Формирование этого особого умения вносит существенный вклад в достижение основной цели высшего, в том

числе морского, образования — развитие профессионального мировоззрения будущих специалистов морского транспорта.

Особо отметим, что организация базисной подготовки в системе высшего морского образования на основе инновационных компьютерных и дидактических технологий требует пересмотра не только содержания и структуры, но и способов усвоения фундаментальных дисциплинарных курсов, которые наряду с системой предметно-специфических знаний должны формировать адекватные виды учебной квазипрофессиональной деятельности, включающие механизмы саморазвития и личностного профессионального роста будущих специалистов морского транспорта.

Эффективное формирование теоретических знаний и практических умений студентов немыслимо без применения в учебном процессе информационных систем, интеграции педагогических и информационных технологий, позволяющих решать сложные задачи индивидуализации и дифференциации обучения на новом уровне.

Пути решения этих задач предусматривают создание новых форм организации учебного процесса, обеспечивающих студентам свободный доступ к информационным образовательным ресурсам. Проектирование новых форм и новых технологий обучения базируется на предварительном построении моделей учебной дисциплины, отражающих педагогические задачи, способы представления содержания и выбор форм его организации [Талызина 1984].

Разработанная нами информационная модель учебной дисциплины по циклу базисной подготовки в морском университете отражает информационную среду учебной дисциплины, взаимосвязь элементов теоретико-содержательного и профессионально-ориентированного компонентов, структуру методического обеспечения, информационные ресурсы, интеграционные связи с внешней и внутренней информационной оболочкой.

Эта модель учебной дисциплины предполагает конструирование профессионально-ориентированного методического обеспечения базисной подготовки как целостной дидактической структуры, позволяющей в полной мере реализовывать целевые установки и принципы системно-деятельностного подхода к обучению в морском университете. Данный подход позволяет выделить такую систему ориентиров и указаний, которая дает возможность использовать содержание каждой учебной дисциплины как методологического средства в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности студентов, обеспечивает возможность реализовать педагогическую интеграцию содержания всех учебных

дисциплин, участвующих в формировании специалиста, создает условия для построения органически целостной системы профессиональной подготовки в университете, нацеленной на высокие конечные результаты обучения [Баляева 2017].

Построение учебной дисциплины на основе разработанной нами информационной модели способствует сокращению объема изучаемого материала при увеличении объема информации, получаемой студентами. Внедрение этой модели учебной дисциплины в экспериментальное обучение по курсу физики повышает интерес к изучаемой дисциплине, создает условия для интеграции базисной и специальной составляющих высшего морского образования, улучшает качество базисной подготовки морских специалистов.

## ЭРГАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ

**В.К. Баринов, О.А. Жильцова, Ю.А. Самоненко**

Дмитровский институт непрерывного образования  
Московского областного университета Дубна  
Дмитров  
Институт физической химии РАН  
Москва.

barinov14@mail.ru, joa\_msu@mail.ru, m.academia@mail.ru

Умение учиться входит в число важнейших целей образования. В связи с этим особую остроту приобрела проблема субъекта учебной и трудовой деятельности. В настоящей работе представлена концепция и, соответственно, модель субъекта, опираясь на которую педагоги могут диагностировать субъектную составляющую учащегося и направлять ее развитие. Концепция развивает идеи системно-деятельностного и культурно-исторического подходов в трактовке категории «субъект», вбирает опыт в области реализации дидактических принципов активности и самостоятельности учащихся в обучении.

Ведущая идея концепции состоит в утверждении принципиального подобия структуры трудового коллектива, с одной стороны, и структуры «внутренней» жизни человека как субъекта трудовой деятельности — с другой. В трудовом коллективе можно выделить взаимосвязанные позиции, условно названные нами «исполнитель», «руководитель», «идеолог», «стратег». Эти позиции можно усмотреть и в первобытной общине, и в органи-

зационной структуре современной транснациональной корпорации. Именно производственная культура стала «экологической» нишей, в которой происходит фило- и онтогенетическое развитие человека. Психика человека возникла в труде и подчинилась всеобщим законам трудовой деятельности. Иными словами, структура идеальных, т.е. психических, процессов уподобилась структуре реальных отношений в труде. [Самоненко 2015; 2017; 2018]. Человек, обдумывая решение профессиональной, учебной или даже обыденной задачи, неосознанно ставит себя во все названные позиции. Эти процессы могут носить непоследовательный, хаотичный характер, протекать свернуто, симультанно, короче, обладать всеми теми свойствами, которыми в психологии описывается мыслительный акт. Но это и означает, что эргатический процесс, подразумевающий смену названных позиций, и есть мыслительный процесс. Говорят: мыслит не мышление, мыслит человек. Концепция, названная нами эргатической (от слова *эрга* — работа, труд), как раз выделяет те стороны человеческой психики, которые в дополнение к операциональной составляющей придают своеобразие интеллекту человека в сравнении с машинным, искусственным интеллектом. (В таком сравнении не больше правды, чем в сравнении живого цветка с искусственным.)

Пока система школьного образования ограничивается формированием лишь «исполнительских» компетенций у школьника. Психологи помогают педагогам решать именно эту задачу. Угнетенными остаются другие его внутренние позиции, необходимые в решении любой нетривиальной задачи. Так, внутренний «руководитель» ответственен за произвольность действия. Вовне эта позиция проявляется в волевом поступке. «Идеолог» есть воплощение духовной ценности, ради которой человек осуществляет свою деятельность. В народной мудрости это «царь в голове», который направляет нашу активность и не дает успокоиться человеку, пока он не справится с решением значимой для него задачи. «Стратегическая» позиция есть такое качество сознания человека, которое мы называем дальновидностью, предусмотрительностью, а характеризуя решение сложных научных или инженерных задач, употребляем для ее обозначения слово эвристичность или, в современном звучании, *системность* мышления. Вне умения принимать эти позиции невозможно интеллектуальное развитие, в том числе обретение умения учиться.

Проверка эффективности модели была проведена в дополнительном образовании. На протяжении многих лет это делалось на базе Малой академии МГУ, а в последнее десятилетие экспериментальной площадкой служил Дмитровский институт не-

прерывного образования Московского областного университета Дубна [Баринов 2018]. В обучении принимали участие студенты 1–3 курсов отделения СПО (15–17 лет). Занятия проходили еженедельно по 2 а.ч. Реализация концепции предполагала следующие виды активности:

1. работа по программе курса «Как мы познаем мир и самих себя» — 36 ч.;
2. повторно обобщающие занятия по избранным разделам основного образования — 18 ч.;
3. выполнение проектной разработки в группе с разделенными обязанностями — 36 ч.;
4. подготовка и проведение презентации проектной разработки — 10 ч.;
5. итоговая рефлексивная беседа — 2 ч.

Стержневой задачей в каждом направлении была отработка учеником способности произвольно занимать позицию или изменять ее в интересах дела. Особое внимание уделялось формированию педагогических компетенций учащихся, поскольку именно они входят в состав умений учиться. Интеграция с основным образованием шла по линии освоения методологического компонента знаний. Образовательный результат оценивался по критериям уровня самостоятельности в учебной и трудовой деятельности, инициативности и творческой активности. Для этого использовался экспертный метод, анализ продуктов деятельности и самооценка учащегося. Полученные нами результаты дают основание говорить о перспективности эргатической концепции для формирования главной компетенции школьного периода — умения учиться.

## ИЗМЕНЕНИЕ УРОВНЯ КРЕАТИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА И ВОЗРАСТА

**Е.М. Беляева**

Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина  
Елец  
Evgeniyabely@mail.ru

В последние десятилетия основное направление в изучении креативного мышления состоит в определении того, каким способом можно ускорить творческий процесс, сделать его более управляемым [Боровинская 2011].

По мнению большинства исследователей, креативность поддается развитию. Особенно эффективно воздействие на ее формирование в сензитивные периоды. Дошкольный возраст и подростковый являются таковыми ([Дружинин 1999; Солдатова 1996] и др.).

Еще Е. Торранс [Torrance 1968] первым описал изменения креативности с возрастом: максимальные значения креативного мышления достигаются детьми к 6 годам. Далее отмечается снижение этого показателя при поступлении в первый класс. Затем наблюдается следующий подъем, который заканчивается снижением после 4-го класса. Постепенный рост уровня креативности далее будет проявляться после преодоления детьми пубертата. Снижение уровня креативности в возрасте 10–11 лет было показано для детей многих стран [Валуева, Белова 2011]. Е. Торранс предположил, что это связано с нарастающей конформностью, которая возникает у всех детей под давлением школы и одноклассников. Для того чтобы приспособиться к коллективу и быть принятым им, ребенок зачастую вынужден «прятать» креативность, быть «как все». В результате творения приобретают все большую реалистичность, из них уходит творчество [Ушаков 2011; Hennessey, Amabile 2010]. Процент оригинальных ответов в дошкольном возрасте отмечается у 50% детей, количество их падает в два раза в первый школьный год и только в колледже в подростковом возрасте вновь постепенно растет до 50%.

Тем не менее, несмотря на сложность в проявлении креативности, многие исследователи говорят о том, что пубертатный период — это время серьезных сдвигов в психическом и личностном развитии. В подростковом возрасте происходит становление личности ребенка. Психические процессы приобретают индивидуальность, становятся интеллектуализированными. Возможности ребенка выходят на новый уровень, повышается активность, склонность к различным видам деятельности. Дети ищут себя в самых различных сферах деятельности, приобретая новый опыт и реализуя свою потребность в самоутверждении. Все это дает толчок к развитию творческого потенциала ребенка.

Подростковый возраст — это период становления «образа-Я». Психика подростка обладает особой гибкостью и пластичностью, благодаря которым становится возможным отказ от стереотипов, появляется желание искать что-то новое. Бунтарский дух подростка дает ему силы и смелость, для того чтобы заявить о себе. В связи с этим подростковый возраст представляется весьма интересным с точки зрения изучения креативности.

Целью данного исследования было выяснить, как меняется уровень креативности у подростков с возрастом в зависимости от пола.

В исследовании приняли участие ученики 6–7 классов. Всего было обследовано 158 детей, из них 61 мальчик и 97 девочек.

В работе использовался тест для оценки креативности Дж. Гилфорда, адаптированный Е. Туник.

Тест Дж. Гилфорда предлагает оценку таких категорий креативности, как «беглость», «гибкость», «оригинальность», в рамках определенных видов деятельности. Первый субтест описывает возможности использования привычных предметов, в том числе необычные методы их применения. Вторая шкала предлагает испытуемому оценить возможные последствия той или иной ситуации. Субтест «Выражение» направлен на оценку возможности оперировать словами, четвертый субтест — на создание словесных ассоциаций. Пятый субтест связан с составлением фигур из заранее подготовленных элементов. В шестом требуется превратить в разные изображения круги, предлагаемые экспериментатором. В седьмом субтесте предлагается найти формы в слабоструктурированном изображении.

Работа проводилась с каждым испытуемым индивидуально.

В целом по группе количество детей с высоким и низким уровнем креативности оказалось распределено поровну. При делении детей по классам и полу были получены следующие результаты. В 6-м классе процент детей с высоким уровнем креативности оказался несколько выше, чем процент детей с низким уровнем (52% и 48% соответственно). Среди учеников 6-го класса с высоким уровнем креативности девочки составили 42%, мальчики — 11%. Среди учеников с низким уровнем креативности 30% — девочки и 17% — мальчики.

Среди учеников 7-го класса количество детей с высоким уровнем креативности — 49%, из них девочки — 29%, мальчики — 21%. Количество детей с низким уровнем креативности — 51%, из них девочки — 25% и мальчики — 25%.

По результатам видно, что повышение уровня креативности у мальчиков происходит несколько медленнее, чем у девочек. Вполне вероятно, это можно объяснить тем, что физиологические и психологические изменения, свойственные периоду пубертата, у мальчиков начинают происходить позднее, чем у девочек.

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.С. Берберян**

Российско-Армянский университет  
Ереван  
aspsy@inbox.ru

Процесс обучения и воспитания в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, воспитание свободной, имеющей твердую самоконцепцию, способную к самореализации, саморазвитию, самополаганию, нравственно совершенной и социально активной личности. Развитие личности обучаемого — основная цель образовательной системы, а обучение, в свою очередь, выступает средством психического и личностного развития в целом. Вопрос соотношения обучения и развития является важным для решения образовательных задач. Этот вопрос решался последовательно с различных позиций.

Вопрос о соотношении обучения и развития является принципиально важным для всей организации обучения. Решение этого вопроса связано с ответом на целый ряд вопросов. Что выступает в качестве движущих сил, источников развития? Каково общее направление психического развития личности? Какова социальная ситуация развития? Какова наиболее эффективная система максимальной реализации цели обучения? Так, одни ученые считают, что обучение и есть развитие (У. Джеймс, Эд. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка). Другие считают, что обучение есть внешнее условие развития (В. Штерн, Ж. Пиаже). Особо можно отметить точку зрения Л.С. Выготского, которой придерживается большинство исследователей, в том числе представители когнитивной психологии: обучение и развитие находятся в единстве, но обучение опережает развитие, стимулируя его и в то же время опираясь на развитие [Выготский 1982].

В сущности, различные точки зрения на соотношение обучения и развития можно свести к трем видам:

1. отождествление обучения и развития (У. Джеймс, Эд. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хотя сам процесс именуется как «научение», «учение» и т.д., а в значение этого слова вкладываются различные понятия;

2. обучение — внешнее условие, обеспечивающее формирование личности. «Развитие создает возможности — обучение их реализует» [Штерн 1998], другими словами, развитие опережает обучение;
3. обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии человека, ибо «обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» [Выготский 2003].

Личностный компонент предполагает наличие в центре обучения самого обучающегося, его мотивов, целей, неповторимого психологического комплекса качеств и свойств, т.е. студент рассматривается как личность. Исходя из интересов обучающегося, его способностей, когнитивных компонентов педагог определяет учебную цель и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития его личности. Личностный компонент предполагает, что в процессе обучения в большей степени учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося [Берберян 2014]. Этот учет осуществляется через содержательные аспекты учебного процесса, стимулируя личностную, интеллектуальную, эмоционально-волевою, мотивационную сферы. Тем самым осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, но и формирование, дальнейшее психическое развитие студентов, их личностных качеств. Личностный компонент наиболее полно и ярко представлен в концепции гуманистической психологии [Maslow 1968; Rogers 1961], центрированном на студенте подходе — student-centered approach.

Одним из важнейших недостатков традиционной системы образования является переоценка роли преподавания и, соответственно, самого преподавателя и в то же время недооценка важности осмысленного учения и обучающегося [Асмолов 2002; Смирнов 2003]. Быстрые масштабные изменения современного мира выдвигают на первый план задачу перенесения акцента в процессе обучения с преподавания на учение, с организации самого преподавания не как трансляции информации, а как активизации процессов осмысленного учения. Инициация обучения предполагает формирование нового мышления, подлинную реформу системы образования, которую невозможно обеспечить посредством совершенствования навыков и умений, знаний и способностей педагога, посредством разработки и внедрения в процесс обучения инновационных экспериментальных про-

грамм и наиболее современных технических средств обучения. Действительная форма образования в вузе должна опираться на перестройку конкретных личностных установок преподавателя, которые реализуются в процессах его межличностного взаимодействия со студентами. Идея личностно-центрированного подхода в обучении предполагает наличие трех основных установок преподавателя-фасилитатора: открытость своим мыслям и переживаниям (рефлексия); принятие и доверие; эмпатическое понимание. Такая установка является альтернативой «оценочному пониманию», обеспечивая тем самым необходимые условия для фасилитации их осмысленного учения и личностного развития.

## РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ХИМИИ И БИОЛОГИИ

**М.В. Бережная**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение Лицей №9  
Воронеж  
cnurova2010@yandex.ru

Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах,  
если у ученика нет желания учиться.

*В.А. Сухомлинский*

Среди разнообразных задач, стоящих перед современным учителем, одной из важнейших остается повышение качества знаний обучающихся по предмету. Сокращение количества часов, отведенных на изучение химии и биологии, повышение требований к уровню подготовки и расширяющееся разнообразие проверочных работ делают все более актуальным процесс формирования устойчивой мотивации к обучению. Предметы естественнонаучного цикла в силу своего содержания имеют большое значение для всестороннего развития учащихся со сниженной мотивацией к познанию. Лучшему усвоению учебного предмета, развитию научного интереса, активизации учебной деятельности учащихся, повышению уровня практической направленности способствуют наиболее активные формы, средства и методы обучения. Уровень предметной мотивации непосредственно связан с содержанием учебного предмета, научными методами познания окружающего мира и человека, связью изучаемого материала с жизнью.



В соответствии с современными тенденциями в образовании значительную долю занимают различные формы самостоятельной работы учащихся на всех этапах урока и в домашнем задании, позволяющей управлять процессом учения, способствующей развитию самостоятельности мышления и стимулирующей учебную деятельность.

Так, например, на уроках биологии в старшей школе применение самостоятельной работы с материалом учебника и дополнительной литературой, представление текстовой информации в виде рисунков, схем или таблиц способствуют формированию различных познавательных, личностных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий.

Среди методических приемов актуализации знаний, применяемых на уроках химии, хочется отметить следующие: составление синквейна по теме урока, проблемные вопросы, сообщение интересных фактов (особенный интерес вызывают заранее подготовленные учащимися), создание ситуации затруднения перед этапом открытия новых знаний и т.п. Для проверки усвоения материала и развития навыков самоконтроля применяют Химический / Биологический (терминологический) диктант с последующей взаимопроверкой и выставлением оценок, однако использование этой формы работы затруднительно в классах с высокой наполняемостью (28–32 учащихся).

На уроках обобщения и систематизации знаний или этапах рефлексии актуализации познавательной активности способствуют приемы «Верно — неверно», «Узнай меня», «Что произойдет, если...» или «Что было бы, если бы...», а также использование дидактических игр, особенно в 5–7 классах. Так, например, на уроках биологии в 6-м классе применение «Своей игры» по темам «Органы растений» или «Систематика растений» позволяет не только повторить материал в непривычной форме, проверить уровень усвоения материала, но и повысить интерес к предмету и процессу учения в целом. К сожалению, по учебному плану на изучение биологии в 5–7 классах выделен всего лишь 1 час в неделю, что делает невозможным использование игровой формы в полной мере.

При обучении химии развитию познавательной мотивации к учению способствует применение ситуационных задач, демонстрационных опытов, проводимых учащимися, проблемных вопросов, а также элементов игры как на различных этапах урока, так и на уроках обобщения, например «Химия в загадках и кроссвордах».

Таким образом, одной из важнейших составляющих процесса обучения химии и биологии является формирование поло-

жительной мотивации к учению, независимо от природы самих мотивов. В эпоху развития цифровых технологий, с одной стороны, возрастает сложность привлечения внимания и повышения интереса к предмету, а с другой — все больше расширяется разнообразие возможных методик, применяемых современным учителем, что делает процесс обучения увлекательным для всех участников.

## ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС В ПЕДАГОГИКЕ И ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

**А.В. Боровских**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет педагогического образования  
Механико-математический факультет  
Москва  
bor.bor@mail.ru

В основе представляемого в докладе результата — различие трех видов деятельности и, соответственно, результатов в науке. Это различие не зависит от профиля и направленности науки. Это а) результаты, получающиеся посредством наблюдения, они называются *явления*, или *феномены*; б) результаты, получающиеся посредством изменения, они называются *опыт*; в) результаты, получающиеся посредством рассуждения и специально организованного эксперимента, они называются *теория*. Все развитые науки включают в себя все три типа результатов. Основное движение, развитие науки происходит за счет того, что наблюдаемые феномены мы начинаем изменять, трансформируя знания о явлениях в опытное (эмпирическое) знание; эмпирическое знание мы начинаем осмысливать, трансформируя его в теоретическое; теоретическое знание мы начинаем испытывать на практике, обнаруживая при этом новые явления. Все науки в своем историческом развитии, в процессе своего формирования, проходят «в первый раз» все три стадии последовательно.

Переход из одной стадии в другую связан с кардинальной сменой системы представлений об изучаемом предмете и объекте, о его структуре и функционировании, о том, что составляет его сущность, а что только ее внешнее проявление, о том, как должна быть представлена система знаний о нем, и т.п. Поэтому исторический переход от одной стадии к другой всегда связан с кризисом. Инерция имеющихся представлений сталкивается с

их явной недостаточностью и для понимания изучаемого объекта, и для практики.

Яркий пример движения по этапам представляет собой механика. Одно дело — описание Аристотелем наблюдаемого движения брошенного камня: «Тело, брошенное произвольным движением руки, сначала движется по наклонной прямой, потом описывает дугу окружности, а затем падает вертикально вниз»; другое — Галилеем, который, производя различные опыты с падающими и скатывающимися телами, разделил движение на горизонтальное и вертикальное, а действие на тело — на тяжесть и сопротивление воздуха (в результате чего оказалось, что тело движется по параболе, а с учетом сопротивления воздуха — по баллистической кривой, а совсем не по Аристотелю); и, наконец, общий закон движения  $F=ma$ , который мы все учили в школе и который описывает любое механическое движение, независимо от природы движущегося тела и сил, действующих на него.

Применение приведенного различения к педагогической науке показывает, что практически весь корпус имеющихся на данный момент знаний является феноменологическим: они представляют собой явления, фиксируемые в результате наблюдения.

Что мешает педагогической науке перейти от наблюдений к опыту, к изменению явления? Дело в том, что основным отличием опыта от явления является его воспроизводимость. То, что сделал один человек, может повторить другой, получив тот же результат. А для того, чтобы опыт можно было воспроизвести, он должен быть описан, зафиксирован в специальной схеме «условие — действие — результат». То есть в таких-то условиях такие-то действия приводят к такому-то результату. Это — воспроизводимо и это — проверяемо.

Проблема педагогики заключается в том, что педагогическое действие невоспроизводимо. Можно копировать, заимствовать, повторять действия сколь угодно великих и талантливых педагогов безо всякой возможности получить тот же результат. Это известная проблема, и именно она тормозит развитие педагогической науки уже не первую сотню лет. Опыт не передается, остается личным достоянием и нарабатывается методом проб и ошибок. Есть ли выход?

Основной результат, который мы хотим представить, состоит в том, что переход к воспроизводимому опыту необходимо осуществлять не в плане педагогического действия, а в плане педагогического мышления. То есть необходимо опыт описывать по схеме «в таких-то условиях если думать так-то, то получится такой-то результат». Эта схема на самом деле как-то «сама со-

бой» реализовывалась в учебном процессе на факультете педагогического образования МГУ, а когда она была осмыслена как воспроизводимый опыт, стало понятно, что на ее основе можно осуществлять переход от феноменологической системы представлений в педагогической науке к эмпирической.

Впрочем, это оказалось связано еще с одной проблемой, возникающей естественным образом. Проблема состоит в том, что педагогическая наука имеет достаточно разработанный и отлаженный терминологический и понятийный аппарат для описания педагогического действия. Чего не скажешь о педагогическом мышлении. В каких терминах, как его описывать, что в нем необходимо различать, как его можно изменять в процессе педагогического образования — задачи, которые требуют своего решения. Некоторые шаги в этом направлении нами уже сделаны, и об этом будет рассказано в докладе.

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

**О.В. Бубновская**

Дальневосточный федеральный университет  
Владивосток  
bubnovskaia.ov@dvfu.ru

Работодатели отмечают, что в «квинте компетенций» современного работника наибольшую тревогу вызывает неразвитость мотивации [Рауд 2013], что делает малоэффективными системы управления человеческим капиталом. В вузе сегодня преподаватели также часто сталкиваются с интеллектуальной пассивностью студентов, нежеланием учиться, неумением самостоятельно находить решение задач [Бубновская 2013]. Необходимо изменение стратегии обучения за счет использования образовательных технологий деятельностного типа, основанных на коммуникации и сотрудничестве.

Примером является организация проектной деятельности, позволяющая развить у студенчества желание и способность учиться, сформировать интегративные компетенции, «softskills». Реализация проекта связана с мотивом творчества, возможностями профессиональной деятельности, получением реального опыта решения прикладных задач, что создает визуализацию будущей работы, условия высокой активности, самостоятельно-

сти и ответственности в ходе учебной деятельности, формирует устойчивую мотивацию к дальнейшей профессиональной деятельности как средству самореализации. Особенно актуальным это становится в современных условиях непрерывного образования, замены пассивного слушания лекций возрастом доли самостоятельной работы, индивидуализации обучения.

Студенческий проект — форму организации самостоятельной работы — можно рассматривать как акт деятельности (осознанной активности, порождаемой мотивационно-смысловыми образованиями личности), а также как жизненный цикл, включающий генерацию идей, критику и разбор содержания, сборку команды, проектирование, планирование, управление и рефлексию результата, позволяющую учитывать при оценке эффективности деятельности не только объективные, но и субъективные, субъектные факторы.

В процессе реализации курса необходимо оценивать знания, умения, навыки и компетенции, при этом в качестве ключевой формы контроля должна выступать самостоятельная работа команды над проектом, вспомогательной — игропрактические занятия (прохождение форматов диагностики персональных умений), первичной — дисциплинарный тест (качество усвоения теоретического материала), ведь знания быстро устаревают.

В результате студент понимает структуру курса, владеет основами управления проектами, имеет опыт реализации проекта, способен присваивать образовательный результат, умеет быстро включаться, осознанно добиваться цели и рефлексировать. Формируемые компетенции также могут включать самоорганизацию, способность проявлять инициативу и принимать решения, осознавая ответственность за результаты профессиональной деятельности, умение работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

Интересно отметить, что преподаватели в этом курсе выступают не только в своей привычной роли, но и как игропрактики, проектные наставники, консультанты, заказчики, тьюторы, разработчики профилей компетенций, специалисты по оценке.

Занятия лекционного типа могут включать «перевернутый класс», интерактивные и проблемные лекции с использованием методов активного обучения, игропрактического — тренинги, деловые игры, case-study, публичные презентации с применением коллективного решения творческих задач (например, панельная дискуссия) и технологий ассесмент-центра.

Показателями достижения результата выступают сформированные навыки постановки цели, структурирования информации

и выработки решений поставленных задач; понимание механизмов определения ресурсов, необходимых для реализации проекта, и их поиска; наличие устойчивых знаний в области управления проектами и готовность к их реализации с использованием современных технологий; навыки применения инструментов проектной деятельности и оформления проектной документации.

В целом, добротная проектная деятельность, являясь частью технологии обогащения обучения, позволяет достичь нескольких целей: для студента это гармонизация мотивационно-личностной сферы, вовлеченность, удовлетворение от учебы, развитие компетенций, успешность, креативность, адаптация, портфолио; для вуза — развитие интеллектуального потенциала, интеграция образования, науки и производства, практико-ориентированное обучение, рейтинги, включение в профессиональное сообщество, имидж, доверие общества и признание. В полной мере указанными характеристиками обладает проектная деятельность, потенциал которой может быть использован для развития необходимых компетенций (с учетом профессиональной специализации, а также с ориентацией на личность обучающегося, его интересы, мотивы, склонности и способности).

Следует учитывать необходимость создания единой системы организации проектной деятельности в вузе, разработанной на базе научно-методического комплекса с учетом анализа успешных практик для максимального раскрытия потенциала студенчества в осуществлении деятельности, имеющей для них смысл и востребованной в современном мире.

## **ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА И МОТИВАЦИЯ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В РАЗРЕЗЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБЩЕСТВА ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ**

**А.Ю. Бухарина**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Ассоциация независимых экспертов в области обучения и развития  
TnD Association  
Москва  
a.bukharina@tndassociation.com

В современной психологии роль временной перспективы и мотивации личности выходит на один из первых планов, так как именно эти характеристики соотносятся с развитием челове-

ского потенциала в условиях высокой неизвестности, которая в свою очередь является одним из критериев общества цифровой экономики.

Перед сегодняшним психологом-практиком стоит нетривиальная задача: необходимо уже со студенческой скамьи отбирать не просто будущих управленцев — лидеров корпораций, государственных организаций и бизнеса. Именно поэтому перед психологами-практиками была поставлена нетривиальная задача — проанализировать лучших студентов, будущих управленцев, на предмет их мотивации и оценки перспективы будущего и дать ответ на вопрос, готовы ли ментально и психологически современные студенты к задачам и реалиям жизни за порогом вуза, или бизнесу нужно ожидать новых сюрпризов и уже сейчас к ним готовиться.

Для проведения подобного эксперимента были опрошены 68 студентов 3–5 курсов, входящие в программу «МАХ» экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Выборка обоснована двумя критериями:

- экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова готовит будущих управленцев и является одним из признанных лидеров в данной сфере;
- в программу МАХ попадают только лучшие студенты, проявившие себя в процессе обучения, а также прошедшие специализированную оценку (Ассесмент).

Были выбраны следующие методики: Метод мотивационной индукции ММИ (МИМ) Ж. Нюттена, а также опросник временной перспективы Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI).

Первые полученные данные уже представляют собой весьма интересную информацию, представленную в таблице 1.

Из сводной таблицы 1 можно увидеть, что с точки зрения временной перспективы студенты сосредоточены на близлежащей перспективе — учебе в вузе и ближайшем периоде до 45 лет (индикаторы Емгу и А1). Любопытно, что о более долгосрочном планировании студенты не задумываются — период А2 имеет крайне низкие значения, причем все эти высказывания относились, как правило, к крупной покупке: «Куплю дом в Италии», «Куплю собственный самолет». Даже А1 короток, как будто после 40 лет жизни нет вообще.

Большинство понятий относилось ко всему периоду жизни с неизвестным сроком (L, I) либо носило абстрактный характер: «Хочу, чтобы был мир во всем мире». Это одно из самых частых

Количественное представление ответов студентов на тест ММИ

Время	Частота ответа	Мотивация	Частота ответа
М	10	S	156
У	19	SR	67
W	2	Spre	58
E3	0	SpreT	23
Емгу	44	Sc	123
A	22	Smax	35
A1	116	Ceg	70
A2	6	R	46
O	4	R2	55
L	263	R3	2
I	335	Rmгу	46
P	3	C	39
x	92	C2	75
		C3	14
		E	24
		T	32
		P	32
		L	12
		Tt	6

высказываний. Однако такая, на первый взгляд, абстрактная характеристика, которую мы относили именно к этой категории, звучит несколько иначе, если присмотреться к кодам анализа содержания. Здесь лидирующими категориями являются S «(Self) — мотивационные объекты, относящиеся к некоторым аспектам личности самого субъекта» и Sc «self-concept — представление, или восприятие человеком самого себя» [Нюттен 2004]. Одними из наиболее частых ответов в категории S были «быть счастливым», «стать лучше». У студентов некоторые вы-

сказывания могут быть отнесены сразу к двум категориям: S и Sc или Sc и SR, так как большинство устремлений и осмысления себя происходит исключительно через оценку достижений — начиная от «достичь своих целей», «добиться всего сам» до гипертрофированного желания признания и невероятной жизненной планки. Эти высказывания кодировались Smax, например, желание «оставить след в истории», «повлиять на мировоззрение общества». Не менее обширной категорией были высказывания Seg — эгоцентрическая социальная мотивация: «всем доказать свое видение на этот мир», «быть лучше других», «быть лидером». С другой стороны, это порождает сильнейшие страхи, почти паническую боязнь ошибки и неуверенность в завтрашнем дне: «моя картина будущего не реализуется», «не заключу самый важный контракт в своей жизни», «потерплю фиаско», «не добьюсь своих целей».

Однако главным сюрпризом данного исследования оказалась другая тенденция. Перед опросом было выдвинуто предположение, что у студентов будет высокий показатель по ответам Saut = personal autonomy (личностная автономия). Вместо этого фактора ярко выделилась категория самосохранения Sprg — self-preservation (самосохранение) и даже Spre(T) — самосохранение на экзистенциальном уровне: «боюсь, что умру», «боюсь умереть раньше времени», «боюсь не дожить до 60 лет» и др.

Есть предположение, что подобные страхи и переживания могут быть связаны с обострившейся глобальной ситуацией в мире, экономической, политической обстановкой вокруг страны, а также с чувством надвигающегося неизведанного, которое, вкуче с непомерными ожиданиями от самого себя, кажется пугающим и почти смертельным.

С точки зрения теста ZTP1 вполне логичной оказалась ориентация на будущее в качестве лидирующего фактора среди опрошенных студентов.

«В»

## МОТИВАЦИЯ И ЛОКУС КОНТРОЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**И.И. Варганова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
iivart@mail.ru

При переходе от подросткового к юношескому возрасту формируется внутренняя позиция по отношению к себе, другим людям, а также к социальным нормам и моральным ценностям. Некоторые исследователи рассматривают интернальность как меру ответственности, а также отмечают положительные корреляции между ними [Муздыбаев 1983; Калитеевская, Леонтьев 2006; Варганова 2017]. Эти результаты дают право говорить о том, что интернальность является существенной составляющей ответственности как качества личности. Таким образом, локус контроля может служить хорошим индикатором процессов сознательной саморегуляции личности и развития системы мотивации и должен быть связан с уже имеющейся наличной мотивацией. В этом комплексе условий необходимо учитывать также и пол детей — от этого существенно зависит не только специфика социальных ролей, но и психологический возраст (имеется существенная гетерохронность в физическом и психологическом развитии мальчиков и девочек), а следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности.

Цель данной работы — исследовать (с учетом пола), как связаны мотивация учебной деятельности старшеклассников (мотивационный профиль) и локус контроля (как мера ответственности в различных социальных ситуациях).

### **Методика**

Выборка. В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 9–11 классов двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения: получено полных протоколов для 150 человек, в том числе 70 мальчиков и 80 девочек.

Для выявления мотивационного профиля анализировались эмоциональные оценки ценностей школьной жизни по системе

шкал, заданных парой прилагательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой Семантического дифференциала Ч. Осгуда в модификации И.И. Вартановой [Вартанова 2012]. К полученным данным применялся факторный анализ аналогично тому, как это было описано в предыдущем исследовании. Для определения локуса контроля использовался тест-опросник «Уровень субъективного контроля» [Бажин и др. 2008].

### **Результаты**

Для выявления мотивационного профиля был проведен факторный анализ полученных оценок шкалирования десяти объектов школьной жизни по методике семантического дифференциала. На данных выборках мальчиков и девочек было выделено по четыре наиболее выраженных фактора, которые получили следующую интерпретацию в соответствии с эмоциональными оценочными характеристиками шкалированных объектов.

Фактор 1 — Мотивация самоутверждения. У мальчиков наибольший вес оказался у таких конструктов, как «признание в коллективе», «мой авторитет и Я», «общение в школе». У девочек этот фактор также характеризуется аналогичными конструктами, а также конструктом «быть лучше других».

Фактор 2 — Мотивация долженствования, когда учеба воспринимается как необходимый, но тяжелый труд. У мальчиков наибольший вес обнаруживается у следующих конструктов: «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба, «преодоление препятствий». У девочек в этот фактор вошли помимо перечисленных еще такие конструкты, как «признание в коллективе», «быть лучше других», «одобрение окружающих людей».

Фактор 3 — Учебно-познавательная мотивация. У мальчиков наибольший вес у таких конструктов: «глубокие и прочные знания»; «успешная учеба», а также «самосовершенствование в учебе». У девочек в этот фактор вошли аналогичные объекты.

Фактор 4 — Мотивация аффилиации. У мальчиков в него входит один объект — «одобрение окружающих людей». Для девочек эта мотивация характеризуется такими конструктами, как «общение в школе» и «верные и хорошие друзья».

Таким образом, проведенный анализ позволил определить соответствующие индивидуальные мотивационные профили каждого учащегося. Это позволило далее проводить сопостав-

ление выраженности в индивидуальном профиле соответствующей мотивации с показателями другой методики — уровнями субъективного контроля в соответствующих областях путем вычисления соответствующих корреляций. Корреляции вычислялись как по всей выборке, так и отдельно по группам мальчиков и девочек.

Обнаружено, что для мальчиков мотивация самоутверждения, которая подразумевает в первую очередь авторитет, связанный с общением и достойным местом среди товарищей, коррелирует с общей интернальностью, с интернальностью в области достижений, неудач, семейных и межличностных отношений.

У девочек мотивация самоутверждения, которая подразумевает, что авторитет основан на желании быть лучше остальных, коррелирует только с интернальностью в области достижений и межличностных отношений. Выраженность мотивации долженствования (учеба как тяжелый труд) у мальчиков связана с внешним локусом контроля в области достижений, а у девочек в области неудач и учебной сфере.

Девочки с учебно-познавательной мотивацией, в отличие от мальчиков, берут на себя ответственность в учебной сфере и в области достижений. А в группе мальчиков только выраженность мотивации аффилиации связана с интернальностью в области межличностных отношений.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ШАХМАТНОЙ ИГРЕ В ВЕК КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ**

**Е.Е. Васюкова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
katevass@yandex.ru

Шахматы — древняя игра, богатая творческим содержанием, сплав науки, искусства и спорта. Шахматная игра — это выбор практического действия в конкретной ситуации на основе анализа этой ситуации [Тихомиров 1969]. Как обучать шахматной игре на всем протяжении достижения мастерства?

Нужно знать, что обуславливает успех в шахматах, учитывать структуру шахматной деятельности, в настоящее время пре-

образованной компьютером. При обучении следует учитывать мотивацию, внешние и внутренние опоры деятельности, ее диалогический характер, обучение строить как переход от деятельности в сотрудничестве к самостоятельной деятельности. И исходить из того, что обучение идет впереди развития.

Не установлено для занятия шахматной игрой какой-либо специальной узкой природной одаренности [Дьяков 1926]. Психологическими предпосылками шахматного «таланта» являются более сильно выраженные некоторые общие интеллектуальные функции — синтетическая сила мышления; не теряющее в напряженности «распределенное» внимание, приспособленное к восприятию динамических соотношений; общий формальный, но созерцательный, предметно-логический склад ума.

Важный навык — видение внутренним взором шахматной доски, цвета ее полей, знание обозначения полей. Формирование способности действовать в уме зависит от воображения, знаний, памяти [Бине 1893]. Игра вслепую отличает мастеров, образы которых имеют абстрактный характер.

Шахматист сначала должен усвоить наработанное обществом, потом создавать свое. Важно овладеть принципами игры в дебюте, сначала играть открытые дебюты, где учишься ценить темпы, развивать фигуры как можно быстрее, атаковать, комбинировать, а уже потом закрытые, наиболее сложные для поиска новых идей компьютером. Изучить планы игры в миттельшпиле и эндшпиле, тактические приемы (связка, открытое нападение, отвлечение и др.). Решение задач позволит прочувствовать взаимодействие фигур. Просмотр партий гроссмейстеров с угадыванием их ходов, взятие на вооружение дебютного репертуара шахматного кумира помогает совершенствоваться. Анализ собственных партий — универсальная вещь. Нужно уметь распознавать и оценивать элементы позиции (открытая линия, проходная пешка, слабые поля и т.д.) — ориентиры для шахматиста, которые он должен искать.

Ошибка в шахматной партии — неумение или нежелание оценить положение на доске и составить план игры. В планировании могут помочь вопросы «Чего хочет соперник?», «Какая фигура стоит плохо?».

Интерес не только к результату, но и к процессу стимулирует креативность [Ландау 2002]. Креативность связана с развитием познавательной потребности [Васюкова 1986; 1995]: в неочевидных проблемных ситуациях структура и продуктивность мысли-

тельной деятельности шахматистов зависят от уровня развития их устойчивой познавательной потребности, что, наряду с затруднением, определяет ситуативную динамику познавательной потребности и ее характеристики. С повышением этого уровня повышается степень креативности: преодолеваются стереотипы, повышается количество, оригинальность используемых идей, глубина рассмотрения вариантов решения. Шахматистам с высоким уровнем развития устойчивой познавательной потребности присущ диалогический характер мышления.

В 1990-е гг. произошли революционные изменения в шахматах, связанные с вторжением компьютеров [Каспаров 2007]. Фантастически ускорилась подготовка, существенно возросли дебютные познания, точность игры и понимание ее скрытых пружин. Но затормозилась творческая работа. Вместо совершенствования стиля шахматисты убивают время на компьютерную обработку данных. Проблема сформулирована М. Дворецким: шахматисты должны заниматься творческими вопросами и играть за доской, соревнуясь в соображении, а не памяти [Каспаров 2007].

Большую роль в творчестве шахматиста играет память. Исследована эпизодическая память на материале запоминания шахматистами последовательностей дебютных ходов в трех условиях: восприятия, физического совершения и воображения [Васюкова, Митина 2016]. Показано, что эффективность воспроизведения объясняется действием в эпизодической памяти трех принципов — деятельности специфичности, специфичности кодирования и развития: соответствие запоминаемого материала содержанию ранее осуществляемой целенаправленной деятельности, компенсируя возрастные снижения памяти, обуславливает эффект воспроизведения через соответствие условий запечатления и воспроизведения.

По-прежнему побеждать будет тот, кто придумывает новое. У экспертов на вербальном уровне больше глубина, широта, степень осознанности поиска, больше переобследований [Васюкова 2015].

К шахматам применимы все условия овладения искусством: дисциплина, сосредоточенность, терпение, полная поглощенность процессом [Фромм 1956]. Невозможно овладеть любым искусством при нацеленности на быстрый результат. Если хочешь стать мастером в любом искусстве, вся жизнь должна быть связана с ним.

## МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

**А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, М.Д. Васильева**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
veraksa@yandex.ru

Уровень развития математических знаний и умений на момент поступления ребенка в школу является одним из важнейших предикторов его дальнейших учебных достижений [Duncan et al. 2007; National Mathematics Advisory Panel 2008]. В связи с этим особенно важным становится изучение факторов, оказывающих влияние на успешность освоения математических навыков в дошкольном возрасте.

В этот период происходит освоение символической стороны чисел (чтение и написание цифр и чисел), а также развитие навыков счета, которые основываются на понимании количественной стороны чисел [Geary 2006; Opfer, Siegler 2012; Vasilyeva, Laski, Veraksa, Shen 2016]. Помимо умения правильно идентифицировать числа, дети должны понимать их значение, т.е. связи между символом и величиной, которую он обозначает. Это умение («numbersense» — «чувство числа») проявляется в способности рассуждать о числовых отношениях, например, сравнивать числа и уметь показать, какое число «больше» (т.е. соответствует большей величине). По мере того как дети осваивают данные начальные математические знания и умения — идентификацию чисел и понимание числовой величины, они развивают более сложные навыки, которые интегрируют эти компоненты, что позволяет им выполнять различные арифметические вычисления. Таким образом, развитие понятия числа считается одной из главных предпосылок для успешного обучения математике в первом классе. В связи с этим целью данного исследования стала разработка развивающих занятий, направленных на улучшение понимания числовых величин («чувства числа») у дошкольников.

Мы предположили, что развитию данного умения будет способствовать совершенствование навыков измерения и понимания его принципов у старших дошкольников, поскольку

измерение длины объекта позволяет ребенку увидеть конкретную взаимосвязь между числом и величиной (например, полоска длиной в 6 «мерок» в два раза длиннее, чем полоска длиной в 3 «мерки»). Таким образом, мы разработали последовательность из 8 занятий на измерение для участников экспериментальной группы. Кроме того, исследование включало в себя контрольную группу, с которой также проводили развивающие занятия по математике, но без фокуса на измерении и понятии числа. За неделю до начала занятий была проведена предварительная диагностика детей, затем в течение четырех недель проводились развивающие занятия (по два занятия в неделю), и через неделю после окончания занятий была проведена итоговая диагностика. В исследовании приняли участие воспитанники из шести подготовительных групп детских садов г. Москвы.

Исследование показало, что представления дошкольников о числовых величинах были улучшены в результате занятий и в экспериментальной, и в контрольной группе, однако улучшение было существенно больше в экспериментальной группе. Так, дошкольники из экспериментальной группы значительно успешнее справлялись с заданием на сравнение двузначных чисел и «чувство числа». Хотя улучшение наблюдалось и в экспериментальной и в контрольной группе, разница между уровнем выполнения задания в начале и в конце занятий была значительно выше в экспериментальной группе.

Важно отметить, что результаты дошкольников сильно варьировались в зависимости от числа пропущенных занятий: даже те воспитанники, кто пропустил три занятия, практически не улучшили свои результаты. Это позволяет предположить, что пропуски занятий в саду повлияли не только на результаты данного исследования, но и на усвоение ими другого учебного материала в детском саду, что важно учитывать родителям дошкольников.

Таким образом, проведенное исследование позволило разработать комплекс формирующих занятий на измерение для старших дошкольников, позволяющий развивать их «чувство числа», т.е. способность к пониманию числовых величин.

Исследование было выполнено при поддержке гранта РФФ №16-18-00073.



## СВЯЗЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, К.С. Тарасова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
veraksa@yandex.ru

Уровень сформированности регуляторных функций (РФ) и речи является одним из наиболее значимых показателей развития дошкольников и основой их готовности к школьному обучению [Выготский 1984; Эльконин, 2006; Matthews, Ponitz, Morrison 2009], а также важным предиктором дальнейшей академической успеваемости [Blair, Razza 2007; Duff, Reen, Plunkett, Nation 2015; Duncan et al. 2007; Willoughby et al. 2012].

Согласно многочисленным зарубежным исследованиям развитие регуляторных функций является значимым предиктором успешности освоения навыков чтения и письма [Aaron et al. 2008; Cutting et al. 2009; Seabra, Dias 2012a]. Однако данные относительно связи навыков устной речи и регуляторных функций в дошкольном возрасте достаточно малочисленны и противоречивы [Pazeto 2014], и механизм их взаимодействия в дошкольном возрасте требует дальнейшего изучения. Теоретические и эмпирические исследования в этой области продолжаются, поскольку есть свидетельства как в пользу того, что регуляторные функции связаны с развитием речи [Blair et al. 2012; Henry, Messer, Nash 2012; Verhagen, Leseman 2016], так и в пользу противоположной точки зрения [Kuhn et al. 2014; Petersen et al. 2013; Vallotton, Ayoub 2011]. Поскольку для наилучшего понимания взаимосвязи данных психических функций необходимо наблюдение динамики их изменения, данное исследование планируется как лонгитюдное, т.е. целью данного исследования является задача проследить развитие РФ и речи у детей начиная со старшей группы детского сада (5–6 лет) и до окончания первого класса (7–8 лет). В связи с этим целью данного этапа исследования было изучение связи всех трех основных компонентов РФ (рабочей памяти, торможения и переключения) с различными навыками устной речи в старшей группе детского сада.

Для диагностики развития регуляторных функций были использованы субтесты диагностического комплекса NEPSY-II [Korkman et al. 2007], а также методика «Dimensional Change

Card Sort» (DCCS) [Zelazo 2006]. Для диагностики речевого развития в основном были использованы нейропсихологические методики, которые опираются на теорию системного строения ВПФ и направлены на выявление неравномерности развития их компонентов [Ахутина, Пылаева 2003]. Также был использован субтест «Picture Naming» методики Векслера для дошкольников [Wechsler 2012; пер. Ржанова, Алексеева, Фоминых]. В данном исследовании была проведена диагностика словарного запаса (называние предметов и действий, логико-грамматических конструкций, а также задание на вербальную продуктивность) и понимания устной речи (фонематический слух, т.е. понимание слов близких по звучанию).

Выборку нашего исследования составили 279 детей в возрасте 5–6 лет ( $M = 5,6$  лет), посещающих старшую группу детского сада в г. Москве. Из них 139 мальчиков и 140 девочек.

Результаты корреляционного анализа показали, что все методики, направленные на диагностику речевого развития, оказались значимо связаны с вербальной рабочей памятью. Интересно отметить, что задания на понимание логико-грамматических конструкций и на фонематический слух оказались связаны также со зрительной рабочей памятью. Также большинство речевых заданий оказалось значимо связано с когнитивной гибкостью, что показывает необходимость переключения с одних слов и заданий на другие в ходе выполнения методик на речь. Уровень развития процессов торможения оказался значимо связан с успешностью выполнения заданий на понимание логико-грамматических конструкций (на понимание активных и пассивных конструкций и на понимание предлогов).

Результаты кластерного анализа показали, что дети с низким уровнем развития регуляторных функций значимо хуже справляются с заданиями на понимание предложных конструкций, на фонематический слух и на вербальные ассоциации по сравнению с детьми с высоким и средним уровнем, тогда как у детей со средним и высоким уровнем развития регуляторных функций нет значимых различий в речевом развитии. Таким образом, именно низкий уровень развития РФ связан с трудностями в речевой сфере. Это показывает значимость достижения определенного уровня саморегуляции для развития речи и наоборот.

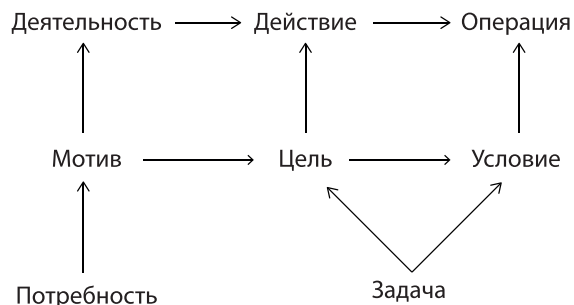
Исследование было выполнено при поддержке гранта РФФИ №17-29-09112.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**А.А. Вербицкий**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
asson1@rambler.ru

Более 35-ти лет в нашей научно-педагогической школе ведутся исследования по обоснованию психолого-педагогической теории и разработке технологий контекстного образования, базирующихся на интегративном единстве трех источников: 1) деятельностной теории усвоения социального опыта; 2) теоретическом обобщении с ее позиций многообразного эмпирического инновационного опыта и психолого-педагогических теорий обучения как результатов лабораторных исследований; 3) смыслообразующем влиянии психологической категории «контекст» на процесс и результаты образовательной деятельности ее субъектов [Вербицкий 1981; 2018]. Таким образом, теория контекстного образования является одним из направлений реализации деятельностной теории усвоения социального опыта, развитой в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и других исследователей.



Однако продуктивная реализация теории деятельности в контекстном образовании, а также в проблемном, развивающем обучении, поэтапном формировании умственных действий и в других подходах сталкивается с рядом ограничений, содержащихся в самой этой теории: 1) с пониманием общей психологической структуры деятельности; 2) представлением о предметном действии, а не поступке как «единице» деятельности; 3) представлением о задаче, а не проблеме как единице мышления и со-

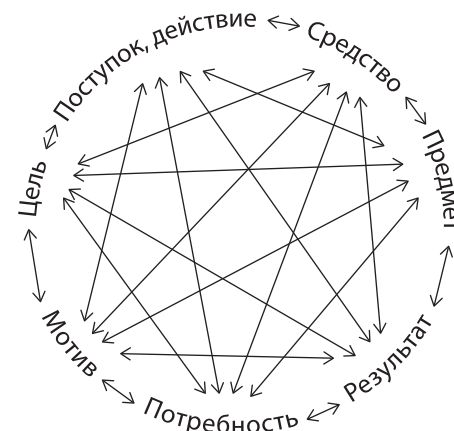
держания образовательной деятельности; 4) редукцией учебной деятельности школьника к предметному действию в виде универсального учебного действия (УУД).

Рассмотрим их чуть подробнее. А.Н. Леонтьев писал, что деятельность имеет кольцевую структуру, которую его последователи изображают на первом рисунке, где «деятельность» прямо соотносится только с блоками «мотив» и «действие». Нелогично, что есть отдельный блок «деятельность»: в структуру чего-либо не может входить блок с таким же названием. Не получили отражения в анализируемой структуре деятельности ее предмет, средства и результаты. А задача и вовсе не должна относиться к структурным компонентам деятельности; она здесь появилась, очевидно, как воплощение мысли А.Н. Леонтьева, что задача — это цель, данная в определенных условиях. Блок «задача» отменяет возможность порождения мышления в процессе деятельности, поскольку оно порождается в проблемной ситуации [Рубинштейн 2012].

Действительно богатыми возможностями педагогического управления познавательной деятельностью обучающегося и тем самым повышения качества образования характеризуется следующая психологическая структура деятельности, представленная в теории контекстного образования [Вербицкий 2017; 2018].

На рисунке видно, что все структурные звенья деятельности взаимосвязаны, поэтому воздействие преподавателя даже на одно из них влечет за собой изменения и в других, во всей системе деятельности, задавая ее движение от познавательной к практической или профессиональной. Видно также, что в структуре деятельности нет отдельного информационного блока (типа задачи), информация содержится в каждом структурном компоненте, составляя в совокупности ориентировочную основу деятельности.

Что касается основной единицы деятельности, то, вслед за А.Н. Леонтьевым (1975), ею считается предметное действие. Это приводит к редукции деятельности как молярной единицы к игровому, умственному, ориентировочному, универсальному учебному действию, их сумме или



системе. В результате все школьные учителя заняты составлением списков УУД по каждому учебному предмету, тратя впустую массу времени вместо того, чтобы заниматься повышением своего педагогического профессионализма.

В предметном действии не содержится «координата» морали и нравственности, хотя оно выполняется по закрепленным в социуме технологическим нормам. А без этого как угодно компетентно выполненное предметное действие может нанести вред природе, обществу, другому человеку и самому себе. Поэтому единицей деятельности должен выступать *поступок* как особое, ценностное действие, направленное не только на технологически правильное его выполнение, но и на другого человека или других людей, предполагающее их морально-нравственную оценку, тот или иной отклик и в зависимости от этого — коррекцию совершенного поступка. Это создает возможности достижения единства обучения и воспитания посредством реализации деятельностного подхода, как это и представлено в системе контекстного образования.

Цель данных заметок состояла в том, чтобы привлечь внимание психологов и педагогов к огромным, далеко не исчерпанным возможностям реализации деятельностного подхода в системе непрерывного образования, а не погружаться с головой в «цифровое обучение», выносящее воспитание за скобки целостного образовательного процесса.

## СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Т.Ю. Веселяева**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет педагогического образования  
Москва  
tatyanaeves@mail.ru

Общеизвестно, что со своими учебными проблемами студенты часто охотнее, чем к преподавателю, обращаются к более продвинутым или старшим товарищам, имея при этом цель и мотив, соответствующие именно учебной деятельности.

Теоретически преимущества сотрудничества обосновывал В.К. Дьяченко (1991). По его мнению, обучение — это специаль-

ным образом организованный процесс общения, поэтому работа организуется преимущественно в парах сменного состава так, чтобы весь учебный материал был последовательно проработан сначала с позиции ученика, а затем с позиции учителя.

Психологическая теория совместной учебной деятельности студентов, направленная на порождение личностных новообразований, была разработана и апробирована В.Я. Ляудис (2007). Совместную учебную деятельность она трактовала как особый тип взаимодействий и взаимоотношений между учителем и учениками, обеспечивающий перестройку всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности за счет создания общности смыслов, целей, способов достижения результата и формирования саморегуляции индивидуальной деятельности с помощью изменяющихся форм сотрудничества между всеми участниками процесса учения. Вершинной формой такой деятельности, по В.Я. Ляудис, выступает СПД — совместная продуктивная деятельность.

В отличие от традиционного обучения при организации сотрудничества необходимо отказаться от разновозрастного и постоянного состава учащихся. И поскольку они уже не изолируются от общения друг с другом, их учебное общение приветствуется, становится свободной посадкой; в случае необходимости студенты во время занятия перемещаются по аудитории. Индивидуализация обучения позволяет отказаться от единого для всех числа часов, отведенных на изучение учебной дисциплины. Поэтому цель студентов «отсидеть пару» заменяется целью оптимального взаимодействия со всеми участниками процесса. Отпадает необходимость и строго фиксированных временных рамок, отведенных на выполнение учебной задачи, которое тоже индивидуально. Общее еженедельное расписание занятий при этом трансформируется в индивидуальное расписание для каждого. Тем самым можно не только сохранить, но и приумножить систематичность занятий и организационную четкость. Такая проблема традиционного обучения, как разный уровень подготовки учащихся, становится катализатором учебного процесса.

При сотрудничестве появляется возможность свести на нет многие негативные стороны традиционного обучения: усредненный подход заменить индивидуальным, слабую обратную связь — регулярной, шаблонное построение, единообразие содержания — возможностью проблемного обучения каждого, а не только группы прорыва, как это происходит даже на самой лучшей проблемной лекции.

Опыт показывает, что старшие студенты достаточно успешно проводят эвристические беседы с младшими. И именно компетентностная близость «учителя» и «ученика» не дает последнему выйти из «зоны ближайшего развития». При использовании сотрудничества индивидуализация учебного процесса не увеличивает нагрузку на ведущего преподавателя, напротив, объем его рутинной работы уменьшается.

Для личностного развития немаловажно, что при сотрудничестве функции целеполагания и планирования выполняет сам студент (может быть, поначалу при помощи старшего). Старшим товарищем может быть осуществлен и текущий контроль с учетом индивидуальных особенностей своего подопечного

Стиль общения в аудитории становится демократическим. При традиционном обучении авторитарный стиль педагогического общения часто неизбежен, поскольку «вертикаль» изначально задана. При сотрудничестве стирается граница «между ролью учителя (обладающего знанием) и ученика (желающего получить это знание)» становится естественным. Вполне возможно, что «учитель» и «ученик» будут меняться ролями при изучении разных предметов. Это еще сильнее укрепит демократизм в отношениях.

Таким образом, с теоретической точки зрения сотрудничество имеет существенные преимущества по сравнению с традиционным обучением. Но хотя эта форма организации учебного процесса предоставляет широкие возможности, она создает и определенные проблемы, особенно на первых этапах реализации. Самым трудоемким для преподавателя становится этап создания учебных материалов в «зоне ближайшего развития» студентов — предмета обсуждения для диад. А на аудиторных занятиях особенно остро встает вопрос индивидуализации величины временного отрезка на выполнение учебной задачи, поскольку диады заканчивают работать не одновременно. Часто бывает, что, поглощенные процессом, они не слышат звонка.

Важно то, что при такой схеме организации обучения минимизируется отставание студента, пропустившего занятия. Ликвидировать или хотя бы сократить отставание студента в аудиторное время при традиционном обучении практически невозможно.

Одна из успешных попыток реализации сотрудничества студентов разных курсов в качестве важной составной части организации учебного процесса была предпринята в Северо-Восточном государственном университете (г. Магадан) [Веселяева и др. 2008; Веселяева 2011].

## ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Н.В. Власова**

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования детей  
Дворец детского творчества «Маленький принц»  
Хабаровск  
natvl888@mail.ru

Основными понятиями, которые отображают личностное развитие, в психологии являются: самосовершенствование, саморазвитие, жизненный путь, развитие потенциала личности, творческая деятельность [Дружинин 2002]. Понятие личности как субъекта, который реализуется и максимально актуализирует свои способности и предпочтения, является одним из основных понятий психологии [Битянова 1998]. В условиях инновационных процессов в системе образования развитию творческой личности уделяется особое внимание, поскольку творчество лежит в основе формирования, подготовки и осуществления инновационных преобразований [Мочалов 2012].

Какова роль педагога-хореографа в данном процессе? Л.С. Выготский и другие ученые определяют ее как «сотрудничество между ребенком и взрослым». Это понятие широко используется в гуманистической педагогике, или «педагогике сотрудничества» (Ш. Амонашвили). Целью данной статьи является раскрытие основных методических рекомендаций относительно развития творческой личности, ее воображения, фантазии, потенциала в хореографическом обучении и воспитании.

В современном мире достаточно остро стоит вопрос развития творческой личности, способной глубоко воспринимать, высоко оценивать и целенаправленно приумножать материальные и духовные ценности. Поэтому важной задачей дополнительного образования является целенаправленный процесс развития творческих способностей и возможностей личности, формирование умений и навыков творческой самореализации в сфере искусства.

Каждый человек является носителем индивидуального творческого потенциала. Под творческим потенциалом понимают совокупность творческих возможностей и способностей, реализация которых характеризует развитие личности. Основными показателями творческих способностей являются скорость

и гибкость мышления, оригинальность, любознательность, точность и смелость. В детском возрасте она имеет неосознанный характер, возникает спонтанно, что преимущественно зависит от влияния родителей, учителей и особенностей характера самого ученика. Познание и осмысление своих способностей помогает его самоутверждению и реализации как личности. Именно хореографическое искусство, по мнению современных авторов, способствует гармоничному развитию личности ребенка. Занятия хореографией приносят детям глубокие эмоциональные переживания, связанные с творческим преодолением трудностей. Посредством хореографического искусства закрепляется знание о прекрасном, дети овладевают эстетической оценкой хорошего, плохого, красивого, уродливого [В.Н. Карпенко, И.А. Карпенко 2017]. Кроме того, развитие творческих способностей детей и молодежи, обогащение их духовного мира, формирование современного мировоззрения, выявление их дарований, обогащение их потенциала являются одним из приоритетных направлений, указанных в Национальной доктрине развития образования в XXI веке, концепции внешкольного образования и воспитания [Agatbaby 2018].

Хореографическая одаренность предусматривает гармоничное развитие личности, в частности, сочетание психических, психофизиологических и психологических данных, природных задатков, способности к творческому воображению и фантазии, которые развиваются на протяжении всей жизни. Современная хореографическая деятельность как одна из форм отображения действительности существует во времени, значении и содержании.

Она включает такие составляющие творческого проявления личности:

- музыкальная (характер, ритм, жанр, тональность);
- хореографическая композиция (ритм, симметрия, асимметрия, равновесие, контраст, нюансы танца, чистота линий);
- техника выполнения (координация, практика, выразительность движений);
- артистичность, эмоциональность и психофизическое состояние ученика-исполнителя, субъективный и внешний экспрессивный уровень исполнителя;
- субъективное восприятие образа зрителями.

Как отмечают К.А. Панько, Ю.Ю. Юманова, система дополнительного образования, при правильной ее организации и

ценностном подходе к проблеме воспитания, имеет огромный потенциал для создания той благотворной почвы, тех условий, которые необходимы для свободного творчества растущей личности [Панько 2016]. Исследователи выделяют основные (просмотр балетных спектаклей, прослушивание музыки, знакомство с творчеством мастеров хореографии) и дополнительные (коллективные или индивидуальные посещения спектаклей, фильмов, дискотек) формы художественно-эстетического образования личности в процессе хореографической подготовки, а также формы художественно-эстетического самообразования, к которым относятся самостоятельное изучение вопросов теории музыки, балета, чтение книг по хореографии и другим видам искусства с определенной целевой установкой на расширение своих знаний в области хореографии. При этом методы работы с учащимися в учреждениях дополнительного образования можно разделить на словесные (объяснения, беседы, рассказы), практические (обучение навыкам хореографии), наглядный метод и др. Исполнительское мастерство педагога-руководителя, его профессиональный показ восхищает детей, вызывает стремление ему подражать. Все эти методы целесообразно применять с учетом возраста детей, их специальной подготовки, уровня эмоциональной отзывчивости, наличия интереса к хореографическому искусству и т.д., поскольку именно увлечение и вдохновение являются источником интеллектуального роста личности.

Каждый из этапов хореографической деятельности включает элементы творческого проявления личности, ее фантазии и воображения. Основной задачей хореографов являются осмысление хореографического произведения и передача его средствами выразительных движений, наполненных воображением и творчеством. Главной задачей на занятиях в учреждении дополнительного образования является не только передача ученикам знаний, умений, навыков, но и создание условий для свободного владения ими, использования их в условиях творчества, т.е. развитие и повышение уровня креативности учеников, использование разных форм взаимодействия, в частности системы творческих заданий.

Для развития творческой личности содержание заданий должно содержать систему развивающих упражнений на основе творческой импровизации, как индивидуальной, так и групповой. По своей природе и духовной сути человек является творцом. Сущность реализации творческого потенциала средствами искусства зависит от условий, средств и технологий, включаемых в обеспечение образовательного процесса.

Как отмечает Д.В. Мочалов, развитие творческой личности в условиях дополнительного образования должно рассматриваться с точки зрения системного подхода как целостная совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. При этом танец раскрывает духовные силы личности, воспитывает художественный вкус, любовь к прекрасному и творчеству, а также способствует воспитанию гармонически развитой личности, позволяет развивать ее творческую направленность. Такой «системный подход» должен включать несколько компонентов, таких как визуальный, теоретический, практический, рефлексивный, творческий и т.д. [Мочалов 2012].

Таким образом, хореографическое искусство предусматривает развитие эмоционально-образного мышления, развитие ощущения интуиции, души и сердца, помогает оценить свои творческие силы, ощутить собственный интеллектуальный потенциал, дает возможность в полной мере выявить свои творческие способности и яркое воображение.

## ГИПЕРТЕКСТЫ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**А.Е. Войскунский, М.Ю. Солодов**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
vae-msu@mail.ru; setsovsemne@gmail.com

Специалисты по учебной деятельности обратили внимание на приближение цифрового общества едва ли не раньше других психологов. Результатом стало развитие теоретических и практических подходов к применению алгоритмических методов и непосредственно компьютеров в образовании. Отталкиваясь от бихевиористских предложений Б.Ф. Скиннера, отечественные психологи, в первую очередь П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и другие представители школы поэтапного формирования умственных действий, детально разработали теоретико-методологическую и практическую основу составления и применения обучающих программ. Зарубежные специалисты в области информатики вместе с психологами и преподавателями школьных и университетских дисциплин в 1960-е и 1970-е гг. ввели эксплуатацию многопользовательскую компьютерную систе-

му обучения «Платон» (PLATO), которая функционировала в течение нескольких десятилетий и считается первой в мире сетевой компьютерной системой гражданского назначения, т.е. одной из предтеч познавательных сервисов будущего Интернета. Действительно, в рамках системы «Платон» были исходно введены для массового применения и отработаны такие процессы и процедуры, как электронные сообщения, многопользовательская деятельность, онлайн-форум, дистантное взаимодействие и др.

Компьютерная сеть АРПАНЕТ — техническая основа Интернета — развивалась в то же время (начиная с 1969 г.), но не в качестве основы для познавательной деятельности, а преимущественно как система опосредствованного общения между людьми, первоначально делового, а вскоре еще и личностного, и группового (в т.ч. в больших группах) общения. В течение нескольких десятилетий Интернет оставался прежде всего коммуникативным орудием; только в середине 1990-х гг. начали стремительно развиваться на новой технологической основе познавательные сервисы, в том числе предназначенные для учебы и самообразования, для реализации информационно-справочной активности, для творческого самовыражения. Среди программ дистантного обучения имеются разработки, предложенные как виднейшими университетами, так и ранее не известными организациями, коммерческими либо спонсируемыми энтузиастами новых видов образования.

Складывающееся в настоящее время цифровое общество имеет сетевой характер: компьютерные сети и программы-браузеры стали полноценным посредником для осуществления важнейших видов деятельности, таких как коммуникативная, познавательная или игровая, равно как некоторых других деятельностей, включая приобретение товаров и услуг, знакомства и флирт, развлечения (поиск и просмотр / прослушивание кинофильмов, видеороликов, музыкальных произведений и др.). Специфической особенностью сетевого познания является гипертекстовый способ представления информации, опирающийся на широкое применение гиперссылок, или линков [Войскунский 2017]. Наличие линков превращает текст — и художественный, и учебный, и справочный — в нелинейный и предоставляет учащемуся определенную свободу навигации [Павич 2011], т.е. выбор индивидуального маршрута открывания либо неоткрывания скрытых за гиперссылками составных элементов познаваемого материала. Если линки ведут не только к текстовым, но и к звуковым (музы-

ка, устная лекция) и/или визуальным (диаграммы, видеоролик, кинофильм) файлам, то гипертекстовый материал превращается в гипермедиаальный, что открывает дополнительные перспективы для организации учебной деятельности.

Разработана методика сравнительного изучения процессов чтения и принятия решений в условиях работы испытуемых с (1) линейным текстовым материалом и с (2) тем же материалом, представленным в формате гипертекста. В отличие от ранее проводившихся исследований [Брудный 1970; Нишанов 1976], когда реальный текст разрезали на отдельные фразы и предлагали испытуемым восстановить исходный линейный текст, нами использованы изначально разработанные (И.Г. Смирновым) 4 набора карточек с фразами и описаниями; из каждого набора надо составить нарративный, т.е. логически и хронологически связанный, текст, поняв который следовало выработать конкретное решение; однозначной и единственно правильной последовательности карточек не существует, тем более что среди них есть избыточные, содержание которых не приближает никакое решение. Эмпирически установлено, что из одних 2 наборов карточек сложнее составить связанный текст, из других 2 наборов — проще.

Были применены дополнительные психологические методики: измерялись когнитивный стиль аналитичность / холистичность [Апанович, Знаков, Александров 2017] и уровень когнитивных искажений [Арестова 2009]. В предварительной и основной серии принял участие 41 человек в возрасте от 24 до 50+ лет. Длительность работы не ограничивалась. Исследование продолжается, на сегодняшний момент очевидно, что работа с гипертекстовой структурой требует большей активности, такая работа сложнее, при этом на ее эффективность влияют особенности поставленной задачи (например, составить связанный текст и принять на его основе решение или отобрать малозначимые избыточные единицы информации и т.д.). Данный результат не противоречит представленным в литературе данным [Войскунский 2017; Lauterman, Ackerman 2014; DeStefano, LeFevre 2007]. Связанные с характеристиками когнитивного стиля корреляции имеют пока статус тенденций. Показано, что имеются общие когнитивные механизмы, обеспечивающие работу с линейными и гипертекстовыми структурами.

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект №17-06-00515.

## ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ НА ЗАНЯТИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИКТ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

**В.Ю. Войцеховская**

Томский государственный университет  
Томск  
vvoytsekhovskaya5@mail.com

В современном мире все большую популярность приобретает использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе. Появление новых онлайн-курсов, программ, приложений, видео помогает значительно повысить мотивацию студентов. В свою очередь деятельностный подход к обучению помогает сделать занятия более содержательными и интересными.

Снижение мотивации к учебе оказывает большое влияние на положительную динамику качества знаний. В этой связи проблема повышения мотивации к изучению английского языка является очень актуальной. Деятельностный подход в решении проблемы повышения мотивации был выбран не случайно. Именно в деятельностном подходе большое внимание уделяется проблеме мотивации.

Мотивация в учебной деятельности представляет собой целостное системное образование, запускающее, направляющее и регулирующее выполнение учебной деятельности. Раскрытию роли мотивационных факторов в обучении посвящены работы Л.И. Божович, И.И. Вартановой, Т.О. Гордеевой, Н.И. Гуткиной, Н.В. Елфимовой, Г.Е. Залесского, И.И. Ильясова, М.В. Матюхиной, А.И. Подольского, Н.Ф. Талызиной, Г.А. Цукерман и др.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. Проблема мотивации обучения содержит большие резервы в плане поиска эффективных методов обучения школьников, более совершенных способов формирования навыков и умений, повышения их интеллектуальной активности, более оперативной ориентации в широком информационном поле [Выготский 1982].

Именно через деятельность происходит саморазвитие и самоактуализация личности человека. Таким образом, источником внутренней мотивации выступает не только потребность индивида в познании, достижении и созидании, а также потребности в саморазвитии и мастерстве (Гордеева 2013; Гордеева, Сычев, Осин 2012).

Рассмотрим несколько примеров применения ИКТ в рамках деятельностного подхода. Задания на поисковое чтение являются эффективными в обучении. В данном случае можно использовать онлайн журналы, газеты, статьи. Учащиеся работают над иноязычным текстом, стараются найти максимально точную информацию. Также это применимо и к обучению говорению. Перед учащимися ставится неязыковая задача, которую они должны решить, применяя свои знания иностранного языка.

Деятельностный подход также успешно применяется и в обучении грамматике иностранного языка. Учащимся не предлагается заучить правило, они находят в предъявленном им материале (текст, аудио, видео, презентация) закономерность и стараются сформулировать правило самостоятельно. Задания на проведение небольшого исследования на английском языке также помогают учащимся научиться анализировать и проводить исследования.

Стоит отметить, что в деятельностном подходе большое внимание уделяется развитию творческих способностей учащихся. Таким образом, внедрение в систему занятий информационно-коммуникативных технологий помогает повысить активность учащихся через раскрытие творческого потенциала. Применение музыки, игровой деятельности, наглядности является сильным мотивирующим фактором, который удовлетворяет потребность учащихся в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений. В данном случае учитывается принцип ценности удовольствия, радости от процесса обучения, описанного Н.Ф. Талызиной [Талызина 1998].

Во время занятий учащиеся работают как индивидуально, так и в командах. В первом случае они учатся самостоятельному поиску решения, постановке проблемы, во втором — работать в команде, что является очень востребованным в современном обществе.

Стоит отметить, что появление информационных технологий позволяет индивидуализировать обучение. Компьютер дает возможность каждому ребенку индивидуально работать над определенным грамматическим материалом. Такой дифференцированный подход создает благоприятные условия для успешной деятельности каждого ученика, вызывая у учащихся положительные эмоции, и, соответственно, влияет на их учебную мотивацию.

Применение ИКТ в рамках деятельностного подхода помогает сократить время подготовки дополнительного материала учителем. Тексты и диалоги можно набрать и обработать в электронном виде, добавить к ним упражнения, сэкономив время на

их создании, а красочные иллюстрации несложно превратить в презентации. Соответственно, Интернет делает образование и самообразование увлекательным и привлекательным как для учеников, так и для учителя.

В заключение следует отметить, что вследствие использования ИКТ в рамках деятельностного подхода происходит общекультурное развитие учащихся, совершенствование навыков владения компьютером, совершенствование языкового уровня, индивидуализация обучения, самоутверждение учащихся, повышение мотивации в изучении иностранного языка, совершенствование процесса проверки работ учащихся. Таким образом, применение ИКТ в рамках деятельностного подхода является эффективным решением проблемы повышения мотивации в учебном процессе.

## ОБЩИЕ ПРИЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

**И.А. Володарская**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
umspsey@mail.ru

Самостоятельность как качество личности проявляется в способности человека самому принимать и реализовывать мотивированные решения, в инициативности, креативности, адекватной самооценке, личной ответственности за последствия своей деятельности и поведения, убежденности в том, что такое поведение реально, социально возможно и морально правильно. В контексте деятельности самостоятельность понимается как возможность выполнять деятельность без посторонней помощи, ориентируясь на собственные средства, силы, разработанную стратегию и критерии достижения результата.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить некоторые условия формирования самостоятельности деятельности: создание у учащихся необходимой мотивации; обеспечение системой условий правильного выполнения деятельности; организация усвоения деятельности с заранее запланированными характеристиками. Причем только соблюдение



в целом указанных условий может обеспечить самостоятельное выполнение деятельности. Учащийся может иметь определенную мотивацию для самостоятельной деятельности, но если у него отсутствуют при этом знания о системе условий правильного выполнения этой деятельности, то такой учащийся не будет самостоятелен.

С другой стороны, ученик может обладать необходимой суммой знаний для правильного выполнения деятельности без чьей-либо помощи, но отсутствие у него адекватной мотивации может препятствовать самостоятельному совершению деятельности. Ученик будет самостоятелен только при овладении деятельностью, когда он получает средство успешного выполнения заданий в «собственные руки» и становится «хозяином положения» [Гальперин 2002].

Одним из условий формирования самостоятельности деятельности является владение учащимся определенной системой знаний и умений, составляющих объективное содержание деятельности и выступающих в качестве средства его выполнения, — владение ориентировочной основой деятельности (ООД).

Необходимо различать самостоятельность обучаемого при составлении ООД и самостоятельность в ходе ее применения. Степень самостоятельности применения ООД существенным образом зависит от меры обобщенности входящих в нее ориентиров. Возможен случай, когда в готовом виде дается полная система условий правильного выполнения заданий, которая, будучи усвоенной в процессе специально организованного обучения, выступает средством самостоятельного выполнения всех заданий. Примером организации обучения, обеспечивающего такого рода самостоятельность деятельности, может служить практика формирования логических приемов мышления, а также специфически математических частных и общих приемов. Так, овладение учащимися содержанием деятельности по математическому доказательству, данное в готовом виде, позволило им самостоятельно доказывать целый класс теорем [Буткин 2018]. Получив полное и обобщенное содержание приема по выполнению задач на построение, ученики осознанно и разумно самостоятельно совершали построение в каждом конкретном случае [Володарская, Никитюк 2018]. Аналогично, когда преподавателями были раскрыты общие элементы, характерные для всех изучаемых в школьном курсе функциональных неравенств, способы образования конкретного вида неравенства и методы

решения, учащиеся, ориентируясь на эти общие знания, выбирали и осуществляли метод решения, наиболее рациональный для заданного вида неравенства [Тимофеева 2003].

Большие возможности для формирования самостоятельности открываются, когда учащийся сам выделяет полную систему ориентиров для распознавания или воспроизведения любого конкретного явления намеченной области знаний. Так, ориентируясь на общие элементы, характерные для изучаемых в школе логарифмических и показательных уравнений и неравенств, однородность их свойств и методов решения, учащиеся могли развернуто обосновать преимущества выбранного метода решения для заданного вида уравнения или неравенства. Они без затруднения переходили от решения уравнений к неравенствам, от показательных к логарифмическим функциям [Стрелец 2002].

Используя инвариантные составляющие, характерные для всех изучаемых в школе поверхностей и тел вращения, учащиеся самостоятельно не только создавали всевозможные конкретные фигуры данного типа, но и выделяли их свойства, выводили формулы для определения площади поверхности и объема тела вращения, выполняли построение различных сечений [Титенко 2003].

Организация обучения с акцентом на формирование общих приемов деятельности открывает перед учащимися возможность самостоятельного «свободного движения» в изучаемой предметной области.

## ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ (1988–2018 гг.)

**И.А. Володарская**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
umspsy@mail.ru

Успешное разрешение многих проблем образования в значительной степени зависит от профессионального мастерства преподавателя как в области преподаваемого учебного предмета, так и в области владения и использования психологических,

педагогических и методических знаний, научно обоснованных технологий.

Существуют различные формы психолого-педагогической, методической переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и руководителей образовательных учреждений: курсы дополнительного образования (кратко- и долгосрочные), учебно-научно-методические комплексы и др.

В 1988 г. был создан Учебный центр по переподготовке работников вузов в области психолого-педагогических основ учебного процесса в высшей школе (приказ Гособразования СССР №221 от 21.07.1988 г.), деятельность которого была организована на правах специального факультета на базе кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (приказ Государственного комитета СССР по народному образованию №663 от 14.08.1989 г.). Неизменным руководителем Учебного центра была профессор Н.Ф. Талызина.

Главная задача Учебного центра (далее Центра) состояла в осуществлении целевого обучения научно-педагогических кадров, методистов, способных проектировать и оценивать учебно-воспитательный процесс в высшей школе по отдельным предметам или их группам. Научной основой организации работы являлась деятельностная теория учения и обучения. Положения данной теории реализовывались как при построении содержания учебных предметов, так и при организации самого процесса обучения.

Первые несколько лет в Центре проходили переподготовку преподаватели различных высших учебных заведений Москвы: МАИ, МВТУ имени Н.Э. Баумана, МИИГА, МИРЭА, Академии общественных наук, военных академий и др. В 1993 г. по инициативе Министерства образования РФ Центр был включен в реализацию Федеральной государственной программы «Дети Чернобыля» для оказания комплексной психолого-педагогико-социальной помощи детям, работникам образования, родителям.

Центр сосредоточил свои усилия на работе в Брянской, Орловской, Тульской областях, где были созданы филиалы при институтах повышения квалификации работников образования. Работа осуществлялась по двум направлениям:

- переподготовка учителей, преподавателей педагогических институтов и институтов усовершенствования работников образования с присвоением квалификации «преподаватель-методист»;

- повышение квалификации учителей-предметников в области психолого-педагогических основ учебного процесса.

В начале срок обучения в Центре составлял один год. Но практика работы показала, что такой срок недостаточен. С 1993 г. Центр перешел на двухгодичный период обучения. В учебный план первого года были включены дисциплины, обеспечивающие необходимую психологическую подготовку обучающихся: общая, возрастная, педагогическая психологии, ряд специальных психологических курсов, а также методика соответствующего учебного предмета. К концу первого года слушатели представляли проект методической разработки по теме преподаваемого учебного предмета, реализующей принципы деятельностной теории учения.

Второй год обучения предусматривал экспериментальную апробацию проекта в условиях реального учебного процесса, что составляло содержание выпускной дипломной работы, защита которой проходила, как правило, в форме выступления на научно-практической конференции с предварительной публикацией тезисов.

Результаты мониторинга учителей, текущего и итогового контроля учащихся показали, что реализация деятельностного подхода открывала новые методические возможности для учителя, позволяла повысить свою профессиональную компетентность, снять у учеников ряд феноменов, связанных с проживанием в Чернобыльской зоне: снизить тревожность, повысить уверенность в своих силах и возможностях, самостоятельность, интерес и желание учиться.

Таким образом, был создан определенный кадровый потенциал, способный продолжить в районах Чернобыльской аварии работу Центра по оказанию педагогической, психологической и социальной помощи, основой построения которой стала деятельностная теория учения и обучения. Выпускники Центра возглавили психологические центры, методические объединения в районе, школе. Более 10 человек защитили кандидатские диссертации.

В течение ряда лет филиал Центра работал в г. Егорьевске, где студенты, заканчивающие Московский государственный технологический университет «Станкин», получали основы психолого-педагогической подготовки для преподавательской работы в средних и средне-специальных учебных заведениях. Центр также сотрудничал со службой занятости г. Егорьевска, где в ходе

реализации одногодичного учебного плана проходили подготовку к педагогической деятельности оставшиеся без работы инженеры и другие специалисты с высшим образованием.

В последние годы сотрудники Центра принимали участие в организации и проведении на базе факультета психологии Летних школ для работников системы образования по разнообразным актуальным вопросам современного образовательного процесса.

За 30 лет работы Учебного центра более 2500 слушателей получили документы о прохождении соответствующей переподготовки и повышении квалификации.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКА

**И.В. Воронкова**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Москва  
ivvoronkova@gmail.com

В современном образовании произошло переосмысление образовательных целей в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений, навыков к формированию личности обучающегося как будущего активного деятеля. Федеральным государственным стандартом определены личностные образовательные результаты, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности [ФГОС 2012]. В связи с этим вопрос об эффектах различных образовательных сред в развитии учебной мотивации и положительного эмоционального отношения к учебной деятельности подростков является весьма актуальным.

В.А. Ясвин, говоря о развивающей роли образовательной среды, отмечает, что среда, отвечая различным потребностям подростков, «мотивирует» учащихся к проявлению разнообразной активности, они становятся реальными субъектами своего собственного развития [Ясвин 2000]. В.А. Ясвин выделяет четыре основных модальных типа среды: 1) догматическая, способствующая развитию пассивности и зависимости учащегося; 2) карьерная, способствующая развитию активной, но зависимой

личности; 3) безмятежная, способствующая свободному развитию, но обуславливающая формирование пассивности учащегося; 4) творческая, способствующая свободному развитию активной личности. Отмеченные характеристики образовательной среды позволяют предположить, что наиболее благоприятной для мотивационно-эмоционального развития учащегося подросткового возраста является творческая образовательная среда в сочетании с высокими показателями таких параметров образовательной среды, как доминантность, обобщенность, интенсивность и эмоциональность. Для подтверждения данной гипотезы было проведено исследование, в ходе которого изучались характеристики образовательной среды четырех школ г. Набережные Челны (две школы, реализующие программы традиционного обучения, — ТО; две школы, реализующие программы развивающего обучения, — РО), а также рассматривалась структура учебной мотивации старших подростков.

Методика векторного моделирования В.А. Ясвина позволила установить, что для школ РО характерна творческая образовательная среда (коэффициент модальности школ РО №1 и №2 равен 1,3). Учитель выступает как партнер, участник совместной деятельности, проводит уроки в контексте определенных событий, легко варьирует план урока в зависимости от конкретной обстановки, сложившейся в классе. Для школ традиционного обучения ТО характерна карьерная среда (коэффициент модальности школ ТО №3 и №4 равен соответственно 1,0 и 1,1): присущ ролевой, форматизированный характер взаимоотношений между педагогами и учащимися.

Анализ иерархии групп учебных мотивов показал, что мотив избегания неприятностей, обусловленный страхом наказания и отрицательной оценки учебных успехов со стороны родителей и учителей, гораздо более характерен для школьников, обучающихся в ТО. Также эти школьники в большей степени, нежели ученики системы развивающего обучения, ориентированы на получение одобрения учителя, положительной отметки (т.е. формальных атрибутов учебной успешности — «учиться — правильно отвечать на вопросы учителя»).

Для учеников системы РО, напротив, более значимы содержательные атрибуты учебной успешности («учиться — самостоятельно ставить новые учебные цели и самостоятельно находить средства их достижения»), на что указывает высокий ранг в иерархии учебно-познавательных мотивов. В частности, мотив содержания («узнавать на уроке новое, интересное») зани-

мает второе место в иерархии, мотив процесса («думать, рассуждать на уроке», «решать задачи разными способами», «решать сложные задачи») — третье. Следует отметить также и то, что суммы индивидуальных рангов учеников школ РО по мотивам содержания и процесса разнятся незначительно. Фактически, содержание и процесс для учеников системы развивающего обучения субъективно равно значимы. Это может получить свое объяснение на основании положения о неразрывности содержания и метода развивающего обучения [Давыдов 1992]. Для подростков, обучавшихся по системе РО, «узнавать на уроке новое» оказывается возможным только путем совместного поиска, коллективного «рассуждения на уроке», «решения сложной задачи разными способами».

Таким образом, образовательная среда, в которой реализуется технология развивающего обучения, является творческой, характеризуется высокими показателями доминантности, эмоциональности, обобщенности и в наибольшей степени способствует развитию мотивации учебно-познавательной, исследовательской деятельности подростков, формированию положительного эмоционального отношения к учению.

## СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ПОЗИЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ТЕОРИИ УЧЕНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ

**Е.В. Высоцкая, А.Д. Лобанова,  
В.В. Пазынин, А.Н. Сиднева**

Психологический Институт РАО  
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
ГБОУ Школа №1561  
Москва  
h\_vysotskaya@mail.ru, andelobanova@yandex.ru,  
PazyninVV@Edu.mos.ru, asidneva@yandex.ru

1. Важным направлением исследований в русле деятельностной теории учения является дальнейшее усовершенствование программ учебных предметов. С нашей точки зрения, возможным направлением дальнейшей разработки этих программ является «обогащение» той культурной деятельности, которую

реконструирует учащийся, новым содержанием, а также «доопределение» целей этой деятельности.

2. Одной из ключевых линий курса русского языка является обучение детей самостоятельному составлению текста. Этот текст должен быть не просто грамотно написан, но, в первую очередь, быть адекватным стоящей перед любым текстом задаче — передавать читателю заложенные автором сообщения. В широком смысле при обучении языку речь всегда идет об анализе соотношения формы и смысла, что, по мнению В.В. Давыдова, является сутью работы учащихся в данной предметной области [Давыдов 2002]. Данная цель, на наш взгляд, может быть конкретизирована для разных единиц — от целого текста до минимальной значащей единицы (морфемы).

3. В русле ТППФУД и деятельностной теории учения существуют исследования, в которых представлен анализ слова как передающего сообщение автора определенным набором морфем [Айдарова 1978]. Обучение морфемному анализу строилось так, чтобы распознавание и выделение морфем опиралось на понимание специфических сообщений, передаваемых каждой морфемой (числа, падежа, времени и т.д.). Аналогично связка «текст — передаваемое сообщение» (через выделение и опробование позиций автора, читателя, критика) была положена в основу разработки программ обучения литературному чтению Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской [Кудина, Новлянская 1996]. В работе этих авторов сообщением выступает уже целостный текст во всей полноте его художественных средств (не только грамматических конструкций). Даже на уровне отдельных фонем («строительного материала» морфем) отношение «форма — передаваемое сообщение» является ключевым. Неизменный фонемный состав (в отличие от изменчивого звукового и буквенного состава) соответствует неизменности передаваемого морфемой сообщения. В курсе русского языка В.В. Репкина одной из важнейших задач является формирование орфографического действия [Репкин 1992]. В.В. Репкин вслед за лингвистом М.В. Пановым развивает понятие фонемы как средства такого орфографического действия и приводит учащихся к идее общего закона письма. Смысл этого закона не в том, чтобы писать «как договорились», а в том, чтобы сохранять фонемный состав слова для того, чтобы слово было «узнано» читателем (а значение слова тем самым передано), — и сохранять это постоянство на письме, при этом правильно озвучивая слова в устной речи («озвончая» и «оглушая», «смягчая» и т.д.). Таким образом,

освоение содержательно-смысловых функций сообщения необходимо строить на всех уровнях — от текста до фонемы.

4. Освоение содержательно-смысловых функций сообщения предполагает определенный тип моделирования. При анализе текста это моделирование связано с выделением позиций пишущего (автора) и читающего (читателя) и сообщений, которые автор передает читателю. Далее метод анализа отношений формы — смысла (в т.ч. понятие синонимии — омонимии) может быть применен к отдельному предложению, которое продолжает при этом рассматриваться в контексте целостного текста. Для построения собственного или анализа готового чужого сообщения необходима работа с контекстами, которые должны быть переданы читателю. Она может быть осуществлена с помощью модели группы сказуемого и группы подлежащего. Дальнейшее моделирование предполагает выяснение сообщения, передаваемого отдельными словами, и взаимосвязь типа сообщения с особенностями морфемной структуры слова. На последнем, четвертом уровне может быть проведен фонемный анализ, который заключается в том, что ребенок связывает фонему и ту часть слова, в которой она существует и которую конструирует. Это дает возможность более осмысленного освоения орфографического навыка.

5. Предлагаемая схема построения курса русского языка связана с очевидной сложностью. С одной стороны, введение анализа отношений формы и смысла правильнее начинать с крупных смысловых единиц: текста и предложений, с другой — дети, приходящие в 1-й класс, могут не уметь читать, и обучение их чтению принято строить от букв и звуков, а не от целостных текстов. Решение этой проблемы мы видим в дальнейшей разработке содержания предмета в плане анализа детского действия по прочтению и составлению сообщений и в подготовке адекватных модельных средств для работы со смыслами текстов и предложений даже при возможной несформированности навыка чтения. Нами были созданы специальные учебные материалы для 1-го класса, включающие в себя тексты, ситуации и задания для работы в парах, — в дополнение к программе В.В. Репкина с целью с самого начала обучения ввести детей в культурную деятельность составления письменного сообщения, нацеленного на читателя. В этом году мы начали пилотное исследование в 1-м экспериментальном классе (20 детей, возраст 6–7 лет, школа №2101).

## ФОРМИРОВАНИЕ ОБОБЩЕННОЙ ПРЕДМЕТНОЙ ОРИЕНТИРОВКИ: МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБЪЕКТА В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

**Е.В. Высоцкая, И.В. Рехтман, С.Б. Хребтова**

Психологический институт РАО  
Москва  
h\_vysotskaya@mail.ru

Обобщенная предметная ориентировка («третий» тип учения) и новые возможности учащихся, описанные в работах педагогических психологов научной школы П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, оказались в свое время настолько привлекательными, что вызвали множество попыток перестроить целые учебные предметы соответствующим образом. Это, как и предупреждал П.Я. Гальперин (1973), оказалось значительно более трудным делом, чем казалось поначалу, и естественнонаучные школьные предметы не явились здесь исключением. Первые проекты перестройки структуры учебного предмета химии ([Мажура 1974; Салмина и соавт. 1983; Сатбалдина 1988] и др.) основывались на «системном» представлении о строении атомов и продемонстрировали весьма обнадеживающие результаты.

Тем не менее наши попытки проследовать этим путем [Высоцкая, Рехтман 2012] показали, что целый ряд классических качественных задач, связанных с пониманием смысла химических реакций, по-прежнему решается с большим разбросом, что свидетельствует о существенной недостаточности формируемой таким путем предметной ориентировки. Поиски «недостающего звена» привели к рассмотрению в качестве ее теоретического основания «доатомной» сущности понятия «химический элемент», и наш многолетний формирующий эксперимент [Высоцкая, Хребтова, Рехтман 2015] подтвердил адекватность этой гипотезы. Опыт этой разработки, на наш взгляд, позволяет уточнить некоторые детали практического приложения деятельностного подхода к разработке учебных предметов. Его теоретическая ретроспектива в целом подтверждает представления П.Я. Гальперина (1965; 1985) о структурном и функциональном различии «пропедевтической» и «систематической» части учебного курса «третьего» типа. Однако вы-

деляемые П.Я. Гальпериним компоненты пропедевтической части легко обнаруживались в «работающей» методике, но, к сожалению, мало помогали строить «с нуля». И если «систематическая» часть курса очевидным образом может базироваться на развертывании теоретической модели объекта (химических свойств вещества) и может быть вчерне разработана на основе системно-структурного анализа [Решетова, Сергеева 1983], то в основу пропедевтики явно должно быть заложено нечто иное. В этой части курса «химический объект» и его модель еще только должны появиться. По нашей гипотезе в качестве таковой для пропедевтической части следует рассмотреть модель предметного действия, специфицирующего теоретическое представление данной области знания. Какое же это действие? В частном случае предмета химии это действие получения нужного (заданного) вещества, целенаправленное превращение вещества во что-то имеющее заданный набор свойств.

Задача учащихся, соответственно, в этот образовательный период — присвоение целей и смыслов такой сферы деятельности, овладение инструментарием ее осуществления. Содержанием пропедевтики тем самым и является построение модели предметного действия, основным (общим) средством осуществления которого послужит формируемое фундаментальное понятие. Мы полагаем, что именно это и имел в виду П.Я. Гальперин (1973), когда указывал на важность выделения предмета науки с первых шагов знакомства с нею. Как же осуществляется такое моделирование? В основе его лежит «технологическая» схема целенаправленного получения требуемого вещества, реализуемого как в «культурно-исторической практике», представленной историей науки и материальной культуры, так и в собственной практике ученического опыта. Конкретизация обобщенной модели «химического действия» позволяет проблематизацию, а затем и поддержку освоения учащимися необходимого предметного инструментария идентификации и различения веществ согласно «химическому поведению» [Высоцкая, Хребтова, Рехтман 2015]. В результате схема превращения вещества, — особенно замкнутая в «элементный круг», реализующий представления о константности «химических элементов» в химических реакциях, — становится главным мыслительным орудием решения химической задачи. Расширение возможностей планировать свои «химические действия» в новых задачах выводит на сцену «химический элемент» в качестве «понятийного» представителя

основного закона осуществления химических превращений в его генетически исходном «доатомном» виде.

В процессе развития (конкретизации) модель действия по превращению вещества постепенно обретает черты модели самого превращения. В центр внимания закономерно попадает «вещество как таковое» — способность быть продуктом, посредником или сырьем будущих превращений все более конкретно отражается в записи его «элементной формулы». Этот процесс и может быть рассмотрен как определяющий формирование у учащихся предельно обобщенной ориентировочной основы химического действия и тем самым возможность их дальнейшего продвижения как в самом предмете химии, так и в постановке учебных задач освоения химической теории и практики в систематическом курсе.

## К ВОПРОСУ О ТИПАХ ОРИЕНТИРОВКИ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ДЕЙСТВИИ

**Е.В. Высоцкая, М.А. Янишевская**

Психологический институт РАО  
Москва  
y\_maria@mail.ru

Деятельностное рассмотрение психологических механизмов усвоения понятий заставляет уделять особое внимание психологической оценке условий практической реализации методик их формирования. Важным показателем здесь является тип складывающейся ориентировочной основы действия, в значительной степени определяющий приобретение усваиваемыми действиями разумности, обобщенности, критичности, сознательности как их свойств, обуславливающих возможности «встраивания» их в осмысленную целесообразную деятельность субъекта в дальнейшем. Поэтому проблема исследования влияния различной организации учебной деятельности на возможность формирования определенного типа ориентировки является актуальной.

Вопрос строения предметно-модельной среды поддержки действий, опосредствующих образование понятия, является первостепенным. В первую очередь это вопрос «материализации» и последовательного развертывания тех компонентов предметно-операционального содержания, которые соответствуют различным ступеням освоения ориентировочной функции по-

нения в осмысленном предметном действии. Логико-предметный анализ условий формирования «относительных» понятий (определяющих решение задач, связанных с расчетом отношений и пропорций взаимосвязанных величин) позволил создать компьютерную среду, моделирующую условно-практическую ситуацию управления плавучестью «подводного корабля» в воде различной «солености» ([Высоцкая 1991] и др.).

Условно-предметная ситуация позволяла учащимся исследовать изменяющуюся «соленость» (плотность) воды посредством выполнения различного рода «компенсационных» процедур, результат которых демонстрировался на экране. В режиме «опробования» целенаправленно вносимых изменений демонстрировалось «плавание» в толще воды и, соответственно, «всплывание на поверхность» («погружение на дно») в случае достижения или отсутствия «равновесности с водой». Перед учащимися ставилась задача достижения заданной плавучести тела комбинацией «всплывающих» и «тонущих» материалов. При обсуждении результатов построения и опробования компьютерных моделей выделялись и фиксировались ориентиры необходимых действий по построению решений задач, развертываемых в модельной среде или задаваемых «на бумаге».

В эксперименте приняли участие две группы четвероклассников московской школы (по 20 человек). Учащиеся одной группы выполняли все действия по изменению параметров опробуемых моделей самостоятельно; в другой средства управления распределялись между двумя партнерами с необходимостью их взаимной координации соответственно условию решаемой задачи.

По завершении курса учащиеся выполняли диагностическую работу, в которой были представлены задачи, требующие пропорциональных вычислений и оперирования относительными величинами на различном материале. Полученные результаты, как и наблюдение за детьми в процессе обучения, показали существенные различия между группами. Ученики, работавшие индивидуально, в большинстве случаев решали практические задачи на координацию независимых величин («веса» и «объема») «пошагово»: сначала добавляли по одному грузы, пока корабль не начинал тонуть, затем так же по одному поплавки, повторяя поочередно эту процедуру до получения «равновесия». Способ «пропорциональной» координации независимых величин оказался им практически недоступен. Найденные ими «правила», позволяющие успешно решать некоторые задачи, нередко оказывались неэффективными при незначительных изме-

нениях условий. Число правильно решенных диагностических задач оказалось здесь значимо меньше, чем у учащихся второй группы. Характерные признаки формируемого способа действия (опора на собственные пробы, контроль «по результату», стереотипные действия) заставляют нас отнести складывающуюся в этих условиях ориентировку действия к I типу ([Гальперин 1957] и др.).

В случае же организации содержательно-предметного распределения операций поведение учащихся заметно отличалось: в выполнении ими совместных действий на первый план выходил именно способ координации изменений, вносимых каждым. Именно их взаимодействие позволило им, на наш взгляд, эффективно осваивать «понятийные» компоненты ориентировки в ситуации задачи как средства требуемой координации частичных изменений модельных объектов. Это дает нам основания рассматривать содержательно-предметное распределение операций совместного действия, опосредствующего формирование понятия, как одно из существенных условий преобразования типа складывающейся ориентировочной основы и, соответственно, как возможность подойти к реализации III типа учения применительно к формированию относительных понятий. Такой подход к организации обучения может оказаться эффективным в отношении их усвоения в качестве мыслительных оснований общих способов решения расчетных задач, чрезвычайно востребованных содержанием ряда школьных предметов.

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Е.В. Гелясина**

Витебский областной институт развития образования  
Витебск.  
elena\_popkova@list.ru

Основная проблема, на решение которой ориентирована разработанная концепция, состоит в противоречии между государственным заказом системе педагогического образования на подготовку педагога, способного к проектированию и реализации образовательного процесса, направленного на формирование метапредметной компетентности обучающихся, и отсутствием комплексной теории и практики осуществления такого вида подготовки.

Понятийный каркас концепции включает понятия: метапредметная компетентность, профессиональный опыт педагога, профессиональная рефлексия, субъект повышения квалификации (ПК), смыслопорождение, методическая помощь, методическая поддержка, индивидуальная траектория ПК, практико-ориентированное содержание, *со-бытийность*.

Целевым ориентиром концепции выступает метапредметная компетентность обучающихся. В концепции представлена ее уточненная и обогащенная структура, критерии, показатели и уровни сформированности. Метапредметная компетентность понимается как компетентность, наличие которой обуславливает возможность становления обучающегося в качестве субъекта образования, заинтересованного, мотивированного, способного к позитивному самоизменению, наращиванию и обновлению уже сформированной компетентности, интеграции опыта, «перевода» его на качественно иной — системный уровень. Таким образом, метапредметная компетентность «участвует» в построении и обогащении индивидуальной картины мира человека, в построении им и образа «Я». По отношению к предметной компетентности метапредметная компетентность выполняет инструментальную (методологическую) и регуляторную функции.

Ядром концепции — ее идеальным объектом — является профессиональный опыт педагога по формированию метапредметной компетентности обучающихся. Профессиональный опыт мы рассматриваем как опыт, принадлежащий конкретному педагогу; опыт пережитого и переживаемого поведения; опыт, в котором синкретично зафиксированы профессиональные ценности, знания, умения, переживания; опыт, благодаря которому педагог сам себе может дать отчет о собственных возможностях в решении профессиональных задач, правилах организации действий, отношениях, предпочтениях, желаниях, смысле своего бытия в профессии. В концепции профессиональный опыт понимается как феномен событийного порядка. Это позволяет сделать расстановку смысловых акцентов следующим образом: полагать в качестве его основы не знания как таковые и не их применение, а осуществление педагогом профессиональной рефлексии. Именно благодаря ей функционирует опыт. Рефлексия обеспечивает соотношение знаемого личностью с конкретной ситуацией, позволяет достичь нового понимания обстоятельств, в которых осуществляется деятельность, дает возможность осуществить проблематизацию и использовать имеющийся опыт.

Сущностные характеристики профессионального опыта указывают на его существование и формирование в деятельностном залоге, что требует проживания личностью значимых ситуаций. Это в свою очередь позволяет утверждать, что совершенствование профессиональной компетентности как характеристики опытности педагога осуществляется в триаде «мотивация — деятельность — профессиональная норма». Эта триада рассматривается нами как детерминанта процесса подготовки.

В концепции фиксируются аксиологические регулятивы, закономерности и обусловленные ими теоретико-нормирующие основы подготовки педагогов в системе ПК к формированию метапредметной компетентности обучающихся. В аксиологическом блоке концепции представлены установки мировоззренческого характера, задающие вектор движения системе, обеспечивающей подготовку педагогов к формированию метапредметной компетентности обучающихся. Содержательное наполнение блока определяется зоной интеграции феноменов «человек — культура — социум». Как известно, педагогическая профессия принадлежит к числу помогающих. Поэтому ее основным ценностным ориентиром является придание особой значимости осуществлению со стороны педагога помощи и содействия ребенку в его



взрослении, личностном становлении, культурном самоопределении, творческом воплощении. Инструментально этот процесс обеспечивается, наряду с иным, формированием у обучающихся метапредметной компетентности. То есть последняя должна пониматься педагогом как образовательный результат, обладающий ценностным потенциалом. Возвращаясь к номиналу ценностей, включенных в аксиологический блок концепции, отметим, что к их числу отнесены ценности: 1) профессия, профессионализм; 2) профессиональное достоинство, свобода и ответственность; 3) непрерывное образование как условие проявления «заботы о себе»; 4) профессиональное творчество; 5) профессиональная коммуникация.

К числу закономерностей отнесены: андрагогические, субъектной ориентации, персонифицированности, практико-ориентированности, диверсифицированности.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕР СТУДЕНТОВ, ПРЕДРАСПОЛОЖЕННЫХ К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В.В. Гижницкий, В.А. Негрий**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет педагогического образования  
Москва  
v.negrii@gmail.com

Основной целью исследования стало выявление студентов, предрасположенных к научной деятельности, и сравнение их с другими студентами по ряду психологических характеристик (по показателям депрессии, тревоги и мотивационной сферы).

В исследовании приняли участие 73 студента физического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, все они прошли батарею следующих методик:

1. опросники на выявление уровня беспокойства (тревоги): The Penn State Worry Questionnaire (PSWQ) и GAD-7;
2. опросники на депрессию: опросник Зунга и PHQ-9;
3. шкала академической мотивации (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин);
4. шкала внутренних и внешних жизненных целей (Т. Кассер, Р. Райан).

Достижение цели по выявлению психологических особенностей студентов, склонных к научной деятельности, включало три этапа:

1. на основании результатов, полученных по шкале внутренних и внешних целей (Т. Кассер, Р. Райан), необходимо было выявить кумулятивный показатель целей, связанных с научной деятельностью. Для решения данной задачи был произведен расчет среднего по шкалам важности научной деятельности (для студента), вероятности достижения в ней успеха и субъективной оценки студентом своих достижений в науке;

2. с помощью методов описательной статистики (квартили) были выявлены студенты с высокими по кумулятивному баллу показателями целей научной деятельности. Эту группу студентов мы обозначили как студентов, предпочитающих научную деятельность (далее ПНД);

3. сравнение двух групп студентов по психологическим характеристикам с помощью t-критерия.

Сравнение по показателям на беспокойство: студенты ПНД испытывают имеют меньший показатель тревожности, чем остальные студенты (опросник the penn state worry questionnaire — значимые результаты, GAD-7 — на уровне тенденции).

Сравнение по показателям на депрессию: студенты ПНД испытывают меньший показатель депрессивных переживаний, чем остальные студенты (PHQ-9 — значимые результаты). По опроснику Зунга, наоборот, значимых различий нет. Интересно отметить, что при качественном анализе данных, полученных опросником Зунга, самые высокие показатели имели те же студенты, что и с высокими показателями опросника PHQ-9.

Сравнение по показателям на мотивацию: студенты ПНД имеют более высокие показатели по внутренним мотивам и идентифицированной регуляции, а также значительно ниже по экстернальной регуляции и амотивации (значимые результаты).

Ряд отечественных и зарубежных исследований показывают, что внутренние мотивы являются оптимальными учебными мотивами, выступающими предикторами высоких академических достижений, настойчивости, психологического благополучия ([Deci, Ryan 1985; 2000; 2008; Гордеева 2013] и др.). Исходя из полученных данных можно заключить, что студенты ПНД имеют более высокие показатели по внутренним мотивам в отличие от остальных студентов, а следовательно, могут быть более успешны в академических достижениях, настойчивы и в целом психологически благополучны.

Студенты ПНД в отличие от остальных студентов чаще проявляют идентифицированную регуляцию. Идентифицированная регуляция проявляется в том, что индивид принимает цели деятельности и осознает их значимость.

Студенты ПНД меньше, чем остальные студенты, проявляют экстермальную регуляцию. При экстернальной регуляции внешние стимулы направляют и придают смысл выполнению учебных заданий и посещению университета. Но учащиеся не чувствуют себя автономными субъектами деятельности, так как их деятельность контролируется стимулами, заданными другими людьми.

У студентов ПНД показатели по шкале амотивации значительно ниже.

Сравнение по шкале внутренних и внешних жизненных целей: студенты ПНД имеют значимо более высокие результаты по шкалам — помощь людям, личностный рост, физическое здоровье, социальное признание. Студенты ПНД в большей степени, чем остальные студенты, стремятся помогать другим людям, заинтересованы в собственном развитии и личностном росте, стремятся заботиться о собственном здоровье и хотели бы получить признание в обществе.

### **Выводы**

Студенты, предпочитающие научную деятельность, и остальные студенты различаются по психологическим характеристикам:

1. студенты, предпочитающие научную деятельность, меньше, чем остальные студенты, склонны испытывать и переживать чувство беспокойства и тревоги;
2. студенты, предпочитающие научную деятельность, меньше, чем остальные студенты, склонны к депрессивным переживаниям;
3. студенты, предпочитающие научную деятельность, имеют более высокие показатели по внутренним мотивам и идентифицированной регуляции, а также более низкие по экстернальной регуляции и амотивации;
4. студенты, предпочитающие научную деятельность, имеют значимо более высокие результаты по шкалам: помощь людям, личностный рост, физическое здоровье, социальное признание.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Е.В. Гладышева**

МИРЭА — Российский технологический университет  
Москва  
evgladysheva@mail.ru

Философия как учебная дисциплина является обязательной составляющей высшего образования студентов не только гуманитарных, но и технических специальностей. Это связано с ее мировоззренческой и аксиологической функциями. Ее изучение способствует формированию студентами своего мировоззрения, прояснению для себя собственной иерархии ценностей. Гуманитарное образование помогает студентам понять общество, в котором они живут. Понимание самих себя и социальной действительности приводит к наиболее гармоничной социализации молодых специалистов после окончания вузов. В этом, безусловно, заинтересовано государство.

На данный момент нет нормативного документа об обязательном проведении воспитательной работы со студентами в высших учебных заведениях. Более того, в Конституции РФ указано, что в стране нет единой государственной идеологии, поэтому непонятно, на чем и как воспитывать. Однако на многих конференциях высказывается мысль о том, что образование в вузах (в рамках гуманитарных дисциплин) должно быть ориентировано на воспитание традиционных нравственных ценностей молодого поколения (уважение к старшим, патриотизм, социальная ответственность, забота о младших, милосердие и благотворительность и др.).

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» отмечает, что «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности». Приоритетами государственной политики в области воспитания является формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности русского народа и судьбе России. Стратегия развивает механизмы, предусмотренные Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», который гарантирует обеспечение

воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой также в форме самостоятельной деятельности. Правда, этот документ главным образом относится к школьному образованию, а не к вузовскому. От преподавателей гуманитарных дисциплин не требуется вести специальную воспитательную работу со студентами, однако в наших индивидуальных планах есть специальный раздел «Организационно-воспитательная работа», который каждым из преподавателей заполняется по-своему.

Хочу поделиться своим опытом воспитательной работы со студентами РТУ МИРЭА. Подробнее я остановлюсь на теме «Благотворительность и милосердие». В рамках этой темы ежегодно организуются экскурсии в Московский музей предпринимателей, меценатов и благотворителей (ул. Донская, д. 9), где в интерактивной форме Е.И. Калмыкова объясняет студентам, почему и как нравственные ценности и твердые этические правила отечественных предпринимателей способствовали успешности их экономической деятельности, почему, добившись экономического успеха, многие из купцов стали меценатами и благотворителями. Экскурсии проводятся в виде игры, где студентам предлагается самим решать задачи в качестве предпринимателя, членов его семьи, приехавших в город на заработки рабочих и т.д. Также тема благотворительности и милосердия раскрывается на примере деятельности Александры Федоровны и Елизаветы Федоровны Романовых. Организуются экскурсии в Марфо-Мариинскую обитель милосердия. После посещения экскурсий студенты пишут отзывы и делают презентации, которые размещаются на сайте кафедры, а заинтересовавшиеся этой проблематикой студенты собирают дополнительный материал, готовят доклады, выступают на конференциях, публикуют тезисы и статьи в сборниках конференций (например, «Социальная инноватика», «Студенческая наука» и др.) Тема благотворительности и милосердия не ограничивается историческим аспектом — собирается материал и о сегодняшнем дне (например, о волонтерстве в РТУ МИРЭА, о современной благотворительной деятельности).

Представляется, что такой способ отвечает требованиям деятельностного подхода (постижение нравственных ценностей через знакомство с деятельностью лучших представителей отечественной культуры), а также системному принципу в образовании (проектно-исследовательская деятельность студентов, принцип единства теоретической и практической деятельности, сочетание индивидуальных и коллективных форм обучения, обеспечение творческой среды обучения и др.)

## ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (исторический аспект)

Л.Д. Глазырина

Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка  
Минск  
375292551101@yandex.ru

Идея рассмотрения организации и проведения досуга детей как важной полезной деятельности не нова. Педагоги прошлого указывают пути получения ребенком знаний, развития умственных, интеллектуальных способностей, физических и духовных сил на «основе радостного процесса познания».

Сократ утверждал, что науки детям преподавать нужно не насильственно, а посредством игр, предлагаемых им ситуаций, в которых они проявляются в своих естественных физических и духовных состояниях. Он считал, что тогда лучше можно увидеть, «к чему склонен ребенок». Аристотель, величайший из философов античного мира, обращал особое внимание на умение использовать досуг в соответствии с индивидуальностью личности. Интересна мысль Марка Фабия Квинтилиана о важности досуговой деятельности, ее содержательной наполняемости и индивидуальной выразительности; он считал, что «дети после отдыха охотнее принимают за учение; ум, которому свойственна свобода, становится бодрее. Я не осуждаю также в детях и любви к играм; это служит проявлением их живости. Напротив, я еще не могу надеяться, что тот задумчивый и всегда угрюмый мальчик, который вял и в играх, наиболее свойственных его возрасту, будет усердно заниматься» [Пискунов 1971]. Особое внимание Марк Фабий Квинтилиан обращал на соблюдение «меры или середины» как в обучении, так и в досугах. Данная мера должна определяться временными параметрами, объемом предлагаемого материала с учетом возраста детей.

Ян Амос Коменский утверждал, что «даже в забавах можно научиться тому, что впоследствии при случае может принести серьезную пользу, когда того потребуют время и обстоятельства» [Пискунов 1971].

Джон Локк считал, что обучение должно опираться на интерес и любознательность детей, способствуя развитию у них самостоятельного мышления. Также Джон Локк указывал, что «ни

один предмет, который должны изучить дети, не следует превращать в бремя для них или навязывать им как нечто обязательное. Все, что предлагается в такой форме, немедленно становится скучным; душа проникается отвращением к этому даже в том случае, если оно раньше было для нее приятно или безразлично» [Пискунов 1971].

Клод Адриан Гельвеций в своих работах ставил общественное воспитание ребенка выше домашнего и связывал это с тем, что не все родители профессионально подготовлены к воспитанию. И более того, общественное воспитание, в отличие от домашнего, имеет несколько преимуществ в том, что оно соблюдается по строгому режиму. В этом плане, рассматривая проблему досуговой деятельности, можно отметить, что в коллективе сверстников у ребенка в большей степени возрастает любовь к выполнению тех заданий, которые ему нравятся и к которым он хочет привлечь внимание других детей с целью получить одобрительную оценку.

Иоганн Генрих Песталоцци оказал огромное влияние на развитие педагогической теории и практики и считал, что в большей степени познание ребенком добра и желание его творить может составлять содержательную основу любой досуговой деятельности, где особое внимание придается чувственному восприятию окружающей действительности в свободном решении ребенком интеллектуальных и нравственных задач. Особое внимание гуманист-педагог придавал созерцанию окружающей действительности, по законам которой природосообразно формируются наши органы чувств. При проведении досуга необходимо приобщать ребенка к созерцанию (в философии — начальная ступень познания, чувственная форма отражения действительности в сознании; [Даль 2008]).

Иоганн Фридрих Герbart в образовательном процессе выделял три части: управление детьми, обучение, нравственное воспитание. При рассмотрении проблемы досуговой деятельности ребенка особое значение приобретает задача управления, которая, по И.Ф. Герbartу, состоит в дисциплинировании детей, в упорядочении их поступков и желаний.

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег, выдающийся немецкий педагог-демократ, последователь И.Г. Песталоцци, полагал, что воспитание и развитие ребенка должно проходить на основе использования трех принципов: природосообразности (учет возрастных и индивидуальных особенностей, физического и психического развития ребенка), культуросообразности (учет

условий, в которых ребенок живет, национальной культуры), самодеятельности (стремление развить детскую творческую активность). Указанные принципы необходимо учитывать в организации и проведении досуговой деятельности детей. В контексте рассматриваемой нами проблемы особую значимость имеет принцип самодеятельности: «Ребенок хочет свободно играть, резвиться» [Пискунов 1971].

Отдельно взятые фрагменты в виде высказываний известных педагогов о важности свободной досуговой деятельности транслируют атмосферу желаний ребенка, что можно назвать личным интересом, позволяющим ему формировать собственную личностную позицию, осмысливать и осваивать окружающую действительность в пространстве эмоционально-выразительных средств, соответствующих его возрасту и потребностям.

## СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДПОСЫЛОК ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.А. Глотова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
galina.glotova1@mail.ru

О цифровом образовании в нашей стране идут дискуссии как в печатных изданиях, так и в Интернете. При этом в педагогике и педагогической психологии по мере продвижения к цифровому обществу на первый план постепенно выходят идеи, подходы, технологии, которые, так или иначе, способствуют процессу цифровизации образования. Для этого уже есть определенные предпосылки.

1. Предпосылки цифровизации образования, сложившиеся в самой системе образования, можно разделить на две группы. Первая группа — это преимущественно «цифровые» средства и методы организации научной и педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности обучающихся, связанные с использованием компьютеров и Интернета для выполнения различных действий, которые можно было бы выполнить, хотя и с затруднениями, без компьютера. Компьютер заменяет печатное издание учебника, пишущую машинку, калькулятор, телефон,

магнитофон и др. В эту группу входят и презентации, видеоуроки, целые онлайн-курсы по различным учебным предметам.

Вторая группа предпосылок — это преимущественно «нецифровые» средства и методы организации деятельности педагогов и обучающихся, которые отрабатываются сейчас более активно в системе высшего образования и пока мало связаны с использованием компьютерных программ и Интернета. Прежде всего, это компетентностный подход [Зимняя 2006; Иванов 2007; Сутягин 2015; Троянская 2016], который все прочнее закрепляется в системе образования, особенно высшего. Поскольку в нецифровой форме компетенции пока недостаточно операционализованы [Андреев 2014], то предполагается, что в дальнейшем компьютеры (возможно, даже с использованием видеозаписей) будут фиксировать и оценивать по определенным критериям все проявления различных компетенций обучающихся, давая им количественные и качественные оценки. Ко второй группе относится также балльно-рейтинговая система, смысл которой становится понятен, если ее рассматривать как предпосылку для будущих цифровых систем алгоритмизированной оценки обучающихся по различным компетенциям. Сюда же можно отнести и технологию «портфолио» (названия могут быть разными), куда в настоящее время преподаватели и обучающиеся вносят информацию о своих достижениях (перечни публикаций, выступления и т.д.) [Гурьянова 2016; Татьяненко 2014]. В вузах нашей страны эта технология сначала стала применяться по отношению к преподавателям, а теперь и к студентам. Постепенное повышение уровня алгоритмизации компетентностного подхода, балльно-рейтинговой системы и портфолио в их взаимосвязи — это вторая группа предпосылок для перехода к «цифровому образованию».

2. Предпосылки «цифрового образования», сложившиеся на данный момент вне системы образования (тоже две группы).

Третью группу предпосылок образуют складывающиеся в настоящее время с раннего возраста у значительного числа людей навыки и привычки использования компьютера в процессе коммуникации (общение в социальных сетях), в профессиональной деятельности и в деятельности повседневной (для переписки, оплаты квитанций и т.д.), а также в качестве развлечения (компьютерные игры). Для множества людей компьютер стал неотъемлемой частью их жизни в современном мире.

Четвертая группа предпосылок цифровизации образования — это разработка технологии блокчейн и способов обработки «больших данных» (big data) [Генкин, Михеев 2017; Майер-Шен-

бергер, Кукьер 2014; Свон 2016]. Особенность big data в том, что это такие громадные массивы данных, которые могут быть обработаны только с использованием специальных компьютерных программ и никак иначе. В настоящее время эти технологии уже используются в сфере финансов, в маркетинге, в предвыборных кампаниях, находят применение в медицине, а через некоторое время непременно станут использоваться и в системе образования. Со временем указанные четыре группы предпосылок, развиваясь и взаимодействуя, сложатся в один «пазл» под названием «цифровое образование», где учебным процессом будет управлять своеобразный «цифровой учитель». По мере развертывания этого процесса перед педагогической психологией будут вставать всё новые вопросы. Например, как изменится учебная деятельность при взаимодействии с «цифровым учителем». Может быть, процесс учения будет восприниматься как увлекательная игра. Но трудно сказать, будут ли обучающиеся, увлеченные компьютерными играми, столь же мотивированы при «цифровом обучении» на включение в учебные компьютерные игры, а увлекающиеся свободным общением в социальных сетях будут ли столь же мотивированы на обсуждение в чатах учебного материала. А вдруг «цифровой учитель» будет чрезмерно авторитарным, не только обучающим, но и строго воспитывающим посредством фиксации в портфолио (на основе технологии блокчейн и обработки big data) всей информации об учебной деятельности обучающегося (что может привести к «учебному неврозу» или аукнуться потом при попытке поступить в вуз или на работу). Словом, сейчас уже ясно, что процессы цифровизации образования требуют пристального внимания со стороны психологов.

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ

**Г.А. Глотова, И.В. Коротаева**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
galina.glotova1@mail.ru; korotaeva\_irina@mail.ru

Профессиональная подготовка студентов высших учебных заведений предполагает повышение уровня развития логическо-

го мышления как определенного компонента общей культуры личности. Логическое мышление включает в себя ряд компонентов: умение ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений, умение подчиняться законам логики, производить логические операции, осознанно аргументируя их, умение строить гипотезы, выводить следствия и т.д. Несмотря на то что эти логические операции должны быть сформированы согласно новым образовательным стандартам уже на этапе перехода из начальной в среднюю школу, не только у старшеклассников, но и у студентов высших учебных заведений стихийно сложившиеся при традиционном обучении механизмы логического мышления характеризуются серьезными недостатками. При изучении логического мышления было показано, что только 11% студентов педагогических вузов и 31% студентов-психологов МГУ решают задачи в соответствии с требованиями формально-логического интеллекта [Коротаева 2014]. И у старшеклассников, и у студентов есть ошибки в реализации приема сравнения (неумение выявить существенные признаки объектов, смешение существенных и несущественных признаков и др.), приема классификации (трудности в выявлении критериев классификации, в выделении родового и видового признаков и др.) [Подгорецкая 1980; Калошина, Харичева 1978; Н.Н. Пospelов, И.Н. Пospelов 1989]. Кроме этого, есть трудности при работе с определениями и при выполнении действия подведения под понятие (определения подменяются «разъяснениями», при построении определений изменяется объем определяемых понятий, что обусловлено ориентировкой на случайные признаки, и др.) [Подгорецкая 1980; Талызина 2009]. Студенты испытывают затруднения в выдвижении, развитии и доказательстве гипотезы, не знают особенностей логического мышления при моделировании, мысленном эксперименте, оперировании гипотезами, логические операции индуктивного и дедуктивного умозаключений подменяются обыкновенными обобщениями фактов [Ильясов, Кострова 2014; Яковлева 2009]. Это означает, что приемы логического мышления не только у школьников, но и у студентов требуют целенаправленного формирования в учебном процессе.

Поскольку же в настоящее время за основу ФГОС ВПО взят компетентностный подход, то возникает вопрос о формировании приемов логического мышления у студентов в рамках данного подхода. Как известно, особую роль в разработке компетентностного подхода сыграл Дэвид МакКлелланд. Он предложил вместо традиционно используемых в США тестов способностей,

тестов интеллекта и тестов академических достижений по различным учебным предметам диагностировать «компетенции» как некие интегративные качества человека, способные значительно более точно предсказать его будущую профессиональную и жизненную успешность [McClelland 1973]. Когда же компетентностный подход вошел в практику работы высших учебных заведений, в том числе в Европе, в результате подписания в 1999 г. Болонской декларации [Байденко 2006; Солодянкина 2015], особую остроту приобрел вопрос операционализации компетенций, что необходимо для оценки их сформированности у конкретного студента, выпускника. Это означает, что каждая компетенция должна быть представлена на языке конкретных действий и операций (практических, умственных), которые должен качественно выполнять обладатель компетенции при решении различных образовательных и профессиональных задач (что он должен «знать» и «уметь» и чем «владеть»). Сказанное особенно важно, когда речь идет о развитии логического мышления студентов. В то же время в самом компетентностном подходе этот глубинный уровень умственных действий фактически не исследуется. Это ставит вопрос об использовании при реализации компетентностного подхода разработок, выполненных в рамках деятельностной теории учения [Гальперин 2002; Талызина 2009]. Как известно, в деятельностной парадигме в качестве целей обучения выступают не сами по себе знания, умения и навыки, а учебные действия по их приобретению. Один из важнейших принципов, на котором строится деятельностный подход, говорит о зависимости качества усвоения от ориентировочной основы: чем более полной и обобщенной является ориентировочная основа действия, раскрывающая структуру действия и состав операций, тем успешнее и эффективнее происходит формирование этого действия. Особое внимание представители деятельностного подхода уделяли изучению структуры логических действий и условий их успешного формирования ([Талызина 2009; Подгорецкая 1980; Буткин, Володарская, Талызина 1999; Калошина, Харичева 1978] и др.).

Использование деятельностной теории учения (ДТУ) в рамках компетентностного подхода может осуществляться на современном этапе по трем направлениям: 1) применение в учебном процессе разработанных ранее в ДТУ программ по формированию у студентов приемов логического мышления; 2) разработка на основе принципов ДТУ новых обучающих программ, связанных с совершенствованием логического мышления студентов;

3) создание на базе первых двух направлений компьютерных вариантов обучающих программ для студентов, позволяющих обеспечить более высокий уровень развития их логического мышления, т.е. «цифровизация ДТУ».

## МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ НОВЫХ РАЗВИВАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ЭФФЕКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

**Т.О. Гордеева**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
tamgordeeva@gmail.com

Мотивация учебной деятельности играет ключевую роль в успешности обучения. Мотивация представляет собой целостное системное образование (включающее мотивы, цели, настойчивость, реакции на неудачи, когниции и связанные с успешностью деятельности эмоции), запускающее, направляющее и регулирующее выполнение учебной деятельности. Уже первые работы основателей деятельностного подхода были посвящены изучению механизмов возникновения интеллектуальных интересов детей [Леонтьев 1937/2009]. На первых этапах развития теории поэтапного формирования умственных действий проблеме поддержки учебной мотивации не придавалось большого значения, по сути, она игнорировалась. Только в 1970-е гг. П.Я. Гальпериным был введен мотивационный этап как этап, предваряющий обучение, и в своих последних работах Гальперин приходит к выводу о недопустимости пренебрежения вопросами учебной мотивации, называя познавательную мотивацию главной характеристикой III типа обучения. Он пишет, что «первое и главное в III типе обучения — это возбуждение познавательной деятельности, все большее укрепление и развитие собственно познавательного интереса» [Гальперин 1985]. Пренебрежение вопросами учебной мотивации сам Гальперин объяснял так: «...и я, и мои коллеги долгое время пренебрегали этим этапом, считая, что как бы и чем бы мы ни мотивировали, лишь бы заставить испытуемого действовать так, как нам нужно. А какая там мотивация — это

все равно... Мы считали, что это не имеет значения. Так считали, считали и просчитались, потому что это, оказывается, совсем не все равно. Правда, влияние мотивации — вещь деликатная, легко не обнаруживается, но, в конце концов, дающая о себе знать самым роковым образом» [Гальперин 2007: 195–196].

Н.Ф. Талызиной в учебнике по педагогической психологии (1998 и др. изд.) познавательной учебной мотивации и ее развитию уделяется значительное внимание. Талызина была убеждена, что ребенку школа должна обязательно приносить радость. Деятельностная теория учения позволяет формировать у ребенка познавательную мотивацию благодаря тому, что основу обучения составляют инвариантные знания, в содержание обучения входят обобщенные методы работы с этими базовыми знаниями; используется проблемное обучение, в результате решения задач ребенок усваивает знания и умения через их применение, используются коллективные формы работы, предполагающие сотрудничество и с учителем, и с учащимися.

Исследования, проведенные нами в последние 20 лет в области мотивации учебной деятельности, подтверждают положение о ведущей роли внутренней учебной мотивации и важности ее доминирования в профиле учебной мотивации для успешности учебной деятельности школьников и студентов и необходимости ее формирования и поддержания в учебном процессе [Гордеева 2011; 2013; 2015]. При этом источником внутренней мотивации может выступать не только потребность индивида в познании, но и потребность в достижении и созидании, а также потребности в саморазвитии. Современные исследования также продемонстрировали роль различных типов внешней учебной мотивации, часть которых оказывает умеренно благотворное воздействие на успешность учебной деятельности (такие, как мотивация самоуважения, см. [Гордеева, Сычев, Гижицкий, Гавриченко 2015]), а часть — негативное (такие, как экстерналиная регуляция). При этом различные образовательные среды и системы обучения поддерживают у детей разные типы учебной мотивации. Так, в школах для одаренных детей (школах с высоким рейтингом, отбором и высокими достижениями детей) имеет место доминирование внутренней мотивации над внешней при высоком уровне выраженности внутренней мотивации, т.е. у детей ярко выражен интерес к процессу познания, желание решать сложные задачи и развиваться [Гордеева и др. 2015]. С другой стороны, в школах, использующих инновационные программы обучения,

такие как развивающее обучение, имеет место несколько иная тенденция — сниженный уровень внешней экстернатальной мотивации, что, очевидно, обусловлено использованием более продуктивных по сравнению с традиционной системой обучения методов школьного обучения и оценивания детей [Gordeeva, Sychev, Sidneva, Pschenichniuk 2018].

Идеи деятельностного подхода к обучению обладают большим потенциалом с точки зрения развития учебной мотивации и учебной успешности. Необходим учет следующих принципов построения учебного процесса: 1) принципа ценности удовольствия, радости от процесса обучения (Н.Ф. Талызина), смысл которого не сводим к получению хороших отметок и высоких баллов ЕГЭ, 2) работы с обобщенным (инвариантным) содержанием, включающим понимание детьми происхождения и генеза изучаемых понятий, 3) принципа ценности самостоятельного поиска, размышлений, выдвижения гипотез, 4) принципа работы с задачами оптимального уровня сложности, лежащими в ЗБР, дающими ученику шанс добиться успеха, 5) принципа конструктивной, индивидуально ориентированной обратной связи на успехи и неудачи, которая бы «не обескураживала ребенка, а побуждала его к поиску новых решений» (П.Я. Гальперин) и 6) использование моделей: учителей, одноклассников, родителей, — искренне заинтересованных процессом познания.

Исследование было поддержано грантом РФФИ, грант №18-013-00386.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ: ТЕОРИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

**Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, А.Н. Сиднева**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет  
имени В.М. Шукшина  
Бийск

tamgordeeva@gmail.com, osn1@mail.ru, asidneva@yandex.ru

В учебнике по педагогической психологии Н.Ф. Талызиной (1998 и др. изд.) познавательной учебной мотивации и ее раз-

витию уделяется значительное внимание. Н.Ф. Талызина была убеждена, что ребенку школа должна приносить радость. Деятельностная теория учения позволяет формировать у ребенка познавательную мотивацию через систему параметров, характеризующих учебный процесс: основу обучения составляют инвариантные знания, в содержание обучения входят обобщенные методы работы с этими базовыми знаниями; используется проблемное обучение, в результате решения задач ребенок усваивает знания и умения через их применение; используются коллективные формы работы, предполагающие сотрудничество и с учителем, и с учащимися. Таким образом, на современном этапе понимания учебного процесса формирование мотивации не сводится к мотивационному этапу, а предполагает включенность всех составляющих учебного процесса — от изменения его содержания до методов, форм обучения и особенностей предоставления ребенку обратной связи (оценивания).

Как осуществляется внедрение принципов системно-деятельностного подхода к обучению в конкретные образовательные практики? На сегодняшний день в нашей стране определенная часть школьников начальной школы обучается по программе развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова (РО), которая является перспективной альтернативой программам так называемого традиционного обучения (ТО), при этом требуя дальнейшего развития и понимания механизмов ее влияния на учебные результаты, а также практикуется такая форма традиционного обучения, как обучение с двумя учителями по основным предметам вместо одного. В данном исследовании проверялась гипотеза о различном эффекте этих образовательных практик на мотивацию учебной деятельности.

В исследовании приняли участие школьники 3–4-х классов ( $N = 475$ ,  $M = 9,7$ ,  $SD = 0,69$ ) шести московских школ, обучающихся по 1) программам ТО с одним учителем, 2) ТО с двумя учителями и 3) РО (2 школы). В рамках фронтальной диагностики, проведенной с согласия родителей детей, оценивались общая внутренняя и различные типы внешней учебной мотивации (показатели разработанной нами методики  $\chi^2 = 997,62$ ;  $df = 436$ ;  $p < 0,001$ ;  $CFI = 0,841$ ;  $NNFI = 0,820$ ;  $RMSEA = 0,061$ ; 90% CI for  $RMSEA$ :  $0,056-0,066$ ;  $PCLOSE = 0,000$ ;  $0,76 < \alpha < 0,92$  по отдельным шкалам), предметная мотивация (русский язык, чтение, математика), показатели климата в классе (отношения с учителями и отношение к учебе), 8 шкал самооценки по Дембо-Рубинштейн, учебные копинг-стратегии (из батареи МУЛЬТИ-САМ) и невер-



бальная шкала отношения к школе и жизни (методика Лица) для оценки психологического благополучия.

Результаты исследования показывают, что в школах, использующих программы РО, обнаруживается сниженный уровень внешней экстернальной мотивации, включающей более низкий уровень общей экстернальной мотивации, мотивации контроля со стороны учителей (оба  $p < 0,05$ ) и мотивации контроля со стороны родителей ( $p < 0,001$ ) [Gordeeva, Sychev, Sidneva, Pschenichniuk 2018]. Более высокая внутренняя мотивация школьников РО была обнаружена только на материале русского языка ( $p < 0,002$ ). Также они реже использовали стратегию ухода и избегания, сталкиваясь с трудной учебной ситуацией ( $p < 0,05$ ). Очевидно, это может быть обусловлено использованием более продуктивных по сравнению с традиционной системой обучения методов школьного обучения (проблемных) и оценивания детей (отмена традиционных оценок). В результате создаются условия, при которых родители не могут интересоваться учебной работой ребенка лишь по ее результату, т.е. базовые потребности в компетентности и автономии могут поддерживаться у таких детей в большей мере.

В целом результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что принципы деятельностного подхода к обучению еще не реализуются в современных инновационных образовательных системах в полной мере, хотя их применение приводит к лучшим результатам, чем в школах, просто внедряющих ФГОСы. Мы видим также, что так называемый ТО не стоит на месте и внедрение основанных на принципах системно-деятельностной теории учения ФГОСов начинает приносить свои результаты. Это объясняет, почему более ранние сравнения школьников из ТО и РО обнаруживали более выраженные различия [Бадмаева 2006; Воронкова 2003; Моросанова, Аронова 2004]. Наши результаты согласуются с последними ФГОСами, в которых подчеркивается, что умение думать, наряду с интересом, познавательной мотивацией и умением учиться, — важная составляющая учебного процесса [Салмина 2018]; соответственно, учитель должен стремиться развивать у ребенка стремление и умение думать самостоятельно, выдвигая гипотезы и предлагая доказательства.

Успешность внедрения принципов системно-деятельностного подхода (Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова и др.) зависит от того, насколько быстро удастся школам и конкретным педагогам перейти от планирования учебного процесса, основанного на сти-

хийно сформированных знаниях и интуиции педагога об учебной мотивации, к его реализации на основании современных психологических теорий и исследований мотивации и обучения. Декларированные деятельностные принципы обучения должны быть не просто названы и перечислены, но и операционализированы и реализованы в конкретных взаимодействиях учителей и учеников, стратегиях введения нового материала и обратной связи. А для этого необходима разработка конкретных психологических рекомендаций учителям, как поддерживать внутреннюю и продуктивные формы внешней мотивации в учебном процессе, как создавать среду, в которой учение, процесс поиска истины, размышлений и честных усилий будет главным приоритетом и радостью.

Исследование было поддержано грантом РФФИ, грант №18-013-00386.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ — ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**В.А. Далингер**

Омский государственный педагогический университет  
Омск  
dalinger@omgpu.ru

Сейчас российская школа находится на этапе перехода от школы объяснения, или, как теперь принято ее называть, «традиционной», к школе развивающего обучения. Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Эта цель в соответствующих документах была выражена так: «усвоение всей суммы знаний, которые выработало человечество». До настоящего времени содержание школьного образования главным образом нацеливалось на усвоение предметных знаний, умений и навыков, а не на развитие личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) выдвинул новые требования к результатам освоения основных образовательных программ. В настоящее время на первый план выходит личность ученика, способность его к самоопределению и самореализации, к самостоятельному принятию решений, к рефлексивному анализу собственной деятельности.

Педагогическая общественность приходит к осознанию необходимости введения в школьную практику деятельностного метода обучения. В деятельности следует зафиксировать ее социальный характер. Социальные аспекты и в учебной деятельности школьников, и в педагогической деятельности учителя играют гораздо большую роль, чем собственно предметная сторона обучения.

Задача учителя сегодня — включить самого ученика в учебную деятельность, организовать процесс самостоятельного овладения детьми новыми знаниями, применения полученных знаний в решении познавательных, учебно-практических и жизненных проблем.

В качестве метода, обеспечивающего реализацию указанных целей, служит развернутый цикл рефлексий (деятельностный метод). Деятельностный метод и технология его использования в учебном процессе разработаны Л.Г. Петерсон [Петерсон 2008].

Говоря о содержании обучения, традиционная дидактика ограничивается рассмотрением методов, средств, форм сообщения учащимся «готовых» знаний, в то время как современная дидактика стоит на деятельностном подходе к обучению. Развитие человека рассматривается современной дидактикой как расширение круга доступных ему видов и форм деятельности.

Прежде чем человек станет субъектом деятельности, она должна быть представлена в сознании. П.Я. Гальперин по этому поводу утверждает: «Верно, что усвоение происходит только через собственную деятельность, но она сама должна быть сформирована и, следовательно, организована» [Гальперин 1966].

В содержание любого учебного предмета, в том числе и математики, включаются как основные научные понятия, факты, законы, методы, теории, так и виды деятельности, с помощью которых осуществляется процесс познания.

Деятельность осуществляется посредством шагов, называемых действиями.

Так, например, видами действий, используемых при формировании математических понятий, являются: действие распознавания, действие подведения под понятие. Действие подведения под понятие состоит из следующих компонентов: указание системы необходимых и достаточных свойств объектов данного класса; установление, обладает ли данный объект выделенными свойствами или не обладает; заключение о принадлежности объекта к данному понятию.

Видами деятельности при решении задач являются: восприятие или самостоятельное формулирование условия задачи; анализ условия задачи; воспроизведение или восполнение необходимых для решения знаний; прогнозирование процесса поиска и его результатов; формулирование гипотезы; составление плана решения; попытка решения задачи на основе известных способов; реконструирование плана решений, нахождение нового способа; решение задачи новым способом; проверка решения, оценка рациональности и эффективности выбранного варианта решения; введение полученного знания (способа) в имеющуюся у обучающегося систему знаний, представлений, отношений; выход на новые проблемы.

При обучении счету видами деятельности являются: счет перебором; определение количества предметов; арифметические операции с количествами; группировка; работа с таблицами; работа на счетах; выполнение арифметических действий в столбик и т.д.

Регулятивные действия (одна из групп универсальных учебных действий) обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

Впереди предстоит большая работа по определению адекватных видов деятельности тем или иным компетенциям и компетентностям, обозначенным в ФГОС.

В наших работах читатель найдет необходимый материал по реализации системно-деятельностного подхода к обучению математике, а также требования к современному уроку в условиях новых Федеральных государственных образовательных стандартов [Далингер 2011; 2012; 2013].

## ВОПРОСЫ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ОРИЕНТИРОВКИ В КОЛЛЕКТИВНО- РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В.Л. Данилова, В.Е. Карастелев**

Лицей «МИР»  
Харьков

Сетевая лаборатория общественного контроля  
Общероссийского гражданского форума  
Москва  
vprutin@gmail.com

Способность к эффективной работе в команде, к координации действий с другими участниками коллективной работы, к принятию и распределению ответственности является одной из наиболее востребованных компетентностей [Эдмонсон 2016]. Задача ее формирования стоит сейчас как перед высшим, так и перед средним образованием. В международном докладе о тенденциях трансформации среднего образования *компетентность взаимодействия с другими* входит в число трех главных универсальных компетентностей [Фрумин и др. 2018].

Однако фактически единственным способом формирования этой компетентности остается так называемый «метод обучения в сотрудничестве», смысл которого заключается в том, чтобы дать ученикам опыт совместной деятельности. В системе понятий П.Я. Гальперина такое обучение можно отнести к первому типу ориентировки [Гальперин 1965]. Лишь небольшая часть учеников приобретает в результате способность к сотрудничеству, и даже у них она оказывается неустойчивой.

Учение о полной ориентировочной основе действия и разных типах ее задания неоднократно доказало свою эффективность в решении педагогических проблем [Решетова 2013]. Однако оно было разработано для формирования *индивидуальных действий*. Очевидно, что в ситуации *коллективно-распределенной деятельности* человеку недостаточно владеть полной ориентировочной основой решения собственных задач; он должен удерживать смысл общего дела и уметь координировать свои действия с действиями других участников.

Опираясь на опыт организационно-деятельностных игр [ОДИ-1 2006], мы предполагаем, что для успешной совместной деятельности человеку необходимо ориентироваться в *трех разных пространствах*: в пространстве объектов и ситуаций деятельности, в пространстве методов, способов, технологий и в пространстве делового взаимодействия (распределения функций и ответственности в процессе работы). Таким образом, в случае совместной проектной работы участники команды должны понимать, *что* именно они собираются сделать (и как это устроено), *как* это можно сделать в принципе и как собирается действовать команда, *кто* в команде за что отвечает, кто кому передает результаты своей работы.

Очевидно, что наиболее перспективным подходом к обучению работе в команде является то, что в 1960-е гг. у П.Я. Гальперина получило название третьего типа передачи ориентировочной основы действия, т.е. освоение учениками таких средств анализа ситуации и планирования собственных действий, которые позволили бы им самостоятельно ориентироваться в практических ситуациях коллективной работы.

На наш взгляд, к таким средствам относятся, во-первых, указанное выше различие *трех пространств организации совместной деятельности* и, во-вторых, различные *техники и средства коллективной работы с вопросами*. Именно обмен вопросами и их «обобществление» в коммуникации создает и поддерживает общее *смысловое пространство командной работы*. Внимание к вопросам и умение «думать вопросами» позволяет удерживать контексты и рамки совместной деятельности, быстро замечать возникающие проблемы, координировать зоны ответственности различных участников команды.

Принципиально важным, на наш взгляд, является переход от привычной для школы модели вертикально организованного вопрошания, где учитель имеет приоритетное право задавать вопросы ученику, к *симметричному вопрошанию*, где каждый

участник совместной деятельности имеет право (и обязанность) ставить вопросы и обсуждать вопросы, поставленные другими. Все это ведет к преодолению феноменов «онтологического неравенства» (между адаптированными к современности и неадаптированными) и «ступора из-за неосведомленности» о последствиях применения инноваций в рамках разворачивающейся на наших глазах четвертой промышленной революции, делающей ставку на цифровизацию всех сфер жизни и деятельности людей [Шваб 2017].

Сейчас параллельно ведется как создание методологии вопрошания [Розин 2016; 2018], так и разработка ряда техник коллективной работы с вопросами: составление карты вопросов; позиционное вопрошание; рамочное вопрошание, направленное на согласование целей и смыслов совместной деятельности [Данилова, Карастелев 2018].

Также нами разработан формат вопросно организованной проектной сессии, где эти техники используются для организации командной работы над проектными предложениями. Этот формат апробирован в двух различных аудиториях: в организации проектной недели в начальной школе (Лицей «МИР», г. Харьков) и в организации двухдневной сессии по разработке проектных заявок представителями общественных организаций на Северном Кавказе. При всем различии состава участников и решаемых ими задач можно выделить ряд общих эффектов организации симметричного вопрошания. Оно повышает заинтересованность участников в содержании работы, способствуя, с одной стороны, сплочению команды и, с другой, личному самоопределению участников относительно целей и ценностей командной работы.

## ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В ЦИФРОВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ

**А.П. Демченко, Л.В. Тарабакина, Е.В. Звонова**

Московский педагогический государственный университет  
Москва

lovelyred@yandex.ru; tarabakina@mail.ru; zevreturn@yandex.ru

Стремительное развитие компьютерных технологий в XX–XXI вв. оказало сильное влияние на всю культуру. В современном мире цифровые технологии не обходят стороной ни одну

сторону человеческой жизни, создавая принципиально новую модель репрезентации и восприятия окружающего мира, обогащая стратегии мышления и порождая новые форматы коммуникации. Главным стимулом происходящих изменений стало повсеместное распространение цифровых устройств, а также возникновение Интернета — виртуального пространства, являющегося отражением и расширением существующей реальности.

Знаки и символы на протяжении всего развития человечества оказывали влияние на формирование цивилизации, привлекая внимание ученых. Э. Кассирер заложил основу структурно-функциональных методов [Кассирер 1998]. Ч. Пирс рассмотрел виды категорий знаков [Peirce 1982], Ч. Моррис ввел понятие «семиозис» [Morris 1977]. Ф. де Соссюр обратил внимание на произвольность формирования символов и свободное перемещение их в культурах разного типа [Соссюр 1977]. В современных исследованиях принимаются положения о теоретической модели сверхличностной коммуникации в цифровом пространстве [Walther 2007]. Большое внимание уделяется эмоциональному развитию и эмоциональному аспекту коммуникации [Тарабакина 2017]. В рамках деятельностной теории исследуются условия развития символической функции, позволяющей человеку создавать знаково-символические системы [Салмина, Звонова 2018].

Символические изображения вошли в графическую систему цифровой коммуникации. Структурные элементы нового словесно-графического языка общения и особенности его использования представляют собой интересный объект для изучения.

Можно предположить, что знаки в цифровой коммуникации используются ее участниками в качестве многозначных символов, которые обогащают письменный текст эмоциями и образами, уточняя смысл, что является основанием для качественного усовершенствования коммуникации.

В ходе эмпирического исследования было разработано и проведено анкетирование современных российских пользователей сети Интернет, а также проведена диагностика уровня интеллектуального развития. В ходе анкетирования и контент-анализа полученных ответов была выявлена специфика использования графических знаков (эмодзи и эмотиконов) в зависимости от личностных характеристик участников исследования. Общее количество принявших участие в исследовании составило 93 человека в возрасте от 18 до 59 лет.

Результаты эмпирического исследования позволили сформулировать следующие выводы.

1. Участники исследования не связывали использование графических знаков с желанием упростить процесс коммуникации, экономить время на написание сообщения. Большинство отметило недостаточность только словесных средств для передачи настроения, эмоции, вложения скрытого смысла в послание. Графические знаки использовались участниками исследования с целью замены невербальных элементов общения, обобщения понятий, расширения смысловой части сообщения; создания образа автора высказывания, повышения эмоционального фона диалога, визуального обогащения электронной переписки.
2. Люди, постоянно использующие в повседневной жизни и в работе цифровые устройства, значительно чаще используют такие средства коммуникации, как эмодзи и эмотиконы.
3. Данные уровня интеллектуального развития показали корреляцию с характеристиками использования графических знаков в интернет-коммуникации. Люди, обладающие высоким уровнем интеллекта, при использовании графических знаков чаще других участников стремились привносить элементы шифра, относя собеседника к сложным эмоциональным переживаниям, метафорам или образам. Они ставили целью добавить в высказывание дополнительное, неочевидное значение, вызвать коннотацию с определенным контекстом. При деятельности декодирования эти участники исследования более других показывали склонность к расширению, углублению содержания сообщения.
4. Все участники исследования отмечали, что использование графических знаков во многом обусловлено попыткой визуализировать коммуникацию в условиях цифрового пространства, приблизить ее к коммуникации в реальной жизни.

Полученные результаты позволяют заключить, что использование графических знаков в интернет-коммуникации можно рассматривать как качественный этап развития средств общения в условиях цифровой реальности.

## ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПОИСКУ ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

**Н.Е. Дерябина**

ООО «Центрхимпресс»  
Москва  
minispravochnik@yandex.ru

Традиционно обучение решению расчетных задач основано на демонстрации образцов или (реже) алгоритмов решения типовых задач. Такой подход формирует необобщенную и часто неполную ООД, что приводит к необходимости запоминать ход решения большого числа отдельных типов задач, снижению мотивации у учащихся, а также не обеспечивает возможность решения комбинированных и иных задач повышенной сложности. Это побудило нас разработать технологию, которая позволила бы решателю самостоятельно, на основе общего метода и без опоры на образец или алгоритм, находить способы решения расчетных задач любых типов.

Была разработана методика системного анализа условий задачи, позволяющая выделить структуру задачи на трех уровнях: уровне объектов, их свойств и значений свойств, — и сконструирована таблица, позволяющая визуализировать результаты исследования условий задачи и проектировать ее решение [Дерябина 2008]. Существующие методики решения задач в ряде случаев предусматривают использование таблиц для фиксации значений свойств объектов, однако такие таблицы не являются средством поиска (планирования) решения(й). Мы трансформировали классический вариант таблицы и добавили ячейки для записи однородных и разнородных отношений между величинами, образующих «сетку», связывающую известные и неизвестные значения, а также разработали правила «перемещения» по таблице, с помощью которых можно планировать действия по поиску искомых значений величин исходя из известных последовательно через промежуточные значения. Такая таблица и приемы поиска решения с ее помощью являются универсальными для расчетных задач, так как не зависят от учебного предмета, сюжета задачи, типа объекта, набора величин и т.д.

Выделили классы задач, в которых данных недостаточно для построения цепочки последовательных расчетов (традиционно они относятся к задачам повышенной сложности), их решение

возможно только с помощью дополнительных приемов и с помощью других типов математических моделей (уравнений, неравенств, их систем и т.д.). Проанализировав множество задач из разных учебных предметов с разным сюжетом и разным уровнем сложности, мы обнаружили те структурные особенности задач, которые детерминируют наборы необходимых для решения действий (приемов) [Дерябина 2008].

К структурным особенностям задачи, определяющим набор приемов создания ее математической модели, относятся: число объектов, число известных однородных и однородно-разнородных отношений между величинами, достаточность известных значений величин и отношений между ними для поэтапного расчета, характер искомого (значение величины, не определяемой через отношение однородных величин; значение величины, определяемой через отношение однородных величин (доли); отношение между однородными величинами), а также наличие среди известных и/или искомых значений величин тех, которые характеризуют меру вещества и имеют размерность.

Выделив 9 вариантов структур расчетных химических задач, мы составили классификацию (7 типов, в двух из которых по два подтипа), являющуюся фактически классификацией расчетных химических задач по типу структуры, а также соотнесли с ними приемы составления математических моделей при решении расчетных химических задач школьного уровня: поэтапный расчет, произвольное присвоение значений, введение переменных.

В начале решения задачи учащийся анализирует ее условие и фиксирует результаты анализа в описанной выше таблице. Далее по указанной в таблице системе отношений находит цепочку последовательных расчетов для нахождения искомого. Если такая цепочка может быть выстроена — составляет план и производит вычисления; в противном случае определяет структурные особенности задачи, находит соответствующие дополнительные приемы решения и, используя их, составляет математическую модель задачи, с помощью которой рассчитывает искомое, либо отказывается от решения (если структура соответствует задачам, не имеющим решения).

Часто для расчетных задач можно составить разные виды математических моделей с помощью различного набора приемов. В таких случаях использование приемов в разработанной нами последовательности приводит к составлению наиболее простой математической модели (с наименьшим числом неизвестных).

Реже встречаются задачи, которые можно решить разными способами, рассматривая разные наборы объектов из всего множества объектов задачной ситуации и/или разные наборы их свойств и значений свойств. В этом случае можно разбить задачу на субзадачи с общим искомым и разными наборами данных. В таких случаях структурные особенности субзадач и, соответственно, приемы создания математического описания могут также различаться [Дерябина, Молчанова 2016; Дерябина 2016].

Проведенный эксперимент показал, что учащиеся в результате освоения описываемой методики не только начинают самостоятельно успешно находить способы решения расчетных химических задач разного уровня сложности, но и переносят сформированное умение на расчетные задачи из других учебных предметов, а также на составленные на внепредметном материале, что свидетельствует о сформированной у них полной и обобщенной ООД.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В ФИНСКОЙ СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**М.А. Довгер**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
dvger.masha@rambler.ru

Финляндия занимает ведущие позиции в рейтинге эффективности национальных систем образования [Pirson 2016]. Настоящее исследование ставит целью проанализировать особенности финской системы дошкольного образования с позиций деятельностного подхода к воспитанию и обучению детей (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и др.), в котором особое место занимает собственная активность ребенка и становление его самостоятельности в процессе обучения и с учетом идей теории самодетерминации (Э. Диси, Р. Райан), подчеркивающей роль поддержки потребностей ребенка в автономии и компетентности для развития мотивации и благополучия. Данное исследование основано на анализе литературы, посвященной принципам финского дошкольного образования, и

данных включенного наблюдения за тем, как работает эта система; всего было проведено 30 часов наблюдений в детских садах (март-апрель 2018 г., г. Тампере).

Дошкольное образование Финляндии делает акцент на развитии самостоятельности ребенка и его социальной адаптации: формирование навыков саморегуляции и коммуникативных навыков рассматривается как первостепенная цель работы воспитателей, а также выстраивание ими такой образовательной среды, в которой будет поддерживаться потребность детей в автономии [Hujala et al. 2016]. Данные принципы воспитания и обучения начинают реализовываться уже с первых лет жизни ребенка.

Теоретические идеи и ценности финского образования учитываются и реализуются в практике на постоянной основе. Детей с первых лет жизни приучают к собственному выбору и принятию ответственности за него. Например, детям предоставляется возможность выбирать занятие или урок, которым бы они хотели заниматься. Так, воспитатель сообщает детям, что сегодня на выбор есть несколько уроков — дети должны сами выбрать, какой из них они хотят посетить. Ребенок подходит к специальной доске и напротив своего имени клеит магнит с выбранным занятием. Данный выбор делается ребенком на основе его личных пожеланий и предпочтений, а также с учетом выбора своих друзей и установленного на неделю необходимого для посещения количества занятий. Таким образом, ребенок, принимая собственное решение, не чувствует, что вынужден делать что-либо против своих желаний, и несет ответственность за свой выбор. Развитию автономии также способствует особая культура приема пищи в финских садах, где дети обслуживают себя самостоятельно: ребенок сам накладывает себе в тарелку тот объем порции, который он готов принять, а также тот вид пищи, который он хочет съесть.

Ребенку предоставляется возможность свободного удовлетворения не только своих пищевых и познавательных потребностей, но и потребностей в активности, отдыхе и общении. В частности, воспитатели исходят из того, что детям не запрещаются экстремальные виды активности (например, ходить по бортику забора, прыгать с качелей), ребенок самостоятельно должен выработать понимание опасности определенных действий [Hujala et al. 2016]. Данные интервью с воспитателями показывают, что такое предоставление свободы основано на внутренней вере взрослого в ребенка и его способности, стремлении уважать его автономию и компетентность. Во-вторых, детей не заставляют

спать во время тихого часа, если они этого не хотят. Однако им рассказывают о желаниях других детей и об уважительном отношении к их потребностям. В-третьих, в финской системе образования провозглашается свобода передвижения детей и свобода выбора субъектов социального взаимодействия: ребенок имеет право выходить из своей группы и общаться с детьми более старшего или более младшего возраста, свободно передвигаясь по общему коридору и посещая соседние группы. То есть имеет место отсутствие ненужных требований и жесткой дисциплины во всех областях жизнедеятельности субъекта воспитания, а также доверительное отношение к нему взрослых.

Анализ показывает, что процесс воспитания в детских садах построен не только на поощрении детского общения, но и на его качественном развитии. Ребенку рассказывают о правилах общения, о стратегиях разрешения возникающих в процессе общения конфликтов и о важности саморегуляции во время коммуникации. Например, на специальных стендах развешиваются памятки о том, как вести себя ребенку, если он почувствовал раздражение или злость. Данные карточки дают ребенку информацию, на которую он может полагаться во время конфликтных ситуаций, представляющую, по сути, достаточно полную ориентировку (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), как действовать в этих ситуациях более осознанно, формируют навыки конструктивного взаимодействия с окружающими людьми, а также навыки регуляции собственного поведения.

Потребности ребенка в принятии и уважении поддерживаются также за счет особой позиции взрослого: воспитатель воспринимается детьми как друг и помощник, а не как критикующий и наказывающий надзиратель и авторитет.

Таким образом, финская система дошкольного образования предлагает детям достаточно много возможностей самостоятельного выбора, тем самым меньше регламентируя их активность и поддерживая потребность в автономии, являющуюся основным источником внутренней мотивации собственных действий [Гордеева 2015]. Другой особенностью этой системы является имплицитное стремление поддержать у ребенка ощущение собственной компетентности и уважение к нему, что также является благоприятными факторами формирования психологического благополучия, самоуважения и успешности в деятельности.

Исследование было поддержано грантом РФФИ, грант №18-013-00386.

## НОВЫЕ ФГОСы И ПРОБЛЕМА РЕНОВАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

В.П. Долматов

НОЧУ «Открытая школа»  
Москва  
vladimir.dolmatov@gmail.com

Сегодняшняя идеология образования, на базе которой продолжается существовать подготовка и в школе, и в вузе, построена в логике организации производственной деятельности, когда целостная деятельность производства продукта расщеплена на множество операций (осуществляемых в строгой последовательности), разрывающих целостную деятельность на части. При этом «цель» отдельной операции безвозвратно утрачивается, так же как и смысл целостной деятельности. Также и **учебное содержание, представленное ученикам в форме множества «учебных предметов», теряет целостность**, внутренние связи — и никакие «интегрированные уроки» не способны ее восстановить. Фактически мы формируем в сознании ученика **образ «расщепленного мира»**, а учитывая описательный, недеятельный характер традиционных учебных предметов, неполную (несистемную) деятельность. **Указанная проблема получила идеологическое решение в новых ФГОСах, где она зафиксирована в форме требований к метапредметным результатам обучения наряду с предметными, личностными и коммуникационными.**

**Но возникает проблема: как, какими средствами, методами и на каком содержании это достижимо?**

Известны несколько попыток ответа на этот вопрос:

1) в рамках развивающего обучения, формирующего у учащихся теоретическое мышление и обобщенные (переносимые) способы деятельности [Давыдов 1996];

2) путем конструирования специальных метапредметов (типа: «Проблема», «Задача», «Знак» и т.д.), целенаправленно формирующих у учащихся навыки мыслительной деятельности и существующих параллельно с обычными учебными предметами [Громыко 2000];

3) путем введения общенаучных понятий, организованных в метапредметы (типа: «Числа», «Культура», «Мироведение», «Естествознание») и фактически замещающих обычные учебные предметы [Хуторской 2007];

4) путем формирования универсальных учебных действий (УУД) в рамках традиционных учебных предметов [Асмолов 2013].

Следует констатировать, что каждый из подходов решает сформулированную проблему лишь частично. Можно констатировать, что проблема внедрения новых ФГОСов тесно связана с **проблемой** такого **изменения учебного содержания**, которое по самой своей природе

- было бы метапредметным (вводило в универсальные способы деятельности),
- было построено на основе теоретического обобщения (что позволило бы избавиться от устаревшего содержания традиционных УП),
- позволяло бы строить на его основе полноценную учебную деятельность, реализующую современное понимание ее структуры и движущих механизмов (с участием учащихся в постановке целей, выборе средств, поиске адекватных способов действия, планировании организационных форм ее реализации),
- было бы эмоционально и ценностно значимым для самих учащихся,
- допускало его развертывание в формах, обеспечивающих развитие личностных качеств учащихся и их организационно-коммуникационных способностей, например, в форме совместно-распределенной деятельности класса как коллективного полисубъекта [Вачков 2014; Панов 2007].

Удовлетворение этих требований невозможно без обновления учебного содержания, построенного на следующих принципах.

1) Необходима конвергенция учебного содержания, снимающая предметное деление и распределяющая его по «образовательным областям», являющимся отражениями **специфических** (как говорят математики, «ортогональных») по своей природе **способов деятельности**. Можно выделить семь обобщенных способов деятельности:

- **«Наука»** (в широком смысле слова) — исследовательская деятельность;
- **«Технологии»** — практическая деятельность по изменению действительности;
- **«Искусство»** — художественное осмысление Мира;
- **«Язык»** — коммуникационная деятельность;



## МЕТОДИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Е.Г. Евсева

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»  
Донецк  
eeg.donntu@gmail.com

- «Дух» — духовная деятельность познания Человека, самопознания и самоизменения;
  - «Тело» — познание и изменение человеческой телесности;
  - «Социум» — социальное взаимодействие.
- 2) Основой учебного содержания должны стать **современные** и существовавшие в истории **проблемы** науки, техники, природы, человеческого общества, проецируемые на все выше перечисленные образовательные области.
- 3) **Отбор проблем, имеющих как научный, так и гуманитарный аспекты и позволяющих обсудить как уже существовавшие, так и складывающиеся способы их решения.**
- 4) **Выделение позиций и ракурсов обсуждения, обеспечивающих эмоционально-ценностное отношение учащихся к обсуждению**, в форме развернутой на классе как **полисубъекте коммуникации** разных точек зрения.
- 5) Включение самих учащихся в **выбор обсуждаемых проблем** и аспектов их рассмотрения на основе их личного опыта, личной заинтересованности и жизненной актуальности.

**Резюме.** Без кардинального изменения содержания общего образования и формы организации образовательного процесса, конвергенции представленного в нем содержания Культуры, построения его вокруг сформировавшихся в Культуре специфических обобщенных способов отношения к Миру и Человеку реализация новых ФГОС будет носить формальный, а не инновационный, отвечающий сегодняшним задачам характер.

Деятельностный подход к обучению математике в системе высшего профессионального образования использовался в качестве методологической основы многими исследователями, при этом применение деятельностного подхода всегда сочетается с другими подходами.

Нами разработана методическая система обучения математике студентов технических направлений подготовки на базе деятельностного подхода [Евсева 2012]. Применение деятельностного подхода осуществляется в сочетании с компетентностным подходом при ведущей роли компетентностной парадигмы. Суть такого сочетания подходов прежде всего заключается в установлении иерархии целей и результатов обучения с позиций названных подходов. Нами предложено разделение целей обучения на внешние, формируемые на основе государственных образовательных стандартов в терминах компетенций, и внутренние цели. Последние формулируются на основе деятельностного подхода в терминах математических учебных действий и действий по математическому моделированию, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности.

Обучение математике на основе деятельностного подхода проектируется и организуется в высшей профессиональной школе на традиционных принципах обучения, которые дополняются принципами: первичности деятельности, деятельностного целеполагания; деятельностного определения и усвоения содержания обучения; направленности обучения на моделирование профессиональной деятельности [Евсева 2012]. Деятельностный подход применяется для определения содержания обучения и разработки деятельностно ориентированной технологии обучения, включающей методы, организационные формы и средства обучения.

Особенностью предложенной технологии обучения математике, основанной на методологии деятельностного подхода, является использование для проектирования и организации обучения пятикомпонентной предметной модели студента (ППМС). Компоненты ППМС по математике отражают содержание обучения в различных его аспектах. Так, тематический компонент содержит перечень тем, подлежащих изучению; семантический компонент — структурированные в виде опорного конспекта знания, подлежащие усвоению; функциональный компонент — классификацию знаний в соответствии с функциями, которые они выполняют в обучении; процедурный компонент — перечень алгоритмов и процедур, которые должен освоить студент; операционный компонент — описание действий, которые должны быть освоены студентом.

Разработанная нами методическая система обучения математике для технического университета получила развитие за счет применения наряду с деятельностным и компетентностным других подходов к обучению. Так, Н.А. Галибина разработала методическую систему обучения математике студентов строительных направлений подготовки. При этом применение деятельностного подхода сочеталось с личностно-ориентированным и информационным подходами [Галибина 2016].

Н.А. Прокопенко предложила в разработанной ею системе обучения высшей математике будущих инженеров применение деятельностного подхода сочетать с интегративным подходом к обучению [Прокопенко 2018].

Ю.В. Абраменкова, разрабатывая методику профессионально ориентированного обучения математике будущего учителя химии, применение деятельностного подхода осуществляла, сочетая его с контекстным подходом [Абраменкова 2017].

Деятельностно-ориентированная технология обучения включает:

– деятельностные средства обучения (системы задач, состоящие из математических учебных задач, типовых и профессионально направленных задач по математике; системы задач, направленных на последовательное освоение учебных действий; системы учебных задач; интерактивных деятельностных и компьютерных тренажеров; учебных пособий по технологии «Учимся, работая»; семантических конспектов; профессионально ориентированных учебных пособий, интегрированных учебных пособий);

– деятельностные методы проектирования и организации обучения (спектральный метод построения систем задач); метод создания ориентировочной основы действий при решении задач с использованием схем ориентирования (для математических задач, задач по математическому моделированию, интегративных межпредметных задач), активные и игровые методы обучения, метод моделирования профессионально ориентированной учебной деятельности;

– специальные виды организационных форм обучения (деятельностные, профессионально ориентированные, интегрированные), такие как лекции, практические занятия, творческие самостоятельные работы.

Перспективные направления применения деятельностного подхода в высшем профессиональном образовании мы видим в разработке профессионально ориентированных методических систем обучения математике, направленных на формирование профессиональной компетентности, профессионального мышления, математической и профессиональной культуры специалистов различного профиля, в том числе учителей математики.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ МЕХАНИЗМОВ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

**С.К. Жантикеев**

Университет «Туран-Астана»  
Астана  
zhantikejev\_serik@mail.ru

В статье анализируется значимость фундаментальных положений деятельностного подхода при исследовании механизмов усвоения социального опыта. Деятельностный подход как один из методологических принципов науки дает возможность анализировать процесс взаимодействия человека с окружающим миром, изучать саму деятельность как систему.

Раскрывается суть деятельностного подхода при рассмотрении любого психического явления и процесса в его становлении и функционировании сквозь призму категории деятельности.

Основанием такого подхода выступает, естественно, общепсихологическая теория деятельности, а сам подход представляет собой приложение этой теории к изучению и формированию психических процессов и свойств.

Рассматривается исторический экскурс развития деятельностного подхода и его значение для процесса усвоения социального опыта предшествующих поколений, которое возможно благодаря деятельности учения, осуществляемой в специально организованных условиях.

Характеризуются современные подходы к психолого-педагогическим механизмам усвоения социального опыта, а также с позиций деятельностного подхода отражаются результаты эмпирического исследования автора по выявлению системы условий успешной актуализации умений.

Усвоение социального опыта предшествующих поколений, превращение его в опыт индивидуальный с последующим адекватным применением усвоенного является центральной проблемой педагогической психологии. Усвоенный общественный опыт приводит к изменению самого учащегося, это является конечной целью учения. Происходит усвоение социальных норм поведения, человеческих способов употребления предметов, систем знаний и умений. Деятельность учащегося, в которой оно происходит, оказывает влияние и на развитие сознания, психических процессов.

Целью нашего теоретико-методологического исследования был анализ деятельностного подхода в изучении механизмов усвоения социального опыта индивида, определение роли выдающихся психологов: Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Н.Ф. Талызиной, В.В. Давыдова, И.И. Ильясова, Т.В. Габай — в разработке данного подхода и применение выявленных закономерностей в организации учебно-воспитательного процесса в современной системе образования.

Основой исследования была культурно-историческая теория развития высших психических функций, психологическая теория деятельности, деятельностная теория усвоения социального опыта.

Проблема соотношения психики и деятельности была впервые рассмотрена Л.С. Выготским в связи с вопросом об определении предмета психологии и критикой субъективно-идеалистического взгляда на предмет науки. «Психика без поведения, — пи-

сал Л.С. Выготский, — так же не существует, как и поведение без психики» [Выготский 1956]. Таким образом, была введена парадигма деятельности, которая получила развитие в исследованиях С.Л. Рубинштейна [Рубинштейн 1989], А.Н. Леонтьева [Леонтьев 1983], П.Я. Гальперина [Гальперин 1953] и др.

Исследования А.Н. Леонтьева были направлены на разработку проблемы общественно-исторической природы психики человека, на создание адекватного метода ее изучения.

Деятельностный подход как один из методологических принципов науки дает возможность анализировать процесс взаимодействия человека с окружающим миром, изучать саму деятельность как систему.

Принципиальное отличие деятельностного подхода состоит в том, что при его реализации анализу подвергаются не отдельные элементы процесса учения, взятые сами по себе, а деятельность учения в целом.

Понимание психики как результата преобразования внешней деятельности во внутреннюю открывает возможности для изучения законов этого перехода, а также для управления процессом становления новых психических образований путем их предварительного моделирования во внешней материальной форме и последующего переноса в умственный план. Конкретные механизмы такого переноса раскрыты в теории поэтапно-планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина.

Проблема усвоения социального опыта рассматривалась в концепции Д.Б. Эльконина [Эльконин 1974] и В.В. Давыдова [Давыдов 1986]. То, что В.В. Давыдов называет учебной деятельностью, можно считать соответствующим третьему типу учения, по П.Я. Гальперину.

Дальнейшая разработка деятельностного подхода к усвоению социального опыта была осуществлена Н.Ф. Талызиной [Талызина 1984].

Под руководством Н.Ф. Талызиной проведены исследования по экспериментальному изучению четвертого типа ориентировочной основы действия и, соответственно, четвертого типа учения; такая ориентировочная основа характеризуется как обобщенная, полная, получаемая в готовом виде. Таким образом, Н.Ф. Талызина продолжила анализ учения, однако проблема актуализации знаний и умений в ее исследованиях не ставилась и соответствующие характеристики не вводились.

К настоящему времени деятельностный подход вышел за рамки анализа предметно-специфической деятельности, осуществляющейся в ходе учения ради ее усвоения. Исследования процесса формирования у учащихся умения учиться, необходимого для последующей организации усвоения приемов самостоятельного учения, были проведены И.И. Ильясовым и его сотрудниками [Ильясов 1986].

Они явились существенным вкладом в углубление теории собственно усвоения.

Дальнейший анализ учебной деятельности с выделением ее структурных компонентов был осуществлен Т.В. Габай [Габай 1988; 2003]. Он основан на предварительно проведенном автором детализированном общем исследовании структуры человеческой деятельности.

Выявлена система нединамических составляющих («структурных моментов») деятельности учения: ее образуют субъект, предмет и продукт, процедура, средства, внешние условия.

Итак, в деятельностной теории усвоения социального опыта теоретически и экспериментально доказано положение о том, что путем создания адекватных условий можно сформировать соответствующие знания и умения с заранее заданными качествами, и внешнее действие становится внутренним, умственным.

Вместе с тем обнаруживается и не проработанное ее звено, касающееся проблемы, связанной с возможностью применения уже усвоенных знаний и умений на практике. Мы имеем в виду необходимость выявления системы условий, которые обеспечивают своевременную и адекватную актуализацию предметно-специфического умения.

В нашем исследовании [Жантукеев 2004] эмпирическим путем было подтверждено предположение о существовании психолого-педагогических условий актуализации. Они составляют систему, включающую три подсистемы условий:

1. первую подсистему образуют особенности организации процесса усвоения, обеспечивающие возможность последующей актуализации знаний и умений;
2. вторая подсистема условий характеризует способ хранения знаний и умений, подлежащих актуализации;
3. третья подсистема условий выражается в особенностях организации «деловой» активности, способствующих актуализации знаний и умений.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ КАК ОДНОГО ИЗ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Е.Г. Изотова**

Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
Ярославль.  
Vetas\_143@mail.ru

От сформированности учебной деятельности зависит качество обучения. Актуальная потребность в детализированной модели учебной деятельности и отсутствие достаточно дифференцированного представления о составе этой деятельности определили проблему исследования.

Анализ структуры не исчерпывает проблематики исследований учебной деятельности. Большой интерес представляет детерминация этой деятельности как в плане функционирования ранее сложившихся у учащихся умений, так и в отношении их становления.

**Цель исследования** — выявить специфические особенности контроля как элемента психологической структуры учебной деятельности.

**База исследования:** Ярославские и Костромские университеты, СОШ г. Ярославля и г. Костромы. Выборка составила 420 человек, из них: школьники — 90 человек; студенты — 330 человек.

В работах, посвященных исследованию учебной деятельности, выделяется устойчивый набор компонентов, входящих в состав ее структуры. Обобщая данные, представленные в литературе, мы выделили основные структурные компоненты учебной деятельности, среди которых немаловажное место занимает контроль.

Как известно, контроль за выполнением действия осуществляется механизмом обратной связи или обратной афферентации в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы. Контроль предполагает три звена: 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия.

Авторы, пользующиеся понятием самоконтроля, понимают его далеко не всегда одинаково. Но, при всем разнообразии опре-

делений, в это понятие обязательно входит такой признак, как сопоставление своего действия — его хода, или его результата, или того и другого вместе — с эталоном, образцом.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволяет нам сделать определенные выводы. Средний показатель развития контроля как компонента структуры учебной деятельности значительно выше у студентов ( $\bar{x} = 6,81$ ), чем у школьников ( $\bar{x} = 2,48$ ) ( $U = 196,5$ ;  $p = 0,000$ ). Следовательно, мы можем сказать, что прослеживается тенденция к росту средних значений данного компонента в целом. Данный факт является результатом того, что у школьников нет возможности развивать в полной мере элементы учебной деятельности в связи с особенностью системы школьного образования: нет возможности самостоятельно выбирать способы выполнения учебной деятельности, присутствует наличие подавляющего контроля со стороны педагогов. Тогда как система высшего образования значительно отличается от школьного: появляется большая самостоятельность, снижается степень контроля со стороны педагогов и, как следствие, происходит развитие данного компонента. Так же зафиксированный рост является следствием того, что в период школьного обучения данный компонент структуры учебной деятельности развивался до определенного, необходимого для оптимального функционирования структуры уровня. Однако при смене условий учебной деятельности при переходе в вуз возникает противоречие между наличным уровнем развития компонента и необходимым для оптимального и эффективного ее функционирования и выполнения учебной деятельности. Таким образом, данное противоречие является причиной повышения уровня развития контроля как компонента структуры учебной деятельности в период обучения в вузе.

При этом самоконтроль имеет тенденцию к снижению от периода школьного обучения ( $\bar{x} = 5,78$ ) до обучения в ВУЗе ( $\bar{x} = 5,15$ ), ( $U = 3715$ ;  $p = 0,013$ ). Данное снижение показателей самоконтроля является следствием того, что при обучении в вузе существенно снижается роль педагога и возрастает доля самостоятельности, однако студенты еще не научились контролировать свое состояние в процессе учебной деятельности (общение как с педагогами, так и со сверстниками) или, как утверждают сами педагоги, не стремятся его контролировать.

Факторный анализ показал, что контроль как компонент структуры учебной деятельности школьников имеет меньшее

значение в выраженности самой учебной деятельности, что соотносится с данными корреляционного анализа и что является следствием того, что функции контроля в период обучения в школе принимает на себя педагог.

При этом у студентов происходит повышение роли контроля в учебной деятельности. Данные результаты соотносятся с результатами, полученными в ходе корреляционного анализа (увеличение количества положительных статистически достоверных взаимосвязей у данного элемента на этапе обучения в вузе).

Таким образом, можно сделать вывод о повышении роли контроля и самоконтроля, что соотносится с данными, полученными в ходе теоретического анализа проблемы.

Обобщая полученные результаты, можно прийти к выводам, что результаты проведенного исследования уточняют основные положения системогенетической концепции учебной деятельности применительно к обучению студентов в вузе и способствуют дальнейшему ее развитию.

Конкретизированы представления системогенетической концепции о влиянии уровня образования на содержание и развитие структуры учебной деятельности, а в частности, на особенности контроля и самоконтроля.

## ВАРИАНТ ОПИСАНИЯ СОСТАВА ОБЩИХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ

**И.И. Ильясов, М.С. Симонян**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
ilyasov-i@rambler.ru

В настоящее время широко популярным стало мнение о необходимости обучать учащихся «умениям учиться». Это положение не является новым и существует уже несколько десятилетий, как и конкретные работы с выделением состава таких умений, их диагностики и формирования.

В имеющихся работах по данной теме выделен ряд важных учебных умений с разной полнотой и систематичностью. В настоящей работе предлагается вариант состава общих учебных умений с авторской систематизацией их и учетом компонентов, ранее менее полно представленных в релевантных работах.

Учебные умения подразделяются на две большие категории: общие (межпредметные) и частные (внутрипредметные). Последние являются умениями строить самостоятельно новые конкретные знания в рамках отдельной области знаний на основе имеющихся в ней, прежде всего, существенно обобщенных, инвариантных знаний. Эти умения здесь не рассматриваются. В настоящей работе речь идет об общих межпредметных учебных умениях

Общие учебные умения по составу подразделяются на две группы: основные и дополнительные. К общим учебным умениям относятся умения, направленные на главную задачу учения — приобретение предметных знаний и умений в различных областях. Они представляют собой общепознавательные умения строить новые предметные знания и мнемические операции по их закреплению в опыте учащихся.

Учебные умения (вариант системы Я) связаны с психологическими и педагогическими факторами, которые могут действовать без осознания и с осознанием их учащимися. В последнем случае они могут контролироваться учащимися, являясь актами саморегуляции. Эти акты составляют работу с факторами учения разных видов, которые тоже являются учебными умениями, дополнительными к основным, направленным непосредственно на приобретение предметных знаний. В итоге выделяются четыре группы учебных умений, объединенные в два вида умений.

#### **Основные общепознавательные и мнемические учебные умения**

1. Умения, направленные непосредственно на приобретение предметных знаний и умений, их построение и закрепление в опыте учащихся.

#### **Дополнительные учебные умения**

2. Умения работать с психологическими факторами учения — своими мотивами и волевыми качествами, познавательными способностями, компонентами самосознания, эмоциональными реакциями.

3. Умения работать с педагогическими факторами учения.

4. Планирование времени выполнения учебных задач.

Ниже приводятся предельно краткие описания общих учебных умений всех групп, которые могут использоваться для диагностики и развития умений учиться.

#### **Состав учебных умений по каждой группе**

1. Учебные умения, направленные непосредственно на приобретение предметных знаний об объектах, процессах и дей-

ствиях как основы предметных умений и компетенций: а) умения построения приобретаемых знаний и б) умения закрепления знаний в опыте учащихся.

1.1. Умения построения приобретаемых новых для учащихся знаний:

- 1) не самостоятельно, получение их в готовом виде из сообщений;
- 2) самостоятельно, путем индуктивного и дедуктивного выведения из имеющихся уже знаний или творческого поиска и открытия (при помощи преподавателя) в сочетании с логическими выводными действиями;
- 3) построение знаний с использованием сочетаний методов их получения в готовом виде и самостоятельного построения путем логических выведений и творческого открытия при работе с сообщениями (текстами), содержащими научные знания о характеристиках объектов, процессов и действий.

1.2. Умения закрепления и отработки в учении знаний об объектах и процессах, а также знаний о действиях как основы умений и компетенций:

- 1) произвольная непосредственная отработка путем повторного обращения к построенным знаниям (заучивание);
- 2) произвольная непосредственная отработка в ходе выполнения упражнений на применение построенных знаний;
- 3) произвольная опосредованная отработка с помощью приемов кодирования содержания искусственными знаками, схематизацией, графическим и образным представлением содержания;
- 4) соотнесение и связывание компонентов новых усваиваемых знаний со знаниями и умениями, приобретенными ранее и между собой;
- 5) включение нового знания в осмысленную, но искусственную систему;
- 6) непроизвольная непосредственная отработка в ходе процесса построения нового знания и в ходе выполнения упражнений на применение построенных знаний.

2. Умения работать с психологическими факторами учения.

Психологические факторы учения представлены характеристиками всех сфер психики учащегося человека: мотивационно-волевой, познавательной (познание мира и самопознание, самосознание), эмоциональной. Эти факторы кроме состава и

свойств, специфических для каждой сферы, в свою очередь испытывают влияние со стороны других сфер психики и компонентов системы обучения.

Работа с мотивацией и волей включает:

- 1) осознание и учет места мотивации учения среди других своих мотивов (профессионализации, самоутверждения, самосовершенствования, избегания порицания и др.) и координация мотивов и целей учения с другими мотивами и целями;
- 2) контроль и поддержание оптимальной интенсивности мотивации;
- 3) анализ и достижение ясности и определенности своих мотивов и целей, оценка их достоинств и недостатков;
- 4) применение осознаваемых самокоманд, самоодобрений и самокритики, самоприказов следовать своим решениям и т.п., а также использовать возникающие положительные эмоции для повышения мотивации к учению;
- 5) применение факторов влияния на мотивацию и волю к учению (получение сведений о пользе приобретаемых знаний, четкое выяснение сути заданий и знаний о способах действий по решению задач, желательности разнообразных, выбираемых самостоятельно и при отсутствии жестких требований к длительности работы над заданиями).

Работа с познавательными способностями включает умения оценивать свои познавательные способности, свой познавательный стиль, наличные знания по предметам, учитывать их и совершенствоваться самостоятельно и с помощью извне.

Работа с самосознанием включает:

- 1) совершенствование знаний о себе в образе Я, оценок причин своих успехов и неудач, общего самоотношения и уверенности в себе;
- 2) совершенствование умения объективно относиться к своим достижениям, реальным возможностям, не пасовать перед трудностями в учебе и верить в свои возможности их преодоления при приложении дополнительных усилий;
- 3) совершенствование умения снижать уровень притязаний при неготовности к их реализации, планировать и работать над повышением своих возможностей с течением времени.

Работа с эмоциональными состояниями включает умения снижать уровни отрицательных эмоций, возникающих по по-

воду внутренних и внешних причин разных проблем, появляющихся в связи с учебной деятельностью и другими ситуациями в жизни учащихся.

3. Умения работать с педагогическими факторами процесса учения.

Эффективное самостоятельное учение предполагает умения пользоваться знаниями о компонентах любой педагогической системы обучения как важнейших факторах учения. Главными компонентами системы обучения являются цели обучения (знания об объектах и действиях, их содержание и уровни овладения), а также построение процесса обучения.

3.1. Работа с целями обучения:

- 1) уяснение состава дисциплин учебного плана как содержания подготовки специалиста (циклы и типы дисциплин);
- 2) уяснение содержания программы по каждой дисциплине (части, разделы, темы), основания их выделения;
- 3) уяснение плана изложения знаний по каждой теме программы дисциплины;
- 4) уяснение установленных уровней овладения знаниями по каждой теме (степень интериоризации, автоматизации).

3.2. Работа с процессом обучения.

Компонентами процесса обучения являются процедуры преподавания, направленные на помощь в построении новых знаний (объяснение), организацию их закрепления (отработка) и контроль усвоения (контроль). Эти процедуры осуществляются определенными методами на занятиях разных видов (формах обучения) и с помощью разных средств. Разные методы, формы и средства обучения оказывают влияние на эффективность протекания процесса учения разным образом. Это влияние может быть использовано обучаемыми в очном и самостоятельном учении, составляя часть общих учебных умений. К ним относятся учет возможностей и/или выбор: 1) информационных, выводных или поисковых методов получения знаний, 2) вариантов методов произвольного и непроизвольного закрепления знаний, 3) методов контроля усвоения знаний, различаемых по видам заданий (вопросы, примеры, выводы, задачи и др.), видам ответов (конструированные и выборочные, устные и письменные), по месту контроля в процессе обучения (исходный, промежуточный, итоговый), 4) видов занятий как форм обучения (лекций, семинаров, практикумов, самостоятельной работы, деловых игр, дистанционных занятий и др.), 5) видов средств обучения (учебники и учебные пособия, справочные источники, статьи, книги,

программированные пособия — на бумажных и электронных носителях).

4. Планирование времени выполнения учебных задач.
  - 1) Выделение целей и подцелей текущей и предстоящей деятельности учения.
  - 2) Упорядочивание целей по степени важности, выделение главных и второстепенных целей задач.
  - 3) Установления порядка, очередности выполнения учебных задач.
  - 4) Оценка и установление затрат времени на выполнение всех задач и целей с учетом темпа собственной деятельности.
  - 5) Составление планов самостоятельной работы на каждый день с учетом расписания аудиторных занятий.
  - 6) Оценка выполнения намеченных планов после истечения срока их реализации (часов, дней, недель и т.д. — в зависимости от отдаленности планирования).
  - 7) Внесение коррекций в последующие планы на основе оценки выполнения предыдущих планов.

«К»

## УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗНОГО ТИПА

**О.Ю. Камакина, О.Е. Исаева**

Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
Ярославль  
olekam@bk.ru

Проблеме учебной мотивации школьников посвящены исследования А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, Е.П. Ильина, Е.В. Карповой, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Н.Ф. Талызиной, Т.И. Шамовой и др. Д.Б. Элькониним была разработана теория учебной деятельности, в основу которой положен культурно-исторический подход Л.С. Выготского; в нем процессу обучения была отведена ключевая роль в психическом развитии ребенка. Теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина позволила по-новому взглянуть на проблему школьной мотивации и открыть новые пути для формирования устойчивых положительных мотивов у школьников.

Учебная мотивация — это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на реализацию учебной деятельности, это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика.

Целью исследования является изучение особенностей самооценки мотивации обучающимися в образовательных учреждениях разного типа и педагогов, работающих с детьми. Объем выборки — 112 учеников 4, 7, 9–10 классов, из которых 44 ученика школы-интерната и 68 учеников общеобразовательной школы. Психодиагностические методики: «Изучение мотивации обучения у младших школьников» (4-й класс) М.Р. Гинзбург; «Изучение мотивации учения подростков» (7, 9–10 класс) М. Лукьяновой; метод математической статистики U-критерий Манна-Уитни.

Описание результатов исследования.

1. Обучающиеся в учреждениях разного типа отличаются друг от друга прежде всего по динамике изменения самооценочных представлений о мотивации обучения. Если в общеобразо-



вательной школе на всех уровнях образования самооценка мотивации является относительно стабильной, то в школе-интернате ситуация другая: в начальный период обучения самооценка мотивации не только выше в сравнении с детьми из общеобразовательной школы ( $p \leq 0,01$ ), но и наиболее высокая по сравнению с более старшими классами ( $p \leq 0,05$ ). В основной и старшей школе она снижается и стабилизируется, а также становится практически равной самооценке детей из общеобразовательной школы.

2. Установленные различия проявляются также и на уровне половозрастных особенностей обучающихся:

– для девочек и мальчиков, обучающихся в интернате, характерно последовательное понижение самооценки мотивации обучения; однако если у девочек этот спад идет планомерно, без резких скачков, то у мальчиков наблюдается резкий спад самооценки в 7-м классе ( $p \leq 0,01$ ), после которого она незначительно повышается;

– в общеобразовательной школе ситуация выглядит иначе. Самооценка девочек изначально является более низкой — и в сравнении с мальчиками ( $p \leq 0,05$ ), и в сравнении с последующими уровнями образования ( $p \leq 0,05$ ). Переход в основную школу сопровождается заметным повышением самооценки девочек ( $p \leq 0,01$ ), тогда как у мальчиков такого роста не наблюдается и даже присутствует снижение самооценки мотивации учения в конце обучения в основной школе при переходе в старшую.

3. Сравнение самооценки учебной мотивации детей и ее оценки учителями показало, что учителя школы-интерната в течение всего периода обучения занижают в сравнении с детьми оценку их мотивации обучения, т.е. ожидания от детей постепенно снижаются от начальной к старшей школе. При этом если самооценка и оценка учителя одинаково снижаются с начальной до основной школы, то в старшей школе самооценка учащихся интерната стабилизируется при продолжении ее спада со стороны учителя ( $p \leq 0,05$ ).

Позиция учителей общеобразовательной школы имеет как общие, так и отличные от интерната показатели. С одной стороны, она также снижается с начальной до основной школы и даже является более низкой. То есть ожидания от мотивационных устремлений детей общеобразовательной школы в начальной и основной школе значительно ниже, чем в школе-интернате ( $p \leq 0,05$ ). Однако при переходе в старшую школу оценка уровня мотивации обучения детей повышается до уровня представлений, которые были в начальной школе ( $p \leq 0,05$ ).

4. Динамика изменения представлений учителей общеобразовательной школы о мотивации обучающихся разного пола принципиально не отличается: спад к 7 классу, затем рост в старшей школе. Однако стоит отметить, что мотивационные ожидания в отношении мальчиков на каждом уровне образования ниже, чем в отношении девочек.

В школе-интернате до перехода детей в основную школу представления учителей об учебной мотивации девочек и мальчиков различаются незначительно. Однако начиная с основной школы учителя школы-интерната понижают мотивационные ожидания в отношении мальчиков — как в сравнении с ними же на предыдущем уровне образования ( $p \leq 0,01$ ), так и в сравнении с девочками ( $p \leq 0,05$ ). Стоит отметить, что более низкие мотивационные ожидания к концу обучения в школе характеризуют учителей школы-интерната. Это снижение характерно для ожиданий мотивационных стремлений и мальчиков, и девочек.

Выводы. Обучающиеся разных типов образовательных учреждений обладают разным уровнем выраженности и разной динамикой учебной мотивации. Эти различия проявляются также и на уровне половозрастных особенностей детей разных типов общеобразовательных учреждений. Учителя разных типов общеобразовательных учреждений имеют различающиеся представления об учебной мотивации детей, что проявляется не только в отношении отдельных уровней образования, но и в отношении динамики представлений о мотивации.

## МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО НАУЧНО-ПРИКЛЮЧЕНЧЕСКОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЛАГЕРЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ОТДЫХ И УЧЕБА С РАДОСТЬЮ»)

**А.Н. Камнев, С.А. Макарова**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Москва  
dr.kamnev@mail.ru

Всем хорошо известно, что традиционная дидактическая (предметно-ориентированная, объяснительно-иллюстративная) модель образования строится, как правило, по принципу «обу-

чение — наблюдение — действие». Практический компонент предусмотрен, но он следует после теоретической подготовки. Этот дидактический (предметно-ориентированный, объяснительно-иллюстративный) подход дал миру многих выдающихся мастеров, ученых, писателей. Огромный пласт нашей национальной и мировой культуры и традиций сформировался на его основе. Дидактический подход в образовании позволяет не изобретать вновь колесо, а получать и накапливать новые знания в готовом виде, экономя время и усилия.

Сегодня не менее важным становится развитие не только знаний и эрудиции, но и умения оперировать информацией, а также социально-психологических навыков, т.е. умения управлять собой и взаимодействовать с людьми. Поэтому наиболее правильно при формировании образовательного процесса, помимо глубокого дидактического блока, включать элементы деятельности подхода, целью которого является воспитание личности ребенка как субъекта, который может ставить цели, решать задачи и отвечать за результаты.

Основные принципы деятельностного подхода были впервые сформулированы американским ученым Д. Дьюи. Они включали: учет интересов учащихся, обучение через действие, приобретение знаний посредством преодоления трудностей, свободную творческую работу и сотрудничество с педагогами. Сегодня это принцип деятельности, принцип непрерывности, принцип целостности, принцип минимакса, принцип психологической комфортности, принцип вариативности, принцип творчества.

Деятельностный подход, разработанный в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова, показывает, что развитие личности в образовательном процессе формируется благодаря универсальным учебным действиям, которые и являются основой как образовательного, так и воспитательного процесса, но деятельностный подход в образовании — это не только набор образовательных технологий и методических приемов, это философия образования.

Важнейшим условием реализации деятельностного подхода является мотивация обучения, что и входит в философию этого педагогического подхода. Для включения учащегося в активную познавательную деятельность необходимо связывать изучаемый материал с повседневной жизнью и с интересами учащихся; планировать урок с использованием всего многообразия форм и методов учебной работы, всех видов самостоятельной работы,

проектно-исследовательской деятельности; привлекать для обсуждения собственный опыт учащихся; оценивать достижения учащихся не только отметкой, но и различными видами поощрений и правильной характеристикой.

Кроме того, одним из возможных новых педагогических путей является разумная и правильная организация досуга детей и молодежи в учебное время и, что не менее важно, более мудрое использование каникулярного времени. Особое место среди структур, способных эффективно выполнять такую задачу, занимают детские лагеря отдыха, оздоровления и развития.

Именно в лагере в условиях новизны информации, проживания различных ситуаций и деятельного обучения можно восполнить пробелы воспитания и образования, особенно в сфере экологического мышления.

В соответствии с пониманием этих проблем мы в течение многих лет работали над реализацией и усовершенствованием образовательного экологического проекта «Отдых и учеба с радостью». В рамках этого проекта нами были также подготовлены и реализованы молодежные научно-исследовательские и познавательные экспедиции, ряд программ данного проекта был совмещен со студенческими практиками, в которых студенты не только совершенствовали свои профессиональные навыки, но и приобретали педагогический опыт.

Постепенно у нас сформировался ряд принципов, целей и задач, которые были обобщены в виде концепции деятельного экологического образования: это воспитание у подрастающего поколения ответственности за свои поступки перед обществом и природой. Задачами проекта являются непрерывное экологическое образование; воспитание экологической нравственности, развитие экологической культуры; ранняя профориентация детей; популяризация современной науки; неназидательная профилактика вредных привычек; последовательное духовно-нравственное и патриотическое воспитание.

С помощью программ, реализованных в профильных лагерях, мы старались и стараемся предоставить нашим детям и молодежи участие в реальном и ответственном деле, т.е. именно в том, чего им не хватает. Мы считаем, что сегодня образование не может быть эффективным только в условиях «кабинетной учебы». Современным учащимся необходимы деятельность, приключения, позитивные эмоции, радость открытия, самостоятельность и многие другие элементы, которые мы постарались включить в концепцию деятельного экологического образования.

## ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

**Е.А. Карачева, О.Г. Квасова,  
О.О. Савина, Ю.М. Хорошкова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
karacheva\_k@list.ru

Центральной для культурно-исторической и деятельностной психологии является идея о том, что природа человека определяется знаковыми символическими структурами, которые опосредствуют его жизнь [Выготский 1983; Леонтьев 1983; Талызина 2007]. Соответственно, рассматривая вопрос о психологическом образовании личности, человека, необходимо учитывать значение орудийных средств, в том числе цифровых, в человеческой деятельности. Цифровая структура является знаковой структурой, которая переводит любые процессы человека из качественной континуальной специфики в числовое пространство [Магомед-Эминов 2017].

Создаваемая в настоящее время в России Программа «Цифровая экономика в РФ», рассчитанная до 2024 г., по словам Президента России В.В. Путина, позволит «создавать качественно новые модели бизнеса, торговли, логистики, производства, изменять формат образования, здравоохранения, госуправления, коммуникаций между людьми, а следовательно — задает новую парадигму развития государства, экономики, всего общества». Эксперты подчеркивают, что создание цифровой среды доверия, в том числе с использованием блокчейн-технологий, будет способствовать существенному снижению издержек и ускорению формирования новых бизнес-процессов.

Большинство российских государственных вузов находится лишь в начальной стадии внедрения современных дистанционных технологий обучения в образовательный процесс [Бугайчук 2013; Нетология-групп 2017; Рощина, Рощин, Рудаков 2018]. В то же время анализ зарубежного опыта применения данных технологий свидетельствует об их востребованности в университетах развитых стран мира, что обусловливается сопоставимым качеством дистанционного и традиционного очного обучения [Семенова, Вилкова, Щеглова 2018; Chuang, Ho 2016; Tong, Li 2017].

Развитие цифровых, дистанционных технологий дополнительного образования имеет преимущества перед традицион-

ными формами — широкий охват различных категорий слушателей за счет снятия пространственно-временных, возрастных, образовательных ограничений. Это индивидуализированное обучение в удобное время, в удобном месте и в удобном темпе. Дистанционная форма обучения (ДО) — взаимодействие педагога и учащихся на расстоянии, которое отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуется специфическими средствами интернет-технологий, предусматривающими интерактивность. Достоинством ДО является обучение в любое время и в удобном для слушателя месте (дома, на работе, в командировке, в отпуске, в пути — везде, где есть возможность подключения к Интернету). Кроме того, это единственный способ обучения для молодых и многодетных матерей; лиц, ограниченных в передвижении, — инвалидов, военнослужащих, заключенных и т.п.; иногородних, а также слушателей из других стран, в том числе соотечественников, живущих за рубежом.

Представляется перспективным создание единой программы дистанционного образования на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, целями которого являются просвещение граждан и повышение психологических компетенций, популяризация психологической науки и практики «высокого уровня», создание «рабочего, живого» психологического интеллектуального сообщества, а также исследование образовательных условий для эффективной ресоциализации людей. Дистанционное образование, реализуемое в данном проекте, создаст условия для развития как психологов-профессионалов (в форме повышения квалификации, профессиональной переподготовки), так и других категорий граждан — педагогов, социальных работников, менеджеров, медицинских работников, маркетологов, а также для всех желающих (в форме общеобразовательных программ). Важным аспектом является применение вариативных образовательных технологий (онлайн-конференций, онлайн мастер-классов, вебинаров, индивидуальных обучающих тренажеров). В каждой программе предполагаются модули и свой уникальный интерактивный контент (домашние задания в виде дневников, упражнений, практик, отчетов; промежуточные тестирования; сдача зачета; супервизия; индивидуальные встречи с преподавателями и т.д.).

В заключение отметим, что разработка образовательной программы «Цифровая психология» строится на методологическом положении о том, что в жизни современного человека

процессы и явления повседневной реальности внутренне взаимодействуют с процессами и явлениями неповседневной реальности, включающей в свой состав виртуальные, симулятивные и цифровые процессы и феномены [Магомед-Эминов 2017].

## СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

**Е.В. Карпова**

Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
Ярославль  
evkar55@yandex.ru

Исследовалась взаимосвязь мотивации учебной деятельности с акцентуациями характера школьников. Для выявления типа мотивации учебной деятельности использовался разработанный нами *комплексный опросник мотивации* [Карпова 2007]. Он позволяет диагностировать не только уровень развития отдельных учебных мотивов, но и уровень сформированности основных *мотивационных подсистем*: внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации безопасности, подсистемы антимотивации и подсистемы мотивационных стереотипий, подсистемы самореализации и подсистемы внеучебной мотивации. Акцентуации характера определены с помощью теста Леонгарда-Шмишека. В качестве испытуемых выступили 108 человек, учащиеся 9–10 классов.

Получены следующие результаты. Связь между основными типами акцентуаций характера и основными мотивационными подсистемами личности действительно существует и носит достаточно выраженный характер. Не оказалось *ни одного* типа акцентуации и *ни одной* мотивационной подсистемы, которые не обнаруживали бы значимые и закономерные связи между собой в плане их мотивационных взаимодействий за исключением подсистемы мотивации самореализации.

Показательна с точки зрения содержательных характеристик связь гипертимного типа акцентуаций с внешней мотивацией. Эта акцентуация эксплицирует типичного экстернала, для него характерен поиск внешних впечатлений и внешних источников детерминации своего поведения. Это человек, ориентированный

«во вне», в том числе и в мотивации. Далее, не менее закономерна и объяснима значимая связь эмотивной акцентуации с подсистемой внутренней мотивации. В самом слове «эмотивный» заложена глубинная связь эмоций и мотивации. Этот действительно наиболее глубокий характер как раз и проявляется в том, что данный тип акцентуации связан именно с наиболее имплицитной, глубокой мотивационной подсистемой — внутренней мотивацией. Поскольку такие личности одновременно чувствительны и к внешнему одобрению, то вполне закономерна и связь данной акцентуации характера с подсистемой мотивации достижения. Наличие отрицательной значимой связи эмотивного типа акцентуации характера с подсистемой мотивационных стереотипий также объяснимо: чтобы избежать отрицательных эмоций, надо руководствоваться другими мотивами, не общепринятыми. Столь же закономерна, на наш взгляд, значимая связь застревающего типа акцентуации характера с подсистемой внешней мотивации. Застревающий тип характерен для личностей, которые стремятся делать все «как следует», направлены на то, чтобы обеспечить *результат*, а через него реализовать иные мотивационные установки. У испытуемых с тревожным типом акцентуации характера обнаружена значимая связь с подсистемой мотивации безопасности. И это, пожалуй, наиболее понятно даже с точки зрения обыденных представлений. У испытуемых с демонстративным типом акцентуации характера выявлена значимая отрицательная связь с подсистемой мотивационных стереотипий. Эти личности стремятся проявить себя, быть на виду, быть любимыми, но непохожими на всех, т.е. «нестереотипными». Отрицательная значимая взаимосвязь с подсистемой антимотивации свидетельствует о том, что у демонстративных личностей развиты учебные мотивы. Демонстративные личности хотят себя проявлять везде, в том числе и в учебе. Возбудимый тип акцентуации характера имеет отрицательную значимую связь с подсистемой мотивации безопасности, и это тоже объяснимо: для этого типа характерны такие черты, как рискованность, неконтролируемость. Как отмечалось выше, не было обнаружено ни одной значимой связи между основными типами акцентуации характера с подсистемой мотивации самореализации. Самореализация — это один из основных признаков здоровой личности; акцентуации же характера, напротив, признак личности, имеющей некоторые характерологические отклонения. Отсюда вполне закономерно, что стабильные связи, т.е. значимые корреляции между данной подсистемой и типами акцентуаций отсутствуют. Следовательно,

выявленные связи основных мотивационных подсистем учебной деятельности с типами акцентуаций носят не только закономерный характер, но и являются достаточно множественными. Они получают свою непротиворечивую интерпретацию с точки зрения содержательных характеристик как самих мотивационных подсистем, так и основных типов акцентуаций характера.

## ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Л.И. Кленина**

Национальный исследовательский университет  
«Московский энергетический институт»  
Москва  
kleninali@mail.ru

Н.Ф. Талызина, рассматривая педагогическую психологию, отмечала: «Практическая деятельность и деятельность психическая — это две формы единого — деятельности» [Талызина 1998]. Л.С. Выготский обращал внимание, что каждая психическая функция появляется на сцене дважды. «Сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка» [Выготский 1996]. «Для представителей школы Л.С. Выготского все психические функции человека, направляющие его деятельность, имеют свои глубинные корни не внутри отдельного человеческого индивида, не внутри его организма и личности, а вне его — в общении индивидов, в их отношениях, в их совместной (или коллективной) деятельности» [Давыдов 2005]. Поэтому процесс обучения должен быть организован как коллективная деятельность. Особенно это актуально в современных условиях, когда четвертая промышленная революция, осуществляющая фундаментальные изменения и технологические прорывы в широком спектре таких областей, как искусственный интеллект и робототехника, меняет экономику страны, а следовательно, и образование, которое занимается подготовкой кадров для работы в новых условиях.

Клаус Шваб, являющийся основателем Всемирного экономического форума в Давосе, считает, что четвертая промышленная революция, которую в России называют «Цифровая экономика», создает «мир, в котором виртуальные и физические системы производства гибко взаимодействуют между собой на глобаль-

ном уровне» [Шваб 2016]. Цифровая экономика предполагает оптимизацию рабочих мест, что «означает предоставление дополнительных возможностей по замене людей алгоритмами, поскольку дискретные, точно определенные задания влекут за собой более эффективный мониторинг и высокое качество данных, связанных с заданием» [Шваб 2016]. Искусственный интеллект даже в настоящее время может принимать решения в сложных ситуациях, и возможно, что роботы, наделенные искусственным интеллектом, займут место в советах директоров современных компаний. Однако сотрудники компаний, способные работать в команде, умеющие руководить и вести переговоры, имеющие социальные и эмоциональные навыки общения с другими людьми, будут цениться в будущем, так же как ценятся и в настоящее время. Следовательно, одним из требований к специалистам будущих профессий является их способность и умение работать в коллективе и в команде.

Этому необходимо обучать современную молодежь на примере совместной учебной и, в частности, проектной деятельности. Для разработки какого-то проекта в учебном коллективе создается команда, потому что одному человеку довольно сложно разработать или раскрыть множество сторон проекта за ограниченное время. Поэтому для реализации проектов требуются коллективные усилия нескольких людей. Одновременно в коллективе могут действовать несколько команд, участвующие в отдельных проектах.

В каждой команде создаются особые группы, занимающиеся разными аспектами одного и того же проекта. Команду можно рассматривать как совокупность или объединение нескольких групп, занятых разработкой единого проекта. Умение работать в команде означает согласованность и взаимное сотрудничество, взаимное дополнение и взаимное замещение входящих в нее групп. В команде должен быть бригадир, лидер или руководитель, распределяющий общий объем работ по проекту и по группам исполнителей.

Люди, участвующие в работе группы, могут получить синергетический эффект, когда результат совместной деятельности в группе больше, чем сумма действий всех людей группы, работающих отдельно.

В США методика командно-групповой работы была использована профессором Рэнди Паушем из Университета Карнеги-Меллон (штат Пенсильвания). Он, применяя междисциплинарный подход в обучении, объединил усилия художников, дра-

матургов, дизайнеров и программистов для работы над воплощением проектов создания виртуальной реальности. В каждой команде было по четыре человека, выбранных случайным образом. Они вместе в течение двух недель работали над проектами. Р. Пауш просто говорил им: «Стройте виртуальный мир» [Пауш 2008]. Они что-то придумывали, показывали друг другу свои работы и программировали. Потом группы менялись партнерами, каждый получал трех новых коллег, и все начиналось снова. Р. Пауш считал, что для повышения самооценки учащимся надо давать такое задание, с которым вначале они не смогут справиться. Преподаватель должен направлять их деятельность, а не выполнять за них работу. Тогда это повысит самооценку учащихся. А дальше следует снова и снова повторять весь процесс.

Мы назвали эту методику работой в группе гибкого состава. Частота изменения состава группы и условия ротации определяет педагог в соответствии с целями, которые он поставил перед коллективом. Одним из главных направлений учебной работы над проектом в группе является анализ и оценивание групповой работы. Учитывается вклад каждого участника коллектива и каждой группы в общее дело. Очень важна самооценка и взаимное оценивание каждого участника группы. По окончании изучения одного учебного модуля необходимо мотивировать учащихся на выполнение следующего проекта.

## **АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ**

**Е.О. Ключникова**

МАОУ Центр образования №47  
Иркутск  
klyuchnikova.katena@mail.ru

Одним из важных этапов жизни ребенка является переход от дошкольного образования к школьному. Успешность детей в школе зависит от многих факторов, в частности, от уровня развития мыслительных и познавательных процессов, самостоятельности, готовности к новой социальной позиции (роли «ученика»). В структуре психологической готовности выделяются три основных компонента: физическая, интеллектуальная и лич-

ностная готовность. Специалисты дошкольных образовательных организаций и развивающих центров чаще всего уделяют основное внимание интеллектуальной готовности дошкольника, однако личностная готовность (наличие учебной мотивации, эмоциональная устойчивость, регуляция собственного поведения и деятельности и т.д.) является не менее важной составляющей его дальнейшей успешности.

Одна из наиболее распространенных трудностей, возникающих во время школьного обучения, связана с недостаточной сформированностью произвольной регуляции познавательной деятельности и поведения [Бабкина 2015]. У ребенка наблюдаются импульсивность, недостаточная целенаправленность деятельности, отсутствие интереса к ней, желания улучшить результат, довести начатое до конца, неустойчивость внимания, отвлекаемость, низкие познавательная активность и работоспособность. Эти проявления оказываются причинами неуспешности при усвоении различных учебных предметов, а также вызывают трудности в общении с учителями и сверстниками. Поскольку период перехода от дошкольного обучения к школьному является сензитивным для формирования осознанной регуляции (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Н.И. Гуткина и др.), развитие саморегуляции ребенка требует особого внимания со стороны родителей и специалистов уже при достижении им старшего дошкольного возраста.

Следует отметить, что в современном стандарте начального школьного образования (ФГОС НОО), учитывающем важность сформированности регуляторных функций на начальном этапе школьного обучения, предусмотрены требования по оценке метапредметных результатов, в которые включаются и освоенные школьником регулятивные универсальные учебные действия. Среди школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в настоящее время в общеобразовательных организациях, одну из наиболее значительных групп составляют дети с нарушениями устной и письменной речи на фоне общего недоразвития речи (ОНР). Они часто оказываются неуспешными в школе не только в силу основного нарушения развития, но и из-за эмоционально-волевых проблем, а именно, нарушений регуляции, произвольности, контроля. По данным разных авторов, примерно 70% трудностей у выпускников групп компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи при освоении школьной программы обусловлены низкой учебной мотивацией, недостаточными произвольностью, целенаправ-

ленностью, саморегуляцией и самоконтролем. У 93% школьников с ОНР, обучающихся в общеобразовательных организациях, главным фактором, препятствующим успешной учебной деятельности, являются мотивационные и регуляторные расстройства, такие как утомляемость, расторможенность, истощаемость, низкая психическая активность [Панасенко 2017]. Речь следует рассматривать как одно из средств саморегуляции посредством планирования и регулирования (внутреннего или внешнего) действий (цели, задач, условий, последовательности действий) [Хвостова 2015]. У детей с ОНР нарушен механизм речевой деятельности, что может, в свою очередь, задерживать формирование осознанной регуляции. Неуспешность обучающихся с речевой патологией в учебной деятельности часто проявляется в нарушениях письменной речи (дисграфиях, дислексиях). Механизмы и коррекция этих нарушений подробно описаны разными авторами (Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др.), но учителя и специалисты-практики сталкиваются еще и с проблемой отсутствия или недостаточности у детей с речевыми нарушениями самоконтроля, мотивации, саморегуляции во время письменной деятельности, что даже при условии понимания и усвоения учебного материала существенно затрудняет обучение и коррекционную работу. Письмо, являясь сложной формой осознанной психической деятельности, также требует высокого уровня развития произвольной регуляции, и это обстоятельство необходимо учитывать специалистам и педагогам.

Таким образом, при подготовке детей к школе следует уделять особое внимание развитию произвольной регуляции познавательных процессов и поведения как основе их успешной учебной деятельности. Одну из групп риска по несформированности произвольной регуляции деятельности составляют дети с речевыми нарушениями, которым требуется помощь в развитии регуляторных функций как в дошкольном возрасте, так и в начале школьного обучения. Эта помощь должна оказываться комплексно специалистами разного профиля (педагогом-психологом, учителем-логопедом), воспитателями, учителями и родителями. Учет разных аспектов речевого нарушения является важным для выявления особых образовательных потребностей обучающихся и максимально эффективной коррекционно-развивающей работы с ними. При этом аспект нарушений саморегуляции у детей с речевой патологией в настоящее время еще недостаточно освещен в научных публикациях и требует детального изучения.

## САМОРАЗВИТИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

**Л.И. Кобышева**

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)  
Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)  
Таганрог  
larisa-kobysheva@yandex.ru

Ускорение темпов экономического и социокультурного развития предъявляет качественно новые требования к уровню знаний, умений и навыков специалистов. Творческий потенциал человека, его готовность к постоянному саморазвитию становятся одним из ключевых факторов развития как самого человека, так и общества. Становится актуальной проблема исследования саморазвития как условия становления профессионализма педагога-психолога.

Современный образовательный процесс в высшей школе, создавая поле свободного творческого поиска, нацелен на создание благоприятных условий для саморазвития личности и более полного удовлетворения потребностей в самореализации, самовыражении, самоутверждении. Такая постановка вопроса требует модернизации процесса образования, перевода его на рефлексивные технологии и ценностные отношения к личности, демонстрирует необходимость поиска адекватных методов, стимулирующих самопознание и саморазвитие. Саморазвитие означает, что возникают необратимые качественные изменения в личности и она берет в собственные руки ответственность за свое развитие. Процесс саморазвития возникает стихийно, он детерминирован процессом развития личности и является его необходимым этапом. Развитие и саморазвитие, являясь источниками друг друга, друг друга взаимно обогащают. Саморазвитие, захватывая личность, достигая определенного уровня своих результатов, создает предпосылки для дальнейшего развертывания развития под воздействием обучения и воспитания. Таким образом, саморазвитие — это развитие, обусловленное внутренней активностью личности, в результате которой происходят преобразования в личностной сфере и изменения в интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной сферах.

Проблема саморазвития в современном образовании неоспоримо актуальна, что и подчеркивает важность всестороннего

его изучения как психолого-педагогической категории и вызывает необходимость и неотвратимость теоретического и практического изучения в системе современного образования.

Основная идея проблемы профессионального саморазвития — это идея детерминации развития личности деятельностью [Талызина 1997]. Образование и проявление в нем качеств активного субъекта деятельности делятся до тех пор, пока эта деятельность продолжается. Проследивая особенности саморазвития личности как субъекта деятельности, необходимо выделить ведущую роль профессиональной деятельности как оптимального условия его творческого саморазвития. Неслучайно различные аспекты этой проблемы рассматривались в трудах А.Г. Асмолова (2017), И.В. Дубровиной (2000), Е.И. Рогова (2015) и др. Однако несмотря на значительное количество исследований к настоящему времени еще не сложилась целостная концепция психологии развития и саморазвития профессионала.

Под профессиональным саморазвитием мы понимаем многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс деятельности человека, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, помогающий осмыслению передового опыта и собственной самостоятельной деятельности, а также являющийся средством самопознания и самосовершенствования. Структурные компоненты процесса профессионального саморазвития педагога-психолога: мотивационно-целевой (направленность и величина усилий), содержательно-операционный (объем того, чем необходимо овладеть в процессе подготовки) и рефлексивный (наличие объективной оценки своим действиям).

Критерии профессионального саморазвития педагога-психолога: профессиональная направленность — высокая внутренняя мотивация, готовность к профессиональному саморазвитию и потребность в нем; способность к осуществлению профессионального саморазвития — объемом знаний и умений в области профессионального саморазвития, потребность в профессиональных знаниях, умениях и навыках и умением проектировать и осуществлять собственное профессиональное саморазвитие; развитость рефлексивных умений — наличие объективной оценки своих действий.

В практике вузовской подготовки значительное место занимает разработка и внедрение в учебный процесс элективных курсов акмеологической направленности, одним из которых является курс «Развитие акмеологической культуры личности

в образовании», разработанный профессором Т.Д. Скудной. Одной из центральных его задач является вооружение студентов теорией и технологиями, обеспечивающими возможность успешной профессионально-личностной самореализации. Результатом реализации таких методов и акме-технологий должна быть готовность выпускников к самостоятельному творческому решению профессиональных и социальных задач на основе развития профессионально-значимых качеств: общительности, толерантности, эмпатии и т.д., и что особенно важно для педагогов-психологов — педагогической рефлексии [Скудна 2007].

## ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В КОНЦЕПЦИИ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА

**Э.П. Комарова, Н.А. Сапожкова**

Воронежский государственный технический университет  
Воронеж  
vivtkmk@mail.ru, sapinarep@mail.ru

Интеграция России в международное образовательное пространство и в связи с этим введение международных образовательных стандартов требуют формирования современного мышления у педагогов. Изменение способов мышления и формирование системного мышления [Решетова 2002] как у педагогов, так и у обучающихся обусловлено требованиями современности, что нашло свое отражение в ФГОС и профессиональном стандарте педагога.

Системное мышление определяется как способность к синтетическому восприятию объектов реальной действительности [Алексеев 2002], как мышление, учитывающее все положения системного подхода: целостность, многоаспектность, всесторонность, взаимоувязанность [Городецкая 2004]. Под системным мышлением, на наш взгляд, следует понимать мышление, осознанно использующее принципы системного подхода при выполнении мыслительных действий и операций, при исследовании объектов, направленном на получение системных знаний. Системное мышление включает выделение системы, определение элементов системы, переход от частных к целому, описание взаимоотношений системы со средой, ее функции и динамики,



разработку модели (структурной и математической), рефлексию полученных результатов.

Опираясь на исследования З.А. Решетовой, при изучении сложного математического материала следует использовать «ориентировку по системному типу». Были выделены этапы формирования системного мышления как наиболее продуктивные формы теоретического мышления в процессе познания в целом и в процессе обучения.

*Первый этап — интериоризация*, направленная на построение психического образа предмета [Гальперин 2006], предполагает универсальную форму деятельности — теоретическую [Решетова 2002], в которой обучающиеся усваивают цикл математических дисциплин с использованием различных средств, форм и методов (проблемные лекции, информационные лекции, практические занятия, дискуссии, видеоконференции).

*Второй этап — экстериоризация* (образ выступает в функции ориентировки по отношению к практической деятельности, как инструмент этой деятельности). Для реализации процесса экстериоризации организуется самостоятельная практическая деятельность по организации решения профессиональных задач, моделирующих профессиональную ситуацию с использованием схем, технологических карт с целью описания системы, ее взаимоотношений со средой. Разработанная технология контекстного образования на основе теории деятельности [Леонтьев 1975] предполагает использование разных видов деятельности: введение определений и понятий, их сравнение, обобщение и систематизация. Содержание конкретного математического материала систематизируется обучающимися в схемах ориентировки.

Опираясь на исследования П.Я. Гальперина, З.А. Решетовой, нами выделены следующие этапы формирования системного мышления при подготовке педагогов по математике:

1. *ознакомительный* предполагает формирование у обучающихся первоначальных представлений о понятиях и закономерностях системного мышления (целостность, открытость, взаимосвязь и взаимовлияние, гомотопия, динамическое развитие и его законы и т.п.) при изучении основных математических дисциплин;

2. *теоретический* включает закрепление освоенных понятий и осознанное целенаправленное развитие знаний о системном мышлении. Большое значение на данном этапе оказывает организация деятельности обучающихся при изучении дисциплины «Элементарная математика», направленная на форми-

вание системных знаний и раскрытие потенциала математики по описанию закономерностей системного мышления. Особую роль при этом играют обобщающие задания с параметрами;

3. *практический* направлен на формирование навыков и умений развития системного мышления у обучающихся при изучении дисциплины методика обучения по профилю «Математика» и при прохождении педагогической практики. На данном этапе обучающиеся получают возможность «погрузиться в контекст» предстоящей профессиональной деятельности;

4. *контрольно-рефлексивный* предполагает контроль и корректировку полученных знаний навыков и умений системного мышления. Учебный план построен таким образом, что на этом этапе изучается дисциплина «Исследование операций и методы оптимизации», появление которой оказало значительное влияние на развитие системного мышления. Следует сделать акцент не на освоении некоторых несвязных знаний и алгоритмов, а на построении моделей, их анализе, анализе ситуации относительно колебаний параметров, при этом предлагается обучающимся изменять условия задач для формирования полной картины возможных ситуаций.

Таким образом, предложенная нами этапность формирования системного мышления в рамках технологии контекстного образования [Вербицкий 2017] основывается на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, реализуется в трех видах деятельности: учебной, квазипрофессиональной, профессиональной.

## КОНТЕКСТНО-СЕТЕВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА В ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ФОРМАТЕ

**Э.П. Комарова, А.С. Фетисов**

Воронежский государственный технический университет  
Воронежский институт развития образования  
Воронеж  
vivtkmk@mail.ru; asfet-2011@mail.ru

В современных условиях возрастают требования образовательных стандартов к качеству подготовки, повышению квалификации и переподготовки педагога.

Возникла необходимость в педагоге нового формата, ориентированном на реализацию своего как личностного, так и собственно профессионального потенциала в их интегративном единстве. Реализация этой цели предполагает в качестве одной из первоочередных задач организацию всестороннего партнерства, построение инновационных моделей управления образовательными процессами с использованием технологий сетевого обучения, технологии контекстного образования и идей андрагогики. Одной из таких моделей является развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций, в том числе на уровне дополнительного профессионального образования педагогов.

Образовательная сеть определяется как среда, в которой образовательная организация может взаимодействовать с любой другой по вопросам совместной работы, целью которой выступает обмен идеями, новыми интеллектуальными продуктами, педагогическими технологиями и т.п. В сетевых структурах используются такие формы и средства организации дистанционного обучения, как форумы, телеконференции, видеоконференции, мобильный кампус, сетевая консультация, сетевая поддержка, чаты, твиттеры, а также разного рода дистанционные (заочные) формы и в определенной мере новые методы обучения. Основные идеи, принципы и технологии сетевого обучения основываются на идеях массового сотрудничества, открытых образовательных ресурсах в сочетании с сетевым взаимодействием участников [Полонский 2004]. Сетевое взаимодействие реализует систему горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающую доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, использование современных ИКТ-технологий. Сетевое обучение основано на идеях «горизонтальной» учебной деятельности и взаимного обучения (т.е. учения и обучения по модели «равный — равный»). Важно при этом понимать, что основой эффективной деятельности сети является педагогическое сообщество, которое ее организует, а ресурсы имеют вторичное значение. Сетевое обучение представлено в виде дистанционных автономных курсов, программное обеспечение которых размещено в сети Интернет и в виде виртуальных центров. Для его функционирования создается информационно-дидактическая среда с возможностью диалогового обмена информацией между субъектами образовательного процесса [Богомолов 2006].

Теория и технологии контекстного образования базируются на интегративном единстве трех источников: теории деятельности; обобщение с позиций этой теории многообразного и обширного эмпирического опыта педагогических инноваций; психологическая и педагогическая категория «контекст» [Вербицкий 2017].

Зарубежные и отечественные последователи андрагогического подхода (М. Ноулз, С.И. Змеев, М.Т. Громкова и др.) справедливо пишут, что необходимо взаимодействовать со слушателями и преподавателями на основе принципа диалогического общения, обмена идеями и сотрудничества [Громкова 2012; Змеев 1999; Ноулз 1980]. Такое единство получило в нашем исследовании название контекстно-сетевая технология формирования личностно-профессиональных качеств учителя физической культуры при ведущей роли педагогических технологий контекстного образования и сетевого обучения взрослых.

Таким образом, целесообразно опираться на интегративное единство принципов:

- 1) теории контекстного образования (А.А. Вербицкий и его научно-педагогическая школа);
- 2) сетевого обучения (А.Н. Богомолов, Г. Сименс, И.А. Нагаева и др.),
- 3) андрагогики (М. Ноулз, С.И. Змеев, М.Т. Громкова и др.).

Были выявлены три принципа контекстно-сетевой технологии:

- 1) последовательного моделирования в учебной деятельности;
- 2) адекватности форм организации учебной деятельности;
- 3) ведущей роли совместной деятельности и межличностного взаимодействия.

Проектирование и реализация учебной деятельности слушателей (повышающих квалификацию школьных учителей физической культуры) проходили с использованием контекстно-сетевой технологии в пять этапов: стратегический, мотивационно-стимулирующий, когнитивно-познавательный, технологический, рефлексивно-оценочный.

Диагностика личностно-профессиональных качеств педагога предполагает изучение потребностей, мотивации, интересов, сформированности интеллектуальной сферы, направленности, мониторинг изменений личностно-профессиональных качеств педагога.

Процесс диагностики включает следующие этапы:

- предварительная диагностика референтности педагога, эмоционального комфорта, профессионализма, барьеров (трудностей);
- анализ результатов диагностики;
- самоанализ результатов диагностики обучающимися;
- оценка своих возможностей, способностей;
- оценка взаимодействия субъектов образования в контексте здоровьесберегающей образовательной среды.

Для этого используются тестирование, тренинги, беседы, дискуссии, анкетирование.

Таким образом, посредством реализации интегративной системы указанных выше принципов, а также педагогических технологий контекстного образования, форм, методов и средств сетевого обучения создаются возможности диалогического субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и слушателей — учителей физкультуры школ, направленного на формирование их личностно-профессиональных качеств, необходимых для успешной практической деятельности в условиях здоровьесберегающей образовательной среды школы, саморазвития и самосовершенствования.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

**А.И. Коротаева**

Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
Ярославль  
tiger77706@mail.ru

Интеллектуальное развитие выступает как важнейшее компонент любой человеческой деятельности. Л.Ф. Бурлачук [Бурлачук 2005] формулирует следующие подходы к определению интеллекта: это то, что измеряется тестами интеллекта, это обобщенная способность к обучению, это способность к отвлеченному, абстрактному мышлению, это то, что обеспечивает эффективность адаптации, поведения в сложной среде.

Проектная деятельность обучающихся — совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность уча-

щихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

Цель исследования — реализация проектной деятельности как фактора интеллектуального развития.

Эмпирическое исследование проводилось с 18 сентября по 13 октября 2017 г. и с 15 января по 19 марта 2018 г. на базе Белогостицкой СОШ Ростовского района. В исследовании принимали участие 41 учащийся младшего школьного возраста (4-й класс). В ходе исследования на начальном и заключительном этапе нами были использованы следующие методики: матрицы Равена; субтест «Осведомленность» Векслера; методика «Исключение лишнего»; методика «Простые аналогии»; тест Э.Ф. Замбацянвичене «Субтест IV»; методика для учителя начальных классов «Интеллектуальный портрет класса».

В течение эмпирического исследования с учащимися был проведен проект «Космос и человек» с целью проверки гипотезы.

На первичном диагностировании были исследованы следующие критерии интеллектуального развития учащихся 4-го класса: невербально-логическое мышление, осведомленность, исключение лишнего, аналогия, обобщение.

Исходя из данных результатов можно сделать вывод, что большинство детей продемонстрировало средние и выше среднего результаты. Отметим, что наибольшую трудность у обучающихся вызвали операции аналогии и обобщения.

В ходе эмпирического исследования учителю начальных классов было предложено составить интеллектуальный портрет класса до проведения проекта и после его реализации. Педагогу предложено оценить, используя пятибалльную шкалу, учащихся по следующим критериям: оригинальность мышления, гибкость мышления, продуктивность, способность к анализу и синтезу, классификация и категоризация, увлеченность содержанием задачи, перфекционизм, социальная автономность, лидерство, соревновательность, широта интересов, чувство юмора.

Исходя из оценки первичных результатов, видим, что, по мнению педагога, у младших школьников недостаточно сформирована операция классификации и категоризации, увлеченность содержанием задачи, перфекционизм и социальная автономность.

После первичного исследования с учащимися был реализован проект «Космос и человек». Продуктом данного проекта являются: буклет, презентация, рисунки учащихся.

Значимость различий во втором замере была выявлена по показателям *исключение лишнего и обобщения* ( $U = 36,5, p \leq 0,01$ ). Можно отметить положительное влияние проектной деятельности на данные операции.

Отметим, что осведомленность, невербальные показатели интеллекта и действия по аналогии значимо не изменились. Можно предположить, что данные операции сложные, их формирование долговременное, следовательно, в рамках одного проекта достигнуть существенных изменений не представляется возможным.

После осуществления проекта «Космос и человек» преподавателю было предложено повторное проведение методики.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что по нашим критериям у младших школьников улучшились такие критерии, как обобщение и способность к выделению существенных признаков, а по оценке педагога такие критерии, как продуктивность мышления и способность к анализу и синтезу.

Посредством факторизации осуществлено выявление тенденций влияния проектной деятельности на развитие интеллекта. Факторная модель объясняет 51% дисперсии фактора, способствующего формированию способности *исключение лишнего и обобщения*; 43% дисперсия фактора, определяющего гибкость мышления младшего школьника, что позволяет говорить о частичном влиянии реализуемого проекта на развитие интеллекта, так как проектная деятельность оказала положительное влияние не на все критерии развития интеллекта, которые были выделены для исследования. Максимальный вес именно этих факторов свидетельствует о традиционном понимании интеллекта.

В результате проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что проектная деятельность младших школьников оказывает положительное влияние на развитие интеллекта по отдельным критериям. Отметим, что не только выполненная младшими школьниками проектная деятельность является фактором, способствующим развитию интеллекта. Деятельность в данном направлении педагогов и родителей, а также другие факторы оказывают влияние на развитие интеллекта.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИЕМА ПОНИМАНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК СМЫСЛОВОГО ЦЕЛОГО

**И.В. Коротаева**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
korotaeva\_irina@mail.ru

Подход к пониманию предложения как смыслового целого предполагает нахождение логического смысла, реализующего суть высказанной мысли. Логико-грамматический анализ включает: определение функций слов, использованных в предложении, их логико-синтаксических связей, в частности, предикативной связи главных членов предложения. Обучение приемам понимания текста, например, такой его синтаксической единицы, как предложение, осуществляется уже с 1–2 классов. На уроках чтения учитель использует логическую схему поиска субъекта и предиката высказывания, чтобы обеспечить лучшее осмысление прочитанного предложения или абзаца: «найти, о чем говорится в предложении и что говорится об этом». При этом школьникам дается неполная (по количеству признаков) и необобщенная (т.е. включающая только некоторые случаи) ориентировка на поиск субъекта и предиката высказывания, сохраняющаяся на долгие годы. Подавляющее большинство (около 98%) школьников делают ошибки в предложениях с сокращенной логико-грамматической структурой, путая «грамматическое» и «психологическое» подлежащее, не могут ответить на вопросы «О чем говорится?» и «Что говорится?». При усложнении текстов и увеличении их объемов, особенно в случаях решения текстовых задач, такой навык работы становится малоэффективным [Микулинская 1989; Эльконин 1998].

В рамках деятельностного подхода под руководством П.Я. Гальперина проводились исследования по поиску ориентиров для выделения главных членов предложения, морфологическому анализу [Гальперин 2002]. Его идеи использовались в системе развивающего обучения в исследованиях Л.И. Айдаровой, А.К. Марковой, М.Я. Микулинской, В.В. Репкина, Е.В. Восторго-

вой и др., в некоторых из них делался акцент на понятии «предикативности» [Репкин, Некрасова, Восторгова 2012].

В разрабатываемой нами коррекционной методике анализ простого предложения показывает, что его логический смысл определяется типом предикативных отношений главных членов предложения. Поиск предикативного ядра в методике начинается с поиска сказуемого. Построение методики, опирающейся на принципы теории поэтапного формирования умственных действий, требует нахождения средств ориентировки на существенные признаки в структуре предложения, построения модели, фиксирующей функциональные отношения внутри него. Отличие разрабатываемой нами методики от традиционной учебной практики состоит в том, что обучение происходит не через формально-грамматический анализ готовых предложений, а с помощью нахождения средств ориентировки логико-грамматического анализа, необходимых для построения собственного высказывания. Главная задача — обеспечение осознания предикативности как универсального грамматического свойства и построение модели «предикативного ядра» высказывания. С этой целью выстраивается алгоритм анализа сообщения «от предиката — к субъекту». Учащийся самостоятельно в процессе построения предложения начинает осознавать особую роль предиката, различать высказывания и словосочетания, понимать функциональную роль субъекта и предиката. Одной из целей методики является создание ребенком материализованной модели для построения предложения. Эта модель необходима для формирования антиципирующей схемы анализа предложения как смыслового целого в процессе нахождения предикативного ядра и соответствующих в предложении групп.

Поэтапная отработка (материализованная и внешнеречевая формы) осуществляется с помощью разных упражнений: построение высказывания из слов, представленных на карточках, с помощью наложения на схему, отражающую предикативное ядро предложения («стержень» высказывания). Типы упражнений, с помощью которых строятся высказывания, варьируются, используются грамматически связанные и не связанные слова, осуществляется «ремонт» деформированного предложения, пишется sms из одного или нескольких слов и т.д.

Диагностика, проводимая в группе второклассников (всего 60 учащихся) с помощью разработанных Д.Б. Элькониним текстов до коррекции, показала, что основные ошибки связаны с выделением мысли из ряда других. В тексте «Осень» (сплав про-

стых двусоставных предложений, состоящих из двух-трех слов, типичных для работы в классе) допустили ошибки 10% учеников. Психологически сложным и решаемым с деформацией грамматического целого оказалось для второклассников выделение предложений в тексте «Дятлы». В этой методике использовались односоставные предложения. 95% учащихся сделали ошибки в каждом предложении. Результатом было объединение в одно «детское» предложение нескольких грамматически законченных предложений с искажением смысла высказываний. После цикла занятий со школьниками, которые носили индивидуальный характер, была проведена повторная диагностика. Обнаружена тенденция улучшения результатов особенно при работе с односоставными предложениями (20% учеников выполнили задание безошибочно, 40% — снизили количество ошибок).

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПОДХОДА К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

**Ю.П. Кошелева**

Московский государственный лингвистический университет  
Москва  
yu.p.kosheleva@gmail.com

Форма и содержание высшего образования не может не меняться под влиянием изменений запросов общества. Необходимы специалисты, обладающие межпредметными компетенциями и способные быстро адаптироваться к изменениям в цифровом обществе. По мнению Д.С. Смирнова, основная тенденция последних лет заключается «в последовательной деидеологизации содержания и гуманизации целей высшего образования» [Смирнов 2003: 5]. Он утверждает, что если раньше приоритетной задачей была подготовка специалистов в соответствии с потребностями народного хозяйства, то затем она была заменена на задачу удовлетворения духовных потребностей людей. Это значит, что происходит постепенное смещение фокуса внимания исследователей и практиков с деятельностно-центрированной на личностно-центрированную проблематику. К 2018 г. такая тенденция усилилась и приобрела свою специфику. Уникальность и неповторимость личности, ее творческое начало, являющиеся краеугольным камнем личностного подхода, выражаются

в том, что обучающийся может выбирать направление подготовки, следуя по уровням образования, в том числе и в разных вузах, и свою траекторию развития внутри вузовского обучения в рамках одного вуза. Совсем уйти от деятельностного подхода в высшей школе не представляется возможным, так как при подготовке специалистов необходимы ориентиры — требования к формированию тех или иных компетенций будущего специалиста. В противном случае вузы будут выпускать «кота в мешке», а ответственность за обучение ляжет на самих обучающихся. В этом смысле вузы становятся квинтэссенцией накопленного опыта, связанного с направлением подготовки по той или иной специальности. И чтобы опыт не устаревал и успевал за изменениями в быстро меняющемся мире, необходимы новые пути использования традиционных подходов и дополнение их новыми практиками, решающими задачи образования в высшей школе на современном этапе развития системы образования.

Такой практикой становится внедрение метода проектов и проектной деятельности на всех ступенях образования. Согласно Е.С. Полат, распространение метода проектов связано с третьей волной, которая соединила его с теорией деятельности [Полат 2010]. Она считает, что их единство хорошо вписывается в систему образования, в которой цели, содержание, методы, организационные формы взаимообусловлены. Так, если целями образования является не только достижение необходимых компетенций, включая социальные компетенции [Зимняя 2006], но и интеллектуальное и нравственное развитие личности, то объединение идей гуманистической педагогики и личностно-деятельностного подхода способно эти цели реализовать. Как?

Определим проектную деятельность в вузе как направленный на достижение конкретного результата, связанного с качеством образования, процесс работы над проектами в определенные сроки при заданных условиях, в том числе с учетом ресурсов бюджетной организации. Тогда достижение целей вузовского образования по программам профессиональной подготовки обучающихся можно отнести к проектной деятельности. Почему? С одной стороны, разделяя функции субъектов образовательной деятельности (педагогической системы) и выделяя компоненты в структуре этой деятельности, одни российские психологи и педагоги приходят к выводу, что проектная деятельность есть лишь ее компонент, а его содержание у обучающего и обучаемого не совпадает [Кузьмина 1990; Остапенко 2013; Педагогическая система... 2014]. С другой стороны, есть ученые, которые считают,

что достижение целей образования связано с его качеством [Никитина, Щеглов 2003]. Именно качество образования становится трендом системы современного образования. Для того чтобы оно было качественным, необходимо реализовать внешние и внутренние цели, направленные на соответствие установленным стандартам и требованиям, обеспечить качество самих требований (целей, стандартов, норм) и необходимых ресурсов, включающих образовательные программы, кадровый потенциал, контингент обучающихся, материально-техническое обеспечение и т.д., а также наладить качество процессов образования, к которым относят научно-исследовательскую и учебную деятельность, управление, образовательные технологии и т.д., и гарантировать качество результатов образовательного учреждения. Результаты образования становятся его ориентировочной основой деятельности [Талызина 1984] и тем ориентиром, который привлекает обучающихся и над которым работает профессорско-преподавательский состав вуза. А.М. Новиков и Д.А. Новиков определяют качество образования как характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Эти требования касаются не только результата, но и процесса образования, а значит, также относятся к его качеству. Не рассматривая все элементы системы образования и его субъектов, отметим лишь, что сама система образования становится его субъектом, а общество определяет социальный заказ на того или иного специалиста.

Получается, что проектная деятельность хорошо «уживается» с личностно-деятельностным подходом, объединяет в себе различные компоненты и методы (научную, исследовательскую, поисковую; рефлексивные методы, ролевые игры) и предполагает обучение в сотрудничестве; она ограничена временем и ресурсами. Она является также проблемно-ориентированным подходом, так как реализует качество образования — соответствует образовательным целям и требованиям, учитывает процесс и результат, позволяет гибко перестраиваться сообразно запросам личности и общества. Так, например, требования к компетенциям специалиста задают реальные заказчики-работодатели, входящие в попечительский совет вуза, в то время как обучающиеся вовлечены в сквозную проектную деятельность начиная с первого курса, что позволяет им сформировать межпредметные компетенции, попробовать себя в разных профессиях в рамках одного университета, привлечь преподавателей к участию

в различных проектах, направленных на решение актуальных задач, заканчивая выполнением реальных заказов работодателей. Данный подход к осуществлению проектной деятельности в вузе реализован в Тольяттинском государственном университете.

## СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА МОТИВАЦИИ ИХ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Ю. Крутелева

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»  
Ростов-на-Дону  
kruteleva@sfedu.ru

Сегодня, в век цифровых технологий, образование и обучение как никогда прежде являются необходимой, неотъемлемой и важнейшей частью нашей жизни, а наличие всевозможных активных и интерактивных методов обучения и дистанционных технологий делают процесс усвоения знаний общедоступным. Однако «набор» различных технологий и методов обучения сам по себе еще не решает проблему обучения. Формирование у обучающихся внутренней мотивации поиска, потребности найти истину было, есть и будет главной задачей процесса обучения, поскольку только пристрастное отношение к получаемому знанию, «пропускание» его через себя представляет собой единственный способ приобрести знания. Поэтому мотивация учебной, в том числе и научно-исследовательской, деятельности по-прежнему остается актуальной задачей педагогического процесса.

Целями классического образования всегда являлось привитие любви к познанию, развитие личностного потенциала студентов, формирование нестандартного, творческого мышления, выработка самостоятельной точки зрения, что возможно только посредством приобщения обучающихся с самых первых шагов обучения в вузе к научному поиску и к проведению самостоятельных исследований в разнообразных областях знания.

Научно-исследовательская деятельность является одним из ведущих видов учебной деятельности студентов вузов, главная особенность которой заключается в том, что она изначально предполагает творческую, познавательную активность самих обучающихся и их сотрудничество, сотворчество с преподавателем. Как отмечал еще А.А. Леонтьев, «новые знания не даются

в готовом виде», обучающиеся «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности [Леонтьев 1998]. Таким образом, можно сказать, что деятельностный подход к обучению достигает своего максимального развития именно в научно-исследовательской деятельности, которая в наибольшей степени представлена именно в процессе обучения в вузе.

Говоря о научно-исследовательской деятельности, также необходимо отметить ее особенности как специфического вида интеллектуальной деятельности личности, направленного на получение, структурирование и применение новых знаний, решение теоретических и практических задач, производство духовных ценностей, саморазвитие, самовоспитание и самореализацию.

В настоящее время с учетом свободного доступа практически к любой информации «студент является полноценным участником образовательного процесса, в котором преобладает субъект-субъектная модель взаимодействия и гуманистический подход к личности» [Крутелева 2008]. Исходя из этого можно сказать, что занятие студентов научно-исследовательской деятельностью возможно только на основе их ценностно-смысловых предпочтений, которые, в свою очередь, являются структурными компонентами смысложизненных стратегий личности. Смысложизненные стратегии, являясь динамическим проявлением ценностно-смысловой сферы личности в каждой конкретной ситуации, определяют направленность деятельности, детерминируя отношение личности к ее процессу, перспективам и результату.

Научная деятельность и познание как высшие ценности в структуре смысложизненных стратегий определяют смысловые диспозиции к вовлечению студентов в исследовательскую деятельность в целом и смысловые установки — по отношению к каждой конкретной исследовательской деятельности в частности. Смыслообразующая мотивация в данном процессе является ключевым звеном. Как отмечает В.А. Иванников, «между мотивами как основанием действия и побуждением к активности находится смысл действия, и побудительная функция мотива реализуется только через смысл» [Иванников 2003]. Ставя цель и побуждая к деятельности, а также определяя выбор средств и способов ее достижения, смыслообразующая мотивация придает субъективную пристрастность выполняемой деятельности, детерминируя значение действия, его личностного смысла, для самого обучающегося. Можно сказать, что научно-исследовательская деятельность, организованная на основе смыслообразующей мотивации, в большей степени способствует самоакту-

ализации личности студентов и дает им максимальную возможность для самораскрытия.

Таким образом, можно заключить, что научно-исследовательская деятельность студентов, организованная с учетом их смыслообразующей мотивации, станет важной частью их смысловых стратегий, что даст возможность более полному раскрытию творческого потенциала студентов.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

**А.Е. Кузьминский**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
xerton@mail.ru

Компетентностный подход реализуется в отечественном высшем образовании с момента присоединения России к Болонскому процессу в 2003 г. Образовательные компетенции рассматриваются как интегративное понятие, они «отражают предметно-деятельностную составляющую образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей» [Хуторской 2017].

Компетентностный подход имеет ряд точек соприкосновения с деятельностным подходом в образовании. Так, Б.Д. Эльконин определяет компетентность как «знание и способ деятельности» [Эльконин 2002].

В комплексной структуре образовательных компетенций выделяется понятие «информационной компетенции». В данном исследовании информационная компетенция рассматривается как совокупность знаний и умений, относящихся к информационной сфере и информационным технологиям, которые психолог может применять в своей профессиональной деятельности.

Целью данного исследования было определить представление студентов-психологов об информационной компетенции. При этом ставилась не только задача получить информацию об общей осведомленности студентов о компетенции и степени их понимания, но и задача получить общее определение, ведь студенты как участники образовательного процесса и представители общества, которое запрашивает компетенции от специалиста,

так же определяют, что включают формирующиеся у них компетенции.

В ходе исследования, проведенного с апреля по сентябрь 2018 г., было опрошено 59 студентов факультета психологии МГУ с первого по четвертый учебные курсы.

Студентам было предложено ответить на вопросы: что должно сформироваться в информационной компетенции в ходе их обучения, с какими учебными дисциплинами и курсами они связывают информационную компетенцию, какими конкретными знаниями должен обладать студент-психолог в результате формирования информационной компетенции, какими конкретными умениями (навыками) должен обладать студент-психолог в результате формирования информационной компетенции, какие аспекты профессиональной деятельности психолога связаны с информационной компетенцией, должен ли процесс формирования информационной компетенции развивать мотивацию психолога к его профессиональной деятельности и могут ли информационные компетенции совершенствовать сам процесс обучения психолога. Анализ ответов позволил выделить три группы студентов.

Первая группа — это студенты, у которых отсутствует понимание того, что такое информационная компетенция, при этом они либо не готовы давать ответы, либо дают достаточно расширенные ответы, совершенно не соотносящиеся с исследуемым понятием. Всего на четырех курсах к этой группе было отнесено 28 опрошенных (47,5%), в том числе 25 на первом и втором курсах и 3 на четвертом.

Ко второй группе были отнесены «сомневающиеся» студенты, в ответах которых выражается их неуверенность в собственном понимании содержания «информационных компетенций». К этой группе было отнесено 22 студента (37,3%), в том числе 13 на первом и втором курсе и 9 на третьем и четвертом.

К последней группе относились студенты, по ответам которых можно было судить об их достаточно хорошем понимании и подробном описании содержания информационной компетенции. Таких студентов было отмечено всего 9 (15,2%), в том числе 2 на первом курсе, 3 на третьем и 4 на четвертом курсах.

Контент-анализ содержания ответов показал общую заинтересованность студентов в предлагаемом опросе и его теме. Была отмечена группа студентов, судя по развернутым ответам которых практически во всех вопросах можно было сделать вывод, что они испытывали интерес к опросу (14 человек, 23,8%). Боль-



шинство студентов было отнесено к группе со средней заинтересованностью и нейтральным отношением (29 человек, 49,1%). Негативное отношение к опросу показывало преобладание отрицательных высказываний, поверхностные ответы и пропуск вопросов, таких студентов было отмечено 16 (27,1%).

На вопрос «Что должно сформироваться в информационной компетенции студента-психолога в ходе его обучения» среди ответов студентов, наилучшим образом выразивших свое понимание, можно отметить такие, как умение работать с базами данных, осуществлять научный информационный поиск, способность применять информационные технологии в научной работе, умение обрабатывать данные, представлять результаты исследования, работать с аппаратными средствами, владеть специальными компьютерными программами и приложениями.

К некорректным ответам, показывающим непонимание студентами содержания информационной компетенции, относились суждения о том, что информационная компетенция — это умение понимать людей, набор морально-этических качеств специалиста, способность к общению, готовность оказывать людям помощь.

На вопрос «Должен ли процесс формирования информационной компетенции развивать мотивацию психолога к его профессиональной деятельности» 32 студента (54,2%) дали положительные ответы, 27 (45,8%) ответили отрицательно, затруднились ответить или не указали ответ.

На вопрос «Могут ли информационные компетенции совершенствовать сам процесс обучения психолога» 40 студентов (67,8%) дали положительные ответы, а 19 (32,2%) ответили отрицательно, затруднились ответить или не указали ответ.

Общий вывод: большинство студентов-психологов не имеет сформировавшегося представления об информационной компетенции, хотя уже на первом курсе встречаются студенты, обладающие таким пониманием. Отмечена положительная динамика понимания содержания информационной компетенции от младших курсов к старшим, но и на старших курсах правильное понимание не преобладает.

## НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

**Э.М. Лемешко**

Муниципальное автономное учреждение  
дополнительного образования г. Хабаровска  
Дворец детского творчества «Маленький принц»  
Хабаровск  
gracc1036@gmail.com

Актуальность проблемы психического благополучия детей в условиях современной действительности невозможно переоценить. В дополнительном образовании для передачи знаний от педагога к ученику применяют традиционную форму — занятия, где педагог или психолог передает свои знания, а ученик покорно воспринимает. Но эта система, где взрослый в одностороннем порядке авторитет, а ученик — исполняющий указания, в современном мире не является актуальной. Мы очень долго сохраняли старые традиции в методах обучения и воспитания, практически не используя технологические инновации. Связано это с тем, что педагогика музыкального искусства отличается своей спецификой, обусловленной индивидуальной формой обучения, которое обращено к эмоциям и мировоззрению ребенка. Сегодня каждое учебное заведение поставлено перед необходимостью самостоятельно «улавливать» социальный заказ и изыскивать возможности для его выполнения [Шевелева 2012]. Целью статьи является рассмотрение инновационной специфики работы психолога в учреждении дополнительного образования детей.

Главная задача Дворца детского творчества как современной школы эстетического развития — это раскрытие способностей каждого ребенка, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентоспособном мире.

Таким образом, создание новых методических информационных комплексов способствует качественным изменениям педагогических методик, улучшению результатов развития и обучения. Так мы добиваемся поставленной цели — повышения у детей интереса к музыкальному, хореографическому, изобразительному творчеству. Психолого-педагогическое сопровождение психического развития и становления личности ребенка оказы-

важется очень важным аспектом психологической работы в сфере дополнительного образования.

Создание системы психологической службы в учреждениях дополнительного образования должно отвечать запросам практики, необходимости применять психологические знания в процессе воспитания и развития детей, обеспечивать сохранение и укрепление психического здоровья детей в ходе реализации различных учебно-воспитательных технологий.

По своей сути психологическое сопровождение во внешкольном учебном заведении — это деятельность психолога, направленная на систематическую психологическую поддержку субъектов учебно-воспитательного процесса (педагогов, воспитанников, родителей). Целью такого сопровождения является психологизация учебно-воспитательного процесса, что предусматривает создание оптимальных условий для полноценного и гармоничного развития учащихся, сохранение и укрепление их здоровья, повышение адаптивных возможностей, усиление развивающего и воспитательного компонентов внешкольного образования [Швалева 2002].

Работа с одаренными детьми в условиях дополнительного образования осуществляется по следующим направлениям:

- психодиагностическая работа;
- консультационная работа;
- развивающая работа (проведение развивающих игр, викторин, брейн-рингов, диспутов, тренингов, лекций, бесед, интеллектуальных олимпиад);
- психологическое наставничество педагогов и учащихся по вопросам развития творческих способностей детей, формирования их индивидуально-психологических особенностей, составления индивидуальных творческих маршрутов, портфолио учащихся.

Н. Нагибина и Н. Ипполитова выделяют такие отличительные черты инновационной деятельности педагога-психолога, как новизна в постановке целей и задач, глубокая содержательность деятельности, оригинальность применения ранее известных и использование новых методов решения психолого-педагогических задач, разработка новых концепций в содержании деятельности, педагогических технологий на основе гуманизации и индивидуализации образовательного процесса, способность сознательно изменять и развивать себя, вносить вклад в профессию [Нагибина, Ипполитова 2012].

Упомянутые выше направления работы осуществляются с использованием инновационных технологий, таких как:

- новейшие диагностические и коррекционные методики, комплексы тестов для детей, родителей, педагогов;
- информационные и компьютерные технологии;
- сочетание разнообразных форм и методов работы;
- индивидуализация применяемых методик, их адаптация к проблемам взрослых и детей;
- элементы проблемного метода и метод проектов;
- использование игровых технологий.

Как отмечает педагог-психолог Ю.В. Лебедева, психокоррекционная работа с применением инновационных технологий может осуществляться в форме как групповой, так и индивидуальной деятельности, а выбор конкретной формы работы зависит от характера проблемы (могут быть противопоказания для групповой работы), возраста ребенка, его пожеланий [Лебедева 2012].

Работа с детьми организовывается по направлениям выявления способностей и одаренности; по развитию творческого и личностного потенциала, определению стратегии индивидуального развития ребенка; психолого-педагогической коррекции, определению влияния учебно-воспитательного процесса на развитие творческой личности, определению стилей семейного воспитания детей и подростков, которые обучаются в учреждениях дополнительного образования.

Таким образом, инновационные методы работы психолога в учреждениях дополнительного образования не только дают возможность раскрыть творческий потенциал учащихся, определить проблемы в общении одаренных детей со взрослыми (родителями и педагогами), но и вывести психолого-педагогический процесс на качественно более высокий уровень, а также быстрее получить хороший результат в творческом обучении и воспитании детей.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

**Т.А. Лопатик**

Государственное учреждение образования  
«Академия последипломного образования»  
Минск  
tlopatik@academy.edu.by

Организация образовательного процесса в системе дополнительного образования педагогических работников предполагает

поиск эффективных форм организации обучения, оказывающих положительное влияние на формирование профессиональной компетентности обучающихся, стимулирующих их профессиональное развитие.

Методологическая опора в образовательном процессе повышения квалификации педагогов на теорию деятельности позволяет создать условия для активного проявления личности специалиста в обучении, профессионального и личностного роста.

Значимость деятельностного подхода в обучении, основы которого были заложены в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, трудно переоценить для системы дополнительного образования, поскольку в нем личность заявлена как субъект деятельности, который формируется в деятельности и общении, определяя характер этой деятельности и общения.

По С.Л. Рубинштейну, человек является субъектом деятельности, в то время как сама деятельность формирует человека как субъекта, как личность [Рубинштейн 1989].

По определению А.Г. Асмолова, «деятельность представляет собой динамическую саморазвертывающуюся иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности» [Асмолов 1990].

Деятельность — это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром на основе потребности — «нужды», «необходимости» в чем-либо [Рубинштейн 1973]. Потребность является предпосылкой деятельности. «Поскольку потребность находит в предмете свою определенность, данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее» [Леонтьев 1983]. «Понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает» [Леонтьев 1983].

Учебная деятельность — это особый, специфический вид деятельности, направленный в дополнительном образовании на компенсацию несоответствия имеющихся у специалиста компетенций современным требованиям профессиональной деятельности.

Следует отметить, что процесс включения взрослых обучающихся в активную учебную деятельность является сложным и требует значительных усилий преподавателя по ряду причин, в числе которых:

– во-первых, неоднородность контингента обучающихся по различным основаниям (биологический возраст, продолжительность профессиональной деятельности в занимаемой должности, статус учреждения образования, географическое положение и др.);

– во-вторых, учебная мотивация (как правило, внешняя), связанная с необходимостью и установленной периодичностью обязательного повышения квалификации педагогических работников и руководителей учреждений образования, но не всегда с индивидуальным желанием актуализировать имеющееся знание в условиях дополнительного образования;

– в-третьих, осуществление обучающимися параллельно нескольких видов деятельности;

– в-четвертых, невозможность переключиться с личных или профессиональных проблем на проблемы обучения (например, директора и заместители директоров учреждений общего среднего образования во время обучения продолжают осуществлять управленческие функции дистанционно);

– в-пятых, имеющаяся стартовая «разность потенциалов» обучающихся или различный уровень профессиональной компетентности, недостаточность которого взрослым обучающимся в присутствии коллег не хочется обнаруживать и др.

Поскольку основополагающим понятием деятельностной теории учения является деятельность, связанная с удовлетворением какой-либо потребности, то нужно осознавать, что организация образовательного процесса в системе дополнительного образования педагогов будет эффективной в том случае, если он будет строиться на основе определения индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, разработки индивидуальной стратегии их профессионального развития. Это становится возможным благодаря реализации различных форм организации обучения педагогических работников в системе дополнительного образования взрослых, в числе которых:

– смешанное обучение как сочетание очной и дистанционной форм обучения;

– стажировка на основе разработки индивидуальных образовательных программ обучения для обучающихся с учетом психологических, социальных, когнитивных особенностей, индивидуальных образовательных потребностей.

Названные формы организации обучения в системе дополнительного образования педагогических работников позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся на

основе учета индивидуальных образовательных запросов, темпа и ритма освоения учебного содержания, интерактивного взаимодействия в образовательном процессе, создания условий для личностной самоактуализации обучающихся и профессионального роста.

## КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО САМОУВАЖЕНИЯ ПОДРОСТКА И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

**М.В. Лункина**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
marusamendelevich@gmail.com

Известно, что деятельность учения обеспечивается как педагогическими, так и психологическими факторами, включающими в себя интеллектуальные, личностные, мотивационные, волевые и эмоциональные особенности обучающегося [Ильясов 1986; Талызина 1998]. В последнее время в педагогической психологии большое значение придается интеллектуальным и личностно-мотивационным факторам [Аллахвердов, Белова, Валугева и др. 2001; Смирнов 2002; Ушаков 2015; Rogoplat 2009; Robins et al. 2012], вносящим вклад в благополучие и успешность учебной деятельности подростков. При этом, как справедливо указывает Т.О. Гордеева (2013), эти переменные нерядоположены: интеллектуальные переменные выступают важным условием, а мотивационно-личностные — движущей силой, определяющей развитие индивида и его успешность. Самоуважение, понимаемое как благоприятное восприятие себя и своего потенциала, связанное с переживанием собственной ценности и компетентности, является одной из важнейших личностных переменных, способствующей как благополучию, так и успешности индивида. Понятие аутентичного самоуважения в понимании большинства современных исследователей [Молчанова 2001; Crocker, Wolfe 2001; Kernis 2002; Mruk 2006] включает в себя его стабильно высокий уровень, относительно неизменный в зависимости от успехов / неудач и оценок других людей, и здоровые основания самоуважения, связанные с оценкой собственной компетентности, достижений и мастерства и оценкой компетентности и мастерства значимыми другими.

Говоря о роли самоуважения, основанного на компетентности, важно отметить, что компетентность не ограничивается набором знаний, умений и навыков, а предполагает еще и личностную рефлексивность деятельности, как процесса, так и результата (см. [Смирнов 2014; Bandura 1989]). Подростковый возраст — сензитивный для формирования личности и самоуважения. Основной деятельностью подростка, предлагаемой ему обществом, является учение, именно в ее рамках подросток прежде всего может обрести уважение к себе как к личности, умелой и эффективной. Однако, несмотря на большую роль учебной успешности для обретения чувства компетентности, чрезмерная фиксация на учебной успешности как таковой, как базовом основании самоуважения, может негативно сказываться на психологическом благополучии [Crocker, Lee, Park 2004]. Поэтому участие подростка в дополнительных занятиях (спортивных, музыкальных и других творческих занятиях) может помочь ему приобрести важный опыт приложения усилий и достижений, который в перспективе окажется для него более полезным, чем знания, полученные путем зубрежки и под внешним давлением взрослых.

Важно отметить, что сам факт наличия достижений не приводит автоматически к переживанию компетентности и росту самоуважения, основанного на компетентности. Этот процесс опосредован когнитивными процессами, в частности, каузальными атрибуциями и атрибутивным стилем. Так, в недавнем исследовании было показано, что оптимистическая интерпретация своих успехов (оценка их как стабильных, широких и связанных с активностью самого субъекта) приводит к росту у подростков самоуважения, основанного на компетентности [Гордеева, Лункина, Сычев 2018](в печати).

Одним из способов помощи подростку в обретении компетентности и ее осмыслении является психологический тренинг, целью которого будет формирование определенных психологических компетенций, связанных с конструктивным мышлением, рефлексией своих чувств и поведения и поведения других людей, психологически грамотным выражением своей точки зрения и ее защитой и т.д. Эффективная тренинговая программа должна быть системной и комплексной, а также обеспечивать рефлексивность обретенных знаний, умений и навыков самим подростком, интериоризацию полученного опыта и возможность его применения за пределами психологического кабинета.

Разработанная нами программа развития самоуважения подростков «Моя жизнь — это мой выбор» построена с учетом

этих принципов и с опорой на имеющиеся зарубежные программы развития самоуважения у подростков ([Pope, McHale, Craighead 1988; Harter 1999] и др.). Программа носит оригинальный, соответствующий возрасту и культуре характер и рассчитана на одиннадцать занятий. Ее основным компонентом является обучение подростков анализу своих мыслей с целью формирования оптимистического мышления (через выявление и изменение иррациональных убеждений в ситуациях достижений и в ситуациях, связанных с межличностными отношениями), формулировке конструктивных высказываний, ассертивному поведению, способам совладания со стрессом, а также выявлению своих сильных сторон.

Развитие способностей к самоанализу и самооцениванию, а также анализу поведения других людей, приобретение когнитивных и коммуникативных навыков, способствующих конструктивному, оптимистическому мышлению и эффективному общению, призвано обеспечить самоуважению относительную стабильность и независимость. Будучи же отрефлектировано и присвоено, оно будет способствовать переживанию своей личностной компетентности, на которой подросток сможет основывать свое самоуважение, что, в свою очередь, будет способствовать его благополучию и успешности в деятельности.

Исследование было поддержано грантом РФФИ, грант №16-36-0037.

«М»

## КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ

**М.Ш. Магомед-Эминов**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
m\_sh\_m@mail.ru

Для обеспечения образовательной деятельности кафедры экстремальной психологии и психологической помощи (а ныне — кафедры психологической помощи и ресоциализации) мы обратились к культурно-деятельностному подходу для разработки новых образовательных программ в области экстремальной психологии, психологической помощи, а в последнее время — ресоциализации и цифровой психологии. Основопологающим методологическим принципом для нас является то, что психическое, личность формируется и развивается в присвоении человеком общественно-исторического опыта, осуществляемого в деятельности, опосредствованной знаково-символическими (в том числе цифровыми), орудийными структурами, реализуемыми в работе личности (над собой и Другим) в повседневной и неповседневной реальности (в том числе виртуальной, симулятивной, цифровой).

В свою очередь разработка новой образовательной платформы «Цифровая психология» требует дальнейшего развития культурно-деятельностного подхода, необходимость которого связана также с рядом современных научных вызовов.

Во-первых, речь идет о парадигмальной трансформации современной научной рациональности на пути формирования в психологии неклассических и постнеклассических представлений с акцентом на идеи нестабильности, неравновесности, неопределенности, разнообразия, динамики и др., которые, по сути, являются выражением возрастающего экстремального состояния современной цивилизации.

Во-вторых, это фундаментальная трансформация самого социокультурного бытия современного человека в изменяющемся, многообразном, динамичном мире, которая обуславливает

трансформацию человеческой субъектности, идентичности личности, самоидентичности.

В-третьих, возрастающее значение психологической практики как конструктивного принципа методологии и теории [Выготский 1986], соответствующего практическому повороту в эпистемологии, который мы реализуем на основе выделения психологической помощи как особой практики — практики заботы о себе и о Другом, реализующейся в работе личности над собой.

В-четвертых, традиционная формула социальной обусловленности психического (интериоризации) требует уточнения и дополнения. Для эффективного психологического ответа на вызовы и новые требования изменяющейся природной и социальной реальности субъект должен в своем индивидуальном повседневном бытии присвоить новый, выходящий за его пределы, неповседневный, гетерогенный жизненный опыт, что ставит методологическую и теоретическую проблему разработки понятия работы личности в контексте присвоения социокультурного опыта.

Разрабатывая теоретико-методологические основания экстремальной психологии и психологической помощи, а затем ресоциализации, мы основывались и основываемся на культурно-деятельностной методологии, уточняя присвоение общественно-исторического опыта в индивидуальном бытии личности в диалектике взаимодействия повседневного и неповседневного опыта — гетерогенного, интеркультурного, интерсубъектного опыта. Мы предложили смысловую концепцию экстремальности, утверждая, что всякая экстремальная ситуация является жизненным событием человека и приобретает психологическое значение только через смысловое отношение человека, т.е. переживание экстремального события опосредствовано личностным смыслом и получает статус феномена личности, а также трансформации личности. Трансформация, в свою очередь, предполагает повторное присвоение общественно-исторического опыта личности, т.е. ресоциализацию — феномен ресоциализации субъекта, происходящей в осуществлении истории индивидуального бытия личности.

Решение индивидом жизненных задач развития, адаптации, экзистенциальных задач осуществляется в контексте ресоциализации, основанной на трансформации ценностно-смысловых структур жизненного мира индивидуума, т.е. осуществление любых консультативных, реабилитационных и жизненных за-

дач должно сопровождаться осуществлением метапрактической задачи трансформации конкретных социальных отношений индивидуума, опосредствованных культурно-знаковыми средствами, в том числе цифровыми, создающими определенное знаково-символическое пространство человеческого существования. В цифровой социализации мы выделяем три важных момента: 1) знаковые цифровые структуры понимаются как опосредствующие деятельность психические процессы субъекта в социальном мире; 2) цифровые операции создают знаково-графический образ, имитирующий на технических устройствах образ мира и образ жизни человека, — так называемые виртуальные, или симулятивные, образования, приобретающие статус особой гипертрофированной человеческой реальности; 3) непосредственные социальные контакты через цифровые технологии заменяются двойной опосредствованностью: и сами знаки опосредствуют, и сами отношения между людьми дистантно опосредствуются. Таким образом, классическое контактное опосредствование психической деятельности заменяется дистантным опосредствованием.

Основываясь на вышеуказанных положениях, кафедра психологической помощи и ресоциализации совместно с кафедрой социальной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова разработала перспективный проект образовательной платформы «Цифровая психология».

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

**Ш.М. Майгельдиева, С.К. Дарибаева**

Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата  
Кызылорда  
sharban56@mail.ru

Педагогическое проектирование как вид педагогической деятельности осуществляется в русле деятельностной теории, которая опирается на представление о структуре целостной деятельности (потребности — мотивы — цели — условия — действия) и объясняет процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблема). Решение этой задачи (проблемы) со-

стоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата [Талызина 1998]. Исходя из этого будущий учитель должен хорошо осознавать задачи педагогического проектирования, которые разрешаются на трех уровнях: социокультурном, собственно педагогическом и индивидуально-личностном. В обобщенном виде задачи педагогического проектирования ученые связывают с тремя основными объектами, отражающими три уровня проектных задач: с образовательной программой, технологией обучения и педагогическими ситуациями [Радионов 1996; Сурыгин 2001].

В соответствии с действующей в Казахстане программой по педагогике для студентов будущие педагоги на занятиях по теории обучения (дидактике) знакомятся с образовательной программой, с сущностью и принципами различных видов технологий обучения, а также конкретными формами взаимодействия субъектов процесса обучения — педагогическими ситуациями.

В докладе больше внимания будет уделено технологии обучения как одному из уровней педагогического проектирования, в частности, технологии проектирования планов учебных занятий (урока) в школе: тематического, календарного, поурочного, интегративно-тематического и др. Современное педагогическое проектирование предполагает использование лучших, исторически оправданных образцов педагогической деятельности в сочетании с выработкой собственных новых решений. В связи с этой тенденцией на занятиях по дидактике при изучении темы «Организация учебного процесса. Типы и структура уроков» студенты осваивают, наравне с традиционной, технологию обучения по трехфазовой модели урока и модели Мадлен Хантер (*Хантер М. Некоторые вопросы образования / Пер. с англ. Алматы, 2001*).

Трехфазовая модель урока, предложенная программой «Развитие критического мышления через чтение и письмо», требует от учителя постановки и решения следующих задач:

- создания таких условий в классе, которые бы обеспечивали открытые и требовательные взаимоотношения;
- использования самых активных и эффективных приемов, стратегий обучения;
- четкого выделения основных трех фаз (этапов) урока, а именно:

I этап — «Пробуждение интереса». Цель этого этапа — создание интереса, пробуждение к активной учебной деятельности и вовлечение в воспоминание того, что уже известно по данной теме,

II этап — «Реализация или осознание смысла». Цель этапа — поиск ответов из опыта личной работы с новой информацией, работа с учебником и новой информацией,

III этап — «Рефлексия или подведение итогов». Цель этапа — закрепить прошлые знания и проверить понимание изучаемого нового.

Студенты знакомятся со структурными элементами поурочного планирования по данной модели, им предлагается образец плана урока, на основе которого проводится обучение проектированию, делается анализ каждого структурного элемента. После ознакомления, изучения и усвоения основных структурных элементов данного вида поурочного плана студентам предлагается — сначала на основе материалов школьного учебника, затем, используя и другие, вспомогательные справочные, методические источники, — выполнить учебно-методические задания.

Предлагаемая нами на практических занятиях модель известного зарубежного методиста Мадлен Хантер представляет собой метод планирования урока, который предполагает введение учебной теории в практику (УТП).

УТП — это процесс организации урока, для которого характерны и обязательны три категории.

1. Содержание. Учитель, пользуясь контекстом образовательного уровня, решает, каким должен быть урок.

2. Поведение ученика. Учитель должен решить: а) что ученик будет учить и б) как он покажет, что уже выучил.

3. Поведение учителя. Учитель должен вводить в учебный процесс самые активные и эффективные методы обучения.

Студенты, усваивая модель урока по Мадлен Хантер, для себя определяют следующие последовательные шаги, действия, так необходимые в организации учебного занятия:

1 шаг — выбор задачи на определенном уровне трудности и сложности, запрограммированный через диагностическое тестирование в соответствии с таксономией Блума;

2 шаг — мотивация обучения на основе данных психологии о возрастных особенностях учащихся, их внимании, памяти, интересе к учению, мышлению и речи;

3 шаг — определение основной задачи для учащихся;

4 шаг — введение в учебный процесс умений доступно объяснить новый материал с использованием примеров, диаграмм, схем-алгоритмов при активном участии студентов в его усвоении и обсуждении;

5 шаг — проверка реакции учащихся на понимание с помощью методов наблюдения и оценки;

6 шаг — обеспечение направленного обучения;

7 шаг — дача домашнего задания с целью закрепления понимания полученных учащимися знаний.

Таким образом, на практических занятиях в ходе анализа предложенных преподавателем образцов нетрадиционного планирования школьного урока студенты узнают и усваивают, во-первых, что план урока — это инструмент реализации учителем своей образовательной программы; во-вторых, процедура педагогического проектирования, в частности процедура технологии проектирования поурочного плана, представляет собой педагогическую деятельность, посредством которой возможно предопределить создание или преобразование имеющихся у студентов знаний по вопросу о видах планирования. Модель деятельности студента — будущего учителя — в этом случае будет содержать гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские умения и навыки.

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

**Е.А. Макарова**

Таганрогский институт управления и экономики  
Таганрог  
makarova.h@gmail.com

Образование, как любой другой процесс, меняется со временем. Революция в науке и технике повлияла на всю систему образования, инновации успешно применяются в образовании для достижения желаемых целей. Таким образом, появилась новая область образования, называемая образовательными технологиями. Все попытки определить концепцию образовательной технологии как области научных исследований с применением технологий, возникших в результате применения теорий обучения и развития, а также информационных и коммуникационных технологий, недостаточно полны без теоретического обоснования их в социальном контексте. Использование этих технологий должно основываться на теории, обеспечиваемой системной перспективой. Системная перспектива берет начало в теории обших систем, предложенной Людвигом фон Берталанфи в 1945 г.,

это «трансдисциплинарное исследование абстрактной организации явлений, независимо от их сущности, типа, пространственной или временной шкалы существования. Исследуются общие принципы для всех сложных сущностей и модели, которые могут быть использованы для их описания» [Bertalanffy 1945].

Образовательные технологии являются систематическим способом обучения. По словам З.А. Решетовой, « всю совокупность объективных свойств и связей, происходящих взаимодействий и изменений, мы обычно не учитываем в своей деятельности, а иногда и не подозреваем о существовании других свойств, кроме “целевых”, не осознаем производимых изменений, а когда обнаруживаем их через нецелевой продукт, особенно в виде негативных последствий, то оцениваем как неожиданные (“случайные” или “непредсказуемые”)» [Решетова 2002]. В работах З.А. Решетовой и ее учеников выявлены функции, стадии и закономерности формирования ориентировочной деятельности, в процессе усвоения знаний и умений выявлены условия формирования системной ориентации в учебном предмете и его значение для интеллектуального развития обучаемого.

С развитием технического прогресса учебный процесс стал более сложным. Отношения учитель — ученик стали более напряженными, учебные материалы усложнились, что создает проблемы в достижении поставленных целей и задач образования. Учебная программа должна предлагать методы и стратегии оказания помощи учащимся в достижении цели, а также инструменты оценки для измерения эффективности обучения, систему контроля и самоконтроля. Все это можно определить как организованные процедуры образующих единое целое компонентов обучения.

Системный подход в обучении охватывает программу учебных материалов, оборудование и персонал, компоненты образовательной системы структурированы как единое целое с графиком времени и последовательностью фаз. Системный подход определен как «один из методов, который направлен на поиск наиболее эффективных и интеллектуальных методов решения проблем образования с научной точки зрения» [Lurpicini 2005].

Модель планирования обучения — это упрощенное отображение этапов на систематической основе. В этой модели все планирование сосредоточено на учениках, их потребностях, возможностях и поставленных целях. Модель содержит несколько конкретных шагов планирования, где каждый шаг необходим и



важен. Этапы учебной системы — это систематическая попытка координировать все аспекты проблемы с конкретными целями.

Учебная система включает в себя следующие этапы:

- (1) определение учебных целей и задач в измеримых величинах;
- (2) выбор содержания обучения;
- (3) определение образовательных технологий;
- (4) определение требований учащегося;
- (5) выбор методов и стратегий обучения;
- (6) выбор темпа обучения (индивидуализация обучения);
- (7) выбор материалов, оборудования, ресурсов, образовательной среды;
- (8) назначение учителя, специалиста по ресурсам, компьютерного инструктора;
- (9) оценка результатов обучения;
- (10) переработка и пересмотр программы для повышения эффективности системы.

В учебном процессе учитель, обучаемый и ресурсы, используемые им, включены в систему как компоненты. Системный подход применительно к образовательным ситуациям связан с взаимозависимыми этапами:

- (а) сформулированные образовательные стандарты, включая последовательные поведенческие цели;
- (б) планируемые входные данные и процессы с участием учебных материалов и методов, ориентированных на нужды определенной группы обучаемых;
- (в) контролируемый результат, который используется для пересмотра, улучшения и оценивания учебной системы, обеспечивая обратную связь учителя с учениками;
- (г) степень гибкости и адаптации к индивидуальным ситуациям.

Ранние определения системного подхода говорят об анализе, разработке, организации, управлении и оценке, в основном принимают внутренний взгляд на образовательные технологии (изнутри), не представляя социальный контекст. Однако он должен концентрироваться вокруг проблем, связанных с умственными процессами, для достижения целей, связанных с образованием в социально-экологическом контексте, т.е. нужен взгляд извне. Эти критерии являются ключевыми компонентами концептуализации технологий в области образовательной деятельности.

## РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ КАК УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

**Г.В. Макотрова**

Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет  
Белгород  
makotrova@bsu.edu.ru

Учитывая тот факт, что современный этап развития научного знания наряду с гуманизацией и антропологизацией характеризуется интенсивным взаимодействием общественных и естественных наук [Полонский 2014], использование принципа антропологизма в качестве ведущей идеи создания дидактических оснований развития исследовательского потенциала школьников (ИПШ) отразило современные достижения в области системной психофизиологии, представляющие процессы научения, а также результаты психологических исследований, в которых ИП личности являлся предметом научных поисков.

В контексте принципа антропологизма ИПШ мы рассматриваем как обусловленный задатками, способностями, опытом познания в обучении и жизнедеятельности динамичный личностный ресурс, представляющий интегративное единство направленности школьника на познание себя, других людей и мира, чувственно-наглядных образов и знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, способов познания окружающего мира и обеспечивающий в ходе решения исследовательских задач личностное самоопределение, перестройку направления и содержания познавательной деятельности и творческое саморазвитие. Проблемы развития ИПШ выявлялись в опытно-экспериментальной работе с помощью выделенных критериев (мотивации исследования, технологической готовности к исследованию, научного стиля мышления, творческой активности) и их показателей, представленных в терминах универсальных учебных действий.

Нами показано, что управление процессом усвоения знаний в обучении обеспечивается развитием ИПШ, которое рассматривается нами как процесс сопровождения учителем их творческого саморазвития при постижении ими в информационно-образовательной среде на разных уровнях сложности себя, других, мира в ходе движения от общего целостного к более конкрет-

ному, точному пониманию реальности, от культуросвоения к культуротворчеству, в результате чего происходит поступательное качественное и количественное преобразование интегральной характеристики их личностных ресурсов, необходимых и достаточных для реализации единства отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному, и умений приобретать новые знания в условиях новизны и неопределенности, успешно осваивать нормы исследовательской деятельности. Развитие ИПШ как динамичного личностного ресурса призвано расширить возможности реализуемого личностно-ориентированного типа обучения для самоопределения, творческого саморазвития личности школьника в процессе познания, выявить сущность и единство таких взаимосвязей, как «творческое саморазвитие личности — развитие ИПШ», «исследовательская деятельность — развитие ИПШ», «образовательная среда — развитие ИПШ».

Освоение школьниками содержания образования, достижение ими культуротворчества, обеспечение их творческой самореализации в контексте осуществления единства выделенных в рамках принципа антропологизма идей целостности, культуротворчества, системогенеза соответствуют ключевым психофизиологическим закономерностям и психологическим механизмам развития ИП личности [Александров 2004; Анохин 1993; Анохин 1974; Судаков 2006; Исаева 2012; Edelman 1987]. Реализация психофизиологических закономерностей и психологических механизмов развития ИПШ в обучении предполагает оценку учителем эмоционального отношения школьников к выполняемым действиям и содержанию, актуализацию и самоактуализацию определенных характеристик личности школьников в исследовании, актуализацию и самоактуализацию определенных характеристик личности школьников на этапах их диалектического цикла творческого саморазвития (самопознания, самоопределения, самоорганизации, самообразования, саморегулирования, творческой самореализации) в ходе познания.

Оценка учителем эмоционального отношения школьников к выполняемым действиям и содержанию позволяет проектировать и реализовать действия по обеспечению чередования их движения в познании от общего целостного содержания к более конкретному, от культуросвоения к культуротворчеству. Актуализация и самоактуализация характеристик личности (оптимальности информационной культуры, креативного типа мышления, мотивации достижения, культуры Я, оптимального

состояния эмоциональной культуры) обуславливают превращение внешних влияний в активно воспринятые, внутренне значимые условия в последовательности учебных ситуаций (культуросвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества). Актуализация и самоактуализация характеристик личности (мотивационно-ценностного отношения к процессу исследования, обобщенного характера мышления, способности к рефлексии, самостоятельности мышления, эмоционально-положительного отношения к процессу познания и его результатам) обеспечивают информационно-коммуникационное сопровождение их творческого саморазвития в процессе исследования.

## ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**С.И. Малахова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
smalakchova@mail.ru

Понятие «учебная деятельность» является весьма неоднозначным. Один из подходов к пониманию предмета педагогической психологии трактует его как процесс учения, как специально организованную деятельность по усвоению социального опыта учащимися [Талызина 1998].

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля. В.В. Давыдов считает, что понятие учебной деятельности нельзя отождествлять с учением вообще, так как человек чему-то учится и приобретает опыт также в трудовой, игровой и других видах деятельности. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникающую на определенном этапе развития общества [Давыдов 1986]. В содержательном анализе учебной деятельности И.И. Ильясов определяет деятельность учения как самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими [Ильясов 1986]. С.Д. Смирнов, развивая по-

нятие образа мира А.Н. Леонтьева [Леонтьев 1983], определяет предмет учебной деятельности как исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. При этом изменяться могут как поверхностные, так и глубинные его уровни в тесной взаимосвязи друг с другом [Смирнов 2010]. О проблеме сознательности учения с психологической стороны как проблеме того смысла, какой приобретают для учащегося усваиваемые им знания, писал А.Н. Леонтьев [Леонтьев 1975]. Это требование сознательности самого результата обучения: как создается учебный материал, чем становится он для личности учащегося. Обучение, приобретаемые знания воспитывают, но для того, чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям — в этом суть сознательности учения [Леонтьев 1975].

Одной из особенностей учебной деятельности в вузе является неопределенность образовательной среды. Значительное место у студентов занимают действия самоконтроля и самооценки, которые невозможны без опоры на интеллектуально-личностный потенциал как основу саморегуляции их деятельности. Личностная регуляция учебной деятельности предполагает взаимодействие в системе «преподаватель — образовательная среда — студент», где происходит преодоление неопределенности образовательной среды, с использованием интеллектуальных и личностных предпосылок, идущих от субъекта учебной деятельности и являющихся важными в условиях инновационного развивающего образования.

Интеллектуально-личностная регуляция учебной деятельности студента может рассматриваться как естественная модель преодоления человеком неопределенности. Субъективная неопределенность здесь необходимо возникает в силу того, что усвоение знаний и умений, формирование компетенций и реализация уже освоенных познавательных схем предполагает некий «зазор», заполняемый только самостоятельными актами мышления учащегося. Если субъект в процессе обучения может преодолеть свой страх, затруднения, растерянность, неорганизованность и может принимать решения в ситуации выбора, то учебная деятельность имеет субъективную успешность. Субъективная успешность противопоставляется объективной, предполагающей внешнюю оценку результатов учебной деятельности студента со стороны преподавателя, родителей, других референтных лиц и выражающуюся обычно в виде различного рода широко понятых поощрений [Корнилова и др. 2010].

Таким образом, эффективность учебной деятельности определяется не только ее структурой, включающей в себя методы обучения, но и индивидуальными различиями в когнитивной и аффективной сферах, предполагающими как различное овладение студентами в предметном плане встающих перед ними задач, так и разными путями подготовки специалистов к инновациям, обучению принятия решений в условиях неопределенности.

## ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

**О.А. Малыгина**

МИРЭА — Российский технологический университет  
Москва  
malygina58@mail.ru

Подготовка компетентных, профессионально мобильных кадров для отечественной науки и производства является одной из важнейших задач, стоящих перед техническим университетом. Профессиональная мобильность связывается с деятельностью субъекта по овладению новыми достижениями в профессиональной сфере. Формирование профессиональной мобильности начинается с построения ее ориентировочной основы. Под ориентировочной основой профессиональной мобильности (ООПМ) будем понимать систему компетенций, на которую опирается субъект при решении профессиональных задач, при овладении новыми профессиональными достижениями или новой специальностью (профессией), при решении задач социального плана [Малыгина 2010].

В исследовании ограничимся рассмотрением вопросов формирования ООПМ в процессе изучения высшей математики. Традиционная модель обучения высшей математике в техническом университете обеспечивает формирование только математических знаний и методов решения стандартных задач. Компетенции, входящие в ООПМ, формируются фрагментарно, не развиваются способности студента к использованию аппарата высшей математики при решении профессиональных задач. По мнению автора, устранение указанных недостатков возможно посредством внедрения в учебный процесс экспериментальной

программы курса высшей математики на основе системно-деятельностного подхода [Малыгина 2007].

В исследовании выделена система компетенций, входящая в ООПМ бакалавров, формирование которой начинается при изучении математических дисциплин уже на первом семестре. ООПМ включает общекультурную компетенцию ОК-1 (способность к самоорганизации и самообразованию), общепрофессиональную компетенцию ОПК-2 (способность представлять адекватную современному уровню знаний научную картину мира на основе знания основных положений, законов и методов естественных наук и математики) и общепрофессиональную компетенцию ОПК-3 (способность выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, привлекать для их решения соответствующий физико-математический аппарат). Выделены три уровня формирования компетенций ОК-1, ОПК-2, ОПК-3 в процессе обучения: уровень формирования знаний, уровень формирования умений, уровень формирования владения. На первом уровне происходит усвоение теоретических положений изучаемой дисциплины, ее взаимосвязей с другими предметами, закладывается мотивационная составляющая обучения и представления о методах познания. На втором осуществляется применение полученных знаний для решения типовых заданий дисциплины, происходит усвоение алгоритмов решения учебных задач. Полученные знания (первый уровень) из информативного поля переходят на уровень применения на практике (второй уровень). На третьем уровне существенно расширяется информативное поле знаний и умений путем их применения к решению нестандартных заданий, заданий повышенной трудности, исследовательских задач. Формируются способности искать новые пути решения, самостоятельно изучать материал, осваивать новые методы познания, способности использовать метод системного анализа и метод математического моделирования при решении профессиональных проблем.

Для указанных компетенций на каждом из трех уровней выделены знания, умения, методы, способности, формирование которых происходит при изучении конкретного раздела курса. Формирование компетенций на каждом уровне обеспечивается посредством организации деятельности учащегося по выполнению специальной системы учебных заданий на базе теории поэтапного формирования умственных действий [Талызина 1984]. В экспериментальной программе содержание обучения раскрывается в логике системного исследования объекта [Решетова 2002]. Изложение материала кардинально отличается от тради-

ционного. Высшая математика раскрывается в контексте решения прикладных проблем, рассматриваются взаимосвязи математических методов с такими общими методами познания, как системный анализ и моделирование. Особое место при изучении курса отводится системе учебных задач. Такая система включает специальные задачи на усвоение процедур метода системного анализа объекта (технического, математического), деятельности математического моделирования, задачи на усвоение математических методов, прикладные исследовательские задачи.

Экспериментальная модель обучения высшей математики на основе системно-деятельностного подхода внедряется в МИРЭА — Российском технологическом университете. Отметим, что для успешного формирования ООПМ необходимо организовать познавательную деятельность учащегося так, чтобы на единой ориентировочной основе стало возможным эффективное решение разнотипных задач (от стандартных задач на использование готовых математических алгоритмов до исследовательских прикладных заданий).

## ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ МОТИВЫ — РЕШАЮЩИЙ ФАКТОР ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТОМ

**А.С. Мамбеталина, А.Е. Жагипарова**

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева  
Астана  
mambetalina@mail.ru

Формирование познавательной деятельности студентов в значительной мере определяется развитием их творческих навыков. При активном вторжении в окружающую действительность субъект получает больше ощущений, восприятий, представлений о явлениях и процессах объективной познавательной деятельности, а также познавательных мотивов учения.

Интерес и устремленность человека, как источники его активности, лежат в основе мотивов и проявляются в них. «Именно категория мотива, — пишет П.М. Якобсон, — является наиболее важной среди остальных психологических понятий, призванных объяснить, в чем заключается сущность человеческого поведения» [Якобсон 1969].

Мотивационную структуру познавательной деятельности в процессе учения рассматривали в своих работах Е.П. Ильин,

Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, Т.И. Лях и др. [Ильин 2011; Бакшаева, Вербицкий 2006; Лях 1981].

Решение проблемы формирования познавательной деятельности студентов непосредственно связано с активизацией их мышления. Данный процесс осуществляется за счет организации целенаправленной самостоятельной поисковой деятельности субъекта познания. С.Л. Рубинштейн утверждал, что подлинная самостоятельность вызывает сознательную мотивированность действий, их обоснованность, волевые качества личности [Рубинштейн 2002].

Согласно психологической теории деятельности всякая деятельность имеет психологическую структуру, включающую мотивы, цель, средства и результат деятельности.

С точки зрения осуществляемой учебной деятельности и ее разного понимания обучаемыми мотивы можно разделить на три группы, рабочую классификацию которых предложил П.Я. Гальперин. Он выделил три типа учебной мотивации. Мы обратимся к третьему типу мотивации учебной деятельности; это подлинно познавательная, внутренне связанная с процессом собственно обучения учебная деятельность. При познавательной мотивации человеку интересен сам процесс учения, и он учится не для оценки, хотя и они не безразличны ему, а для того, чтобы, читая книгу, слушая лекцию, он каждый раз получал новые знания, открывая для себя новое, расширял кругозор, проникал своим сознанием вглубь вещей и явлений, находил научное объяснение многому, что ранее было для него тайной. И чем больше он познает, тем больше хочет знать. Чем больше становится круг познанного, тем больше вокруг него круг непознанного, о чем ранее и не подозревал, что за каждым новым открывается еще более новое [Гальперин 1966].

Это и есть познавательный интерес, который сам себя подкрепляет и является наилучшей мотивацией учебной деятельности, практически неисчерпаемой. Познавательная мотивация двигает и исследовательскую активность ученых, которых ничто и никто не заставляет трудиться денно-нощно: ни зарплата, ни начальство, а работается им из интереса к познанию, из «научного любопытства».

Выделенные Б.Ц. Бадмаевым первые два типа мотивации учебной деятельности: деловая и состязательная — могут смениться на познавательную по мере углубления студента в процесс познания, т.е. ему «вдруг» станет интересно учиться, познавать новое и полезное для себя. Это не превращение одного типа мотивации в другой, а просто возникновение новой мотивации,

вызванной самим процессом и результатом учебной деятельности: чем глубже и основательнее человек начинает разбираться в научных истинах, тем больше он проникается стремлением больше знать, лучше понять и получает все большее удовлетворение от познания, от учебной деятельности, от ее результатов [Бадмаев 1999].

Самой действенной из всех этих типов мотивации является познавательная мотивация — интерес к самому процессу учения, а не к тому, что за него «причитается», как при деловой мотивации, и не к оценкам, как при состязательной мотивации.

Как сформировать у студента самую действенную мотивацию — познавательный интерес, если его не было даже в начале процесса учения, а были какие-то другие типы мотивации? Познавательный интерес может формироваться в ходе учебного процесса, благодаря вдумчивому и углубленному изучению студентом учебного курса.

Вдумчивое и углубленное изучение предмета, исключающее поверхностный, формальный подход к «прохождению материала», делается возможным, общедоступным и обязательным, как того требуют методические средства, излагаемые в современных элективных дисциплинах, когда студент при чтении литературы, прослушивании лекции, часто в дискуссиях на семинарском занятии постоянно задается вопросами «отчего» и «почему», стараясь вникнуть в причины и генетические корни происхождения научных знаний (понятий, гипотез, законов, принципов науки). Если он этого не делает (или еще не умеет делать), то ему придут на помощь методические указания (рекомендации, советы), и в том числе проблемные вопросы и задачи, ориентирующие мыслительный поиск студентов, научные истины, направляющие упомянутый вдумчивый подход к чтению литературы и конспекта лекций.

В результате анализа различных экспериментально-психологических исследований нами сделан вывод, что процесс формирования познавательной по содержанию деятельности осуществляется в ходе связывания между собой целей, смыслов и мотивов индивидуальных деятельностей. Точнее, личностные качества субъекта познания являются решающим фактором понимания учебного материала. Вместе с тем эти личностные качества сами подвергаются постоянному изменению и развитию в процессе познавательной деятельности. Понимание — мысленное воспроизведение объективного процесса возникновения и формирования предмета целенаправленной деятельности и мышления. Необходимое условие и вместе с тем продукт обще-

ния и совместной деятельности людей представляет собой понимание. Понимание осуществляется в актах внутренней речи субъекта и раскрывает ему мотивы, цели и содержание обращенного к нему действия другого человека [Джакупов 2009].

Содержащаяся в том или ином учебном материале смысловая информация при запоминании способна переходить в субъективную форму существования и становится достоянием личности. Эта субъективная форма существования смысла учебного материала есть результат собственной мыслительной деятельности человека, процесс перевода объективного содержания обучения в субъективное содержание учения.

Таким образом, объективно существующий материал приобретает свою содержательную характеристику только при непосредственном взаимодействии с активной мыслительной деятельностью личности. То, что объективно существует в учебном материале, должно в процессе сложнейшей активной самостоятельной мыслительной деятельности человека вести к пониманию, осознанию, к «смыканию» в единое целое объективного и субъективного. В данном случае понимание является одним из важнейших условий развития личности студента. В свою очередь, как мы полагаем, одним из важнейших условий развития понимания является процесс преобразования совместно-диалогической познавательной деятельности студентов в индивидуально-диалогическую познавательную деятельность студента, основой которой является внутренний диалог, активизирующий рефлексивные механизмы мыслительной деятельности.

## **ОПЫТ АПРОБАЦИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ PLINES КАК МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТА И ДИВЕРГЕНТНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

**А.А. Марголис, Л.С. Куравский, Е.А. Шепелева,  
Е.В. Гаврилова, В.К. Войтов, В.С. Юркевич, С.С. Ермаков**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Москва  
e\_shep@rambler.ru

Происходящие в последние десятилетия стремительные изменения в различных сферах жизни, связанные с совершенствованием технических возможностей, развитием новых способов

коммуникации, изменением традиционных систем обучения, ставят перед практической психологией образования особую задачу разработки тестовых методик, обладающих экологической валидностью в отношении современной окружающей действительности. Нам представляется, что в прикладном отношении создание подобного диагностического инструмента оценки когнитивных компетенций учеников в современном образовательном пространстве должно учитывать задачи, связанные с повышением мотивационной привлекательности диагностических методик, расширением пула диагностируемых психических свойств и их сочетаний, моделированием реальных жизненных ситуаций, в которых могут быть востребованы определенные комплексы психических качеств. В сфере психологии образования актуальным остается вопрос о диагностике сформированности универсальных умственных действий — метапредметных умений, рассматривающихся в качестве критерия развития мышления и основы для продуктивной учебной деятельности. В этом плане новые диагностические и развивающие методики должны фиксировать процессуальные, а не только результативные показатели выполнения тестовых заданий. Одним из подходов к решению данных задач может быть использование в качестве диагностических и обучающих инструментов методик, созданных на базе компьютерных игр. Неоспоримым преимуществом компьютерных методик является их мотивационная привлекательность: по данным американских аналитических центров увлечены компьютерными играми от 60 до 72% детей и подростков; российские исследования показывают, что в видеоигры играют 88% дошкольников (см. [Солдатова, Теславская 2017]). Накоплена достаточно большая база исследований, посвященных взаимосвязи гейминга с когнитивными и личностными особенностями детей и взрослых (см. [Рубцова, Панфилова, Артеменков 2018; Войскунский, Богачева 2017]); активно развиваются исследования обучающего и оценочного потенциала «интеллектуальных» компьютерных игр [Chu, Chiang 2018; Hummel et al. 2017].

Коллективом авторов было проведено исследование, целью которого являлось изучение взаимосвязи результативных и динамических характеристик игрового поведения школьников в специально разработанной компьютерной игре PLines с такими когнитивными способностями, как общий интеллект и дивергентная креативность. Участниками исследования стали

ученики 6-х классов двух общеобразовательных школ г. Москвы (N = 151). В исследовании использовались следующие методики: 1. «Стандартные прогрессивные матрицы плюс» Дж. Равена [Dzh.K. Raven , Kort, Dzh. Raven 2002]; 2. субтест «Способы использования предметов» тестовой батареи «Аврора-А» [Корнилов и др. 2009]; 3. компьютерная игра PLines, представляющая собой специально разработанную игровую диагностическую среду, сходную по дизайну с игрой «ColorLines» от компании Gamos [Войтов 2017]. Анализировались два показателя игровой эффективности: итоговый игровой балл и динамика накопления игровых баллов.

Анализ данных проводился с помощью математических методов, в том числе с применением двумерных сетей Маркова, U-критерия Манна-Уитни, таблиц сопряженности, критерия Пирсона.

Результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Диагностическая игровая среда PLines может быть использована в качестве дополнительного психодиагностического инструмента для дифференциации учащихся по уровню интеллекта и дивергентной креативности.
2. Прогностическую значимость в отношении эффективности игрового поведения представляет измерение уровня общего интеллекта и дивергентной креативности, дающее пример комплексного сочетания психических качеств, востребованных в условиях реальной жизни, в частности, в ситуации неопределенности.
3. Помимо интеллекта и дивергентной креативности, в результативность игрового поведения могут вносить вклад другие психологические факторы; вероятно, мотивационные и личностные, изучение которых может стать предметом дальнейших научных исследований.
4. Обращение к процессуальным характеристикам игрового поведения может иметь ряд преимуществ, позволяющих осуществлять надситуативную диагностику особенностей мыслительных процессов и процессов принятия решения в режиме реального времени.

## МОТИВАТОРЫ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

**В.В. Мартемьянов**

СОШ  
Пермь  
wstalker.mar@yandex.ru

Одним из мощных средств обучения школьников является самостоятельная работа с компьютерными моделями природных процессов. Многолетний опыт работы на уроках с такими моделями привел к некоторым наблюдениям и выводам о стимулах и мотивах работы учащихся. Сама теория моделирования изложена в авторской работе «Теория и практика компьютерного моделирования» [Мартемьянов 2018].

Моделирование во временных рамках урока подразумевает два пути: 1. создание собственной новой модели; 2. исследование компьютерной модели средствами, заданными программистом. В пределах учебного предмета без применения навыков программирования создание новой модели возможно из комбинации готовых элементов на экране компьютера (перетаскивание с одного поля на другое или подбор с помощью цифровых датчиков) или сочетания разных стадий развития разных динамических процессов модели. Чаще используется второй тип, когда ученик изучает готовую модель на экране и делает определенные выводы из увиденного, проводит «квазиисследование». Вплоть до самостоятельного «открытия» (для себя) каких-либо законов природы. А это мощный мотив самоутверждения себя как первооткрывателя, как значимой личности.

Важными побудительными мотивами работы с компьютерными моделями являются навыки работы с разными гаджетами, которыми свободно владеют современные дети. Им практически нет необходимости объяснять, как что работает. Эмпирическим путем ребята сами определяют последовательность и средства исследования. Хорошо, если это будет, кроме мышки, еще и работа на сенсорном экране пальцами или стилусом плюс клавиатурный набор цифр и текста.

Другим мотивом является итог работы. В школе это оценка результата учителем, сверстниками или машиной. Любая похвала стимулирует дальнейший поиск решения. Хотя для некоторых детей стимулом может быть и игровая шуточная компьютерная

угроза (например, словесная или образная характеристика неудачного промежуточного результата).

Немаловажную роль в мотивации работы играет и сюжет учебного задания. Для детей наиболее приемлем приключенческий, игровой сюжет с какой-либо интригой. На это же влияет и случайность, непредсказуемость дальнейшего развития сюжета. Рискованному подростковому возрасту всегда хочется узнать «А что будет, если?..», что стимулирует творческий поиск.

Еще одним немаловажным мотивом в компьютерном моделировании является возможность ошибиться, исправить ошибку и сделать другой вариант. В отличие от многих компьютерных игр здесь ошибка не ведет к проигрышу, разочарованию и перезагрузке всей системы. Можно безопасно поэкспериментировать, поиграть сюжетом, создать самые невероятные сочетания элементов. Здесь велика роль программиста, предусмотревшего многовариантность развития действия.

Значительным мотивом в работе может быть и образность компьютерных заданий. Для детей с их клиповым мировосприятием имеет значение цвет, анимация, звук. Грамотное использование этих приемов в различном сочетании на разных стадиях работы позволяет надолго удерживать внимание к учебному заданию.

Не следует забывать и то, что моделируют дети, которые пока помнят и любят сказочные, фантастические сюжеты и героев. Разумное их использование стимулирует поиск в работе. Важным моментом для старших школьников может быть и возможность ассоциировать себя и свои действия на экране с каким-либо героем (водитель машины, стрелок, спасатель, путешественник и др.) — с соответствующей тактикой поведения и манипуляцией курсором. Мощным стимулом в работе всегда был дефицит учебного времени. Правда, это «палка о двух концах». Провоцируя быстрые действия на экране, можно потерять вдумчивость поиска, кропотливого исследования и анализа. Этого удастся избежать во внеурочной работе с компьютерными моделями.

В отличие от взрослых большинство детей предпочитает работать парами или группами (особенно в подростковом периоде), когда важно мнение сверстников или реализация себя в среде сверстников. Поэтому значительным мотивом в работе является то, с кем я общаюсь в процессе исследования и поиска. Здесь встает проблема для программистов создать такие программы и приложения, которые позволяют работать на одном экране двум

и более участникам процесса одновременно. Например, управлять двумя подключенными мышками или разными кнопками с одной клавиатуры или на параллельных экранах, но с одной моделью, дополняя и исправляя друг друга.

Рассмотренные «мотиваторы» в компьютерном моделировании создают принципиально иную среду обучения — «ученье с увлечением». Различное сочетание их в разных учебных моделях приводит к тому, что детей «не оторвать от учебного задания», а это альтернатива компьютерным (часто агрессивным или однообразным, ориентированным только на ловкость пальцев) играм. Автором написано 180 учебных моделей для уроков. Образование должно учиться конкурировать с индустрией развлечений!

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА АНДРАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ СТРАТЕГИИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ**

**Г.Ж. Менлибекова**

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева  
Астана  
gmen64@mail.ru

Актуальность деятельностной теории учения возрастает в связи с необходимостью разработки методологии андрагогического образования в условиях четвертой промышленной революции, способствующей развитию эпохи цифровых технологий, ориентированной на улучшение качества широкого спектра предоставляемых услуг (образовательных, медицинских, социальных, юридических, консалтинговых и др.), обеспечивающих повышение человеческого капитала и конкурентоспособности больших сложных самоорганизующихся систем в контексте глобальной реальности.

П.Я. Гальперин дал оригинальное решение проблемы предмета психологии как науки о психической деятельности как ориентировочной по своей жизненной функции, представил все проявления психики (восприятие, память, мышление, внимание, волю и др. психические функции) как разные формы ориентировочной деятельности субъекта [Подольский 2017]. «Научно-технический



прогресс вызвал к жизни ряд тенденций, характерных для всех областей общественной жизни. К их числу относятся соединение науки с практикой, изменение соотношения выполняемых человеком функций — все большее освобождение его исполнительских функций и непрерывное возрастание роли управленческих, наконец, автоматизация — все новые и новые виды человеческой деятельности передаются машинам» [Талызина 1984]. Согласно деятельностной теории усвоения, знания всегда является элементами тех или иных видов деятельности, действий человека. Действие — это та единица, которую надо использовать при анализе любого процесса учения [Талызина 2018].

Термином «цифровая трансформация» принято описывать очередной этап развития информационных технологий, связанный с тем фактом, что не только технологии, но и цифровая грамотность людей вышла на новый уровень. Признаками цифровой трансформации является, во-первых, использование таких средств, как социальные сети и мессенджеры для продвижения продуктов, анализа клиентской сети, работы со своими заказчиками, с применением в том числе технологий, относящихся к Big Data, и, во-вторых, все более широкое использование возможностей частных, гибридных и публичных облаков [Тамбовский 2017].

«На сегодняшний день, — пишут зарубежные ученые, — наиболее распространенной причиной участия взрослых в процессе образования для взрослых является потребность в улучшении своих навыков работы или продвижении их в общении» [Корка, Peng 1993]. Жизненные переходы часто требуют от людей приобретения новых знаний, развития новых навыков или получения профессиональных достижений, т.е. профессиональных сертификатов или степеней, которые мотивируют их вернуться в колледж. Иницилирующие (триггерные) события, выступающие причинами возвращения взрослых в процесс получения образования, чаще всего связаны с ситуациями, происходящими в их карьерной сфере, и изменениями в семейной жизни [Aslanian, Brickell 1980].

Как отмечает А.Г. Асмолов, «в контексте деятельностного подхода к изучению психических явлений и личности человека предлагается следующее определение категории “деятельность”»: деятельность представляет собой динамическую, саморазвивающуюся иерархическую систему взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит порождение психического образа, осуществление, преобразование и воплощение опосре-

дованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности» [Асмолов 2007]. Развитие человека в период взрослости зависит от разрешения проблем предшествующих периодов: обретения доверия и автономии, инициативы и трудолюбия [Крайг 2000]. Главным фактором развития человека как субъекта собственной жизни в период взрослости является трудовая деятельность, ориентированная на удовлетворение фундаментальной потребности, в том числе потребности в самодетерминации и самосовершенствовании.

Рассматривая вопросы обучения и развития взрослых в области педагогической психологии, М.С. Смит и Т. Пуршо отмечают, что «обучение взрослых происходит тогда, когда каждый раз люди участвуют в устойчивом, систематическом обучении, чтобы влиять на изменения их взглядов, знаний, навыков или систем убеждений» [Smith, Pourchot 2013]. Процесс взаимодействия между обучением и развитием во взрослой жизни в качестве одной из активных форм обучения приводит к различным результатам, описание различных социальных контекстов, в которых происходит обучение взрослых, способствует развитию метакогнитивных знаний на протяжении всей жизни.

Анализ научных работ, посвященных определению глобальных перспектив в области андрагогики, показывает, что появились направления, которые требуют специального изучения, такие как эволюция термина, исторические предпосылки развития американского и европейского понимания термина, популяризация американской и всемирной концепции и теории; практическое применение, исследование, определение [Henschke 2010].

## РАЗВИТИЕ СТРУКТУРЫ ЦЕЛОСТНО-СИСТЕМНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ

**С.А. Мищик**

Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова  
Новороссийск  
sergei\_mishik@mail.ru

Формирование системного мышления в процессе обучения в цифровом обществе связывается с развитием структуры целостно-системного учебного действия и ориентируется на дальнейшее решение проблемы подготовки широкопрофильных специалистов в условиях автоматизации производства, что придает

особую значимость дальнейшему развитию психологической теории деятельности, психолого-педагогического системного анализа и теории поэтапного формирования умственных действий.

Системное мышление как особая структура внутренней, психической деятельности имеет изоморфное сходство со структурой внешней, практической деятельности, включая компоненты и связи трудового действия, относительно цели и продукта действия, предмета и средства его преобразования [Леонтьев 1983].

Результат освоения метода системного анализа выступает регулятором деятельности, ее внутренним ориентиром, задающим программу последующих умственных действий, что приводит к подлинным психическим новообразованиям [Гальперин 1998].

В условиях цифрового общества достижения деятельностной теории обучения позволяют разрабатывать модели специалиста, удовлетворяющие требованиям фундаментальности и широкопрофильности подготовки. Качество разработанной модели определяется ее качественными характеристиками. Используется метод системно-структурного анализа, когда, усвоив на частных явлениях основные инвариантные знания, обучаемый сможет разбираться во всех остальных случаях без специального обучения [Талызина 2009].

Усвоение знаний раскрывается как процесс, основанный на системной ориентировочно-исследовательской деятельности учащихся. При этом выделяются функции, цели, структура, предметное содержание, средства, программа этой деятельности, характеризуется достигаемый на ее основе продукт — системно-формируемое содержание знаний, умений, способностей и творческие возможности. Процесс системной ориентировки увязывается с проработкой концептуальных вопросов экспозиции школьнику предмета изучения и овладения им методологическим инструментарием, необходимым для осуществления преобразующих действий с учебным материалом [Решетова 2013].

Формирование системного мышления в процессе обучения в цифровом обществе реализуется в условиях формирования научного направления — ПЕДАГОГОМЕТРИКИ, подобной ЭКОНОМЕТРИКЕ для экономистов.

Анализ окружающей учебно-профессиональной и социальной активности представляем в виде двенадцати (эргаммных) действий целостно-системного цикла жизнедеятельности: исходное состояние субъекта; всеобщая структура деятельности;

выделение заданных средств деятельности; выбор соответствующей схемы технологии; определение собственного предмета деятельности; установление заданных параметров контрольной деятельности; выделение продукта деятельности как промежуточной подцели развития субъекта жизнедеятельности; выбор ритуальной деятельности как деятельностного образа полученного продукта; определение опредмеченной потребности деятельности как смещенного материального элемента целостно-системного цикла; установление восходящей деятельности как функциональной формы целостно-системного цикла; выделение неустойчивой компаундной формы субъекта; выбор развивающей деятельности как завершающей формы процесса становления первого этапа целостно-системного цикла, который порождает обновленного субъекта жизнедеятельности — СУПЕР-СУБЪЕКТА — и задает условия для начала следующих этапов формирования и развития новых целостно-системных циклов, которые порождают гиперпространство жизнедеятельности.

Представляем эргаммную — двенадцатифазную — модель действия, состоящую из компонентов целостно-системного качества: ориентировочное смыслообразование; исполнительное смыслообразование; контрольное смыслообразование; ориентировочное принятие действия; исполнительное принятие действия; контрольное принятие действия; системная ориентировка; системное исполнение; системный контроль; ориентировочный прогноз; исполнительный прогноз; контрольный прогноз [Мищик 2018].

Дидактические законы эргаммного педагогического анализа связываются с целостно-системным циклом жизнедеятельности (ПЦСЦЖ), который проходит через интериоризационный процесс становления собственно учебно-профессиональных знаний относительно этапов: ориентационный этап в структуре, элементах и связях; мотивационный этап относительно анализа становления средств; визуальный этап восприятия; акустический этап воспроизводства средств; калориметрический этап измерения средств; термодинамический этап анализа средств; обонятельный этап восприятия средств; материальный этап взаимодействия со средствами; рецепторный этап восприятия средств; речевой этап аудирования средств; письменный этап графологического воспроизведения средств; внутренний этап умственного анализа средств и прогноз их развития относительно целостно-системной личности.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.В. Морев**

Тюменский индустриальный университет  
Тюмень  
amorev@rambler.ru

Современный уровень развития науки и техники требует, чтобы квалификация будущих специалистов определялась не только объемом полученных в вузе знаний, но и способностью к адаптации в быстро изменяющихся условиях современного производства.

Удовлетворенность запросов общества определяется уровнем целостности личностного и профессионального становления будущего инженера, при этом инженерное знание должно опираться на опыт участников образовательного процесса. Именно поэтому необходимо создать условия, чтобы реализация целенаправленного образовательного процесса обусловила его организацию по таким законам, которые бы позволили логично соединить полученные знания с проблемно-поисковой деятельностью студентов.

В соответствии с современными представлениями о содержании образовательного процесса поиск нового качества образования, с учетом возможности самоопределения студентов в условиях системного изучения учебных дисциплин и выбора занятий для профессионального роста с ощущением чувства успеха, уверенности в себе и собственной деятельности, определяет закономерность использования в педагогической практике деятельностного подхода.

Искусство преподавателя заключается в том, чтобы найти такой вариант изложения учебного материала, при котором обучающийся сможет ставить задачи исследований, выбирать исходный материал, разрабатывать средства для достижения заданной цели.

Выделим и охарактеризуем некоторые из проблем внедрения деятельностного подхода в практике естественнонаучного образования, а также рассмотрим пути их решения на примере преподавания курса физики в техническом вузе.

Без развитой интуиции и ассоциативного мышления маловероятно, что специалист сможет успешно совершенствовать

технологические процессы. При этом важно отметить, что формирование представлений о современном уровне развития науки и техники возможно только при интегрированном обучении на основе межпредметных связей.

Особенности межпредметной интеграции цикла естественных и технических наук заключаются в том, что физика готовит информационную основу для решения межпредметных проблем, углубляет и расширяет представления о применении обобщенных умений или действий, вооружает будущих инженеров опытом их реализации.

Сущность деятельностного подхода раскрывается в принципе деятельности. При этом самостоятельно полученные знания закрепляются непосредственно в процессе экспериментальной работы в физических лабораториях.

Работа студентов с лабораторным оборудованием должна начинаться с определения места данного измерительного прибора в общей иерархии технических приборов и устройств; раздела физики и техники, в которых используется данное устройство.

Студент должен изучить нормативно-техническую документацию, собрать лабораторную установку, провести ее тестирование, после чего проводить необходимые измерения. Контроль экспериментальных умений и навыков, полученных студентом в ходе выполнения работы, является одним из обязательных проверочных заданий. Он осуществляется в форме конкретной экспериментальной операции по юстировке оборудования и подготовке его к измерению.

Основным направлением коллективного творчества, направленного на освоение новых образовательных технологий, является проведение лекционных и практических занятий. При этом важным инструментом является виртуализация образовательной среды, что дает возможность изложить сложные физические и технические процессы в динамике. Использование при проведении занятий современных технических и программных средств значительно повышает эффективность преподавания, так как совмещение теоретического изложения материала с демонстрацией физических процессов и возможность моделирования проблемных ситуаций открывают дополнительные инструменты контроля уровня усвоения материала.

Лекции и семинары необходимо проводить так, чтобы студенты были активными участниками реализации целей, поставленных преподавателем.

Результатом совместной деятельности преподавателя и студентов на лекциях должна стать не только совокупность полученных системных знаний, но и формирование у студентов навыков планирования деятельности, критичности мышления и мобильности знаний.

При проведении семинаров важно уделять внимание решению задач прикладного характера, с обязательным анализом конкретной физической ситуации, с обсуждением выбора оптимального способа решения и анализа физического смысла полученного результата (принцип вариативности).

Между тем нельзя допустить резкого смещения характера инженерного образования от фундаментального только к прикладному, так как любое инженерное решение требует комплексного и системного подхода.

Таким образом, реализация деятельностного подхода в проектировании профессионального пространства технического вуза заключается в использовании деятельности как средства становления будущих инженеров.

## ТВОРЧЕСКАЯ И ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**О.С. Муравикова**

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования детей  
Дворец детского творчества «Маленький принц»  
Хабаровск

В условиях современного образования, целью которого является формирование всесторонне гармонично развитой личности, роль музыкального образования становится более весомой, поскольку музыка влияет не только на интеллект, но и на эмоциональную сферу индивидуума.

Труды, в которых освещались отдельные вопросы концертмейстерства, возникли в начале XX в. Весомый вклад в решение проблематики эстетического воспитания молодежи сделали Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, В.А. Сухомлинский и др. Психологическое направление эстетического воспитания получило разработку в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др. Вопросы развития творческой деятельности, музыкаль-

ного восприятия, интерпретации освещались в исследованиях Н.А. Вертлугиной, Г.В. Падалки и др. Среди современных исследователей, занимающихся вопросами деятельности педагогов дополнительного образования, следует отметить Е.Ф. Салихову, Ю.А. Майлиса, Т.И. Гончаренко, Е.И. Кубанцеву и др.

Целью статьи является определение места и роли творческо-поисковой деятельности концертмейстера в условиях работы с детьми в учреждении дополнительного образования.

Общество, а вместе с ним и дети развиваются необычайно стремительно. На сегодняшний день ученики используют в своей учебной деятельности и повседневной жизни такие технологии, которые 10–15 лет назад упоминались только в фантастических произведениях. Каким же образом происходит организация творческой и поисковой деятельности специалистов дополнительного образования, в частности концертмейстеров? По сравнению с другими видами образования, которые постоянно находятся в центре внимания в связи с научно-техническим прогрессом и социальными изменениями в обществе, образование в сфере искусства, в силу своего исторического развития и присущей ему специфики, достаточно консервативно, поскольку сохраняет стабильные формы, методы и средства обучения, выработанные приблизительно в первой трети XX в. (в первую очередь это касается музыкального образования). Вместе с тем современность требует нового подхода к содержанию и форме дополнительного образования.

Важность творческо-поисковой деятельности современного концертмейстера отмечает Е.Ф. Салихова, опираясь на слова Д.А. Медведева, о том, что «именно система дополнительного образования детей, в силу своей уникальности, способна не только раскрыть личностный потенциал любого ребенка, но и подготовить его к условиям жизни в высококонкурентной среде, развить умения бороться за себя и реализовывать свои идеи» [Салихова 2018].

По мнению современных исследователей, научно-исследовательская деятельность развивает умение анализировать, сравнивать, систематизировать, производить диагностику и оценку полученных результатов, выявлять оптимальные методы, а также вести экспериментальную деятельность. Данная работа взаимосвязана с методической деятельностью педагога-концертмейстера и предполагает не только наличие теоретической информированности по теории исполнительского искусства в рамках своей профессиональной компетенции, но и умение находить и вне-

дрять в практику современные учебно-информационные технологии в сотворчестве с педагогом, с которым работает концертмейстер (Е.Ф. Салихова).

Таким образом, поисковая, исследовательская деятельность концертмейстера в дополнительном образовании может осуществляться в нескольких направлениях:

- участие в самообразовании как форме повышения педагогического мастерства (разработки тем для самообразования, накопление музыкального репертуара, изучение передового опыта коллег, анализ собственной работы, знакомство с научной литературой, подготовка публикаций, разработок, методических рекомендаций, локальных исследовательских работ и т.п.);

- участие в организации семинаров-практикумов, конференций, педагогических мероприятий по обобщению собственного педагогического опыта, создание и проведение открытых занятий, мастер-классов, выступлений, докладов;

- участие во внедрении и разработке экспериментальных методик, в научно-практической обработке современных образовательных технологий творческого и духовного развития детей и молодежи.

Работа концертмейстера в музыкальной школе включает в себя как исполнительскую, так и педагогическую, научно-творческую деятельность. Концертмейстеру необходимо пополнять свои знания по курсу гармонии, сольфеджио, полифонии, истории музыки, совершенствовать навыки анализа музыкальных произведений. Более успешной будет деятельность концертмейстера, когда он принимает активное участие в концертах совместно с исполнителем-учеником [Гончаренко 2018].

Ю.А. Майлис, рассматривая особенности формирования мастерства современного концертмейстера, указывает на «широкие возможности педагога в сфере самостоятельного творческого поиска» [Майлис 2015]. Именно концертмейстеру принадлежит важная роль в активизации творческой фантазии солиста, в создании своим исполнением надлежущей художественной среды для формирования музыкально-художественного образа, что способствует успеху исполнительской деятельности солиста. Творческая деятельность концертмейстера в первую очередь проявляется в его исполнительстве, при этом необходимые качества специалиста формируются на основе взаимодействия практических навыков игры на инструменте, музыкально-теоретических знаний, умения постигать смысл музыки и воплощать его в конкретном звучании. Важным элементом творческой дея-

тельности является исполнительская культура, которая заключается в отражении индивидуального эстетического вкуса, широте кругозора, сознательном отношении к музыкальному искусству, готовности к музыкально-просветительской работе.

Таким образом, в деятельности концертмейстера закономерны должны быть объединены элементы творческой и поисково-исследовательской деятельности. Такая деятельность и мастерство являются необходимым условием достижения разностороннего развития каждого ученика музыкальной школы.

Очевидно, что решение важных задач заинтересованности учеников в учебе возможно лишь при воспитании исследовательской позиции по отношению к личности ребенка, интереса к его индивидуальности. Мастерство концертмейстера очень специфично. Кроме того, что он должен обладать огромным артистизмом, разносторонними музыкально-исполнительскими способностями, его деятельность и игра на музыкальном инструменте должны развивать у ученика внимание, умение слушать, проявлять интерес к результату работы, воспитывать творческую дисциплину, закреплять навыки самостоятельности. Творческая и поисковая деятельность концертмейстера позволяет создать условия для полноценного всестороннего развития ребенка и является важнейшей и актуальной задачей современной музыкальной педагогики.

## ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ С ПОЗИЦИИ ДРАМАПЕДАГОГИКИ

**О.В. Мясникова**

Алтайский государственный университет  
Барнаул  
omelnikova2000@mail.ru

Теория поэтапного формирования умственных действий [Гальперин 1966] легла в основу многих практических теорий. В ее основе заложен психологический принцип интериоризации. Л.С. Выготский подчеркивал, что в процессе интериоризации складывается и развивается сознание человека, которого у него изначально нет. По утверждению А.Н. Леонтьева, «процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предшествующий внутренний «план сознания»; это процесс, в котором этот внутренний план формируется»

[Леонтьев 1975]. Процесс интериоризации заключается в преобразовании внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, другими словами, в формировании внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней, социальной действительности.

В данной работе речь пойдет о соотношении идей теории Гальперина с таким педагогическим явлением, как драматизация или дрампедагогика. Для начала есть необходимость осветить все шесть этапов, предложенных ученым.

Первый этап — этап предварительного ознакомления с целью обучения, создание мотивации обучаемого. Его также можно назвать ознакомительно-мотивационным, так как никакого действия еще не совершается, имеются лишь предпосылки, осуществляется подготовка к нему.

Второй этап — составление схемы ориентировочной основы действия (ООД). На этапе создания схемы ориентировочной деятельности дети также не выполняют действия, это лишь более глубокое знакомство с ним и с условиями его успешного выполнения.

Третий этап — выполнение действий в материальном или материализованном виде. Только материальная форма действия может быть источником полноценного умственного действия. Дальнейшие исследования П.Я. Гальперина показали, что если формирование действия начинается с материальной формы, то необходимо организовать осознание схемы выполненного действия с помощью построения какой-то модели этого действия, т.е. выполнить это действие и как материализованное.

Четвертый этап — формирование действия как внешнеречевого (в устной речи или письменном виде) без опоры на материальные средства. Операции выполняются словесно.

Пятый этап — формирование действия во внешней речи про себя. Действие сопровождается проговариванием про себя, постепенно сокращаясь, автоматизируется.

Шестой этап — этап выполнения действия в умственном плане.

Автор сопоставила данную методику с теорией дрампедагогика, где на первый план выходит драматизация процесса обучения. Драматизация в обучении заключается в организации создания в обучении условий оптимального сочетания эмоциональных и рациональных компонентов в педагогическом процессе, в ходе которого обнаруживаются и осуществляются личностные смыслы его непосредственных участников [Мясникова 2015]. Для организации подобных условий требуется поэтапность, которую можно сопоставить с предложенной Гальпериним теори-

ей. Задачей любой драматизации является обнаружение определенного противоречия и поиск путей решения данного противоречия. Рассмотрим этапы драматизации.

Первый этап — релаксация [Фейгинов 2004]. Это подготовительный этап. Здесь подбираются специальные упражнения для мышечного и эмоционального расслабления в группе. Это своего рода мотивация по Гальперину.

Второй этап — распределение ролей и написание плана драматического действия (сценария). Здесь важно определить логику и последовательность действий в предложенных педагогом-режиссером обстоятельствах. Назовем это ориентировочной схемой будущего драматического действия.

Третий этап — репетиционный. На данном этапе важно проиграть, проговорить, прожить свои роли для себя. Это материализация своей драматической роли, которую «актер» усваивает в драматическом действии.

Четвертый этап — выступление на публике. Данный этап является важной ступенью в становлении своей четкой позиции. При проговаривании текста для Другого происходит пересмотр собственных позиций, новое осмысление, обнаружение новых смысловых нюансов в уже знакомом тексте. Именно внешняя речь, высказываемая для Другого, позволяет, с позиции автора статьи, присвоить текст, материал и воспроизводить его как свой собственный со своими личными переживаниями. У Гальперина данный этап выделяется как проговаривание вслух. Очень часто этот этап упускается из общей схемы. В драматизации он углубляется и становится одним из важнейших звеньев всей теории.

Пятый этап — получение обратной связи от публики, или коллективная рефлексия. Данный этап необходим для углубления осмысления своей позиции в той или иной роли. Используются различные приемы групповой рефлексии. Это помогает сближению позиций, корректировке оценочных суждений, иногда предотвращает некоторые конфликтные ситуации.

Шестой этап — индивидуальная рефлексия [Фейгинов 2004], может происходить как в открытой (публичной), так и в закрытой (внутренней) форме.

Подобная работа с ролевым присвоением (интериоризацией роли) помогает, с позиции автора статьи, рассматривать любые жизненные проявления осознанно, использовать полученный опыт ролевых проигрываний для выстраивания продуктивных диалогов в будущей профессиональной деятельности. Идеи П.Я. Гальперина преломляются в различные теории и позволяют выстраивать процесс целенаправленно, в желаемом качестве.

## ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**А.В. Невзорова**

Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
Ярославль  
a.nevzorova@yvspu.org

Учебная деятельность играет большую роль в развитии личности ребенка. Она способствует не только обогащению знаниями и способами действий, но и познанию себя, своих задатков и способностей, поиску своего места в жизни. Согласно Т.В. Габай, учебная деятельность — это деятельность преднамеренно направленная на приобретение опыта ее участниками [Габай 1995]. И.А. Зимняя считает, что учебная деятельность — это деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку [Зимняя 2000].

В условиях реализации образовательных стандартов формирование учебной деятельности младших школьников связано с регулятивными универсальными учебными действиями, которые являются компонентом метапредметных образовательных результатов.

Регулятивные универсальные учебные действия имеют особое значение для развития личности, так как связаны с формированием произвольной регуляции деятельности, поведения, взаимодействия с окружающими. К ним относятся следующие: целеполагание; планирование; прогнозирование; контроль; оценка; коррекция; саморегуляция. В сфере регулятивных универсальных учебных действий обучающиеся должны овладеть всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, в том числе во внутреннем плане, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррекци-

вы в их выполнение. Как видно из формулировок регулятивных универсальных учебных действий, они соотносятся со структурой учебной деятельности, а значит, диагностика компонентов учебной деятельности позволяет судить о сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Эмпирическое исследование, проведенное нами во вторых, третьих и четвертых классах среди 75 обучающихся, позволило проследить динамику развития компонентов учебной деятельности у младших школьников. Для изучения оценки уровня сформированности учебной деятельности мы использовали методику Г.В. Репкиной, Е.В. Заика. Результаты средних значений параметров диагностики представлены на рисунке 1.

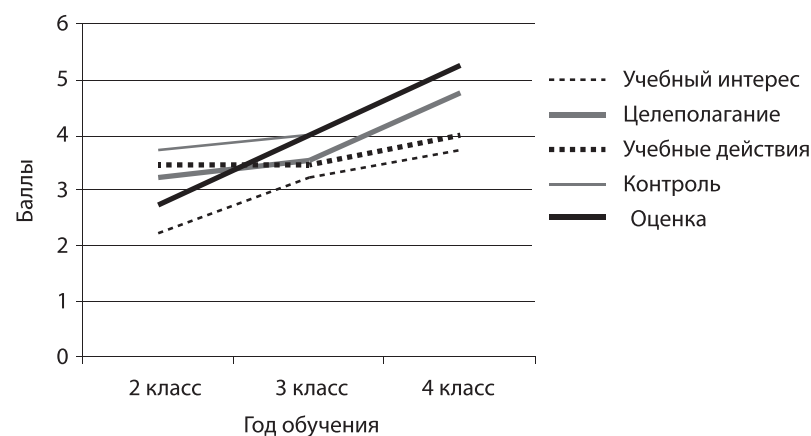


Рис. 1. Диагностика учебной деятельности младших школьников

Как видим из рисунка, от второго к четвертому классу наблюдается повышение всех показателей, но наиболее динамично развиваются самооценка, контроль и целеполагание. Менее высоких показателей достигают учебные действия и учебный интерес.

С нашей точки зрения, такую картину можно объяснить следующими обстоятельствами. Во-первых, это особенности современных требований к уроку, согласно которым учитель должен организовать в начале урока обсуждение цели и темы урока, а в конце урока подвести итог, создать условия для проведения учениками контроля и оценки своей деятельности на уроке. Именно по перечисленным компонентам были зафиксиро-

рованы наиболее высокие результаты. Вместе с тем повышение наполняемости классов, неоднородный состав учеников, специфика учебно-методических комплексов не позволяют учителю в полной мере учесть индивидуальные особенности школьников с целью изучения и формирования их интересов и учебных действий. Во-вторых, вероятно, определенную роль в формировании интересов играет современная информационная среда, которая навязывает определенные стереотипы взглядов и поведения. Современные дети начинают приобщаться к информационной цифровой среде начиная с дошкольного возраста. Используя планшеты, компьютеры, мобильные устройства, они, с одной стороны, получают широкий доступ к информации. С другой стороны, они все меньше используют возможность непосредственного, чувственного познания мира, воспринимая многие вещи сквозь призму виртуальной реальности. Все наши предположения имеют дискуссионный характер, они лишь намечают возможные пути дальнейшего исследования обозначенного вопроса.

## ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ В ОРФОГРАФИИ (ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ТЕОРИИ УЧЕНИЯ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ОБУЧАЮЩЕГО ЦИКЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ)

**М.Ю. Никольская**

МБОУ «Гимназия №7 имени Героя России С.В. Василёва» г. Брянска  
Брянск  
marina-nikolskaya@yandex.ru

I. В Брянской области на рубеже XX–XXI вв. сформировалось профессиональное сообщество учителей, прошедших переподготовку на «талызинских курсах» (именно так называли их слушатели Учебного центра в МГУ имени М.В. Ломоносова, руководителем которого являлась Нина Федоровна Талызина). Работниками системы образования области в рамках Президентской программы «Дети России» проводились исследования по внедрению деятельностной технологии обучения на основе теории ПФУД. Все разработанные «талызинцами» обучающие программы были реализованы в практике обучения и показали высокую эффективность.

II. Идея освоить правила, касающиеся слитного, отдельного и дефисного написания наречий без «зубрежки», основываясь на активной деятельности учащихся, направленной на переработку полученных знаний и на сознательное применение их в своей орфографической деятельности, очень актуальна. Поэтому была выбрана тема «формирование умений в орфографии: слитное, отдельное и дефисное написание наречий русского языка».

Имеет ли школа возможность гарантировать усвоение всеми ее учащимися 421 орфографического правила (из них 63 правила-исключения, по подсчетам Г.Н. Приступы) или научить учащихся правильному написанию всех 180 тысяч слов, которые вошли в состав «Орфографического словаря русского языка РАН» (М., 2005)? Вопрос риторический. Необходимо подключить к решению проблемы деятельностную теорию учения, основы которой заложены в работах П.Я. Гальперина и доведены до совершенства многолетним трудом Н.Ф. Талызиной и ее единомышленников.

Учебный процесс можно организовать на основе теории поэтапного формирования умственных действий. Опираясь на принципы русской орфографии, я построила цикл обучения данному разделу русского языка, в первую очередь выявив содержание ориентировочной основы действий (ООД) по выбору слитного, отдельного или дефисного написания наречий. В содержание ООД вошли три группы признаков, диктующих выбор того или иного типа написания. Содержание ООД было представлено в схеме ООД-I. Очень важной оказалась последовательность работы с этими группами, в частности, ученик должен сначала проверить признаки дефисного написания наречий; если эти признаки отсутствуют, то далее он проверяет наличие признаков слитного написания; наконец, при отсутствии последних, проверяет признаки отдельного написания. Эта обучающая программа снимает неудобства чисто технического словарного определения написания наречий, задает четкие ориентиры выбора типа написания и способствует повышению грамотности учащихся.

Экспериментальное исследование по данному циклу было проведено с группой шестиклассников гимназии №7 г. Брянска в две серии. Первая — два часа — включала в себя поэтапное усвоение схемы ООД. Вторая — в другой учебный день — позволила провести итоговый контроль. Результат усвоения программы



положительный, так как подтвердились все основные свойства-характеристики предполагаемого умения.

Исходный уровень был довольно низок. Ученики сделали от 7 до 16 ошибок в диктовке из 32 слов. После поэтапного усвоения схемы ООД результаты радикально изменились: два ученика сделали всего 4(!) ошибки — одну на слитное и три на раздельное написание, т.е. обращает на себя внимание почти полное отсутствие ошибок по программе.

В последующие годы данная программа использовалась для обучения по теме семиклассников с неизменным успехом. Видео-материал по циклу обучения вошел в лабораторию инновационных технологий БИПКРО; по нему разработан ряд лекций и семинаров кафедр психологии и стратегического развития общего образования.

На этапе обобщающего повторения и подготовки к экзамену ГИА по русскому языку необходимо наглядно показать логические связи между явлениями языка, преодолеть односторонность их освещения и реализовать условия для восприятия учащимися грамматических фактов в их естественном единстве, притом «поддерживать практический интерес теоретическим, а теоретический — практическим» (А.М. Пешковский). Теория поэтапного формирования умственных действий позволяет наладить такое обобщающее повторение. И в свете этой теории для учащихся выпускных классов нами (мною, автором, совместно с О.Я. Кабановой) создана схема ООД-II. В предложенной схеме учитывается, что кроме собственно наречий существуют и наречные сочетания (В.В. Лопатин) и наречные выражения (Д.Э. Розенталь).

Результаты использования обучающего цикла убеждают, что у данной программы есть будущее, к тому же на этапе введения в систему образования дистанционного обучения схемы ООД уверенно завоевывают свою нишу, так как с ними легко работать в электронном формате.

Таким образом, изменение способа усвоения норм правописания не только позволяет снять проблему интерференции орфографических навыков, но и дает возможность представить орфографию в виде стройной, обозримой, управляемой системы. Повышается эффективность обучения: сокращаются объемы учебного материала, время изучения; усиливается развивающий эффект обучения; формируются более глубокие знания.

## СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ — ОСНОВА МАСТЕРСТВА В ПРОФЕССИЯХ БУДУЩЕГО

**О.Г. Носкова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
nog4813@mail.ru

З.А. Решетова — одна из первых отечественных психологов, кто обратился к разработке и применению системной методологии в целях обучения. «Полная ориентировочная основа действий» из красивого идеала была преобразована ею в операционализируемую форму на основе алгоритма разработки ориентировки путем рассмотрения системной сущности формируемого знания (умения), выявления системных связей этого знаниевого пространства. В книге «Формирование системного мышления в обучении» (2002), опубликованной под редакцией З.А. Решетовой и с ее теоретическим введением, представлена понятным образом изложенная теория систем и раскрыта методология ее использования при построении образовательных программ. Показано, что для осваиваемых объектов реальности, имеющих системную природу, теоретические объяснительные концепции должны выстраиваться также в логике системной методологии.

Указанная книга демонстрирует читателям преимущества системного подхода через сравнение результатов обучения, которые оказываются не ограниченными рамками обучающих программ, но затрагивают развитие самих познавательных ресурсов учащихся, а именно — способствуют формированию основ системного мышления.

В эпоху цифровых технологий, уже лидирующих в настоящем и определяющих главные тренды технологического развития профессий будущего, системность мышления человека — субъекта труда — становится ключевой основой его каждодневной успешной профессиональной деятельности и важнейшим ресурсом овладения им будущими техническими и технологическими нововведениями. Особую значимость приобретают качества системности мышления работника в области высоких технологий, а также в профессиях, связанных с повышенным риском аварий и несчастных случаев. Формирование системного мышления должно стать одним из приоритетных направлений

в повышении безопасности производственных организаций, в разработке мер профилактики происшествий, в повышении культуры безопасности как важной составляющей организационной культуры.

Системность мышления должна быть присуща преподавателям всех уровней образования, и профессионального образования в частности. Далеко не всякий современный учебник в рамках профессионального образования представляет читателю материал адекватно требованиям системной методологии. В настоящее время защитники двухуровневой системы профессионального образования (бакалавр — магистр) нередко подчеркивают необходимость практической ориентированности образовательных программ за счет сокращения учебного времени на теоретическую подготовку. З.А. Решетова и ее ученики убедительно показали, что могут быть разработаны компактные вводные теоретические учебные дисциплины, но важно, чтобы их содержание отображало системную сущность осваиваемой реальности, а следовательно, отображало ее структурные компоненты в их системных связях, вопросы генеза, функционирования, развития системного объекта, совокупность его связей с объемлющей системой. Использование системной методологии в работах З.А. Решетовой помогает преодолеть часто встречающуюся поверхностную позицию авторов, которые ограничиваются лишь декларативным применением терминов, но не меняют содержания учебного процесса.

Неслучайно развитое системное мышление включено коллективом авторов книги «Атлас новых профессий» (2015) в перечень профессионально важных характеристик профессий будущего. В этой связи необходимо использовать адекватное понимание природы этой характеристики, уметь распознавать градации его развития в процессуальных и результативных проявлениях профессиональной деятельности человека, научиться диагностировать тонкости этих проявлений. Системность мышления должна быть также предметом диагностики тех лиц, которые выполняют руководящие функции в любой отрасли экономики, общественной жизни. Но дело не должно ограничиваться диагностикой. Диагностику можно использовать как инструмент контроля процесса формирования системного мышления, и не только в ходе его стихийного развития, но в процессе управляемого формирования; эта цель реализуема и, как показала З.А. Решетова, может быть достигнута в самых разных областях знания. Опыт, накопленный в школе З.А. Решетовой в деле формирова-

ния системного мышления, составляет мощный ресурс повышения квалификации отечественных специалистов, без которого невозможен прорыв российской экономики в условиях мировой конкуренции. Необходимо развернуть исследования в области педагогической психологии, психологии развития и акмеологии, психологии труда по изучению возможностей формирования системных мыслительных качеств на разных этапах онтогенеза (включая период зрелости и предпенсионный возраст), пересмотреть с позиции системной методологии действующие программы профессиональной подготовки и переподготовки в разных областях труда. Для реализации этой программы важно сделать доступными широким кругам читателей идеи З.А. Решетовой, переиздать книгу «Формирование системного мышления в обучении», включить эту работу в электронную форму архива лучших публикаций сотрудников, который может быть размещен на сайте факультета психологии МГУ.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

**Л.Н. Носова**

Сургутский государственный педагогический университет  
Сургут  
nosoval44@gmail.com

Новые образовательные стандарты школьного образования, профессиональный стандарт педагога предъявляют новые требования к учителю, а значит, и к системе педагогического образования. Сегодня учителю необходимо решать сложные, нестандартные профессиональные задачи: проектирование образовательных программ, проектирование развития образовательной организации, сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов школьников и т.п. Способность решать эти задачи определяется развитостью мышления, которое позволяет вырабатывать решения, определяющие, что и как делать в проблемных практических ситуациях. Образование, в том числе и высшее, является основной формой психического развития человека. Однако не всякое образование ведет к развитию мышления.

На сегодняшний день лекционно-семинарская форма обучения остается ведущей в высшей школе. Можно на лекции рас-

сказывать студентам, как необходимо ставить проблемы и как искать способы их решения. Они смогут воспроизвести эти знания в речи, но так и не научатся осуществлять эти действия в реальной практике.

Как можно построить развивающее педагогическое образование? В Сургутском государственном педагогическом университете проводится разработка и апробация деятельностной модели организации образовательного процесса.

В основании построения новой технологии подготовки будущих учителей лежат культурно-историческая теория психики и психологическая теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.). Мы исходим из того, что развитие всех психических функций, в том числе и мышления, происходит посредством интериоризации их культуросообразных форм. Технология обучения строится на основных положениях теории развивающего обучения Эльконина-Давыдова:

- в содержание учебных программ должны входить не только предметные знания, но и способы осуществления различных видов деятельности и соответствующих им понятий, обеспечивающих развитие студентов как субъектов разных видов деятельностей,
- студент должен находиться в позиции субъекта своего образования, учащегося, а не обучаемого,
- преподаватель в учебной деятельности выступает не как «передатчик информации», а как организатор совместной деятельности. Особенность его позиции в том, что он носитель культурного способа действий, которым предстоит овладеть студентам. Для этого между студентами и преподавателем должен произойти своеобразный обмен деятельностью.

Для технологий, реализующих развивающее обучение, характерно:

- сочетание коллективной и индивидуальной форм работы;
- проблемность;
- диалогичность, столкновение разных точек зрения и их обсуждение;
- рефлексивность, постоянные переключения с предметного содержания решаемых задач на способы их решения.

Учебный процесс в новой модели имеет циклическую структуру. В каждом цикле в ходе решения практических задач про-

фессиональной деятельности решаются учебные задачи освоения способов выполнения действий, входящих в ее состав.

Формирование умений строится по схеме двухфазной проблематизации. На первой фазе проблематизируется и формируется образ результата действия и способ его оценки, а на второй фазе проблематизируется и формируется способ выполнения действия [Лазарев 2015].

На первом этапе организации учебного процесса студентам предлагается решить конкретную практическую задачу. Студенты разбиваются на микрогруппы, и в совместной деятельности осуществляют поиск ее решения. Затем им необходимо ответить на вопрос, как определить — качественный ли получен результат? Свои выводы они должны обосновать. Создается проблемная ситуация: выявление недостаточности у них знаний для решения профессиональной задачи. На этом шаге у студентов формируется образ предполагаемого результата и способа его оценки. Так реализуется первая фаза проблематизации.

Следующий этап учебного занятия направлен на построение способа достижения результата в соответствии с образом, описанным ранее. Работая в микрогруппах, студенты осуществляют поиск ответа на вопрос: «Какие шаги необходимо осуществить, чтобы получить этот качественный результат?»

Для проверки выработанного группой способа достижения планируемого результата преподаватель предлагает решить повторно профессиональную задачу. Работа проводится в группах самостоятельно и завершается внутригрупповой оценкой полученного результата.

Следующий этап — обсуждение результатов работы микрогрупп. Поиск причин недостатков полученного практического результата предполагает обращение студентов к способу его достижения. На этом этапе происходит вторая фаза проблематизации. Таким образом создается проблемная ситуация — выявление недостаточности операционного состава действия, слабая конкретизация отдельных операций. Студентам предлагается скорректировать способ осваиваемого умения проектной деятельности, повторно решить задачу и еще раз оценить качество полученного практического результата.

Завершая каждый цикл, преподаватель стремится привести студентов к осознанию того, какие собственные ограничения им удалось преодолеть, какие изменения в них произошли.

# ОНТОЛОГИЯ САМОСОЗНАНИЯ И НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИЯ

**В.И. Олешкевич**

ГБУЗ «НПЦ ПЗДП имени Г.Е. Сухаревой ДЗМ»  
Москва  
ov-6161@mail.ru

Идея деятельности активно разрабатывалась прежде всего в немецкой классической философии. Здесь деятельность представляет собой активность развивающегося духа, основой которого является его собственное разумное самосознание. Эту идею и заимствует К. Маркс, заменяя дух материальными системами производства, когда действует уже не дух, а материальные силы истории. Но нужно иметь в виду тот факт, что Гегель выводит разум, понятие духа из *анализа развития самосознания, которое осуществляется через борьбу, диалог с другим самосознанием*. Так что в структуре духа и разума всегда снимается эта борьба, этот диалог многих самосознаний. Потом в подобном смысле Маркс будет говорить о том, что именно смотрясь в другого человека, как в зеркало, человек становится самим собой. Так он удерживает идею развития самосознания. Оно, в гегелевском понимании, всегда присутствует как в снятом, так и в развернутом виде в функционировании и развитии систем деятельности, иначе что же дает им энергию развития, что побуждает конкуренцию, борьбу классов и т.п.

Таким образом, в классическом смысле деятельность всегда есть деятельность самосознания или опосредована самосознанием. А в нашей философии и психологии деятельность часто берется только в поверхностном, операциональном и редуцированном виде. В таком случае оказывается непонятным утверждение Маркса о человеке как совокупности общественных отношений. Отсюда возникает полемика между двумя онтологиями в нашей психологии: онтологией деятельности и онтологией общения, сводящими психическое развитие или к развитию деятельности, или к развитию общения (все есть деятельность или через деятельность, все есть общение или через общение). Конечно, можно изучать общение как деятельность, и общение действительно может стать деятельностью, но и деятельность всегда предполагает общение. Сведение деятельности к процессу удовле-

нения потребности тоже оказалось малоэффективным, потому что здесь уходит сама идея деятельности.

В действительности всякая деятельность опирается на определенную *идентификацию* индивида, т.е. на некоторую *организацию самосознания*. Но *взаимодействие самосознаний целиком определяет и общение*. Это значит, что *онтология самосознания является более фундаментальной, чем онтология и деятельности, и общения*, если мы, конечно, понимаем самосознание в духе Гегеля, а не в новом, позитивистски редуцированном виде как простое знание о себе. И когда мы подставляем самосознание под деятельность, то *деятельность превращается в фундаментальную психотехническую схему развития, прежде всего, развития самосознания индивида*.

Таким образом решается и проблема отношения деятельности и поведения, ибо деятельность не есть поведение, а поведение не есть деятельность. Не случайно эти понятия развиваются рафинированно в разных культурах. Но поведение нужно понять именно как *поведение себя с опорой на диалог самосознаний*, как, например, ребенок ведет себя с оглядкой на взрослого.

Онтология самосознания позволяет конфигурировать и интегрировать все другие онтологии психологии, онтологии деятельности, поведения, глубинной психологии и пр. на основе *единой онтологии развития самосознания*. Также и в методологическом плане мы можем организовать, проанализировать и переинтерпретировать основные психологические данные деятельностной психологии, психологии поведения, культурно-исторической психологии, психоанализа и т.п. на основе методологии развития самосознания.

Если изнутри деятельность опирается на идентификацию, то извне она основывается на обозначениях мира. Например, в формирующих экспериментах П.Я. Гальперина ориентировка всегда знаковая, а это значит, что в ее организации обязательно участвуют речь и сознание, в формировании умственного действия всегда присутствует громкоречевой этап, который обеспечивает, в частности, и осознанность действия. А это указывает на семиотическую природу нашей психики. Но, в конечном счете, все это оказывается возможным, потому что сама деятельность испытуемого опирается на определенное самосознание и его идентификацию. Сама же идентификация формируется на основе определенных речевых диалогов двух самосознаний. Так мы приходим на новом уровне к речевой коммуникации самосо-

знаний как базовой онтологии психического развития индивида в культуре [Олешкевич 2002].

На основе такой онтологии мы можем более глубоко понять смысл деятельности (как индивидуальной, так и коллективной), заново рефлексировать и углубить деятельностный подход в психологии, а также более фундаментально понять проблему отношения обучения и развития. Это позволяет изучать процесс обучения как сложно организованный социальный диалог, а процесс учения как процесс мыследеятельности, организованный внутренними диалогами самосознания индивида.

«П»

## ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОГРАММ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР

**И.Н. Погожина**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
pogozhina@mail.ru

Одна из базовых проблем педагогической психологии — изучение факторов и условий, связывающих между собой процессы обучения и психического развития человека. Система образования в эпоху глобализации и либерализации рынка образовательных услуг, усиления конкуренции в борьбе за учащихся, повышения доступности образовательных программ за счет информатизации всех сфер жизни человека, развития цифровых технологий требует от психологов поиска новых эффективных путей разработки и реализации программ опережающего образования, ориентированных на индивидуальные особенности учащихся. Один из таких путей — построение современных моделей, описывающих систему детерминационных взаимосвязей обучения и психического развития и отвечающих современным представлениям о научной рациональности.

Связь обучения и психического развития в психологии описывается и экспериментально исследуется с опорой на три группы детерминационных моделей, в основе которых лежат разные представления о природе изучаемого объекта.

1. В классических моделях жесткой детерминации любые изменения, которые происходят с объектами (психикой, поведением), целиком определяются внешними причинами и условиями, так как сами объекты не обладают собственной активностью. В рамках таких моделей обучение и психическое развитие рассматриваются как тождественные процессы ([Юм 1995; Гартли 1967; Милль 2011; Спенсер, Циген 1998; Эббингауз 1911; Торндайк 1998; Толмен 1980; Уотсон 1998; Халл 1986; Bandura 1977; Skinner 1953] и др.).

2. Неклассические детерминационные модели описывают объекты (психику) как многоуровневые системы, проявляющие собственную активность. Функционирование и развитие таких систем детерминировано не только внешними причинами, как в классических моделях жесткой детерминации, оно определяется совокупностью внешних воздействий и взаимодействием элементов внутри системы и носит вероятностный характер. Обучение и психическое развитие жестко (однозначно) не связаны друг с другом: мы лишь с определенной долей вероятности можем предсказать результат влияния обучения на развитие психики, поскольку оно детерминирует его не прямо, а «запуская» механизмы внутренней детерминации (саморегуляции) ([Вертгеймер 1987; Коффка 1934; Келер 1980; Левин 2001; Пиаже 1994] и др.).

3. Постнеклассические модели — модели самоорганизации психики как открытой нелинейной системы. Ее развитие детерминировано конфигурациями сложных взаимосвязей внутренних (самодетерминация) и внешних факторов. Авторы данной группы моделей, описывая взаимосвязь обучения и психического развития, подчеркивают, что внешняя детерминация является первичной в отношении процессов разворачивания внутренней детерминации в той мере, в которой учитывает состояние системы психических процессов, на которую направлено внешнее воздействие: обучение определяет развитие психики ([Леонтьев 1983; Рубинштейн 1989; Лурия 2006; Гальперин 2002; Талызина 1984] и др.).

Выбор 3-й группы моделей представляется наиболее очевидным для решения проблем построения инновационных программ формирования и развития познавательных структур. Однако противоречивость их экспериментальной доказательной базы в отношении содержания внешней детерминации [Ильясов 2006; Погожина 2016], отсутствие четких эмпирических данных о механизмах взаимосвязи внешних и внутренних детерминант, алгоритмов обнаружения точек бифуркации в системе познавательных структур с целью «запуска» процессов ее саморазвития, требуют дальнейшей теоретико-экспериментальной работы с целью построения модели, полнее отвечающей современным идеалам рациональности.

С опорой на базовые характеристики детерминации развития нелинейных диссипативных систем мной выделены три группы факторов, изучив и описав которые можно влиять на раз-

витие содержания познавательной системы в заданном направлении. Предлагаемая мной модель описывает систему детерминации развития познавательных структур следующим образом:

- внешняя причина развития — характеристики объектов и знаний о них, задаваемые культурно-социальной средой и передаваемые в обучении; условиями действия внешней причины выступают аналитико-синтетические познавательные механизмы;
- внутренняя причина развития — содержание мышления субъекта, условия действия — содержание объектно-культурной среды;
- механизм развития (механизм внешнего инициирования самоизменения познавательной системы): возникнув как результат действия внешних причин, содержание мышления человека в процессе функционирования обеспечивает возможность аналитико-синтетической обработки все более сложного содержания культурно-социальной среды. Это приводит к тому, что содержание мышления приобретает новые свойства (в первую очередь, обобщенность) и его элементы могут устанавливать между собой новые системы связей и их конфигурации. Познавательная система как целое выходит на следующий уровень своего развития;
- происходит смена причинно-следственных зависимостей: выйдя на более высокий уровень развития, познавательная система субъекта получает способность обнаруживать (отражать) новое, ранее недоступное ему содержание во внешней объектно-культурной среде. В силу этого содержание культурно-социальной среды по отношению к содержанию мышления человека вновь начинает выступать внешней причиной его дальнейшего развития и т.д. Количество циклов нестабильности — стабильности состояния познавательной системы и высшая стадия ее развития определяются внутренней природой системы.

Предлагаемая модель прошла экспериментальную проверку и показала высокую эффективность формирования одних познавательных структур через другие. Она задает алгоритм экспериментального изучения системы факторов и условий, влияющих на познавательное развитие, с целью использования полученных данных при построении обучающих программ нового типа.

# СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: АНАЛИЗ СОСТАВА И СТРУКТУРЫ

**И.Н. Погожина, М.Б. Агасарян, М.С. Симонян**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
Ritoketook@mail.ru

Индивидуальная траектория образования может рассматриваться как деятельность, направленная на реализацию собственных целей познания, которая должна соответствовать возможностям, способностям, интересам учащегося. Данная деятельность осуществляется при поддержке педагога-наставника (тьютора). В работе предлагается обобщенная ориентировочная основа деятельности сопровождения, направленная на эффективную реализацию образовательного потенциала учащихся, которая может использоваться в профессиональной подготовке тьюторов.

Индивидуальная траектория образования (ИТО) учащихся представляет собой проявление индивидуального стиля деятельности при освоении учебного материала, зависящего от мотивации, способности к познанию и реализуемого во взаимодействии с преподавателем. Однако существует ряд проблем, которые сложно решить исключительно в данном виде взаимодействия. Трудности могут быть связаны не только с учебной деятельностью, но и с особенностями отношений в системе «учитель — ученик». Для решения такого рода проблем требуется посредник (наставник). Выделяют ряд подходов к организации наставничества: тьюторство, кураторство, коучинг и др. Выполненный нами сравнительный анализ подходов с опорой на теоретико-методологические основы деятельностной теории учения показал, что тьюторство наиболее полно отвечает задачам организации сопровождения ИТО.

Актуальной проблемой на данный момент является создание универсальной обобщенной ООД для работы не только с детьми, но и с взрослыми учащимися. На основе проведенного исследования с использованием case study метода мы выделили этапы работы по сопровождению образовательной траектории взрослого студента в рамках тьюторского гуманистического консультирования, которые сопоставили с этапами тьюторского сопровождения в работе с детьми (табл.).

Соотнесение этапов тьюторства в работе с детьми [Мансветова 2017] с этапами, выделенными в ходе индивидуального консультирования взрослого студента

Этапы тьюторского сопровождения в работе с детьми	Этапы сопровождения в работе со взрослым студентом
1. Определение познавательного интереса	1. Установление контакта. Прояснение проблемной ситуации, выдвижение гипотез о факторах, влияющих на качество жизни
2. Формулировка индивидуального образовательного вопроса	
3. Постановка цели	2. Сотрудничество (помощь в осознании личностных проблем и работе с ними)
4. Поиск ресурсов и анализ ограничений	
5. Реализация и обсуждение	3. Работа с учебной деятельностью (построение и сопровождение индивидуальной траектории обучения)
6. Анализ итогов	4. Завершение консультирования
7. Корректировка (при необходимости), обсуждение долгосрочных перспектив	

С опорой на сопоставительный анализ подходов к наставничеству и результаты эмпирического исследования построена ООД сопровождения ИТО, которая, на наш взгляд, подходит для работы с учащимися вне зависимости от их возраста, а также может стать эффективным инструментом в работе тьютора.

1. Предмет деятельности: психические процессы, поведение и деятельность учащегося, влияющие на достижение поставленных самостоятельно или воспринятых «извне» целей образования и развития.

2. Результат деятельности: сформированность психических процессов и действий, обеспечивающих эффективное движение учащегося по выстроенной в совместной деятельности ИТО.

3. Процесс (акты преобразования):

3.1. установление контакта с учащимся. Прояснение проблемной ситуации, выдвижение гипотез о факторах, влияющих на качество его жизни (возникновение личностных проблем, трудностей в учебной деятельности);

3.2. начало сотрудничества, проверка гипотез, выдвинутых на 1-м этапе. Помощь учащемуся в осознании и решении личностных проблем. Снятие тревоги;

3.3. построение и сопровождение ИТО в совместной продуктивной деятельности (формирование необходимых познавательных, метакогнитивных, организационных умений, способов совладания с проблемными ситуациями и т.п.);

3.4. завершение сопровождения. Поддержка самостоятельности учащегося, помощь в овладении и переносе тех функций, которые выполнял наставник, во внутренний план учащегося (в первую очередь функций поддержки, рефлексии, а также планирования и контроля).

4. Средства: методики диагностики и формирования психических процессов, поведения, деятельности [Pogozhina, Simonyan, Agasaryan 2018].

## КОНТРОЛЬ И ЕГО ФУНКЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**В.М. Полонский**

Институт стратегии развития образования РАО  
Москва  
polon7@yandex.ru

В последние тридцать лет в учебный процесс все шире внедряются технические средства контроля — от простых технических устройств до сложных образовательных технологий, позволяющих корректировать учебный процесс, отслеживать индивидуальные и коллективные достижения обучающихся. Различные виды контроля сводятся к внешнему и внутреннему, каждый из которых имеет свои достоинства и недостатки. Качество образования обеспечивается за счет сочетания письменных и устных стандартизированных методов контроля, традиционных и новых форм, внешней независимой диагностики, стимулирования обучающихся к самостоятельному учению.

Наряду с традиционными методами оценки и проверки различных видов знаний и компетентностей, в настоящее время растет стремление к внешней независимой диагностике результатов, которые достигнуты в образовательной организации. Одной из таких форм является педагогический аудит, комплекс-

ная проверка деятельности образовательных учреждений, независимая от их ведомственных интересов и форм собственности, оценка работы школы с профессиональных, а не формальных позиций.

В качестве альтернативы традиционной системе оценивания применяют различные модульно-рейтинговые технологии. Модульно-рейтинговая система оценки строится на основе двух принципов: учебный курс делится на темы и подтемы — модули, к каждому из них разрабатывается соответствующая система исходных, текущих и итоговых заданий. Знания оцениваются с помощью стандартизованных тестовых вопросов и многобалльных шкал, что позволяет увидеть, как усваивается та или другая тема курса, какое место занимает школьник или студент среди других (его рейтинг).

Шотландский аттестат. Метод используется с целью выявления личностных качеств, интересов, навыков и академических успехов, достигнутых школьниками или студентами в результате обсуждения своих работ с преподавателем. Аттестат является как итоговым, так и промежуточным документом, в котором указываются учебные достижения, отметки и оценки, посещаемость уроков, поручения, полученные сертификаты, результаты выступлений на предметных олимпиадах, участия в конкурсах, смотрах, соревнованиях.

Карта понятий. Метод оценки достижений школьников на разных ступенях обучения. Карта понятий представляет собой двумерную, иерархически организованную сетевую диаграмму, отражающую структуру знаний в определенной предметной области. Данный метод активизирует применение основных логических операций: сравнение, анализ, синтез, обобщение — и дает положительные результаты анализа разных видов мониторинга. Наиболее продвинутом в этом отношении нам представляется персональный сайт М.Е. Бершадского.

Метод контрактов. Суть этого метода состоит в том, что в начале курса ученик заключает контракт с учителем, в котором прописываются будущие достижения школьника, а также возможная отметка в случае выполнения условий контракта для получения минимальной, а также максимальной оценки. Данный метод стимулирует ученика к самостоятельному учению, делает его более ответственным за результаты обучения

Мультиплексное измерение качества образования — новый подход к оценке качества образования, позволяющий контроли-



ровать индивидуальные достижения и идентифицировать себя на шкалах международного, наднационального и национального инструментария с учетом социально-педагогических и психологических факторов. Метод дает возможность оценивать индивидуальные знания школьников, качество образования в масштабе страны, а также оценивать работу учителей по результатам их учащихся. Авторский метод Н.Н. Найденовой прошел апробацию в нескольких регионах РФ.

В России складывается Единая система оценки качества образования (ЕСОКО), включающая ряд подсистем: PIRLS, TIMSS, PISA; ЕГЭ, ГИА; НИКО; ВПР, контрольные работы в соответствии с ФГОС; исследование профессиональных компетенций учителей.

В процессе обучения учащиеся овладевают различными знаниями, умениями, навыками. На основе одних знаний можно решать частные вопросы, на основе других — более широкие, общие проблемы. Аналогичная картина наблюдается и при контроле системы знаний. В рамках деятельностной теории учения мы разработали вероятностный и синтезированный методы контроля. Синтезированный и вероятностный методы дают возможность контролировать систему знаний с помощью минимума вопросов, определять количество заданий и их последовательность, сравнивать различные вопросы по их диагностической ценности, отбирать учащихся для дальнейшего обучения [Полонский 1979; 2018].

Анализ процесса оценивания, традиционных и альтернативных методов измерения коллективных и индивидуальных достижений субъектов образовательного процесса показывает, что один и тот же результат может иметь разные оценки в зависимости от места субъекта в системе оценивания. Основной тренд направлен на развитие и учет интересов личности, где главной фигурой выступает школьник, студент. Сегодня и в перспективе централизованная измерительная модель оценки достижений школьников утрачивает свое доминирующее значение.

## ПРОБЛЕМА ПРЕДСТАВЛЕННОСТИ ДРУГОГО В СОЗНАНИИ РЕБЕНКА КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**А.М. Поляков**

Белорусский государственный университет  
Минск  
Polyakov.bsu@gmail.com

Л.С. Выготский указывал на значимость отношений ребенка с другими людьми для развития высших (сознательных) форм активности [Выготский 1984]. По сути, отношения ребенка со взрослым и сверстниками представляют собой первичную форму существования высших функций [Выготский 1984; Поляков 2014; 2018; Цукерман 2006].

Становление человека как субъекта отношений с необходимостью предполагает осознание и синтез собственных отношений, а также осознание позиций других субъектов. В этом плане социальная природа субъекта предполагает способность соотносить свой и чужой субъективный опыт. Особое значение для проблемы становления социальных отношений и взаимодействия имеют исследования в русле теорий социального понимания или теорий психического (Social understanding или Theory of Mind), созданных с опорой на культурно-историческую психологию и объясняющих возрастную динамику, а также механизмы развития у ребенка способности понимать психические состояния других людей [Fernyhough 2009; Carpendale, Lewis 2004; 2006; Tomasello и др. 2005]. Эти исследования показали: а) связь социального понимания со способностью к сотрудничеству, социальным опытом, произвольной саморегуляцией и социальной адаптацией; б) важность понимания не только пространственной, но и смысловой позиции другого субъекта; в) социальное понимание является высшей психической функцией, основанной на использовании знаково-символических средств, и имеет диалогическую природу.

Следовательно, важность становления субъект-субъектных отношений и сотрудничества ребенка с людьми ставит проблему представленности Другого и отношений с ним в сознании ребенка.

Для описания реальности субъект-субъектных отношений и взаимодействия применяются родственные термины: сотруд-

ничество, совместная деятельность (действия), общение, кооперация. Чаще всего они используются как синонимы, но в некоторых случаях указываются некоторые различия, определяемые позицией автора ([Божович, Неймарк 1972; Выготский 1983; Лисина 1986; Ломов 2003; Перре-Клермон 1991; Смирнова 1994; Эльконин 1997; Тригер 2008] и др.).

Большинство авторов отмечают важность сотрудничества и общения для психического развития и социализации ребенка ([Божович, Неймарк 1972; Бодалев 2015; Выготский, Запорожец 1986; Коробейников 2002; Лисина 1986; Перре-Клермон 1991; Пиаже 2003; Тригер, 2008; Эльконин 1997] и др.). А.-Н. Перре-Клермон (1991) экспериментально доказывает, что взаимодействие с другими людьми выступает фактором, определяющим развитие интеллекта ребенка. Б.Ф. Ломов (2003) указывает, что общение повышает общую мыслительную активность, обогащает способы мыслительной деятельности, способствует развитию обобщений. В.В. Рубцов (1987), Г.А. Цукерман (1984), М.И. Лисина (1986), Е.Е. Кравцова (1991), В.К. Зарецкий (2007; 2016) раскрывают роль общения со взрослым и сверстниками в формировании психологической готовности к школьному обучению и генезисе учебно-познавательных действий. Н. Daniels (2014) подчеркивает значимость диалогического взаимодействия педагога с ребенком для его психического развития.

Обобщая результаты анализа особенностей сотрудничества ребенка с взрослым и сверстниками, можно заключить, что исследователями особое значение придается умению ребенка и его партнера понимать и учитывать позицию друг друга, определяющую характер и содержание их отношений и действий. Особое значение в развитии социального понимания придается реальному взаимодействию ребенка с другими людьми в процессе общения и сотрудничества ([Fernyhough 2009; Carpendale, Lewis 2004; 2006; Tomasello et al. 2005; Dimitrova 2013] и др.). Н. Димитрова [Dimitrova 2013] в отношении взаимодействия ребенка с матерью приходит к выводу о том, что целенаправленная коммуникация возможна лишь при наличии разделяемого поля значений партнеров, т.е. одинакового понимания слов, жестов, символов. Наиболее влиятельные теории в развитии социального понимания особое значение придают диалогическому взаимодействию ребенка и взрослого, а также его опосредствованному — языком, жестами, внешними предметами, графическими символами — характеру ([Carpendale, Lewis, 2004; 2006; Fernyhough 2009] и др.). Онтогенез социального понимания соотносится с

овладением ребенком определенными культурными средствами сотрудничества. Данный вывод приводит к необходимости изучения и анализа проблемы онтогенеза сотрудничества в единстве с проблемой онтогенеза опосредствования (развития знаково-символической функции).

Таким образом, проблема представленности Другого в сознании ребенка напрямую связана с проблемой овладения специфическими культурными формами, представляющими субъектную реальность. Мы полагаем, что такими культурными формами являются символы [Поляков 2014; 2018].

## СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**С.И. Попова**

Череповецкий государственный университет  
Череповец  
psvetlana2015@mail.ru

Организация смыслообразующей деятельности с целью развития способности школьника к саморегуляции оказывает значительное влияние на формирование умения учиться.

Анализ результатов изучения факторов, влияющих на эмоциональное благополучие учащихся, показал, что постепенно у школьников снижается желание активно действовать в рамках учебной деятельности, фиксируется снижение интереса на уроке, возрастает эмоциональное неблагополучие [Попова 2012].

Выполненный анализ исследований позволяет констатировать, что вопросы саморегуляции изучаются учеными в основном с позиций произвольности (В.А. Иванников, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.). При организации учебного процесса педагогу важно учитывать произвольность проявлений поведения учащегося.

Преобладает изучение проблемы саморегуляции неблагоприятных состояний школьника (Л.С. Акопян, А.А. Данилков, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан и др.). Эмоциональные состояния учащегося во многом определяют характер и результат учебного процесса и характеризуются также смысловой природой. Требуется развитие способности учащегося к саморегуляции эмоциональных состояний с учетом спонтанной формы выражения отношений к миру, к другим людям, к самому себе.

Важен целенаправленный процесс поддержки благоприятных и преобразования неблагоприятных эмоциональных состояний учащегося, адекватных организуемой смыслообразующей деятельности школьника. Основным критерием классификации эмоциональных состояний является активное включение учащегося в деятельность с целью его личностного развития. Источниками смыслообразования выступают базовые (человек, жизнь, общество, природа, мое «Я») и инструментальные ценности культуры, предъявляемые педагогом на основе учета динамики эмоциональных состояний школьника.

В результате учебный процесс предполагает поддержку спонтанности школьника как самодвижения: не взрослый напрямую формирует личность, а сам учащийся при поддержке педагога осуществляет собственное личностное становление.

Создание единого образовательного пространства предусматривается на всех уровнях деятельности образовательной организации: эмоциональное состояние учащегося — его эмоциональное благополучие — социально-психологическая атмосфера в группе — социально-психологический климат в организации [Попова 2013].

Частью образовательного пространства рассматривается смысловой контекст, выстраиваемый с ориентацией на личностные смыслы учащегося посредством обращения к инструментальным и базовым ценностям культуры как источникам смыслообразования.

Благодаря этому выявляются те «опорные точки», в которых реально может состояться взаимодействие, учитывая порождающий эффект этого взаимодействия и прогнозируя тем самым те «силовые линии», относительно которых (с большей долей вероятности) проявит себя тенденция развития [Клочко 2007].

И.А. Васильев, опираясь на выводы, сделанные В.Е. Клочко, указывает, что в ходе взаимодействия осуществляется динамическое моделирование человеком мира. При этом мир тоже очеловечивается, т.е. в ходе взаимодействия меняются и человек, и мир [Васильев 2008].

Если изменяется состояние человека, его «психологическая структура», то изменяется и жизненная ситуация этого человека, содержание мира, в котором он живет. При этом характеристики предметов (физические свойства и качества) могут не изменяться. Предмет становится носителем новых значений, смыслов, ценностей, соответствующих эмоциональным состояниям человека.

Учебный процесс реализуется на основе выявления соответствия между тем, к восприятию чего готов учащийся, и объектом предполагаемой деятельности. Объект рассматривается как носитель новых значений, смыслов, ценностей, соответствующих эмоциональным состояниям школьника.

Учебный процесс выстраивается на основе учета непроизвольного и произвольного уровней проявлений эмоциональных состояний за счет организации деятельности школьника в границах поля эмоционального благополучия, тем самым поддерживая его спонтанность без перехода в крайние точки проживаемых эмоциональных состояний.

Посредством создания смыслового контекста реализуется сформулированный В.Е. Клочко «закон ограничения воздействий». Соответствие между тем, к чему стремится сам учащийся, и тем, к восприятию чего он готов «здесь и сейчас», выявляется педагогом до выстраивания процесса взаимодействия со школьником. Учитель помогает учащемуся в восхождении от инструментальных ценностей к ценностям более высокого порядка посредством обращения к оперативному образу объекта, значимому для школьника [Попова 2017].

Педагог способствует формированию у учащегося умения учиться посредством развития его многомерного мира, в котором он действует, понимания смысла и ценности своих действий, готовности нести ответственность за результаты этой деятельности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Правительства Вологодской области и РФФИ, проект №18-413-350010.

## РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Л.Т. Потанина**

Московский государственный областной университет  
Мытищи  
leila652006@yandex.ru

Глубокие социально-экономические преобразования в обществе задают новые параметры обучения и воспитания подрастающего поколения, выдвигая новые задачи перед средней

школой и требуя кардинального пересмотра педагогических методов и технологий. В качестве стратегической цели образования выступает гуманизация, что является не простым дополнением к существующей системе образования, а предполагает ее радикальное преобразование, требуя внедрения новых средств и способов в организации образовательного процесса. Критериями качества современного образования, наряду с шириной и глубиной научных знаний, является система ценностного отношения человека к миру. Это значит, что образование современного школьника должно решать задачи нравственного воспитания, а не ограничиваться задачами обучения. Личность в процессе обучения формируется через развитие ее отношения к изучаемому предмету. Однако развитие мотивационно-потребностной сферы личности современного школьника сосредотачивается преимущественно на познавательном интересе к изучаемому объекту. Согласно утверждению Д.Б. Эльконина, образовательные задачи обучения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его воспитательные функции [Эльконин 1997].

Многопредметность и увеличение объема информации направлены преимущественно на развитие узкотехнического мышления и не способствуют в должной мере формированию в сознании учащихся единого образа мира. В системе школьного образования урочная деятельность может быть направлена на реализацию у школьника ценностей нравственного и этического характера и производных от них смыслов. Следовательно, в процессе урочной деятельности педагог должен средствами изучаемого предмета способствовать развитию отношения (позитивного или негативного) у школьника к нравственным и этическим ценностям. При таком подходе главным в развитии нравственной сферы личности школьника является не урочная деятельность сама по себе, в которую включен школьник, а ее содержательное наполнение.

Педагогу в его профессиональной деятельности необходимо обладать способностью к нравственной категоризации, под которой мы понимаем особое мышление педагога, содействующее построению учебного материала в логике «восхождения» от конкретных научных фактов к целостному образу мира, что требует от него умения за каждым единичным научным фактом, представленным в учебном материале, видеть целостность мира [Щуркова 2007]. Единицами категоризации могут выступать самые разные научные и исторические факты, ритуалы, образы, символы и т.д. Сами по себе знания — исторические, лингвисти-

ческие, химические, физические и другие — нейтральны по отношению к жизни. Знания представляют ценность исключительно с точки зрения возможности содействия прогрессу общества. В процессе обучения школьник познает большое количество конкретных фактов, но только способность к их обобщению помогает выявить суть некоего единого явления жизни. В результате подобного рода обобщения каждый изучаемый факт для школьника представляется в форме определенного явления, существующего закономерно и объективно. Подобное «восхождение», организуемое педагогом, при котором конкретный содержательный компонент учебной деятельности выступает в качестве богатейшего воспитательного средства, направлено на преодоление разобщенности гуманитарного и естественнонаучного профилей в образовании с целью формирования у школьника целостной картины мира. По сути дела, нравственная категоризация — это мыслительная деятельность педагога по преобразованию «обыденного мира» и — далее — включение его в пространство иного качества — «бытийное пространство». Осуществляемое педагогом интеллектуальное «восхождение» от научного факта к явлению жизни способствует обнаружению закономерностей жизни путем соотнесения объективных признаков, присущих научному факту, с признаками того или иного нравственного понятия.

Процессы учения и воспитания, которые исследует педагогическая психология, рассматриваются как деятельность [Тальзина 2011]. Предъявляя предметный материал школьнику с позиции прагматических ценностей и смыслов, педагог осуществляет специальную деятельность, направленную на расширение и углубление «горизонтов его нравственных и этических ценностей и смыслов», и, иницируя сопричастное отношение школьника к миру, она задает импульс к деянию. Нравственная категоризация, осуществляемая средствами урочной деятельности, способствует одухотворению и очеловечиванию предметного мира, расширяя и углубляя пространство ценностно-нравственных представлений школьника о мире. Представляется важным отметить и тот факт, что способность педагога к нравственной категоризации позволяет оказывать опосредованное влияние на нравственную сферу личности учащегося и предполагает использование специальных методик и приемов, оказывающих преимущественное воздействие на эмоциональную сферу личности школьника, что особо значимо для формирования у него личностного отношения к ценностям прагматического характера.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ РАСПОЗНАВАТЬ СИТУАЦИИ КОРРУПЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Д.В. Пшеничнюк**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
psdiana@yandex.ru

В современных условиях проблема формирования умений как ключевых компонентов компетенций не теряет своей актуальности. Особенно интересным для изучения остается аспект формирования знаний и умений, содержащих также морально-этическое наполнение. Подобные исследования, проведенные представителями отечественной психологической школы (Г.Е. Залесский, Л.И. Рувинский, Л.Т. Потанина и др.), сделали возможным изучение понятий, имеющих не только когнитивное содержание, но и нравственную нагрузку. Исходя из такого подхода нами было проведено исследование содержания и психологических условий формирования у студентов знания о коррупции и умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия, т.е. формирования антикоррупционной компетенции.

Исследование проводилось в два этапа: диагностика и формирование антикоррупционной компетенции. В основу формирующего этапа нашего исследования были положены теоретические основания и практические рекомендации, изложенные в деятельности теории учения и программе формирования действия подведения под понятие. Для нас этим понятием является «коррупция». Оно было изучено по составу и структуре, была разработана схема ориентировочной основы действия распознавания коррупции и ситуаций коррупционного взаимодействия.

Уже на этапе изучения структуры понятия «коррупция» нами были выделены определенные морально-этические характеристики этого явления. Они рассматривались рядом исследователей в качестве эмоционального и мотивационного компонентов антикоррупционной компетенции (Г. Сатаров, О.В. Ванновская, И.Л. Попов и др.). В этих исследованиях были показаны отдельные особенности коррупционного и антикоррупционного поведения, однако не было проведено серьезного осмысления когнитивного содержания понятия «коррупция». В нашем исследовании разработано и определено структурное содержание

понятия «коррупция», положенное в основу программы формирования умения подводить под понятие «коррупция», распознавать ситуации коррупционного взаимодействия, антикоррупционной компетенции будущих специалистов [Пшеничнюк 2017].

Схема ООД распознавания ситуаций коррупционного взаимодействия в кейсах, разработанная по классической программе Н.Ф. Талызиной формирования умения подводить под понятие, состояла из трех этапов.

1. Выделение в тексте кейса структурных компонентов понятия «коррупция» с опорой на карточку с определением и структурой понятия «коррупция».

2. Сравнение структурных компонентов понятия «коррупция» и структурных компонентов коррупции, выделенных в тексте проблемной ситуации.

3. Формулирование вывода по правилу о наличии, отсутствии или невозможности определить коррупцию в описываемой ситуации.

Проведено обучение по программе формирования когнитивного компонента антикоррупционной компетенции, организованное по следующей схеме.

А. Усвоение содержания ООД распознавания ситуаций коррупционного взаимодействия. Передача содержания знаний о коррупции и способах ее распознавания осуществлялась проблемным методом.

В. Отработка содержания ООД на материале анализа девяти кейсов (проблемных ситуаций), трех видеофрагментов, двух отрывков художественных произведений, содержащих описание ситуаций экономических правонарушений и преступлений, типы которых испытуемым необходимо было определить и классифицировать по отношению к содержанию понятия «коррупция».

С. Контроль (два этапа: итоговый и отсроченный).

Программа формирования у студентов умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия показала свою эффективность на выборке из 73 испытуемых. У всех испытуемых учебной группы значительно повысился уровень развития когнитивного компонента антикоррупционной компетенции.

После обучения умению распознавать ситуации коррупционного взаимодействия по разработанной программе у испытуемых, в процессе функционирования содержания данного умения, значительно повысились показатели уровня развития логического приема подведения под понятие, что свидетельствует о расши-

рении поля возможного применения разработанной методики формирования умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия для формирования обобщенного логического приема «подведение под понятие».

Среди особо значимых результатов исследования хотелось бы отметить:

– получение нового знания о содержании когнитивного компонента антикоррупционной компетенции и условий его формирования у студентов в управляемом обучении;

– установление значимой связи между повышением уровня развития умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия и повышением уровня развития логического приема «подведение под понятие», что дополнительно подтверждает и развивает представления о системном характере строения познавательной сферы в педагогической психологии;

– приращение практических приемов развития системы педагогического образования студентов в части формирования у них общекультурных компетенций;

– апробированные методики диагностики и формирования умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия, включающие определение уровня развития умения подводить под общенаучные и юридические понятия (выделять признаки, сравнивать, делать логический вывод по правилу), знаний о коррупции и умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия, демонстрируют высокие показатели эффективности и имеют потенциал широкого применения в практической деятельности.

## ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В ПОТОКЕ ОСОБЕННОГО И НАРУШЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**А.А. Романов**

Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия»  
имени С.С. Мнухина  
Санкт-Петербург

Деятельностная теория и практика учения может рассматриваться как варианты взаимодействия ребенка со взрослым. Это взаимодействие может быть разным: 1) конструктивным; 2) особенным; 3) нарушенным.

Нарушенное или особенное поведение ребенка — это то, что может мешать обучению. Нарушенное поведение в клинической психологии [Поляков, Мелешко, Критская 1991], детской психиатрии (МКБ-10; DSM-V) квалифицируется в терминологии симптомов и синдромов: избегания умственных усилий, гиперактивности и дефицита внимания, информационного негативизма, истощаемости и пресыщаемости и т.п.

Сегодня соотношение категорий *поведение* и *деятельность* не является предметом серьезного обсуждения в коррекционной психологии и педагогике.

Поведение ребенка — это не только внешняя сторона его деятельности, а своего рода преддательность, конструктивная или патологическая ориентировочная основа деятельности, готовность — неготовность, решение ребенка об участии или неучастии в деятельности (учебной, игровой и др.).

Виды, методы и приемы коррекционно-развивающей, психолого-педагогической помощи детям с особенным поведением в известной степени определяются тем, как теоретики и практики понимают общие, методологические категории, такие как: вариативность культуры и социогенеза личности [Асмолов 1986]; зона ближайшего развития [Выготский 1934], количество и качество помощи ребенку [Иванова 1976]; совместно-распределенная деятельность между детьми и взрослым [Рубцов 1986]; мотивы и структура деятельности [Леонтьев 1975]; практическая,

учебная и игровая задача [Берцфаи 1964; Рубцов 1986; Романов 2004]; поведение и нарушения поведения [Романов 2003]; структура личности ребенка и структура синдрома [Ковалев 1979]; методы и приемы (средства) изменения, регуляции взрослым и овладения ребенком собственным поведением [Романов 2002; 2004]; принцип вариативности действий взрослого при регуляции поведения ребенка [Романов 2002; 2004]; предметно-практическая деятельность, объекты и их инициативное, экспериментирующее, творческое преобразование ребенком [Поддьяков 2001; Новоселова 2001] и др.

Обучение детей в потоке особенного или нарушенного поведения требует от педагога более гибких, игровых навыков варьирования структурных элементов учебных, коррекционно-развивающих задач.

Игра структурными элементами учебной задачи в неявном методологическом виде всегда была представлена в теории дидактических игр в педагогике [Бондаренко 1991; Стребелева 1990].

Так, например, дидактическая игра рассматривалась как управляемая педагогом познавательная деятельность в диссертации В.В. Колечко (1990), выполненной под руководством В.В. Давыдова.

Однако проблема коррекции особенного, нарушенного поведения детей средствами дидактических игр не являлась предметом методологии и методики деятельностного подхода.

Методика варьирования, усложнения, упрощения, замены, игры структурными элементами задач (целями взрослых и детей; предметами; содержанием и способами действий; условиями, правилами, обстоятельствами взаимоотношений и выполнения действий) в зависимости от непредсказуемо меняющегося (особенного или нарушенного) поведения ребенка подробно рассматривается автором (А.А. Романовым) в разных публикациях — с 1995 по 2017 г.

Задача как цель, данная в определенных, конкретных условиях особенного или нарушенного взаимодействия взрослого с ребенком, существует и реализуется как динамическое средство с гибко варьируемыми структурными элементами.

Условиями эффективности использования разнообразия задач как средств взаимодействия и обучения детей дошкольного возраста в потоке их особенного и нарушенного поведения являются: внимание взрослого к изменениям поведения ребенка «здесь и сейчас»; опора на единство, сочетание разных, полимо-

дальных видов психической активности ребенка (зоны ближайшего развития аффекта, интеллекта, перцептивных, психомоторных и других возможностей ребенка) в едином потоке поведения, взаимодействия взрослого с ребенком; эмоционально-позитивное принятие поведения ребенка взрослым; одушевление неодушевленного и опредмечивание живых объектов в игре; введение взрослым ограничений в поведение ребенка; стимуляция у ребенка переживания усилия на грани приятного с неприятным с преобладанием приятного; усложнение, упрощение, варьирование сложности игровых задач в зависимости от непредсказуемо или предсказуемо меняющегося потока поведения ребенка «здесь и сейчас»; стремление к разнообразию содержания игровых действий при взаимодействии взрослого с ребенком.

Обучение детей в потоке их особенного и нарушенного поведения является важнейшей методологической и прикладной, методической проблемой теории деятельности, без разработки которой решение задач инклюзии детей с особенными потребностями в массовые дошкольные и школьные учреждения маловероятно.

## ПОНЯТИЕ «СНЯТИЕ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

**А.Н. Ромащук**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
ofitsran@mail.ru

Одним из основных различий III типа учения по П.Я. Гальперину [Гальперин 1985] и развивающего обучения Эльконина-Давыдова (РО) называется то, что если по принципам III типа учения (полной ориентировочной основе действий, самостоятельного исследования учебных объектов и т.п.) вводится какая-то отдельная тема или область учебного предмета, то в РО по сходным принципам обязательно вводится целый учебный предмет. Это требует особого типа обобщения [Давыдов 1972] и особых форм общения [Цукерман 1993]. Разворачивание учебного предмета как единой развивающейся системы понятий требует построения данного предмета через введение обобщения по типу «клеточка» («конкретно-всеобщего») и управляемо само-

стоятельного постижения учащимся всех остальных понятий учебного предмета как форм и этапов становления системы, порождаемой данной клеточкой (например, «мерки» как клеточки теории действительного числа в школьной математике). Одним из возникающих вопросов является то, откуда и как появляется порождающая «клеточка», в каких отношениях она находится с наличным у бывших дошкольников знанием. Точно так же, как и при разработке обучения по III типу учения, в учебных курсах, разработанных под руководством В.В. Давыдова, дошкольные знания рассматриваются только с точки зрения владения учащимся необходимыми предшествующими умениями, а также возможности у предшествующих знаний затруднять усвоение собственно научных знаний. Теоретически В.В. Давыдовым [Давыдов 1996] это отношение было оформлено в понятиях «эмпирического» и «теоретического мышления», которые большей частью противостоят друг другу. В зарубежной педагогической психологии тема сопротивления «наивных / обыденных понятий» осваиваемым в школе научным понятиям особо подчеркивается и исследуется в подходе «концептуальных изменений» [Vosniadou (ed.) 2008].

В теоретическом и методическом плане данный аспект РО активно оспаривается представителями «школы диалога культур», тогда как его основатель В.С. Библер считался Давыдовым одним из разработчиков такого важного для РО понятия, как «мысленный эксперимент». Главный пункт критики заключается в исторической и логической спорности представления о развитии науки как переходе от эмпирической к теоретической стадии. В соответствии с этим оспаривается, например, и более конкретный тезис РО о том, что аристотелевская физика является формой эмпирических обобщений, а галилеевская — теоретических. Анализ, произведенный в школе Библиера, показал, что отношения этих теорий в логике «галилеевского эксперимента» значительно сложнее, чем эмпирическое опровержение аристотелевских положений и введение теории галилеевской физики (см. [Ахутин 1976]). Аналогично более сложное отношение к обыденным представлениям как не просто эмпирическим обобщениям, а целостным обыденным теориями разрабатывается в рамках подхода «понятия как теория» [Murphy 2002].

Логика построения новой учебной системы через введение и разворачивание «клеточки» становится особенно сложной при попытке переноса принципов РО на университетское образование. Ситуация тут становится еще более противоречивой,

поскольку, во-первых, отношение школьных и университетских знаний уже невозможно представить как отношение «эмпирических» и «теоретических» знаний, во-вторых, университетские учебные предметы из-за своей сложности почти не позволяют образования формы разворачивания некой «клеточки», и в принципе построение полной системы ориентировки для актуального состояния науки кажется делом сверхоптимистическим. В качестве способа разрешения указанной проблемы предлагается использование понятия «снятие», которое, с одной стороны, помогает выстроить логику развития изучаемой предметной области, даже если не найдено ее «конкретно-всеобщее понятие», а во-вторых, соответствует главному приему того философского подхода (материалистической диалектики), который самим Давыдовым рассматривался как методологическая основа для РО. Так, например, в психологии данная форма как основная для критики теорий использовалась Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым (см. [Ромащук 2017а, б]), а как форма критики отдельных теорий использовалась многими учеными (например, С. Шахтер использовал ее аналог для критики противоположных теорий Джемса-Ланге и Кеннона). В целом именно эта форма максимально соответствует той функции университета, которую С. Коллини (2016) обозначил как универсальную (для всего общества) критическую функцию. Автором тезисов накоплен опыт использования данной формы представления о развитии психологии в ряде преподаваемых учебных предметов.

## ПОЛУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ПЕРВИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ КАК СПОСОБ ПОПОЛНЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

**Т.В. Рябова**

Казанский Государственный медицинский университет  
Казань  
tatry@rambler.ru

Деятельностная теория учения в высшей школе отвечает меняющимся требованиям к компетенциям современного специалиста, находящегося в условиях постоянного поиска и освоения новых знаний, умений, навыков. Н.Ф. Талызина подчеркивала необходимость учета в ходе обучения показателей самостоя-



тельности выполнения действия субъектом [Габай 2014]. В соответствии с рабочим учебным планом подготовки бакалавра по специальности сестринское дело (квалификация *Академическая медицинская сестра; Преподаватель*) студенты первого курса факультета высшего сестринского образования КГМУ после двух месяцев обучения проходят психологическую практику (144 часа). Полное название практики: «Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (Психологическая)». В процессе прохождения практики студенты осваивали общекультурную компетенцию ОК-5 (способность к самоорганизации и самообразованию); общепрофессиональную компетенцию ОПК-4 (способность анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения профессиональных ошибок); профессиональную компетенцию ПК-18 (способность овладеть необходимым комплексом общепедагогических, психолого-педагогических знаний, представлений в области клинической сестринской практики). Цель освоения практики заключалась в ознакомлении с работой медицинского или социального учреждения, приобретении практических навыков в применении методов и технологий практической психологической и научно-исследовательской работы. Задачами освоения практики является не только освоение студентами знаний, позволяющих грамотно осуществлять психосоциальную деятельность, но и выработка навыков и умений психологического мышления будущих специалистов; помощь в выработке навыков практической работы с разным контингентом лиц; осмысление особенностей психологической работы в учреждениях разного типа.

Н.Ф. Талызина (2007) пишет, что предложенный в школе П.Я. Гальперина метод моделирования новых видов человеческой деятельности и действий есть новый способ пополнения социального опыта. На практике студенты осваивали модель отношений, основанную на этической доктрине «информированного согласия» и ориентированную на «пациент-центрированный подход» (субъект-субъектное взаимодействие) [Ларенцова, Смирнова 2014]. Будущие медицинские сестры получали опыт быть готовыми и открытыми к сотрудничеству, к доверию, уважению, к коммуникации «на равных» с пациентами.

Базами практики для студентов являлись различные медицинские учреждения г. Казани. В течение каждого дня практики психологи учреждений демонстрировали различные приемы

пациент-ориентированного общения, благодаря чему студенты увидели, что в процессе лечения и реабилитации важное место отводится открытой коммуникации, взаимному уважению и эмоциональному взаимодействию между медицинскими работниками и пациентами. В ГАУСО «Центр реабилитации инвалидов “Восхождение”» под руководством психолога осуществляли следующие действия: обучались проводить тестирование, направленное на различные стороны психики клиентов, посредством программного аппаратного комплекса «Мультитсихометр», проводили научные исследования, направленные на изучение когнитивных нарушений у лиц, перенесших инсульт. В ГАУЗ «Городская клиническая больница №7» в отделении нейрореабилитации студенты освоили действия, составляющие эрготерапию, необходимую для восстановления больных. В ГАУЗ «Республиканская клиническая больница МЗ РТ» под руководством клинического психолога знакомилась с особенностями работы психолога с пациентами в различных отделениях больницы: «консультативная поликлиника», «неврологическое отделение для больных с острыми нарушениями мозгового кровообращения».

Таким образом, одним из важных результатов прохождения практики являлась реализация продуктивной идеи о способе приобретения социального опыта взаимодействия через приобретение навыков успешной коммуникации с пациентами, развитие способностей к рефлексии и ответственности. Осуществлялось освоение различных психологических диагностических методик и процедур, получение первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности и формирование у студентов мотивации к самоорганизации, самообразованию, саморазвитию.

## ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ В СВЯЗИ С КИБЕРБУЛЛИНГОМ

О.О. Савина, В.А. Баранова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
savindm2006@gmail.com; bva@mail.ru

Значительная часть жизни каждого человека проходит в образовательной среде, понимаемой в узком смысле слова как специально приспособленные для этого места (школы, библиотеки, музеи, театры, игровые площадки, парки и т.п.), в широком смысле — весь спектр социальных влияний на человека в учебной среде. Характеристики школьной среды могут быть проинтерпретированы в терминах психологической безопасности образовательной среды — состояния, свободного от проявлений психологического насилия во взаимодействии; это одно из важнейших требований безопасности школьной среды и условие качества образования и эмоционального благополучия субъектов образовательного процесса [Баева, Ковров 2009]. О значимости и необходимости изучения человека в кризисной, экстремальной, травматической ситуации, проявления совладания, факторов стойкости, резилиенса, личностного роста, влияющих на психологическое благополучие ребенка, свидетельствуют многочисленные исследования зарубежных [Bonanno 2013; Lazarus, Folkman 1984; Masten 2014; Peter 2013] и отечественных авторов [Белинская 2014; Ениколопов 2014; Магомед-Эминов 1998; Магомед-Эминова 2015; Солдатова 2011]. Образовательную среду можно считать психологически безопасной, если большинство ее участников имеют положительное отношение к среде и субъективное состояние защищенности. В настоящее время с развитием информационных технологий, в том числе Интернета и социальных сетей как наиболее распространенного пространства для общения среди школьников, проблемы безопасности приобретают новое звучание. При этом особую группу риска составляют младшие подростки, которые только начинают активно пользоваться Интернетом и впервые сталкиваются с феноменом кибербуллинга, не осознавая потенциальных опасностей цифровых технологий.

В нашем исследовании изучались аспекты смысловой сферы личности в связи с опытом кибербуллинга в школьной среде. В исследовании приняли участие: 78 пятиклассников; 77 шестиклассников; 64 семиклассника (44% юношей, 56% девушек) — ученики школ г. Москвы и Подмосквья. Используемые методики: Опросник копинг-стратегий для детей школьного возраста [Никольская, Грановская 2011], Юношеская копинг-шкала [Крюкова 2010], разработанная авторами анкета-опросник «Оценка ситуации кибербуллинга» с последующим контент-анализом.

Результаты показали, что в школьной среде ситуация кибербуллинга является потенциально травматичной для подростков, причем особенно чувствительны 11–12-летние подростки. При подобной ситуации младшие подростки сталкиваются с мучительными сновидениями, соматическими нарушениями, страхами, навязчивыми мыслями и поведением, прогнозируют высокую вероятность повторения травли. Половозрастные различия в способах совладания с травматическим опытом в ситуации кибербуллинга при возрастании тревожности проявляются в большей ориентации девушек на поиск социальной поддержки, обращение к вере, духовным ориентирам, а у юношей отмечается переключение, двигательная активность. Наличие в прошлом ситуации кибербуллинга и ее субъективная значимость для подростка обуславливают различия в способах преодоления. Так, испытуемые, для которых опыт кибербуллинга значим, стараются его не замечать, не обращать внимания; те же, кто игнорирует значение опыта, в большей мере испытывают беспокойство и нуждаются в разрядке. При анализе смысловой направленности подростков было выявлено, что испытуемые, ориентированные на жизнеутверждение (жизнецентрированные смыслы), в ситуации кибербуллинга действуют, стараясь решить проблему, общаться, прояснить ситуацию, либо активно двигаться (бегать, гулять и т.д.); испытуемые с негативной и деструктивной установками в большей мере демонстрируют несовладание, отыгрывание либо разрядку напряжения. Травматическая ситуация — это жизненная ситуация, которая предъявляет ребенку смысловые задачи, для решения которых необходима трансформация смысловой сферы личности [Магомед-Эминов 2007]. Для создания условий безопасности школьной среды необходимы совместные усилия педагогического коллектива, родителей и учащихся по профилактике негативных последствий кибербуллинга. В этом значимую роль может сыграть психологическая служба в шко-

ле путем просветительской работы, выявления детей из группы риска в плане травматических последствий, создания групп поддержки и оказания психологической помощи детям и подросткам в трудной жизненной ситуации.

## РАЗВИТИЕ ДИСКУССИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ

**О.О. Савина, О.М. Смирнова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
ГБОУ города Москвы Школа №1505 «Преображенская»  
Москва  
savindm2006@gmail.com;smirsoul@mail.ru

Н.Ф. Талызина, анализируя сущность деятельностного подхода в психологии, уделяла внимание поиску путей формирования «такого социального опыта, таких видов деятельности, которые сегодня нужны человеку, которые более эффективны, чем старые» [Талызина 2007: 162]. Актуальность изучения дискуссионных способностей школьника связана с насущной потребностью современного образования создать условия для развития личности, способной быть эффективной, реализуя свои устремления в плодотворном взаимодействии с другими людьми. Отметим, что самоидентичность человека формируется и трансформируется в различных социокультурных практиках [Магомед-Эминов 2017]. Важным аспектом, определяющим эффективность человека в XXI в., является коммуникация, умение строить диалог с людьми различных культур, в различных сферах, достигая взаимопонимания.

Приемы и техники эффективного общения подразумевают умение не только аргументировать самому, но и воспринимать и анализировать аргументацию других участников общения, контраргументировать [Муравьева 2011]. Аргументация, в том числе в дискуссии, способствует развитию интеллекта ребенка, переходу от эгоцентрической позиции к дискуссионному диалогу [Рыбка 2012]. Дискуссия как интеркоммуникация нацелена на раскрытие и решение проблемы, а также является средством совершенствования умений и навыков в сфере общения, способности адекватного самопознания. Общение подростков изобилует столкновениями различных точек зрения, что создает благо-

приятные условия для использования в обучении и воспитании диалогических, проблемных методов, отвечающих насущной потребности подростков в групповых формах (диспутах, дискуссиях и т.д.), в которых подросток учится согласовывать свои действия, решения с групповой целью, достижениями и мнением других людей.

Наше исследование направлено на выявление особенностей аргументации младших подростков в дискуссии на материале социальных дилемм [Смирнова, Белова 2018], представляющих собой описание ситуации, порождающей конфликт интересов нескольких участников социального взаимодействия. При составлении социальной дилеммы использовался текст для урока обществознания [Данилов 2014]. В групповой дискуссии, которая проходила в форме командного соревнования, команды поочередно озвучивали оппонентам аргументы в защиту своей позиции, а оппоненты контраргументировали. В конце дискуссии команды формулировали итоговую позицию по проблеме, затронутой в социальной дилемме. При обработке результатов учитывались следующие показатели: активность аргументации; частота нерелевантных высказываний; частота аргументов с ложной посылкой — среднее количество несостоятельных аргументов, содержащих ложную посылку; частота аргументации к этосу и к пафосу. В исследовании приняли участие 12-летние подростки, всего 55 человек — учащихся 6-х классов московской школы (56% девушек, 44% юношей).

Младшие подростки продемонстрировали преимущественно первый уровень развития способности вести дискуссию: они готовы активно аргументировать в защиту своей позиции, однако при прогнозе аргументации в защиту противоположной позиции испытывают трудности, объясняющиеся эгоцентризмом. Контраргументация подростков практически в половине случаев не выполнила своей задачи, уводя дискуссию от обсуждения основного тезиса. Гендерная специфика проявилась в том, что юноши чаще девушек занимали более однозначную позицию в дискуссии по социальной дилемме. Однако подобный результат мог быть определен самим содержанием социальной дилеммы, обсуждающей проблемы, близкие, скорее, юношам. Трудности девушек в занятии определенной позиции в дискуссии, вероятно, культурально обусловлены: в российской культурной традиции от девушки ожидается большая степень лояльности и послушания в отношении взрослых, чем от юноши. Выявлены различия аргументации в индивидуальной ситуации и группо-

вом взаимодействии. При групповой ситуации снижается число нерелевантных аргументов, увеличивается количество пафосных и этических аргументов (с преобладанием последних); при индивидуальном и групповом аргументировании не различается количество слабых аргументов, содержащих ложную посылку. Практическая значимость полученных результатов связана с разработкой и реализацией программ развития дискуссионных навыков у подростков.

## РАЗВИТИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

**Н.Г. Салмина, Е.В. Звонова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Московский педагогический государственный университет  
Москва  
salmina2005@yandex.ru, zevreturn@yandex.ru

В работах П.Я. Гальперина, его учеников и последователей большое внимание уделяется проблеме средств обучения и их влияния на формирование умственных действий. Фиксация, условное опосредствование и культурная трансляция результатов познания окружающего мира происходит благодаря символической функции, которая обеспечивает не только понимание, но и создание знаков и символов, выступая условием реализации всех возможностей человека. Научная традиция исследования развития «символической функции» заложена в работах Э. Кассирера, сформулировавшего основу структурно-функциональных методов, опирающихся на понятия «функция» (отношение) и «структура» (целое) [Кассирер 1998]. Условно опосредствованный мир представляется субъекту не шаг за шагом, а целостно, в культурно обусловленных «символических формах», которые конструируют мир в сознании [Кассирер 2011].

В отечественной психологии сформировалась научная традиция исследования целостности образа мира [Леонтьев 1979; Смирнов 2016], роли знаков и символов в обучении [Салмина 1988; 2013; 2017], оперирования знаково-символическими средствами как основой универсальных учебных действий [Асмолов и др. 2011].

Ж. Пиаже [Пиаже 2003] рассматривал символическую функцию как способность представлять отсутствующий объект или непосредственно не воспринимаемое событие посредством символов или знаков, — индивидуальный механизм, реализующийся в различных системах репрезентаций, необходимых для возникновения мысленного взаимодействия между индивидами, усвоения коллективных значений (Ж. Пиаже). Он выделял проявление символической функции в следующих видах интеллектуальной активности: подражание, имитация (первая в онтогенезе сращенная с действием актуализация символической функции), символическая игра (в условиях которой создаются символы), умственный образ (интериоризованная и отсроченная имитация), рисунок (целостное воплощение представления) и речь (коллективные, социально принятые знаки). Данные виды интеллектуальной активности существуют во взаимосвязи и взаимообогащении, что позволяет развиваться в разных направлениях и формах. В этом основа значимости символической функции. Вместе с тем исследование символической функции только в познавательной деятельности ограничивает анализ ее влияния на психическое развитие: во-первых, в силу самой природы человеческого познания, данного в единстве когнитивного и эмоционального компонентов; во-вторых, в силу специфики знаково-символических средств, их способности объединяться в системы и создавать «культурные артефакты». В результате метакогнитивного опосредования [Карпов 2014] в культурных артефактах символически воплощаются духовно-нравственные ориентиры, которые регулируют и регламентируют социальные связи.

«Продуктивная стратегия» использования символов как «средств познавательной деятельности» [Veraksa 2013] структурирует проявления взаимодействия индивида с окружающей средой. Исследование символической функции невозможно без определения типов культур, поскольку без фиксации культурных переменных невозможно установить, являются ли данные процессы универсальными или специфичными для конкретных культурных условий [Cole 2016; Shweder 1991; D'Andrade 2003].

Рассматривая специфику развития человеческого мышления на ранних стадиях эволюции, П.Я. Гальперин, ссылаясь на работы Л. Леви-Брюля, указывал, что «особенность человеческого мышления заключается в том, что оно разделяет внешние свойства и скрытые силы вещи» [Гальперин 2002: 117]. Скрытые характеристики вещи воплощаются в принципах создания, а также

в интерпретации и использовании всех культурных феноменов, «культурных артефактов», которые являются «системами деятельности» [Engeström 1993].

Согласно деятельностной концепции модель мира в сознании человека представлена как система значений. Эта структура выступает «единством отношения, функционирования и знания» [Артемьева 1980: 109] и служит основой как вербальной, так и невербальной репрезентации [Стеценко 2005].

Условием развития символической функции является анализ принципов создания и функционирования знаково-символических систем. В таком случае сами орудия деятельности рассматриваются как первичные артефакты, а в качестве вторичных выступают правила их использования. Декодирование содержания культурных артефактов [Wartofsky 1979] происходит согласно культурным схемам.

Эмпирический материал позволяет утверждать, что целенаправленное исследование символического представления образов мира в культурном наследии формирует возможность понимания значимого Другого [Звонова 2015; 2016], что принципиально меняет модель мира, открывая возможности межкультурного взаимодействия.

## УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩЕГОСЯ

Ю.А. Самоненко

Дмитровский институт непрерывного образования  
Московского областного университета Дубна  
Дмитров  
m.academia@mail.ru

Вот уже около полувека назад был осуществлен цикл исследований, проведенный в научной школе профессора З.А. Решетовой, по проблеме формирования системного мышления в обучении. Основная идея состоит в том, что для достижения этой цели целесообразно использовать школьный учебный предмет, но преобразовать его содержание и преподавать учащемуся не в логике *аналитического* метода, а на основе методологии *системного* анализа. В чем разница? Проиллюстрируем это на основе школьного курса физики. Традиционное построение учебного

материала отвечает известному дидактическому правилу, сформулированному еще Я.А. Коменским: *от простого — к сложному*. Но в современной практике обучения его смысл и поныне трактуется в виде формулы *от элементов — к целому*. Эта логика построения учебников физики и методики преподавания этого предмета в школе сохраняется больше полутора веков! [Краевич 1862... 1922; Перышкин 1933... 2018].

Что же было предложено в качестве альтернативы в работах научной школы Решетовой? Исходная идея заключается в следующем. Формирование у учащихся системного мышления возможно в том случае, если в учебном процессе у них появится возможность уяснить *сущность метода* системного анализа и одновременно появится объективная *необходимость его использования* в постановке и решении сложных практических и учебных задач [Решетова, Самоненко 1982]. Лучший способ уяснить сущность метода — воспользоваться его процедурами в ходе усвоения предметного материала. Метод системного анализа диктует *иную логику* развертывания содержания, нежели аналитический метод. В процедурный состав метода входит:

- 1) выделение предмета изучения как *целого*, его *качественной* определенности, выполняемых им *функций* в метасистеме;
- 2) определение *поэлементного состава* предмета как системы;
- 3) представление системы связей элементов — как *внутрипредметных*, так и связей *внешних*, задающих положение изучаемой системы в объемлющей ее метасистеме;
- 4) представление структурной организации учебного предмета с выделением системообразующих связей, а также связей «горизонтального» и «вертикального» типа;
- 5) определение границ устойчивости системы и ее возможных трансформаций.
- 6) установление как качественных, так и количественных и качественных характеристик системы;
- 7) описание «поведения» системы.

В соответствии с указанными процедурами нами были построены программы изучения разделов курса физики, которые, независимо от их содержания, имели сходные черты, обусловленные их системной организацией [Самоненко 2011]. На дидактическом языке это выразилось:

- 1) наличием достаточно обширного введения, где учащимся выделялась на качественном уровне специфика предмета изучения. Для этого использовался словесный метод. Повествование опиралось на жизненные впечатления учащихся, рассматрива-

лись примеры работы технических устройств, демонстрировались физические опыты. Этот вводный раздел можно назвать «Физика без формул». Итогом его изучения было целостное представление школьника об учебном предмете, круге специфических явлений, которые изучает данная область физики, и основных понятиях, конституирующих ее в виде *структуры* знания об объективной реальности, ему соответствующей;

2) разделом, в котором связи физических величин, обозначенные на предыдущем качественном уровне, получали количественное выражение. Это *система законов физики*. При этом каждый из них не выступал в отдельности, а входил в *структуру*, где занимал свое упорядоченное место и, в силу своей морфологической очевидности, легко запечатлевался и интерпретировался учащимися. Этот раздел обозначается как «Структура законов механики», или, соответственно, «термодинамики», «электродинамики» и т.д.;

3) следующий, третий раздел обращался к рассмотрению поведения системы, учитывая многообразие изменений ее качественно-количественных характеристик. На дидактическом языке изучаемые здесь вопросы относятся к тематике программированного и проблемного обучения, решения эвристических задач или задач повышенной трудности.

Нетрудно показать, что включение в содержание обучения метода системного анализа позволяет реализовать основные дидактические принципы: научности, доступности, целесообразности, систематичности и последовательности, наглядности, связи обучения с жизнью и трудом, сознательности и активности, прочности, связи с воспитанием и развитием.

Будучи усвоенным на одном материале, метод легко переносится на материал других предметных областей. Мышление учащегося переходило на новый уровень — от «*понятийного*» к «*концептуальному*». Это, в свою очередь, открыло возможность продвинуться и в решении других острых проблем в повестке психологии образования. Это касается застарелой проблематики организации «зоны ближайшего развития в обучении» [Самоненко 2017], проблемы формирования умения учиться [Самоненко 2013], интеграции основного и дополнительного образования.

Метод системного анализа был также использован в рамках курса дополнительного образования для старших школьников и учащихся СПО «Как мы познаем мир и самих себя». Курс способствовал эффективной актуализации предметных знаний,

нужных для выполнения проекта или исследования. Кроме этого нами установлено значительное влияние системной ориентировки на формирование рефлексивных способностей учащихся.

На наш взгляд, пришло время обратить внимание организаторов образования на значительный ресурс системной методологии как средства реализации основных целей образования.

## ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКА КАК ФАКТОР ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Г.Ш. Сейдалиева

Таразский государственный педагогический университет  
Тараз  
seydalieva1964@mail.ru

На формирование самосознания подростков решающее влияние оказывают следующие условия и факторы.

### Роль физических изменений в самосознании подростка

Благодаря бурному росту и перестройке организма резко повышается интерес к своей внешности. Формируется новый образ физического «Я». Рисуя словесный портрет, подросток значительно чаще, чем младшие дети и взрослые люди, включает в описание черты своей внешности, поскольку черты взросления ярче всего проявляются у подростка в изменении его телесного облика.

Из-за гипертрофированной значимости внешности подростком остро переживаются все изъяны внешности, действительные и мнимые, поэтому наблюдается значительное снижение самооценки и чувства собственной значимости, особенно под влиянием реакции окружающих, прежде всего представителей другого пола.

### Роль мышления в становлении самосознания

Возникновение и развитие теоретического мышления, опирающегося на научное понятие, служит источником для многих изменений в психике школьника, наиболее полно выраженных в период подросткового возраста. Оно позволяет подростку овладеть новым содержанием, формирует новый тип познавательных интересов, а также приводит к возникновению рефлексии — умению «направить мысль на мысль», на познание своих собственных психических процессов и всех особенностей своей личности [Прихожан 2010].

## **Роль социальных факторов в развитии самосознания подростка**

### *Семья*

Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной степени влияют на личность ребенка. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера.

Эмоциональный тон отношений между родителями и детьми психологи представляют в виде шкалы, на одном полюсе которой стоят максимально близкие, теплые, доброжелательные отношения, а на другом — далекие, холодные и враждебные. Таким образом, существуют два наиболее распространенных стиля семейного воспитания: демократичный и авторитарный. Демократичные родители ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплинированность. Авторитарные родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками [Овчарова 2003].

### *Учитель и учащиеся*

В начале подросткового возраста (пятый класс) влияние учителей усиливается. Для учителя, озабоченного прежде всего учебной успеваемостью, идеальный ученик — тот, кто всегда готов сотрудничать с учителем, стремится к знаниям, никогда не нарушает дисциплину на уроках. В противоположность этому образцу существует другой — ленивый, пассивный, непослушный, враждебно настроенный к школе и к учителю [Гаврилова 2007]. Поскольку интерес к себе у подростка обострен, он отличается большой ранимостью и часто болезненной реакцией на любые критические замечания в свой адрес.

### *Чувство взрослости*

Чувство взрослости — это отношение подростка к себе как к взрослому, ощущение себя в какой-то мере взрослым человеком. Он стремится к самоутверждению, самореализации, самоопределению, начинает претендовать на равноправие в отношениях

со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей.

Чувство взрослости влечет за собой стремление быть похожим на старших, часто некритически подражать им не только в манерах и одежде, но и в развлечениях, романтических отношениях. Независимо от содержания этих отношений копируется «взрослая» форма: свидания, записки, поездки за город, дискотеки и т.п. [Ярцев 1999].

### **Общество сверстников в школе и вне ее**

Одна из главных тенденций переходного возраста — переориентация общения с родителей, учителей на ровесников, более или менее равных по положению. Общение со сверстниками в подростковом возрасте выделяется в совершенно особую деятельность, предметом которой является другой человек, познание этого человека, а также познание самого себя. Отсутствие близких товарищей отрицательно сказывается на эмоциональном состоянии подростка, порождая глубокие переживания, например, чувство одиночества, неверие в себя и т.п. Неблагоприятное положение в классном коллективе — одна из главных причин преждевременного ухода детей из школы [Рогов 2003].

### **Роль идеала в развитии самосознания**

Идеал — то, что составляет высшую цель деятельности, стремлений. В возрастной психологии идеал — это нравственный образец, эталон, который служит мотивом преобразовательной деятельности субъекта. Большинство психологов считают, что формирование устойчивых идеалов начинается в подростковом возрасте в форме конкретного идеала. Этот идеал характеризуется тем, что он отражает не столько качества личности, сколько типичные обобщенные поступки, в которых эти качества проявляются («всегда помогает»).

Идеал подростков характеризуется еще и тем, что многие подростки находят наиболее привлекательные для себя образцы среди сверстников, которые им ближе, понятнее, доступнее. Подростки объясняют это преимущественным общением со сверстниками, совместной деятельностью, осознанием своего сходства с ними, большей легкостью познания сверстника и себя в сравнении с ним [Крысько 2009].

Таким образом, под самосознанием понимается деятельность, с помощью которой человек познает себя и формирует определенное представление о себе и отношении к себе.

## МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

М.В. Селезнева

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды  
Краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова  
Рязань

selezneva-margarita@rambler.ru

В одной из передач телеканала «Культура» академик РАО А.Г. Асмолов перефразировал известный лозунг классика и выразил проблему мотивации учебной деятельности словами «Мотивировать, мотивировать и мотивировать».

Командование Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова неоднократно выражало обеспокоенность снижением учебной мотивации у первокурсников спустя пару месяцев после поступления. В связи с этим кафедрой иностранных и русского языков был проведен констатирующий эксперимент по исследованию мотивации курсантов к изучению иностранных языков (ИЯ) в училище.

Эксперимент проводился в два этапа.

I этап — исследование интересов и мотивов изучения иностранных языков курсантами 1-го курса факультета специального назначения СпН (n = 172) и факультета среднего профессионального обучения СПО (n = 208).

II этап — исследование динамики мотивов в изучении ИЯ у курсантов факультета СпН (n = 207) спустя 1 год обучения.

При этом использовалась апробированная на факультете ВДВ (n = 144) в 2012 г. авторская анкета курсанта-первокурсника. Из семи вопросов анкеты шесть касаются личных данных военнослужащего, последний вопрос — открытого типа: продолжить предложение «Я хотел бы изучать иностранный язык, чтобы...».

Статистический анализ полученных данных был выполнен с помощью многофункционального статистического критерия  $\varphi^*$  — угловое преобразование Фишера, для достижения максимально точного результата — в сочетании с критерием  $\lambda$  Колмогорова-Смирнова.

В ходе проведенного эксперимента получены следующие результаты.

1. В целом характер мотивации изучения ИЯ положительный, не было выявлено ни одного негативного мотива. Выявлены

7 групп мотивов, ведущие мотивы (83%): познавательные, коммуникативные и профессиональные. Менее представлены остальные 4 группы мотивов: карьерные, учебные, путешествие / туризм и неопределенные.

Среди ведущих мотивов первое место занимает группа познавательных мотивов. Знания, на овладение которыми направлено учение, выступают как мотив, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность обучающегося, и одновременно выступают как цель деятельности учения [Талызина 1998].

2. Выявлены следующие проблемы в потребностно-мотивационной сфере курсантов:

- 1) наличие неопределенных мотивов у курсантов (около 5%), затрудняющих реализацию целей овладения ИЯ в вузе;
- 2) отсутствие подкрепления мотивов изучения ИЯ со стороны интересов. Только 11% курсантов факультета СпН и менее 5% курсантов факультета СПО указали ИЯ среди своих интересов;
- 3) инструментальный характер мотивации большинства курсантов как отражение внешних потребностей. Этого недостаточно для эффективного изучения ИЯ, важно развивать интегративную мотивацию как отражение внутренних потребностей;
- 4) отсутствие статистически значимых отличий в мотивации курсантов, обучающихся в группах языкового и неязыкового профиля ( $\varphi^* = 1,217$ ), что обостряет необходимость в дополнительных диагностических средствах по выявлению и отбору среди абитуриентов лингвистически одаренных курсантов.

3. Установленные экспериментальным путем различия в мотивации изучения ИЯ у курсантов ВПО и СПО ( $\varphi^* = 2,789$  при  $p = 0,002$ ) объясняются ориентацией курсантов СПО на знанцевую парадигму и отсутствием потребности в ИЯ как средстве коммуникации. В отличие от этого курсанты ВПО в изучении ИЯ более мотивированы на его практическое овладение с целью дальнейшего использования в межкультурной коммуникации, в военно-профессиональной деятельности, для карьерного роста.

Экстраполяция данных результатов на образовательную ситуацию в отечественных вузах в целом позволяет констатировать следующее. Несмотря на взятый ориентир в развитии высшей школы на компетентностный подход, как утверждают пре-



подаватели-практики в своих научных публикациях, в вузах все еще превалирует знаниевая парадигма.

4. Исследование экспериментальным путем динамики мотивации изучения ИЯ показало, что уровень мотивации изучения ИЯ у курсантов 2-го курса факультета СпН спустя год их обучения в вузе статистически значимо не изменился (значение  $\phi^* = 0,821$ ). В ходе экспериментального исследования подтвердилось утверждение Н.И. Непомнящей (2003) о том, что в процессе изучения ИЯ мотивация учебной деятельности не претерпевает сколько-нибудь существенных изменений по сравнению с исходным уровнем.

Анкеты курсантов в группе языкового профиля отличает богатство мотивов и ярко окрашенная эмоциональная выразительность. Эмоциональная составляющая, таким образом, усиливает мотивацию в изучении ИЯ.

Понятно, что отсутствие роста мотивации приведет к стагнации и в дальнейшем к ее снижению. Поэтому нами были разработаны методические рекомендации по повышению мотивации изучения ИЯ у курсантов училища [Селезнева, Майорова 2018].

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ

**И.Л. Сергиевская, И.В. Анисимова**

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения  
Пенза  
alexiz-17@yandex.ru

При решении смысловых задач при иноязычном чтении учебно-познавательная деятельность студентов, как правило, направляется преподавателем на получение лишь ответа на вопрос, студенты не знакомятся с методами и способами рассуждений и умозаключений, лежащих в основе поиска решения. Студенты не анализируют свою деятельность при решении смысловой задачи, в результате чего эта деятельность ими не осознается.

В основе обучения смысловому чтению в контексте электронного учебника должна лежать деятельность обучающегося, основанная на теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, разработанной П.Я. Гальпериным (1965), А.Н. Леонтьевым (1975), Н.Ф. Талызиной (1975), согласно кото-

рой формирование у субъекта определенных действий предполагает развертывание у него всех этапов их образования.

Вопрос об эффективном использовании электронного учебника в обучении правомерно ставить только при условии использования новой технологии обучения, конструктивной основой которой должны служить «идеи развивающего обучения, представленные, в частности, положением об организации совместной учебной деятельности через моделирование различных ее форм» [Леонтьев 1975].

Преломляя это положение применительно к процессу чтения в условиях использования электронного учебника, можно предположить, что предоставление в распоряжение студента модели решения смысловой задачи при чтении создает условия для его активной мыслительной деятельности.

Одним из условий моделирования способов решения смысловой задачи при чтении мы считаем использование возможностей электронного учебника как средства управления *процессом* решения задачи и *пониманием* текста как условием решения задачи.

Управление процессом решения смысловой задачи включает деление смысловой задачи на серию частных задач и регистрацию результатов их выполнения на каждом этапе. Алгоритм решения проблемной задачи реализуется через прохождение студентом соответствующих уровней усвоения (слоев электронного учебника).

Управление пониманием текста как одним из условий решения проблемной задачи предполагает такое наглядное моделирование текста (с использованием приемов наглядно-визуальной подсказки), которое бы стимулировало и ускоряло его восприятие и понимание.

Моделирование текста состоит в обработке его таким образом, чтобы организовать целенаправленный показ законов его построения, который бы помог студенту осмыслить эти законы и, таким образом, понять текст. Такая обработка текста в контексте электронного учебника возможна с привлечением технических возможностей компьютерных средств, которые могут придать статическому тексту движение и стимулировать этим движением, этой наглядно-визуальной подсказкой восприятие и понимание информации.

Поиск дополнительных средств повышения эффективности управления решением смысловой задачи при чтении в условиях использования электронного учебника связано с решением ком-

плекса психологических, педагогических, методических и технических проблем.

В ходе проведенного нами исследования были получены следующие результаты.

1. Управление решением смысловой задачи при чтении обеспечивается созданием в электронном учебнике многослойной структуры решения.

2. Многослойная структура решения смысловой задачи основывается на учете особенностей решения как уровневого процесса.

3. Повышение уровня понимания текста как условия решения смысловой задачи при чтении обеспечивается специальными приемами моделирования текста — приемами наглядно-визуальной подсказки.

3. Создание приемов наглядно-визуальной подсказки основывается на учете лингвистических и структурно-семантических особенностей текста как объекта моделирования.

В ходе исследования мы обнаружили, что в структуре электронного учебника можно создать несколько слоев.

*Слой постановки* смысловой задачи (основной). Он включает следующие компоненты: смысловую задачу и текст, в понимании которого состоит решение.

*Слой решения* смысловой задачи (вспомогательный). Назначение данного слоя — устранение трудностей при решении смысловой задачи. В этом слое студент должен получить определенные стратегии решения (частные задачи, решаемые по заранее спланированному алгоритму) в таком объеме, чтобы приблизиться к решению главной задачи. Решая частные задачи, студент овладевает способом решения смысловой задачи в его исполнительской части. В вспомогательном слое также снимаются трудности, связанные с пониманием текста как объекта изучения.

Практическая ценность исследования состоит в том, что создан, апробирован и внедрен в учебный процесс комплект электронных учебников в соответствии с программными целями иноязычной подготовки и с учетом следующих педагогических и методических принципов создания:

- многоуровневое представление учебной информации;
- нацеленность на личность (лично-ориентированное обучение), на самостоятельную и индивидуальную работу;
- интеграция технических возможностей компьютерных средств: визуализация, моделирование, интерактивность.

## ОРИЕНТИРОВКА НА ЗАДАННОЕ В ОБУЧЕНИИ ЗНАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПОНЯТИЙ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

А.Н. Сиднева

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии Москва  
asidneva@yandex.ru

1. В теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий (ТПФУД) выделяются четыре ключевых подсистемы условий такого формирования: 1) условия формирования адекватной мотивации, 2) условия правильного построения действия, 3) условия формирования нужных свойств действия, 4) условия переноса всего действия / его ориентировочной части в умственную форму [Гальперин 2002]. Будучи сформулированными максимально широко, каждое из этих условий требует конкретизации. При этом такая конкретизация зачастую «превращается» в то, что данные условия выступают уже не условиями, а особенностями педагогической, дидактической системы Гальперина-Талызиной, отличающими ее от других систем (наличие ООД, поэтапность и т.д.). С нашей точки зрения, дальнейшая разработка представлений об условиях формирования умственных действий предполагает их разработку не как педагогической концепции, а как именно механизмов осуществления процесса учения — тех условий, которые с необходимостью приведут к эффективному результату.

2. На основе анализа типичных ошибок формализма школьных знаний и возможностей предупреждения этих ошибок в ТПФУД мы выделили среди перечисленных условий формирования умственных действий такое ключевое условие, которое, при его наличии, действительно предупреждает многие из типичных ошибок. Это условие, согласно которому заданное знание сразу же должно занимать функциональное место носителя ориентиров действия; оно **связывает выполнение действия с содержанием знания**. Каким образом содержание подсистем условий планомерного формирования поддерживает формирование ориентировки на заданное знание? Во-первых, само построение схООД как предписания, способа сразу же выделяет перед ребенком действие, к которому относятся заданные знания. Во-вторых, материализация ориентиров действия и побуж-

дение прочитывать / отмечать выполнение каждого пункта плана приучает ученика действовать не хаотично, случайно, а опираться именно на предлагаемое знание. В-третьих, озвучивание ориентиров на речевом этапе также дает возможность опираться именно на заданное, а не на то, что услышано, запомнено или просто кажется важным.

3. Итак, ориентировка на заданное знание — это характеристика ориентировочной основы выполняемых учащимися новых для них предметно-специфических действий, осмысленное включение заданных знаний (понятий и их признаков) в эту ориентировочную основу.

Опираясь на идеи П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, мы выделяем три уровня ориентировки на заданное знание, как то:

1) полное ее отсутствие (неадекватное использование житейских, наивных представлений при решении задач, привнесение в решение задачи ориентировочных компонентов, специфических для работы с иным предметным содержанием);

2) ориентировка на формальное использование заданного знания без анализа актуальной предметной ситуации задачи, попытки некритичного переноса связанного с заданным знанием способа действия на задачи, не относящиеся к усваиваемым понятиям;

3) полноценная ориентировка на заданное знание, опосредствованная анализом предметной ситуации задачи, позволяющая адекватно его использовать при построении решения.

4. Интересно, что фактически те исследователи, которые занимаются проблематикой умения учиться, если и не формируют напрямую ориентировку на заданное знание, то, к примеру, пытаются дать средства для выделения тех действий, которые, в принципе, возможно осуществлять с заданным знанием в дальнейшем [Ильясов 1986]. Так, знание о типах текстов (объяснительные и описательные) позволяет понимать, на какие типы вопросов такие типы текстов могут или не могут отвечать или какие операции познания в тексте задействованы, т.е. выделяют действия, которые можно с этими типами текстов реализовывать.

5. В наших предыдущих работах [Сиднева 2010] описаны методики диагностики качества ориентировки на заданное знание и близких к нему параметров, а также проведены исследования качества сформированности данного компонента умения учиться у учащихся 5–6 классов (на материале физики и геометрии) в разных системах обучения (РО Эльконина-Давыдова и традиционной). Мы попытаемся наметить перспективы дальнейшего исследования ориентировки на заданное знание.

6. Среди таких перспектив можно выделить три: 1) проведение лонгитюдного исследования динамики развития ориентировки на заданное знание у учащихся разных образовательных систем с 4 по 7 класс; 2) психологический анализ уроков по базовым предметам в исследуемых классах с целью выявить, насколько на уроках поддерживалась опора на заданное для усвоения знание (методика такого анализа нами уже разработана — см. [Сиднева 2017]); 3) диагностика параметров, которые могут соотноситься с ориентировкой на заданное знание (уровня интеллекта, памяти, умений работать с текстом и представлений об учении) у учащихся; 4) формирующее исследование, в котором на материале действия подведения под понятие как ключевого для формирования ориентировки на заданное знание будет предпринята попытка сформировать это обобщенное умение.

## АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

**Т.Д. Скуднова**

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского  
государственного экономического университета (РИНХ)

Таганрог  
Skudnovatd@yandex.ru

Антропоориентированная методология развития человека опирается на наследие основоположника педагогической антропологии К.Д. Ушинского, его последователей и учеников. К их числу по праву можно отнести и создателей деятельностной теории учения, составляющей теоретико-методологическую основу модернизации современного образования ([Гальперин 1998; Талызина 2001; Решетова 2007; Ильясов 1988] и др.).

Антропологический подход к развитию профессионального самосознания личности предполагает учет субъективной сущности человека, его способности превращать собственную деятельность в предмет практического преобразования, следовательно, когнитивную деятельность студента необходимо рассматривать как культурно-образовательную. Не только развивающая среда вуза определяет образовательную стратегию личности, но и личность разрабатывает индивидуальную траекторию своего развития, реализуя собственный творческий потенциал. По мнению

представителей деятельностной теории, главная особенность процесса усвоения состоит в активности его субъекта [Талызина 1997].

Для удовлетворения новых образовательных потребностей, поиска смыслов, целей, ценностных ориентиров необходимо построение непрерывного вариативного развивающего образования и самообразования. Современные психологи исходят в своих рассуждениях из представления о человеке как о самостоятельном, самоценном и активном существе, ориентированном на саморазвитие. Переход от традиционных образовательных систем к развивающему образовательному пространству может быть обеспечен на основе учета важнейших антропологических принципов: человекообразности, антропологизма, субъектности, целостности и т.д. Человекообразная творческая культурно-образовательная среда выстраивается на основе обращения к личностным ресурсам (потенциалу) человека, отношения к нему как активному субъекту интеллектуальной деятельности [Хуторской 2015]. С понятием субъектности исследователи связывают такую характеристику человека, как рефлексивность [Анцыферова 2007; Анистратенко 2018]. Понятие рефлексии в самом широком смысле означает размышление, самонаблюдение, самопознание, самооценку, а также специфическую форму познавательной теоретической практической деятельности индивида, которая направлена на осознание и переосмысление и оценку своих собственных действий.

В нашем исследовании на первый план выдвигается задача развития рефлексивной способности личности, на основе которой развивается профессиональное самосознание [Скуднова 2009]. Формирование профессионального самосознания — это процесс профессионального самообразования и саморазвития. Включение в образовательную концепцию вуза возможности выбора элективных курсов акмеологической направленности позволяет создать новую образовательную развивающую среду. Самосознание свободного рефлексивного субъекта предопределяет качество усвоения профессиональных знаний и формирования компетенций. Поэтому образовательная среда вуза должна быть открытой, создающей необходимые условия для развития творческого потенциала каждого субъекта образования. Моделирование самого себя, своей будущей профессиональной деятельности в образовательном пространстве вуза является результатом рефлексивной деятельности самопознания, самоопределения и самореализации. Поэтому ядром инно-

вационной модели человекообразной образовательной среды является создание условий для успешного профессионального становления на основе реализации своего творческого потенциала. Проектирование образовательной среды находится в неразрывной связи с проектированием субъектом содержания и процесса своего самообразования, его самореализацию и самоутверждение.

Становление профессионального самосознания, ценностно-смысловой сферы свободного рефлексивного субъекта осуществляется на основе реализации принципа антропологизма, отражающего потребность человека в самопознании, саморазвитии и самоактуализации. Данный принцип ориентирован на развитие способности обучающегося превращать собственную личность в предмет практического преобразования. Акмеологический аспект построения образовательной среды вуза выступает важнейшей составляющей процесса профессионального становления, так как акцентирует необходимость создания ситуации успеха, мотивирует стремление к достижению вершин своего развития, так как стремление к самореализации — важнейшее условие успешного протекания процесса развития самосознания. Важно подчеркнуть, что развитие рефлексии как особого типа умственной деятельности студента, направленной на осмысление самого себя и самоопределение в профессии, играет при этом существенную роль.

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПЛАНОМЕРНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПОНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**С.Д. Смирнов**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
sd.smirnov@mail.ru

Основные закономерности обучения, описанные в теории планомерного формирования умственных действий, понятий и навыков (ПФУД), сохраняют свое значение на всех уровнях обучения, включая и обучение в высшей школе. Можно выделить

следующие особенности использования метода планомерного формирования при работе со студентами или лицами с высшим образованием.

1. Некоторые из этапов ПФУД (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку на предыдущих этапах обучения и могут обеспечить быстрый перевод относительного нового действия с одного уровня на другой. Но если речь идет о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может весьма негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и особенно прочность.

2. На первом этапе, при формировании мотивации действия, первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности (см., например, приемы знаково-контекстного обучения по А.А. Вербицкому).

3. Исключительно важной частью работы преподавателя по применению ПФУД в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких инвариантов в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объем подлежащей усвоению информации. Хотя разработаны некоторые алгоритмы и принципы выделения таких инвариантов, проделать эту работу может только специалист, очень хорошо знающий предметную область, а также владеющий основами психолого-педагогических знаний, обладающий опытом такой работы.

Психолого-педагогический анализ знаний с точки зрения их обязательного и первоочередного усвоения предполагает выделение предметных (специальных), логических и психологических составляющих, или инвариантов. К первым относятся собственно закономерности, факты и методы конкретной (частной науки); ко вторым — логические операции и приемы логического мышления; к третьим — умения планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить при необходимости в нее коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче.

4. При стихийном научении, которое является основным видом приобретения опыта у маленьких детей, но играет важ-

нейшую роль и в учении взрослых, ориентировочная основа действия строится обычно по первому типу учения методом самостоятельных проб и ошибок, или методом «тыка» (в случае смартфонов в буквальном смысле слова). В школе ориентировочная основа действия строится в основном по второму типу: дается учителями в готовом, но полном виде. Третий тип ориентировки представляет собой, казалось бы, идеальный вариант самостоятельного построения полной и обобщенной ориентировки. Но принцип ее построения дается в готовом виде преподавателем, который заранее предвидит все возможные варианты условий и задач, с которыми придется столкнуться учащемуся. Поэтому второй и даже третий типы ориентировки хорошо работают в расчете на освоение преимущественно классической, детерминистской картины мира.

В то же время мир современного человека постоянно усложняется, становится все более разнообразным, сложным, непредсказуемым, противоречивым и в целом неопределенным. Человечество стоит перед вызовами неопределенности и сложности, как утверждают философы, психологи, культурологи, социологи и естествоиспытатели. Ответом на этот вызов служит усложнение научной картины мира вплоть до введения принципа неопределенности, что требует от человека готовности и способности действовать в условиях вероятностной природы любого знания, множественности суждений, неточности, неполноты, фрагментарности и дефицита информации, ее неструктурированности, изменчивости, несовместимости и противоречивости, непонятности, «текучести». Именно в таких условиях протекает стихийное обучение маленьких детей. Способность самостоятельно найти обобщенный принцип построения ориентировочной основы свойственна и субъектам творческой деятельности и эффективной деятельности в условиях высокой неопределенности. Недаром толерантность к неопределенности, предполагающая не только принятие ее, но и стремление, даже любовь к ситуациям неопределенности, коррелирует с показателями креативности. Из сказанного вытекает необходимость шире использовать наиболее самостоятельный первый тип построения ориентировочной основы действия в высшей школе, где человек сталкивается с необходимостью построения действия (в том числе исследовательского) с опорой на вероятностную, сверхсложную, неоднозначную и противоречивую научную картину современного мира, характеризующуюся высокой мерой неопределенности, непредсказуемости, текучести.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Ю.В. Смык

Иркутский государственный университет  
Иркутск  
smyk.75@mail.ru

Игра представляет собой особую деятельность, особую форму освоения ребенком широкого социального пространства. Являясь символично-моделирующей деятельностью, игра несет в себе «культурный код» детского развития [Зинченко 1993]; игра есть средство приобщения ребенка к социальному опыту, условие овладения сложными видами деятельности [Запорожец 1986]; игровые действия создают зону ближайшего развития для умственных действий [Гальперин 1959; Эльконин 1978]. Все эти направления делают игру важной для ребенка развивающей формой деятельности.

Вместе с тем психологами отмечается, что развивающий потенциал игры претерпевает серьезные изменения в контексте быстро изменяющегося социального пространства и современной культуры [Локтионова 2005; Смирнова 2016]. Игра, являясь исторически обусловленной деятельностью, отражает происходящие социальные изменения и служит индикатором для понимания направленности этих изменений и их роли в развитии ребенка и общества в целом. Проводимый с этой целью психологический анализ игровой деятельности позволил выявить: а) общие содержательные изменения в игровой деятельности современных детей и б) изменения в структурных компонентах игры.

Так, наблюдается тенденция сокращения сюжетно-ролевых игр в детской культуре, являющаяся следствием снижения качества и времени детско-родительских контактов и живого общения ребенка со сверстниками. Игровая деятельность не изобретается ребенком, а задается ему взрослыми через передачу способов игровых действий [Запорожец 1986]. В условиях ориентации взрослых на «раннее обучение» детей, сокращение контактов со сверстниками и, как следствие, отсутствие возможности передавать игровой опыт от старших детей к младшим, в ситуации недостатка игрового опыта у самих родителей, принадлежащих к «неиграющему» поколению, происходит утрата детьми широкого и глубокого игрового пространства, замена его техническими достижениями человечества, телевизионным и компьютерным контентом, в лучшем случае, замещение на быстрые, «мимоходные» (дорожные) игры, предлагаемые детям родителями.

Структура сюжетно-ролевой игры под влиянием современных тенденций обретает несколько усеченный облик. Основные преобразования коснулись игрушки, призванной приспособлять взрослый мир к потребностям ребенка через активизацию воображения, развитие образного мышления для замещения недоступных предметов взрослого мира. Сегодня функция замещения в игровой деятельности ребенка сведена к минимуму. Готовые игрушечные предметы широко доступны ребенку в разнообразных вариантах. Утрачивается необходимость поиска заменителей «взрослых» предметов, исчезает универсальность игрушки. В этих условиях воображение ребенка сковывается заданными формами игрушечных копий предметов взрослого мира, мышление остается действенным, привязанным к текущим условиям, пропадает обобщенность игровых действий, ребенок не приобретает навыков действий в изменяющейся, новой ситуации, тогда как постоянно трансформирующееся социальное пространство делает востребованной эту способность.

Правила — еще один обязательный элемент сюжетно-ролевых игр, заключающий в себе возможности подготовки ребенка к сознательному учению, напрямую связанный с произвольностью. Способность придерживаться правил является ключевой для формирования готовности к школьному обучению [Выготский 1966]. Подчинения правилам требует от ребенка высокого уровня формирования когнитивных, социальных и вербальных навыков. Современные тенденции сокращения игрового общения ребенка со сверстниками, необходимость подчиняться правилам, заданным взрослыми, усиливает в ребенке аффективные реакции, приводит к дефициту произвольности, неумению управлять собственным поведением, ограничению перспектив овладения ребенком сложными формами деятельности.

Изменяется сюжетное содержание игры, являющееся неотъемлемым следствием трансформации социокультурного пространства ребенка и его места в системе человеческих отношений. Однако происходит не просто изменение игровых сюжетов, а обеднение сюжетной наполненности игры. Наши наблюдения показывают, что в выборе игровых сюжетов предпочтения детей находятся в плоскости современной медиакультуры и связаны с просмотренными мультфильмами, фильмами, передачами. Таким образом, приходится констатировать, что сюжетно-ролевая игра современного ребенка попадает в зависимость от медийного культурного пространства, что является следствием сокращения опыта живого общения с значимыми взрослыми, раннего

приобщения детей к экранной культуре. При этом опасным является не сам факт доступности медийной среды для ребенка, а «одинокое» пребывание детей в этом пространстве и замена им реальных человеческих взаимоотношений.

В целом, анализируя содержание сюжетно-ролевых игр, можно отметить отсутствие глубокой вовлеченности ребенка в игровой процесс, обеднение (свертывание) структурных компонентов игры. И сегодня перед взрослыми ставится задача осмысления происходящих в игре изменений с целью сохранения ее развивающего потенциала и позитивной роли в жизни ребенка.

## ВЛИЯНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ДЕТЬМИ 6–7 ЛЕТ ОСНОВАМИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

**О.В. Собакинских**

Сургутский государственный педагогический университет  
Сургут  
mixvel@yandex.ru

Осознание психологами проблемы изучения специфики возрастных периодов детства в связи со стремительной динамикой проникновения в повседневность разнообразных компьютерных средств предполагает уяснение как теоретических, так и прикладных ракурсов анализа.

Актуальность проблемы в ее прикладном аспекте обусловлена необходимостью осуществлять психологически корректное введение дошкольников в новую для них компьютерную среду и ориентировать их в особенностях организации деятельности на основе применения компьютерных средств.

Теоретические ракурсы анализа предполагают интерпретацию нового облика эталонов взрослости, содержания «зоны ближайшего развития», особенностей мотивационной, познавательной и личностной готовности дошкольников к школьному обучению, с первого дня включающего применение разнообразных электронных форм его организации.

Для социальной ситуации развития современных дошкольников в преддверии школьного обучения взрослый в сопровождении разнообразных гаджетов и компьютерного оснащения

выступает как эталон взрослости, точно так же как у предыдущих поколений взрослый, занятый чтением книг, газет и журналов. Желанию быть и считаться взрослым для современных дошкольников отвечает желание быть сопричастным к этим атрибутам. Это характеризует особенности мотивационной готовности к обучению.

Востребованным становится эмпирический уровень анализа влияния содержания и процедур организации такого курса на становление психических новообразований дошкольников в процессе готовности их к школьному образованию.

Возникают разнообразные вопросы установления соответствия между возрастными особенностями старших дошкольников, возможностями и ограничениями применения курса, направленного на овладение основами программирования, развитие новообразований в области алгоритмического мышления, а также в личностной сфере: оформление у детей мотивов, ценностей создания программ для применения компьютеров в различных сферах жизнедеятельности, адекватное включенности в цифровую реальность.

В данный момент на площадке детского сада «Югорка» (г. Сургут) реализуется экспериментальная программа «Алгоритмика» для детей подготовительной группы, созданная на основе методической разработки НИИСИ РАН [Кушниренко, Леонов 2011]. Программа предполагает реализацию принципов деятельностного подхода и закономерностей овладения действиями на основе шкалы поэтапного формирования умственных действий в процессе освоения навыка программирования посредством специальной платформы «Пиктомир». На первом этапе дети «выстраивают» программу — алгоритм, — управляя действиями друг друга, затем манипулируя игрушкой-роботом, далее осуществляется переход к символам (пиктограммам), которые обозначают определенные действия и лежат в основе создания программ для робота. На этой основе детьми создаются алгоритмы — компьютерные программы для решения конкретных задач в специальной среде на планшете.

Намечаются и осуществляются исследовательские программы, направленные на изучение того, как влияет овладение основами построения компьютерных алгоритмов на базе этих принципов на содержание и темпы познавательного развития дошкольников.

К ним относится следующий спектр проблем:

- определение обучающих и развивающих достижений дошкольников, которые могут быть обеспечены в данном курсе;

- направления консультирования и сопровождения педагогов в процессе работы с детьми по освоению способов алгоритмического мышления, навыков программирования;
- оптимизация методов взаимодействия педагогов с обучающимися и воспитанников друг с другом.

Выразительными результатами позитивного влияния курса «Алгоритмика», реализуемого на основе представленных принципов, выступают результаты диагностики уровней развития умственного плана действий в экспериментальной группе 2018 г. В подготовительных группах выпускников, у которых в течение учебного года проводились занятия (56 участников), выявлены высокие уровни достижения по известным тестам А.З. Зака на проверку развитости внутреннего плана действий [Зак 2005]. Более 80% показателей отвечают наиболее высокому третьему уровню спектра показателей тестов на развитие умений планировать в умственном плане передвижение фигур в соответствии с образцами. Результаты являются выразительными при сопоставлении с тем, что в первом классе обычных школ по данным А.З. Зака третьему уровню соответствовал 21% учеников в период отсутствия программ обучения компьютерной грамотности.

Прогнозируется реализация долгосрочной комплексной программы, предполагающей практико-ориентированное психологическое исследование влияния деятельностных принципов овладения дошкольниками основами программирования на комплекс психических новообразований, актуальных для обучения в современной школе.

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ТЕОРИИ УЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ВОЕННЫХ СВЯЩЕННИКОВ

**С.Н. Солонина**

Военный университет МО РФ  
Москва  
solonina.sv@gmail.com

На современном этапе развития Вооруженных Сил Российской Федерации приоритетной задачей выступает модернизация подготовки военных кадров по всем направлениям и усиление военно-идейной работы с личным составом [Картаполов 2018].

В свете этого особое значение приобретает миссия военных священников в войсках, которые, как сказано в Основах концепции работы с верующими военнослужащими в Вооруженных Силах Российской Федерации, призваны осуществлять свою деятельность с учетом особенностей военной службы и должны быть способны на основе базовых ценностей христианства, ислама, буддизма, иудаизма позитивно влиять на состояние социальной, духовной и нравственной жизни личного состава.

Не вызывает сомнений тот факт, что работа священнослужителей в войсках содействует воспитанию духовно-нравственных качеств военнослужащих, оптимизации их морально-психологического состояния, психологического климата в воинских коллективах, повышает стрессоустойчивость и, в целом, воинский дух личного состава [Акулич, Солонина 2017].

Следует отметить, что не все кандидаты, предлагаемые религиозными организациями, отвечают предъявляемым в армии требованиям. Это обусловлено рядом причин.

Во-первых, в настоящий момент, нет точно установленных функций военных священников в воинской части, в силу чего неопределенным становится характер взаимодействия основных субъектов в системе военного управления: командира подразделения, психолога, помощника командира по работе с личным составом и помощника командира по работе с верующими военнослужащими, что ведет к недопониманию роли военного священника, некритичному расширению или сокращению поля его профессиональных задач и возможностей.

Во-вторых, для эффективного осуществления деятельности в воинской среде военные священники должны знать психологические особенности жизни и деятельности военнослужащих, уметь регулировать в условиях воздействия стрессоров психические состояния военнослужащих и свое собственное, уметь определять проблемы психологического плана и, если для этого есть показания, направлять военнослужащего для работы с психологом или психиатром и т.д.

Проведенное нами исследование доказывает, что, предъявляя к себе высокие требования, священнослужители в то же время испытывают недостаток психологических знаний в своей профессиональной деятельности [Солонина 2018].

По нашему глубокому убеждению, совершенствование подготовки помощников командиров по работе с верующими военнослужащими за счет усиления психологической составляющей — внедрение лекционных и практических занятий по



психологии в план повышения квалификации помощников командиров по работе с верующими военнослужащими — не только будет способствовать повышению уровня их психологических знаний, в том числе знаний о содержании и специфике своей профессиональной деятельности в воинской части, о психологических закономерностях работы с личным составом, об особенностях взаимодействия с командиром и психологом в решении вопроса подготовки военнослужащих к бою, снижения у них стресса и тревожности и т.д., но и повысит эффективность их профессиональной деятельности в боевых условиях в целом.

Методологическими основаниями данного процесса вполне могут выступить субъектно-деятельностная теория С.Л. Рубинштейна, построенный на этой основе рефлексивно-деятельностный подход Е.И. Кузьминой [Кузьмина 1994], труды военных психологов В.В. Сысоева, М.И. Дьяченко, П.А. Корчемного, А.Г. Караяни в области психологической подготовки, положения христианской психологии и святоотеческий опыт.

Целями психологической подготовки военных священников являются поддержка и развитие психологической устойчивости к стресс-факторам боевой обстановки, формирование компетентных способностей, обеспечивающих психологическую готовность к выполнению своих пастырских обязанностей в условиях боя.

Следует подчеркнуть, что феномен, позволяющий соотнести деятельность и личность военного священника, а именно, компетентные способности — «индивидуальные особенности личности и качества ума, определяющие готовность к профессиональной деятельности, способствующие ее успеху и проявляющиеся в динамике овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками» [Кузьмина, Холмогоров 2017], наиболее полно и точно, по сравнению с «компетенциями», «способностями» и «профессионально-важными качествами личности», раскрывает критериальный показатель профессионализма помощников командиров по работе с верующими военнослужащими — успешность в решении профессиональных задач, в нем воплощается идея взаимосвязи индивидуальных особенностей их личности и качеств ума с профессиональной деятельностью, ее спецификой [Кузьмина, Солонина 2018].

Итак, рефлексивно-деятельностный подход, разработанный Е.И. Кузьминой, который, воплощая в практике экспериментального исследования принцип единства сознания и деятельности, позволяет не только выявить у индивидуального и коллектив-

ного субъекта компетентные способности в условиях свободного выбора, но и активизировать рефлексию и рефлексивную оценку целей и мотивов профессиональной деятельности, ее проектирование.

## В ЛОГИКЕ ИДЕЙ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА

**М.А. Степанова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
marina.stepanova@list.ru

Обращаясь к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, Л.И. Божович подчеркивала необходимость проследить логику мысли самого Л.С. Выготского и, не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования именно в их собственной логике. Придерживаясь такого понимания будущего науки, можно проследить развитие идей П.Я. Гальперина, осуществленное его преданными учениками и верными последователями — Л.Ф. Обуховой и Н.Ф. Талызиной.

П.Я. Гальперин разрабатывал общепсихологическую теорию, однако специфика созданного им формирующего метода исследования обуславливает ее значение для психолого-педагогической науки. Предложенный П.Я. Гальпериным метод управляемого формирования действия выходит далеко за рамки академической науки и становится мощным средством педагогического воздействия. В силу сказанного мы имеем возможность проанализировать теорию П.Я. Гальперина с двух точек зрения: как общепсихологическую концепцию, с одной стороны, и как практико-ориентированную (психотехническую) — с другой.

### *П.Я. Гальперин и общая психология*

Анализ научного наследия П.Я. Гальперина как общепсихологической теории был предпринят Л.Ф. Обуховой.

Впервые в обобщенном виде свое видение вклада П.Я. Гальперина в психологическую науку Л.Ф. Обухова представила на юбилейной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения П.Я. Гальперина. В докладе «Учение П.Я. Гальперина: становление новой отрасли психологии» Л.Ф. Обухова затронула проблему места теории П.Я. Гальперина в системе психологического знания. Она начала свое выступление со слов Л.С. Выгот-

ского, которые назвала пророческими: «Только та научная система, которая раскроет биологическое значение психики в поведении человека, укажет точно, что она вносит нового в реакции организма, и объяснит ее как факт поведения, только она сможет претендовать на имя научной психологии» [Выготский 1982: 76].

По мнению Л.Ф. Обуховой, именно такая научная система была построена П.Я. Гальпериным во второй половине XX в. По ее предположению, молодой П.Я. Гальперин не прошел мимо этой публикации Л.С. Выготского 1924 г., которая «как общая схема уже на бессознательном уровне направляла его научные поиски на протяжении всей жизни» [Обухова 2010: 9].

Л.Ф. Обухова подробно изложила свой взгляд на систему П.Я. Гальперина. В теории П.Я. Гальперина содержится ответ на вопрос об объективном признаке и критерии психического, проанализированы ситуации, в которых психика не нужна и в которых она биологически необходима. В ней раскрыто психологическое содержание поведения и показана роль предметного действия в развитии психики. Учение о предмете психологии и методе исследования психического, представление об эволюционных уровнях действия, о психических процессах как формах ориентировки субъекта в проблемной ситуации — таковы составляющие теории П.Я. Гальперина. Она получила широкое применение в сфере обучения, психодиагностики и коррекции психических процессов. Однако высокая эффективность в образовании затмила другие ее стороны, что привело к редукции ее подлинного значения.

Обоснование изложенной выше позиции представлено во многих выступлениях Л.Ф. Обуховой. В своем завершенном виде она изложена в статье «Теория П.Я. Гальперина — становление новой отрасли психологии» [Обухова 2010]. В статье «П.Я. Гальперин среди современников» Л.Ф. Обухова приходит к выводу: «Сегодня с полным правом можно сказать, что *работы П.Я. Гальперина отмечены историческим значением*<sup>2</sup> и психология раньше или позже будет развиваться по пути, намеченному им» (курсив наш. — М.С.) [Обухова 2014: 74].

### **П.Я. Гальперин и вопросы образования**

П.Я. Гальперин неоднократно указывал, что разработанная им шкала поэтапного формирования имеет практическое зна-

<sup>2</sup> Как нетрудно заметить, это словосочетание часто встречается в работах Л.Ф. Обуховой, его источник — оценка теории Ж. Пиаже, данная Л.С. Выготским.

чение, в частности, может быть использована при разработке вопросов содержания и методов обучения. Именно эта сторона теории получила развитие в исследованиях Н.Ф. Талызиной.

Н.Ф. Талызина подчеркивала, что основы деятельностной теории учения были заложены П.Я. Гальпериным. Правда, она добавляла — и, надо сказать, совершенно справедливо, — что сам П.Я. Гальперин свою теорию деятельностной не называл. Однако объективно именно он перешел от *основных методологических принципов теории деятельности к построению деятельностной психологии учения* [Талызина 2002: 42].

Выступая с докладами на конференциях и съездах, научных семинарах и педагогических собраниях, Н.Ф. Талызина с большой гордостью рассказывала о тех достижениях, которые обогащают наши представления о влиянии обучения на психическое развитие ребенка, о методах исследования, проливающих свет на спорные вопросы психолого-педагогической науки. Особое место в деятельностной теории учения отводится управляемому формированию понятий.

Н.Ф. Талызина исходит из того, что в области возрастной и педагогической психологии в подавляющем большинстве случаев процесс усвоения изучается в условиях его стихийного протекания, а наблюдаемые явления получают статус закономерных. В условиях управляемого формирования те явления, которые считались при стихийном формировании закономерными, исчезают. «Таким образом, мы можем не только изучать то, что складывается стихийно, но и целенаправленно формировать различные виды деятельности, управляя процессом их становления. Сравнение этих двух путей — стихийного и управляемого — ставит вопрос и о двух видах закономерностей, так как течение этих процессов существенно разное» [Талызина 2002: 46].

В рамках деятельностной теории учения становление понятий рассматривается как процесс формирования определенной системы действий: «*Действия... составляют собственно психологический механизм понятий. ...особенности сформированных понятий не могут быть поняты без обращения к действиям, продуктом которых они являются*» (курсив наш. — М.С.) [Талызина 1998: 193].

Согласно концепции П.Я. Гальперина, на которой базируется деятельностная теория учения, при управляемом формировании понятия образуются с желаемыми, заданными экспериментатором свойствами. Такое управляемое формирование достигается за счет соблюдения системы условий [Талызина 1998].

*Первое условие.* Наличие адекватного действия: оно должно быть направлено на существенные свойства.

*Второе условие.* Знание состава используемого действия. При раскрытии содержания действия особое внимание уделяется его ориентировочной основе, которая должна быть не только адекватной, но и полной.

*Третье условие.* Представленность всех элементов действия во внешней, материальной (или материализованной) форме.

*Четвертое условие.* Поэтапное формирование введенного действия.

*Пятое условие.* Наличие пооперационного контроля при усвоении новых форм действия. Контроль лишь по конечному продукту действия не позволяет следить за содержанием и формой выполняемой учащимися деятельности.

Следующий вопрос касается особенностей формируемых понятий. Н.Ф. Талызина совершенно справедливо указывает на то, что главным недостатком усваиваемых школьниками понятий выступает их формализм, когда учащиеся, правильно воспроизводя определение понятий, т.е. осознавая их содержание, не умеют пользоваться ими при ориентировке в предметной действительности, при решении задач на применение этих понятий.

Н.Ф. Талызиной были проведены исследования, направленные на обнаружение тех свойств, которыми обладают образующиеся в ходе школьного обучения понятия, и в тех «случаях, когда... процесс усвоения шел не стихийно, а контролировался обучающим, понятия формировались не только с заданным содержанием, но и с высокими показателями по всем характеристикам» [Талызина 1998: 205]. К ним относятся следующие:

- *разумность действий*, иначе говоря, ориентировка учащихся с самого начала на всю систему существенных признаков;
- *осознанность усвоения*, которая проявляется в правильной аргументации своих действий и указании оснований для ответа;
- *уверенность учащихся в знаниях и действиях*;
- *отсутствие связанности чувственными свойствами предметов*, что помогает по-новому посмотреть на роль наглядности в обучении;
- *обобщенность понятий и действий*: «...управляемое формирование понятий обеспечивает достаточную меру обобщения как понятий, так и лежащих в их основе действий;
- *прочность сформированных понятий и действий*».

Одним из самых сложных и одновременно важных для практики обучения вопросов был и остается вопрос о *мотивации учения*. Н.Ф. Талызина утверждает, что «сравнение мотивов учения при традиционном обучении и обучении экспериментальном, основанном на деятельностном подходе, показало преимущества последнего» [Талызина 1998: 169]. Во-первых, при управляемом формировании понятий на каждом этапе учебной деятельности в нее органически входит проблемность обучения, что способствует появлению познавательной мотивации. Во-вторых, формирование мотивации напрямую зависит от содержания обучения.

Таким образом, Л.Ф. Обухова предприняла попытку осознания места концепции П.Я. Гальперина в нашей науке, а Н.Ф. Талызина — анализа прикладного значения теории поэтапного формирования умственных действий.

## УМК «АВТОДИДАКТИКА: КАЛЛИГРАФИЯ» КАК МОДЕЛЬ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ТИПА

**Е.А. Суворина**

ЧУДО «Русская школа»  
Тверь  
suvelena@mail.ru

В современной российской школе методики обучения письма традиционно реализуют догматический тип обучения методом проб и ошибок, где дидактические единицы (далее — ДЕ) письма представляют собой неполные схемы ООД.

Приблизительность формируемых представлений и действий письма закреплена в понятийном аппарате традиционной методики обучения: «зрительный образ буквы — это зрительное, **более или менее адекватное представление** (выделено нами. — Е.А.) о форме буквенного знака» [Шинтарь 2005].

В то же время в отечественной науке прототипы формирования двигательного навыка письма по III типу ориентировки [Гальперин, Пантина 1958] известны с середины прошлого века. Данные прототипы послужили точкой начала наших собственных разработок автодидактической технологии обучения каллиграфии (далее — АТОК) как **инновационной для массовой шко-**

## лы технологии самообучения ребенка безошибочному письму букв и цифр.

АТОК разрабатывался автором в Русской школе г. Твери с 2002 г. при непосредственном участии учителей начальных классов и ежегодной апробации / корректировке материалов при обучении первоклассников письму букв и цифр в рамках различных УМК по русскому языку и математике. АТОК легла в основу учебного предмета «Автодидактика: каллиграфия» и одноименного УМК.

**УМК букв** включает учебное пособие для детей «Каллиграфия букв: развивающие прописи» (под ред. Е.А. Сувориной) с Методическим сопровождением для учителя.

В 2018 г. Прописи букв изданы на средства Фонда Президентских грантов в рамках проекта «Инструменты мягкой адаптации образовательных инноваций ФГОС-2 для массового образования на основе учебного пособия нового поколения “Каллиграфия букв: развивающие прописи”». В 2017–2018 уч. г. УМК апробирован в 10-ти школах Тверской обл. В экспериментальных классах получены предметные и метапредметные результаты, вдвое превышающие результаты обучения письму в контрольных классах.

**Наукоемкость:** УМК реализует на практике идеи ведущих отечественных научных школ П.Я. Гальперина (ТПФУД), В.В. Давыдова (логика построения учебного предмета), О.С. Анисимова (методологические схемы мышления и деятельности).

**Замысел:** ученик — квазисоздатель учебно-предметной парадигмы «Моя каллиграфия».

**Цель:** обеспечить ученика ДЕ как инструментами самообучения, самоконтроля и самокоррекции каллиграфического письма букв / цифр без обращения к взрослому.

### Принципы проектирования учебного предмета и УМК «Автодидактика: каллиграфия»

1. Принцип вербализации. Мы изменили конфигурацию графических систем цифр (0–9) и алфавита (63 буквы) относительно тетрадной сетки под требования, во-первых, сборки-разборки графических систем на знаки-первокирпичики, во-вторых, присвоения каждому знаку однозначно понимаемого речевого эквивалента для **точного и адекватного представления о форме, структуре, способах и условиях письма буквенного / цифрового знака.**

2. Принцип моделирования каждой ДЕ письма как предиката учебного мышления «знак – значение = операциональная

полная схема ООД» в форме зрительно-двигательно-вербального триединства. Смоделированы три типа ДЕ с точки зрения формирования субъектности ребенка:

- пропедевтические речевые ДЕ: ребенок овладевает языком описания условий написания цифр / букв;
- общие алгоритмы: ребенок открывает общие правила написания цифр / букв;
- частные алгоритмы: самостоятельно создаются ребенком, примерно с цифры 3 и 10-й буквы ребенок работает без помощи взрослого.

3. Принцип систематического уточнения: содержание учебного предмета представляет собой систему уточняющихся ДЕ начиная с исходного предметно-деятельностного предиката. В рамках данных предикативных структур задаются прогнозы и перспективы саморазвертывания и постоянного обогащения мышления и деятельности ученика в ходе квазисоздания учебного предмета «Моя каллиграфия».

### Принципы и нормы педагогической деятельности

1. Принцип выращивания. Никакое новое знание и действие не «падает сверху», а рефлексивно вырабатывается из опыта ребенка. Рефлексивные алгоритмы лежат в основе пропедевтических уроков «Рефлексия+» и основных уроков «Открытия и письма новой буквы / цифры».

2. Принцип управления ПФУД: реализуется через алгоритмы и условные обозначения для каждого этапа, речевые образцы развернутой / свернутой («ставлю точку в главной клетке, на нижней границе, на середине» / «середина») и внешней / внутренней речи.

3. Принцип управления коммуникацией: обучение строится на диалогах, обратной связи с ребенком и коммуникативных играх («Телефон», «Называйка», «Умные точки» и др.).

4. Принцип педоцентричности: учебные задачи и ситуации переведены на детский язык, в Прописи живут игровые, сказочные герои и сюжеты.

5. Принцип пооперационной анимации в презентациях к уроку для синхронности индивидуально-фронтального обучения.

В настоящее время внедрение УМК «Автодидактика: каллиграфия» успешно происходит в трех регионах РФ (25 школ, 33 первых класса) в рамках Сетевой межрегиональной ассоциации «Школа — лаборатория Каллиграфии».

**ВКЛАД Н.Ф. ТАЛЫЗИНОЙ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ:  
ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ**

**Ж.А. Султанова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
sultanovajasmina@mail.ru

Нет ни одного современного исследователя в психологии, а особенно в области педагогической психологии, который бы не знал о том научном вкладе, который был внесен академиком Н.Ф. Талызиной, начинавшей свою научно-исследовательскую деятельность и защитившей докторскую диссертацию под руководством П.Я. Гальперина.

Разносторонние исследования Н.Ф. Талызиной отразили огромный вклад в педагогическую психологию, а также в процесс современного образования и профессиональной подготовки деятельности психологов. Н.Ф. Талызиной рассматривались закономерности и механизмы учения, формирования умственных действий, а также познавательных умений. Были разработаны методы моделирования различных видов познавательной деятельности и принципы управления процессом их формирования, сформулирована деятельностная теория учения.

Изначальным теоретическим положением деятельностной теории учения для Н.Ф. Талызиной стали положения, разработанные в советской психологии такими известными учеными, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. Деятельностный подход предполагает организацию обучения, где обучающийся приобретает и осмысливает учебную информацию в процессе индивидуальной познавательной деятельности. В связи с тем, что предметные знания соединяются с целями обучения через деятельность, деятельность выступает главным звеном учебного процесса. В этом случае единицей анализа выступает действие как системное образование. Н.Ф. Талызина производит последующее развитие идей деятельностной теории и общепсихологической теории становления психических функций П.Я. Гальперина.

Благодаря Н.Ф. Талызиной теория формирования умственных действий и понятий осуществляется на практике в процессе обучения во всем мире.

Одной из возможных интерпретаций деятельностного подхода к обучению является теория поэтапного формирования умственных действий, которая была разработана П.Я. Гальпериним, Н.Ф. Талызиной и Д.Б. Элькониним. Данная теория имеет основную систему характеристик деятельности — это форма, в которой деятельность доступна для использования человеком; уровень обобщения усвоенной деятельности и знаний; мера свернутости и освоенности [Талызина 1995]. Основой теории поэтапного формирования умственных действий является поэтапный переход от внешней психической деятельности к внутренней (интериоризация) и сознательной деятельности к внешней с применением уже сформированных действий (экстериоризация).

Концепция поэтапного формирования умственных действий и понятий — это тщательно разработанная система утверждений о механизмах и условиях многоплановых трансформаций, которые связаны с возникновением и формированием у человека новых образов, действий и понятий [Гальперин 1981].

Н.Ф. Талызина, в свою очередь, развивает положения теории поэтапного формирования умственных действий и описывает методические требования к построению процесса обучения [Талызина 1980]. Для успешной реализации системы общих правил эффективного процесса учения относительно обучения были определены три специфические модели: 1) цели обучения (для чего учить); 2) содержание обучения (чему учить); 3) процесс усвоения (как учить). Обучающая программа пересекается именно с третьей моделью, так как она является обеспечивающей обучение. Таким образом, формированию обучающей программы предшествует определение целей и содержания обучения. В формировании содержания Н.Ф. Талызина выделяет две проблемы, являющиеся следствием современного информационного мира: это построение содержания учебного предмета, не увеличивая его объем, и обеспечение формирования таких методов мышления, которые позволили бы применять сформировавшиеся знания, а также получать новые.

Подключение способов мышления к какой-либо деятельности (учебной) гарантирует безусловное усвоение знаний. Качество познаний находится в зависимости от умения использовать их, получать новые знания с опорой на изученное. Качественная степень усвоения знаний должна обеспечивать «самостоятельное движение в предмете». Следовательно, изначально планирование деятельности, связанное с усвоением знаний, должно

обеспечить реализацию целей, сопоставленных с обучением. Это предполагает формирование по каждому предмету вместе с определенной программой знаний, которые должны войти в программы видов деятельности. Нужно отметить, что определенная часть данных видов деятельности имеет возможность для формирования в предшествующем обучении.

Безусловно, нельзя не отметить, что функционирование технологий деятельностного подхода в процессе обучения является своего рода ускорителем для процесса формирования не только интеллектуальных, но и практических умений и навыков наивысшего качества, а также позволяет сделать процесс обучения индивидуальным и убрать явную необходимость заучивания знаний перед началом их применения. Данный подход, разработанный Н.Ф. Талызиной, несомненно влечет за собой долговременный эффект в процессе усвоения учебного материала и качественную подготовку по освоению деятельности.

«Т»

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СИТУАЦИЙ РАЗЛИЧНОГО ТИПА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.А. Туребаев

Московский педагогический государственный университет  
Москва

Процесс восприятия и отражения окружающего мира детьми дошкольного возраста в процессе становления субъектности является одной из проблем детской психологии. Влияние субъектности на репрезентацию реальности и ее особенности исследовал М. Айзенк [Айзенк 2000].

Можно выделить три аспекта понимания мира ребенком: психологическую теорию, физическую теорию и биологическую теорию [Carey 2009; Murphy, Medin 1985; Vanvakoussi, Vosniadou 2010; Wellman, Gelman 1998]. Данные теории помогают ребенку структурировать все объекты окружающего мира, дают возможность для формирования единой картины мира и распределяют объекты на три категории: люди, животные и растения и неживые объекты [Evans 2008, Inagaki, Hatano 2008].

Культура и окружающий мир, в котором живет ребенок, предполагают его готовность действовать в различных ситуациях, т.е. проявлять субъектность. Ситуации в данном случае состоят не только из объектов, но и из действий, на которые ребенок проявляет соответствующие реакции. Исходя из вышесказанного проблема репрезентации объективных ситуаций детскому сознанию приобретает особую значимость.

Опираясь на исследования, где центральную роль в организации функционирования детской психики занимают когнитивные процессы, нами была рассмотрена и изучена взаимосвязь репрезентации ситуаций и развитие когнитивных способностей как особых конструктов при становлении субъективности детей дошкольного возраста.

В исследовании взаимосвязи репрезентации с когнитивными способностями приняли участие 270 дошкольников от 4 до 7 лет.

При построении инструментов эмпирического исследования нами были учтены три вида способностей: нормативные (отражают стабильные ситуации, без изменений), преобразую-

щие (позволяют понять ситуации изменяющиеся, находящиеся в движении) и символические (дают возможность ориентироваться в неопределенных ситуациях).

Методики исследования соответствовали перечисленным способностям. Для диагностики нормативных способностей детей были выбраны «Цветные прогрессивные матрицы Равена». Для диагностики символических способностей — методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко [Дьяченко 2008]. Для диагностики преобразующих способностей — методика «Что бывает одновременно?» Н.Е. Вераксы [Веракса 2006].

Помимо уже названных методик нами была разработана методика «Третий лишний», которая состоит из 24 серий по три картинки, где две картинки отражают один тип ситуации, а третья — другой тип. Перед испытуемым ставится задача определить «лишнюю» картинку, т.е. идентифицировать ситуацию.

Результаты показали наличие связи между выполнением методики «Что бывает одновременно?» и всеми представленными методиками в среднем и старшем дошкольном возрасте. Полученные данные указывают на роль диалектических преобразований как базового основания для построения репрезентаций различных ситуаций.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ООП СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

**С.В. Тюлюпо**

Национальный исследовательский Томский государственный университет  
Томск  
svetdy@mail.ru

Целью доклада является осмысление предпосылок и результатов вхождения автора «в поле притяжения» деятельностного подхода в реализации учебных дисциплин основной образовательной программы по специальности «Клиническая психология». Кейс, на котором выработан представленный подход, можно рассматривать как наиболее типичную ситуацию для современного преподавателя высшей школы, когда лишь в отдельных из охватываемых преподаваемыми дисциплинами областях он является экспертом или хотя бы просто опытным специалистом-практиком [Поддьяков 2017]. Кроме того, клиническая психо-

логия как поле профессиональной деятельности, с ее предусмотренными ФГОС шестью специализациями, охватывающими практически все мыслимые области и модусы человеческого бытия, бесчисленным множеством методологических подходов и до сих пор не утвержденным профессиональным стандартом, представляет практически неограниченное поле алгоритмически неразрешимых задач [Пенроуз 2003].

Результатом реализации деятельностного подхода в преподавании дисциплин специальности стали следующие выводы. Во-первых, профессиональная деятельность, какие бы задачи она ни решала, есть лишь частный случай целенаправленной человеческой деятельности. Это значит, что инвариантными оперантами в режиссировании образовательного взаимодействия и постановке учебных задач в сфере высшего профессионального образования должны быть не отдельные элементы поведения профессионала, но интегративные составляющие деятельности или включающего ее контекста и описываемые в категориях цели, инструментов, степени неопределенности, онтологических (пространственно-временных) характеристик социального и предметного измерения, в котором эта деятельность осуществляется.

Во-вторых: принципиальная алгоритмическая неразрешимость большинства задач, решаемых в сфере социально ориентированных профессий, задает высокую эвристическую ценность задач дивергентного типа и задач высокой неопределенности, представляющих максимум возможностей для охвата проблемного, предметного и методологического поля соответствующих дисциплин. При этом необходимо, чтобы набор декларативных и процедурных элементов знания, составляющего номинальное инвариантное содержание дисциплины, отражал фундаментальные представления, обладающие наиболее широким объяснительным потенциалом, и обеспечивал необходимые и достаточные условия для анализа и доопределения исходных условий учебной деятельностной или мыследеятельностной задачи. Напротив, отбор информации, которую сами обучающиеся привлекают для решения задач, ограничивается только критерием качества источника и релевантностью контексту, в котором к нему обращается студент. Таким образом, при опоре на общие для всей учебной группы исходные положения на протяжении реализации дисциплины становится возможным введение в курс множества факультативных элементов, самостоятельно освоенных студентами. При этом возможность выстраивать тактику решения на основании сложившихся к текущему моменту

собственных профессиональных приоритетов в значительной степени мотивирует студента к осмысленной и осознанной работе над задачей. Следовательно, в плане реализации рабочей программы дисциплины задачи на самоопределение в поле подлежащих решению вопросов должны предшествовать задачам, направленным на формирование инструментальной составляющей целевых компетенций.

При этом следует учитывать, что дивергентные задачи, как и задачи с высокой степенью неопределенности, при их огромном эвристическом потенциале, составляют и значительную трудность для большинства студентов младших курсов, относительно недавно оставивших школу, где, к сожалению, еще достаточно часто доминируют алгоритмизированные подходы. Тревога, страх «сделать ошибку», «сказать глупость» делают участника учебной группы крайне уязвимым во взаимодействии с преподавателем или одноклассниками. Это, в принципе, может дестабилизировать или даже парализовать работу учебной группы. Следовательно, забота о психологическом микроклимате в рабочей группе требует последовательных усилий преподавателя, а его способность поддерживать диалогическую позицию в учебном взаимодействии составляет не желательное, но необходимое условие для достижения и поддержания оптимального уровня эффективности рабочего взаимодействия. Приоритет здесь имеет создание атмосферы безусловного принятия и положительной оценки ЛЮБОЙ активности студента, направленной на постановку и решение задач, релевантных дискурсу предмета и контексту. Включение в ряд деятельностных задач задачи рефлексивной оценки студентом релевантности, эргономичности и экологичности предлагаемого им решения, оценки ограничений и возможностей выбранного подхода вполне позволяет ему скорректировать ошибки, допущенные на начальных этапах самостоятельной работы.

С этой же точки зрения важно оценивать выбираемые средства контроля и оценки академической активности студентов. Критерии оценки должны быть максимально прозрачными для студента. Это достигается за счет унификации критериев оценки, которые едины для дисциплин преподаваемых мною и на первом, и на пятом курсах.

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В ПЕДАГОГИКЕ

**М.А. Уайханова**

Павлодарский государственный университет  
имени Султанмахмута Торайгырова  
Павлодар  
mira.p2011@mail.ru

В современном мире актуальность разработки культурологического подхода в педагогике обуславливается рядом причин, лежащих в плоскости вхождения человека в культуру путем инкультурации и социализации. Отчасти это вызвано растущим сознанием значимости проблемы человека как субъекта культуры, собственной жизни и индивидуального развития. Теоретики и дидакты культурологического подхода учитывают основные положения концепции деятельностной теории учения о том, что через деятельность происходит развитие человека.

Осознание учеными созидательной значимости культуры в образовании, так называемой гуманитарной культуры, послужило основой для изучения проблемы развития личности в культурной развивающей среде, где личность обучающегося приобретает культурные смыслы жизни (гуманитарная педагогика) [Журавлёва 2010]. Концепция поликультурного, этнокультурного, национально-регионального и глобального образования рассматривается в работах М.И. Григорьевой, Н.Н. Журавлёвой [Григорьева, Журавлёва 2012]. С этих позиций в контексте этнокультурного образования определяются ценности, традиции национальной культуры в исследованиях Е.А. Костиной, А.М. Егорычева, Е.Н. Кашиной. Ученые считают, что именно ценности и традиции являются регулятором поведения и взаимодействия представителей нации [Костина, Егорычев, Кашина 2015]. Таким образом, по мнению О.А. Янутш, складываются культурные индустрии, способствующие успешной адаптации сферы образования к условиям современного рынка для осуществления социализации и инкультурации подрастающего поколения [Янутш 2015].

Интерес к изучению личности в культурной образовательной среде вызван и тем, что в условиях глобальной коммуника-



ции и свободного доступа к информации возможности человека резко расширились, произошло осознание того, что личность соизмерима с миром, а мир культуры персонален. Это определило эволюционный скачок личности, выдвинуло ее в число приоритетных объектов исследования в культурной педагогике, культурно устойчивой педагогике, педагогике культурного капитала.

Основная идея Г. Ладсон-Биллингс, автора теории культурной педагогики (theory of culturally relevant pedagogy), заключается в том, что культурная теория образования лежит в основе проектирования образовательного процесса в школе [Ladson-Billings 1995]. Д. Парис, разделяя культурную теорию образования, подчеркивает, что культурно устойчивым (culturally sustaining) является то проектирование школьного образования, которое основывается на межпредметных связях между лингвистикой (язык, речь), литературой (смысл, концепт) и культурным многообразием. Теория культурно устойчивой педагогики (culturally sustaining pedagogy) связана с демографическими и социальными изменениями в современной мире [Paris 2012]. Однако в центре исследований по этой проблеме оказывается развивающаяся личность в изменяющейся среде, как культурной, так и социальной. Поэтому в рамках и культурной педагогики (theory of culturally relevant pedagogy), и культурно устойчивой педагогики (culturally sustaining pedagogy) развивается направление педагогической диагностики, в котором представлены методики определения культурных ценностей общества и личности, методики анализа культурологической позиции, мотивов, интересов деятельности и смысла жизни, разработанные в исследованиях [Khalifa, Gooden, Davis 2016; Bal, Trainor 2016; Aronson, Laughter 2016].

С. Дэвис и Дж. Ризк в своем исследовании, основываясь на концепции культурного капитала (cultural capital), рассматривают это понятие относительно образования в форме трех направлений [Davies, Rizk 2018]. Об этом же пишут К. Коэ и С. Шани, призывая использовать культурный капитал (cultural capital) как народную модель успешности [Coe, Shani 2015].

Следовательно, в современной педагогике происходит активное создание новой образовательной парадигмы, в основе которой находятся культура, деятельность, личность, их соизмеримость между собой. Изменение направленности образовательной парадигмы вносит существенное обновление в содержание образования, дидактическую систему обучения как норматив-

ную структуру процесса обучения, методическую систему обучения как вариативную структуру процесса обучения.

Таким образом, анализ культурологической и педагогической литературы по рассматриваемому вопросу позволяет сделать значимые для нашего исследования выводы.

1) Формирование личности человека происходит в культуре путем социализации, в частности социализации в процессе образования [Уайханова, Ушакова 2016].

2) Культурологический подход в образовании предусматривает взаимосвязь четырех аспектов: культурологический аспект, связанный с формированием картины мира, включая ценности; содержательный аспект, требующий формирования предметных знаний и умений, способов деятельности; познавательный аспект, направленный на развитие интеллектуальных способностей личности; коммуникативный аспект, обеспечивающий установление взаимосвязи и взаимодействия личности в образовательной среде [Uaikhanova, Ushakova 2017].

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СЛУХОВОЙ И ЗРИТЕЛЬНОЙ РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**А.Я. Фоминых, И.Е. Ржанова, О.С. Алексева**

Психологический институт РАО

Москва

aj.fominykh@gmail.com,

irinarzhanova@mail.ru,

olga\_alexeeva@mail.ru

Тренировка рабочей памяти является основополагающей для приобретения академических навыков и преодоления трудностей обучения. В исследовании, посвященном изучению влияния тренировки на объемы рабочей памяти и обучению в целом, было показано, что визуально-пространственный компонент рабочей памяти оказывает влияние на основные когнитивные функции [Klauer 2001; Schwaighofer et al. 2015]. Также необходимо отметить, что обучение и тренировки такого рода более эффективны для дошкольников, чем для детей старшего возраста и взрослых, ввиду отсутствия дифференциации когнитивных функций у детей младшего возраста [Melby-Lervag et al. 2013; Wass et al. 2012]. Кроме того, многие исследователи предполага-

ют, что дети дошкольного возраста склонны полагаться на визуально-пространственный компонент рабочей памяти больше, чем на фонологический [Hitch et al. 1988].

В данной работе изучались особенности взаимосвязи между показателями рабочей памяти у старших дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет для улучшения понимания развития представлений о модели рабочей памяти и возможности ее диагностики. Мы выдвинули гипотезу о том, что два показателя обработки информации будут связаны между собой. Гипотезы исследования были в основном подтверждены. Однако механизм работы тех или иных процессов памяти остается до сих пор не до конца изученным и требует более детальной разработки.

В исследовании приняли участие 75 детей в возрасте от 5 до 7 лет. Из них 39 девочек ( $5,9 \pm 0,4$ ) и 36 мальчиков ( $6,1 \pm 0,5$ ).

Особенности рабочей памяти исследовались посредством предъявления двух видов стимульного материала разной модальности: слуховой и зрительной. Для оценки слуховой рабочей памяти использовались два субтеста из теста Д. Векслера (детский вариант) [Филимоненко, Тимофеев 2001]: «Арифметический» и «Повторение цифр». Для оценки зрительной рабочей памяти использовались субтесты последнего вышедшего теста Векслера для дошкольников (WPPSI-IV), впервые применяемые на российской выборке: субтест «Запоминание картинок» (Picture Memory) и «Зоопарк» (ZooLocations). Данные субтесты входят в «Рабочий индекс памяти» Working memory index (WMI) и измеряют конкретные аспекты рабочей памяти (визуальную и визуально-пространственную рабочую память, а также способность противостоять помехам от предыдущего запоминания).

Анализ полученных результатов показал наличие значимых корреляций между показателями субтестов слуховой рабочей памяти и показателями субтестов зрительной рабочей памяти. Обобщенный показатель слуховой рабочей памяти обнаруживает связи с субтестами «Запоминание картинок» ( $r = 0,44$ ), «Арифметический» и «Повторение цифр» ( $r = 0,85$ ,  $r = 0,82$ ,  $p < 0,001$ ). Показатель визуально-пространственной рабочей памяти коррелирует с суммарным показателем слуховой памяти ( $r = 0,4$ ), «Арифметическим» ( $r = 0,36$ ) и «Повторением цифр» ( $r = 0,31$ ,  $p < 0,001$ ). Полученные нами результаты согласуются с данными исследований, описанных ранее.

Результаты субтестов «Повторение цифр» и «Запоминание картинок» связаны между собой, также обнаруживаются кор-

реляции с субтестом «Арифметический», достигая уровня значимости. Результаты субтеста «Зоопарк» обнаруживают значимые взаимосвязи с субтестами «Запоминание картинок», входящими в тот же индекс зрительной рабочей памяти. Такие результаты можно объяснить особенностями субтеста «Зоопарк», который фактически представляет собой тест, направленный на исследование зрительно-пространственной рабочей памяти, где, помимо запоминания зрительных стимулов, необходимо удерживать в памяти и их расположение в пространстве, тогда как в других субтестах требуется запомнить слуховые или зрительные стимулы. Фактически данный тест исследует сразу два вида задач.

Полученные результаты относительно успешности выполнения детьми старшего дошкольного возраста заданий, направленных на выявление уровня развития памяти, дает более глубокое понимание процесса познания и выявления аспектов овладения новой информацией. Выдвинутая нами гипотеза подтверждается, так как были обнаружены связи показателей невербальной рабочей памяти (WMI) с показателями слуховой рабочей памяти. Однако полученные результаты требуют дальнейшего подтверждения на русскоязычной выборке. Диагностические методики, впервые использованные на российской выборке, также демонстрируют успешность их использования и могут быть в дальнейшем применены для коррекционной работы и понимания в целом способностей ребенка.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНИНГИ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

**Ф.П. Хакунова, Ю.Ю. Шавернева**

Адыгейский государственный университет  
Майкоп  
yushaverneva@yandex.ru

Проблема мотивации учебной деятельности студентов является весьма значимой в современной педагогической психологии. Главной целью обучающих воздействий в образовательном пространстве вуза является актуализация мотивов обучения и формирование положительного отношения к избранной профессии. Современность бросает вызов прикладной психологии, остро

ставя вопросы подготовки в вузе не только социально зрелого, квалифицированного, но и мотивированного, стрессоустойчивого, умеющего работать с группой психолога. Проблема мотивированности студентов, в свою очередь, актуальна для последующего трудоустройства и роста их конкурентоспособности.

Качество усвоения учебного материала во многом зависит от особенностей мотивации студентов. Негативная мотивация и мотивация избегания препятствуют качественному обучению. Высокий уровень развития мотивации включает в себя интенсивное внимание, волевые усилия и эмоциональные переживания, осознанное решение превратить данный вид деятельности в профессию.

Важность и значимость деятельности практического психолога, востребованность специалистов данного профиля во всех областях жизнедеятельности человека выдвигают серьезные требования к качеству подготовки практических психологов. Мы полагаем, что существует актуальная потребность в оптимизации, модернизации уже имеющихся и разработке и апробации новых высокоэффективных, активных и интерактивных методов обучения. Успешность учебной деятельности также во многом зависит от профессиональной мотивации психологов.

Пролонгированный процесс профессионального становления психолога берет начало с этапа выбора профессиональной деятельности и приближается к завершению в процессе последующей профессионализации и самореализации. Профессиональная подготовка психолога в вузе является фундаментальной основой закладки профессионально важных качеств. Особо важным инструментом стимулирования профессиональной мотивации студентов-психологов является активизация феноменов, проявляющихся в процессе обучения в вузе. Современная система образования предполагает участие студентов-психологов в тренингах различной направленности, а также конструирование каркасов и сценариев авторских тренингов. Таким образом, обеспечивается переход от прямого воздействия на студента к поэтапному и систематическому изменению ситуации его взаимодействия с людьми и с самим собой.

Тренинговый метод мы будем понимать как способ организации движения (активности) участников в пространстве и времени тренинга с целью осуществления изменений в их жизни и в них самих. В современных психологических тренингах преследуются не только цели, связанные с формированием и развитием

коммуникативных навыков, но и более глобальные — связанные с улучшением качества жизни, построением эффективных отношений, самореализацией и т.д. Тренинг является одной из наиболее продвинутых, конструктивных и эффективных форм психологической работы со студентами-психологами, он включает в себя совокупность психотерапевтических, психокоррекционных обучающих и развивающих приемов. Ролевые игры, дискуссионные методы являются необходимыми для формирования профессиональных навыков. Тренинги способствуют снятию внутренних ограничений и преодолению затруднений, которые препятствуют личностному развитию и реализации потенциала студентов.

В результате использования упражнений в тренинге постепенно изменяются характеристики будущего профессионала, способы принятия решений, улучшается саморегуляция, автоматизируется способность влиять и воздействовать, закрепляется возможность переноса знаний, полученных на тренинге, в реальную жизнь.

На кафедре педагогической психологии АГУ в течение семи лет функционирует Молодежная мастерская психологического консультирования (ММПК), основными направлениями деятельности которой являются: психодиагностика, консультирование, коррекция и тренинги. ММПК способствует подготовке в вузе высококвалифицированных студентов-психологов, владеющих умениями и навыками взаимодействия с клиентом и группой. Реализация деятельности ММПК в учебном процессе способствует поддержанию и повышению положительной мотивации учения. Опыт функционирования ММПК позволяет выделить наиболее существенные достижения: выиграно 4 гранта, оборудован кабинет ММПК, реализованы волонтерские акции (более 300), мероприятия по ЗОЖ, участие в 7 общероссийских Днях тренингов.

Таким образом, профессионализм психолога неизбежно связан с его личностными возможностями и с системой его внутренней и внешней мотивации. Психологический тренинг как метод подготовки практических психологов является универсальным, эффективным и мощным инструментом для обретения профессиональной компетентности. Выпускники в большей мере мотивированы на поиск работы по профилю обучения, имеют положительное отношение к профессии, осознают ее социальную значимость.

## ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Т.Л. Худякова

Воронежский государственный педагогический университет  
Воронеж  
tanya.dom@list.ru

Современная парадигма образования предполагает появление новых требований к профессиональной подготовке студентов. В контексте изучения проблемы профессионального становления студентов одним из основных направлений исследований является поиск инструментов оценки сформированности уровня их профессиональной компетентности. Особенно актуальным данное направление становится при оценке профессиональной компетентности студентов-психологов в связи со сложностью и многокомпонентностью их будущей профессиональной деятельности, отсутствием четких критериев ее эффективности и невозможностью измерить непосредственно результаты труда. А.А. Марголис и И.В. Коновалова отмечают, что отсутствие единых критериев оценки деятельности педагога-психолога является одной из основных причин неадекватности ожиданий относительно эффективности его профессиональной деятельности и предъявляемых к нему требований [Марголис, Коновалова 2010].

Для того чтобы в условиях современной парадигмы образования выстроить эффективную модель оценки, необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности педагога-психолога. На данном этапе содержание деятельности работников, основные требования к их уровню компетентности, а также критерии оценки результативности труда закреплены в профессиональных стандартах. Ю.М. Забродин характеризует профессиональный стандарт как основной документ, где дан перечень основных трудовых функций, действий, знаний и умений, которые являются необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности, а также представлено нормативно регулируемое описание этой деятельности [Забродин 2016].

Н.Н. Нечаев подчеркивает, что в связи с новыми требованиями образовательных стандартов в настоящее время произошли изменения в оценке готовности выпускника к профессиональной

деятельности: акцент сместился со знания конкретного содержания образовательной программы на те компетенции, владеть которыми выпускнику будет необходимо для осуществления профессиональной деятельности. Это связано с тем, что новый стандарт предполагает ориентацию именно на результаты, а не на содержание деятельности [Нечаев 2017].

Существуют разные подходы к оценке труда специалиста. Е.В. Сабельникова и Н.Л. Хмелева отмечают необходимость оценки результатов обучения и рассматривают американский проект CLA как один из наиболее удачных примеров оценки предметных умений, поскольку этот проект предполагает тестирование универсальных умений специалиста, не связанных с профессиональной направленностью обучения [Сабельникова, Хмелева 2015]. С.А. Минюрова и О.И. Леонова говорят о необходимости разработки и применения отечественной модели профессионального экзамена, который должен стать основным методом оценки уровня профессиональной компетентности педагогических работников [Минюрова, Леонова 2016].

А.А. Марголис в качестве средства оценки профессиональных компетенций предлагает контрольно-измерительные материалы, включающие в себя не только тесты профессиональных знаний, умений и компетенций, но и набор кейсов с алгоритмом оценивания решения специалистом практических задач [Марголис, Сафронова, Панфилова, Шишлянникова 2018].

Нами проведено исследование профессиональных компетенций студентов Воронежского государственного педагогического университета с применением кейс-метода и метода экспертного оценивания. Кейс-метод позволил определить способность студентов выстраивать алгоритм решения профессиональных задач. В рамках этого метода было осуществлено моделирование ситуаций психолого-педагогического взаимодействия с последующим самоанализом и получением рекомендаций супервизора. Так как оценка уровня профессиональной компетентности студентов должна быть напрямую связана с содержанием их будущей профессиональной деятельности, набор кейсов формировался нами в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Подобная организация процедуры позволила оценить уровень сформированности профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых действий. Вторым диагностическим методом стал метод экспертного оценивания. Экспертами являлись преподаватели, а также практикующие психологи,

представляющие образовательные организации. По результатам проведенной диагностики нами были сформированы две группы студентов в зависимости от уровня их профессиональных компетенций — с базовым и повышенным уровнем. На следующем этапе исследования было проведено изучение различий в уровне выраженности ряда параметров у студентов с разным уровнем профессиональной компетентности, что позволило сделать вывод о детерминантах, определяющих успешное профессиональное становление студентов разных профилей обучения.

«Ч», «Ш», «Щ», «Э»

## ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-ИНСТРУМЕНТОВ

**А.В. Черная, М.Г. Бондарев**

Южный федеральный университет  
Ростов-на-Дону  
avchernaya@sfedu.ru;mgbondarev@sfedu.ru

Принятая в системах профессионального образования модель «обучения на основе компетенций» требует от преподавателя высшей школы компетенций, имеющих отношение к конструированию образовательных программ, разработке образовательных модулей с принципиально новым содержательным, технологическим, организационным и оценочным наполнением. Как показывает опыт актуализации компетентностной рамки образовательных программ магистратуры, выполненных в логике компетентностно ориентированных образовательных и профессиональных стандартов, значимым и сущностно новым направлением является оценка сформированности компетенций обучающихся. Речь идет о таком построении компетентностной модели образовательной программы и — шире — профессиональной деятельности, при котором оценка сформированности компетенций обеспечивает интеграцию содержания образования с тем, что может на выходе получить выпускник в качестве профиля своей профессиональной деятельности [Смирнов 2012].

Проектирование тестовых заданий для экспресс-оценки сформированности компетенций обучающихся в соответствии с современными требованиями к онлайн-инструментам, применяемым в образовательном процессе, представляется целесообразным с использованием Microsoft Forms — программного решения Microsoft Office 365 для образовательных организаций. Сервис Microsoft Forms позволяет создавать пакеты тестовых заданий, опросников, экспортировать полученные результаты в Microsoft Excel для более детального анализа или оценки результатов, в том числе в динамике.

В настоящее время в мировой практике активно обсуждаются требования к организации содержания модульного обра-

зования, при котором структура модуля сопряжена с образовательными результатами, получаемыми выпускником на выходе [Олейникова и др. 2010]. Инструментально успешность освоения модуля может быть оценена с точки зрения оценки сформированности заложенных в его содержании компетенций. Традиционно для экспресс-оценки содержательных аспектов сформированности компетенций используются педагогические тестовые задания [Пермяков, Менькова 2010].

Для оценки сформированности компетенций обучающихся по результатам первого года обучения образовательной программы магистратуры «Практическая психология образования» (направление подготовки «Психолого-педагогическое образование») сформирован банк из 35 тестовых заданий по семи универсальным, общепрофессиональным и профессиональным компетенциям. Логика отбора тестовых заданий строилась на основе анализа примерных тестовых заданий, включенных в фонды оценочных средств следующих дисциплин: Иностранный язык (английский), Организация профессиональной деятельности психолого-педагогического направления, Практикум по психологическому консультированию, Социальная психология образования, Организация психологической помощи обучающимся в образовательных организациях различных типов и видов, Организация психологического консультирования в образовании. Комплект тестов оценивает сформированность следующих компетенций: УК-1, ОПК-3, ОПК-13, ПК-30, ПК-9, ПК-26, ПК-39. Простой, линейный способ отбора тестов предполагает следующую схему: дисциплина — компетенция или дисциплина — несколько компетенций. Сформированный по линейному типу комплект тестов обеспечивал решение нескольких групп задач: 1) отработка технологии проектирования комплекта тестовых заданий с последующим внесением в электронную оболочку сервиса Microsoft Forms; 2) тестирование обучающихся в онлайн-режиме; 3) экспресс-оценка сформированности каждой из оцениваемых компетенций.

При другом подходе, отменяющем традиционную линейную схему последовательного прохождения дисциплин образовательной программы, принципиально меняется и логика отбора тестов для оценки сформированности компетенций. Комплект тестовых заданий может строиться по принципу интеграции, одновременно включая тестовые задания из разных дисциплин. Содержание тестовых заданий в такой логике отбирается из каждого из учебных модулей, обеспечивая тем самым не горизонтальные, а вер-

тикальные связи, прицельно работающие на комплексную оценку компетенций. Интегрированный способ, снимая простую линейную схему, обеспечивает выбор и оценку ядра компетенций, а не их деления по принципу *компетенция — дисциплина*. Такой способ отбора тестовых заданий идеально отвечает принципу системности. Он выражает требование интеграции усваиваемых знаний, умений и навыков (а в нашем случае не только их усвоения, но и оценки) в концептуальные целостности, обладающие особой структурной организацией [Решетова 2002]. Таковыми и представляются, на наш взгляд, оцениваемые компетенции.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ ПРАВИЛАМИ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

**С.М. Чурбанова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
svetlanatch@mail.ru

Обращение к деятельностному подходу в образовании в новых когортных условиях, обусловленных развитием цифрового общества, представляется актуальным и своевременным, так как обеспечивается связь с тем главенствующим направлением, определяющим развитие отечественной психологии во второй половине XX в. (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова и др.), и теми современными исследованиями, в которых вопрос о методологических основах является одним из главных [Подольский 2017; Нечаев 2013; Arieivitch 2017; Arieivitch, Naepen 2005; Podolskiy 2010]. Реализация принципа единства психики и деятельности позволила в эмпирических исследованиях достигнуть значительного опережения традиционной практики образования за счет создания представления об ориентировочной основе деятельности и формирования у младших школьников новых типов деятельности, при которых ученики начинают ориентироваться в предмете лучше, чем учителя [Гальперин 1995; Талызина 2013]. Указанные изменения психических процессов на основе применения формирующей стратегии исследования обуславливаются так называемым функциональным развити-

ем, когда удастся сформировать умственные действия в более ранних возрастах [Выготский 1983; Запорожец 1986; Талызина 1998; Обухова 2012; Подольский 2017]. В условиях планомерного формирования выработанные отдельные умственные действия у ребенка, не являясь тождественными возрастному развитию, могут стать предпосылками для новой стадии возрастного развития при определенных условиях. В исследованиях А.В. Запорожца (1986) показано, что наиболее эффективно переход от материального или материализованного выполнения отдельного действия в идеальный план в психике дошкольника происходит под влиянием игры как ведущей деятельности. Таким образом, в рамках деятельностного и «планомерно-формирующего» направления, основанного А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, Н.Ф. Талызиной и их учениками, становится возможным обращение к анализу функционального развития психики ребенка на разных этапах онтогенеза с одновременной реализацией при этом эвристического потенциала данной исследовательской парадигмы и ее жизнеспособности (см. [Подольский 2017]) в условиях современного цифрового общества. Предполагается, что в рамках экспертного подхода на основе деятельностной парадигмы ориентировочной основы познавательного действия возможно проанализировать обучающие эффекты компьютерных игровых продуктов для детей дошкольного возраста, что и стало предметом нашего рассмотрения. В качестве предыстории нашего интереса выступила ситуация обучения игре в шахматы высокомотивированных дошкольников 5 лет. Традиционный подход на материале организации шахматной игры как игры с правилами вызывал объективные трудности у детей дошкольного возраста и не давал эффективных результатов на протяжении длительного времени. Однако картина обучающего поведения детей резко изменилась в связи со знакомством их с шахматной компьютерной игрой Lego Chess [Lego Media 1998], выполненной с использованием персонализированных фигур Lego конструктора на основе трехмерной графики и звуковых эффектов, направленных на моделирование ролевых отношений игровых соперников. Следует заметить, что в психологической литературе во всем мире широко обсуждается вопрос о применении обучающих компьютерных программ уже в раннем и дошкольном возрасте, рассмотрено различное влияние обучающей виртуальной реальности для данных возрастных периодов (см. [Е.О. Смирнова, Матушкина, С.Ю. Смирнова 2018]). В нашем случае в присутствии взрослого

в индивидуальной сессии дошкольники в считанные дни овладели правилами шахматной игры Lego Chess и достаточно эффективно самостоятельно с большим удовольствием стали решать шахматные игровые задачи разной сложности. Эти поразительные результаты обучения дошкольников требуют, на наш взгляд, дальнейшего анализа с позиции раскрытия условий для построения ориентировочной основы познавательных действий в ходе игры и в контексте становления отдельных функциональных действий как предпосылок для становления новой стадии возрастного развития [Талызина 1998]. С другой стороны, наблюдаемые результаты позволяют также поставить вопрос о разработке более детального психологического сопровождения процесса игрового компьютерного обучения современного дошкольника в диалоге со специалистами в области ИТ, чтобы не форсировать психологическое развитие ребенка, а предоставлять возможности для более полной реализации периода дошкольного детства. Рассмотренный случай успешного овладения правилами шахматной игры дошкольниками с использованием компьютерных технологий позволяет отнести к этому факту не только как к закономерному явлению современного цифрового детства, но также и как к некоторому вызову психологам, неспешно применяющим достижения психологической науки к практике обучения и образования подрастающего поколения.

## О РОЛИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДЕЙСТВИЯ

**С.Л. Шелина**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
Sve-shelina@yandex.ru

Любой подход к изучению действительности — попытка начертить ориентирующую «карту». Такие модели всегда ориентированы на решение определенной задачи в заданных обстоятельствах, что неизбежно предполагает допущения и ограничения. Деятельностный подход, продуктивно реализуемый в отечественной психологии, не исключение.

Работы, выполненные в рамках исследовательской школы П.Я. Гальперина и его последователей, являются одним из наи-

более проработанных в системе образования направлений, где последовательно реализуются базовые принципы деятельностного подхода. Но дальнейшее развитие этого исследовательского направления, внедрение наработок в современную практику, полагаем, требует как минимум учета изменившейся ситуации взросления подрастающего поколения (одним из следствий чего, например, является снижение уровня самостоятельности детей) и недогматичного отношения к полученным ранее результатам.

Магистральная линия исследований, выполненных в рамках концепции поэтапного формирования, — поиск условий, обеспечивающих процесс формирования действий с заданными свойствами. П.Я. Гальпериним были выявлены «первичные» и «вторичные» свойства действия. Но представляется, что остается еще открытым вопрос о механизмах их возникновения. Мы приняли попытку поиска ответа на этот вопрос, проведя обобщающий анализ результатов корпуса исследований, выполненных в рамках научной школы П.Я. Гальперина, но с особой позиции.

Был использован один из принципов системного анализа, где наблюдаемое свойство исследуемого объекта — результирующая взаимовлияния элементов единой системы. Взаимосвязи элементов единой системы суть «организационной» структуры.

Обобщающий анализ результатов формирующих экспериментов позволил выделить три типа структурных преобразований исходного действия в процессе его освоения: А) переструктурирование по мере освоения самого действия; Б) переструктурирование связей комплекса сопряженных действий; В) изменение исходной внешней формы соорганизации субъектов (от этапа совместного формирования схемы ООД до присвоения действия «учеником»). Поскольку все эти организационные преобразования идут параллельно, встает вопрос о возможной взаимосвязи этих процессов.

Конкретизация каждого из выявленных процессов переструктурирования, а также результаты исследований, проведенных нами и другими специалистами, позволили, с одной стороны, подтвердить некоторые общепринятые положения, с другой — выдвинуть ряд гипотез, требующих специальных исследований.

1. Допущение, что свойство действия — результирующая взаимовлияния «элементов системы», может быть использовано в объяснительной модели, так как имеются экспериментально полученные факты (например, действие автоматизируется толь-

ко при условии, когда оно, по мере усвоения, структурно начинает входить в качестве элемента в более широкую структурную «единицу»).

2. Организационная составляющая, необходимая для анализа процесса активности, функционально не только обеспечивает эффективность целенаправленной активности (минимизацию разного рода потерь), но, в первую очередь, реализует выполнение более широкой задачи, ограничивая «степени свободы» целеустремленной активности (в пределе стремящейся к формуле «цель любой ценой»). При этом организационная надстройка регулируется в большинстве случаев конвенциональными нормами, а не рациональными построениями.

3. Продуктивность активности (достижение цели) не должна быть единственным критерием при диагностике уровня освоенности действия, так как полученный «результат» может быть продуктом как самостоятельной, так и совместной деятельности с участием компетентного партнера. Способность к переносу освоенного действия — индикатор не только освоенности, но и «присвоенности» действия. Процесс «присвоения» действия процессуально предполагает наличие специфических фаз (не предусмотренных в классической модели поэтапного формирования действий), а позиционно, полагаем, требует достаточно высокого уровня развития организационной самодостаточности (способности планировать, контролировать и оценивать результат своей деятельности).

4. В процессе освоения нового предметного действия используются ранее освоенные организационные формы. Организационная составляющая выступает в качестве одного из условий «предварительной готовности» для освоения действий разного рода.

5. Способность к реализации организационных процессов не задана — она воспитывается. Есть основание полагать, что способность организации собственной активности — производная развернутых форм взаимодействия.

6. Освоение «организационной» составляющей происходит только в ситуации, где построение отношений является самостоятельной задачей и где задана процедура (в качестве специальной задачи) нахождения, выделения эффективного способа.

Полагаем, что перечень перечисленных вопросов, утверждений, требующих обоснования и специальных исследований, — не уход от темы о «свойствах действия», а необходимое условие для продуктивного ее обсуждения.



**ВНЕШНЯЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ  
КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ РЕШЕНИЯ  
УМСТВЕННЫХ ЗАДАЧ: ИССЛЕДОВАНИЯ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С МОТИВАЦИЕЙ  
ДОСТИЖЕНИЯ И САМООЦЕНОЧНЫМИ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ СУБЪЕКТА**

**Е.А. Шепелева, Е.А. Валуева**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Институт психологии Российской Академии наук  
Москва  
e\_shep@rambler.ru; ekval@list.ru

Поиск путей формирования мотивации учебной деятельности и особенно мотивов выполнения отдельных учебных действий признается ведущими психологами одной из основных задач психологии образования [Талызина 2017; Давыдов 1999]. Наблюдая широкую распространенность в учебном процессе внешней отрицательной мотивации, педагогические психологи и учителя-новаторы настаивают на том, что работа с учениками должна строиться на внутренней положительной мотивации, и лишь в этом случае формируются устойчивые познавательные мотивы и интерес к учению. Как отмечает Н.Ф. Талызина: «В идеале пути формирования мотивов учения должны определяться с учетом исходного уровня учебной мотивации каждого учащегося и его индивидуальных особенностей. К сожалению, это пока невозможно» [Талызина 2017: 143]. Тем не менее в процессе обучения ученик постоянно получает обратную связь о своих успехах и неудачах, и мы полагаем, что именно формы этой обратной связи могут выступать в качестве «единиц» построения мотивации учебной деятельности.

Вопрос об эффективности положительной или отрицательной обратной связи, похвалы и критики, на протяжении длительного времени остается актуальным и для зарубежных исследователей [Mackinnon, Smith, Carter-Rogers 2015; Brown 2010; Brockner, Derr, Laing 1987]. Согласно данным метаанализа, хотя в среднем любая обратная связь улучшает достижения, более чем в трети случаев она снижает результативность деятельности [Kluger, DeNisi 1996]. Вероятно, эффекты обратной связи могут

быть опосредованы индивидуальными личностными предикторами, медирующими ее влияние на успешность деятельности.

Целью проводимых коллективом авторов экспериментов стало изучение влияния трех таких предикторов: мотивации достижения, эмоциональной самооэффективности и академической Я-концепции — на успешность решения умственных задач-анаграмм.

Выборку в исследовании роли мотивации достижения в обратной связи составили студенты московских вузов (124 человека, средний возраст 19,3 (2,74), 73% женщин). В процессе эксперимента испытуемые решали 24 анаграммы и были случайным образом распределены по трем группам. Первая группа получала негативную обратную связь: в случае неверного решения (или в случае отсутствия решения) каждой анаграммы на экране высвечивалась надпись: «Вам не удалось решить эту анаграмму!»; в случае верного решения сразу происходил переход к следующей анаграмме. Вторая группа получала позитивную обратную связь: при верном решении каждой анаграммы появлялась надпись: «Вам удалось решить эту анаграмму!»; при неверном решении (или в случае отсутствия решения) осуществлялся переход к следующей анаграмме. Третья группа не получала никакой обратной связи. Также студентам предлагалось заполнить опросник мотивации достижения А. Мехрабиана в русской адаптации М.Ш. Магомед-Эминова (1988) и шкалу принятия целей обучения опросника имплицитных теорий и целей обучения К. Двек в русскоязычной модификации Т.В. Корниловой с соавторами (2008). Приблизительно через неделю участники решали 18 старых анаграмм (эти анаграммы были выбраны случайным образом из 24 анаграмм, предъявлявшихся на первом этапе), а также 36 новых анаграмм без какой-либо обратной связи. Успешность решения новых задач измерялась и учитывалась в качестве показателя общей способности к решению анаграмм.

Исследование роли эмоциональной самооэффективности и академической Я-концепции проводилось на выборке 123 московских школьников 12–15 лет. Помимо вышеописанной методики с анаграммами, школьники заполняли сокращенную версию шкалы эмоциональной самооэффективности [Kirk, Schutte, Hine 2008] (редуцированная версия S. Muller) в русскоязычном переводе Е.А. Шепелевой, а также шкалу академической Я-концепции

Аврора-z [Chartetal 2008; Mandelman et al. 2010] в русскоязычном переводе Е.А. Шепелевой.

Анализ полученных в исследованиях данных позволил сформулировать следующие выводы.

1. Независимо от возраста позитивная обратная связь приводит к более высокой успешности решения анаграмм, чем отсутствие обратной связи вообще.

2. В долгосрочной перспективе негативная обратная связь повышает результативность деятельности у респондентов с высокой мотивацией достижения. При этом у участников с низкой мотивацией достижения негативная обратная связь влияла на точность решения анаграмм отрицательно — как непосредственно (на уровне тенденции), так и в долгосрочной перспективе.

3. Взаимодействие обратной связи и мотивации достижения в большей степени проявилось в негативной обратной связи по сравнению с позитивной.

4. Тип обратной связи влияет на успешность в решении анаграмм школьниками, которые низко оценивают свои аналитические способности по опроснику академической Я-концепции. У испытуемых с высокой академической Я-концепцией в аналитической сфере не было выявлено эффекта обратной связи.

5. На уровне тенденции выявлено, что в условиях с отсутствующей обратной связью группа испытуемых с высокой эмоциональной самоэффективностью наиболее успешно решает анаграммы по сравнению с группами с низкой и средней эмоциональной самоэффективностью.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект №15-36-01-305 и проект №17-06-00574.

## ПРИНЦИПЫ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ

**Л.В. Шибаетва**

Сургутский государственный педагогический университет  
Сургут  
shibaeva2003@gmail.com

В настоящее время большое распространение получила формулировка результатов образования на языке универсальных учебных действий [Асмолов и др. 2008]. Одним из важнейших

результатов образования является развитие творческого мышления. При реализации деятельностного подхода к исследованию становления у школьников обобщенных способов решения творческих задач все более актуальным становится его изучение на основе принципов системно-деятельностного подхода [Анохин 1970; Давыдов 1972; 1986]. Известно, что системно-деятельностный подход выступает альтернативой элементаризма, понимания результатов образования как кумуляции частных психических новообразований, постепенно накапливающихся на занятиях по различным учебным дисциплинам.

К одному из основных системообразующих отношений при характеристике объекта как системы относят требование его «иерархического» анализа и признания влияния изменений на одном из уровней этой иерархии на состояние других уровней [Садовский 1974; Умов 1978; Сагатовский 1981]. Правоммерно соотносить это представление с результатами образования, наметаемыми как системы масштабных и локальных умений разных уровней.

Методология генетико-моделирующего подхода предполагает необходимость изучения психолого-педагогических условий, благодаря которым оказывается возможным курировать перенос школьниками частных новообразований из учебных ситуаций во внеучебные ситуации, где они приобрели бы статус обобщенного образовательного потенциала. Анализ таких целостных психических новообразований, безусловно, важно осуществлять относительно приоритетных результатов образования, каким является творческое мышление.

При изучении того, как субъект преобразует освоенные действия по решению творческих задач в некоторые системные целостности, необходимо полагать в качестве заранее намеченного результата готовность и способность школьников справляться с масштабными творческими заданиями на основе приемов и умений, освоенных в локальных учебных ситуациях при выполнении предметно-дисциплинарных задач. В основной общеобразовательной школе их соотносят с проектными заданиями. Метод проектов в среднем и старшем звене школьного образования становится все более актуальным [Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко 2005; Полат, Бухарин 2010; Кларин 2016; Лазарев 2014].

Однако проблема соотношения локальных учебно-дисциплинарных результатов обучения с актуализацией их в условиях

выполнения школьниками проектных заданий остается далеко не решенной. На ее решение было направлено наше исследование [Шибаета 2003; 2010]. В процессе его проведения нами были сформулированы требования к полицелевым психолого-педагогическим программам, позволяющим поддерживать перенос локальных способов постановки и решения творческих задач в обобщенные способы анализа школьниками внеучебных проблемно-проектных заданий.

При становлении способов решения творческих задач оказалось возможным выделить три уровня новообразований школьников и три уровня диагностических мишеней. На первом уровне правомерно опираться на анализ действий и операций, применяемых при решении учебных заданий повышенной сложности, заданий, позволяющих школьникам уяснить обобщенные подходы к анализу условий задач, формулировке гипотез, применению эвристических приемов. Для обеспечения таких обобщений большое значение имеет факультатив, ориентирующий школьников на рефлексию приемов и способов решения творческих задач, независимо от их предметно-дисциплинарного содержания. Этот уровень предполагает изменение регулятивных компонентов выполнения творческих заданий: умений интерпретировать условия, обосновывать принципы решения и соотносить качество ответа с условиями. Третий уровень предполагает оформление обобщенных способов анализа проблемных ситуаций и способов обоснования решений в ситуациях группового выполнения школьниками проектных заданий, где интегрированы способы участия в групповых творческих заданиях с регулятивными, коммуникативными и личностными достижениями учеников.

Проведенные исследования позволили характеризовать особенности сотрудничества психологов с педагогами при составлении долгосрочных программ, сочетающих учебные и внеучебные ситуации. Была подчеркнута выигрышность такой организации сотрудничества для формирования у школьников обобщенных универсальных учебных действий как некоторых динамично изменяющихся системно-деятельностных результатов образования и показано, что направление полидеятельностного развития школьников интегрирует развитие и познавательных, и личностных, и коммуникативных обобщенных результатов.

## ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ ПРОФКОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО МИРА

**М.Ю. Широкая**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
shirokaya.msu.psy@gmail.com

Профконсультирование является востребованной, традиционной и в то же время динамично развивающейся сферой деятельности психолога. Существуют различные направления в профессиональном консультировании, которые, в зависимости от предпочтений психолога-консультанта, опираются на разные теоретические конструкты: профессиональную predisposedness, индивидуальные и личностные особенности, интеллектуальный потенциал, мотивационную направленность личности и др. ([Бодров 2001; Климов 2004; Пряжников, Пряжникова 2005; Собчик 2005; Кэттелл 1998] и многие др.).

Современное информационное цифровое пространство создает потребность во внесении инноваций в деятельность психолога-профконсультанта. Самым первым изменением в системной концепции профконсультирования постсоветского времени стало смещение акцента с пассивно воспринимающего информацию объекта профконсультирования на субъект выбора профессионального пути, от оптанта, которому настойчиво предлагают общественно востребованную специальность, до активного участника процесса построения своего профессионального (а зачастую и жизненного) пути [Пряжников 1998].

Еще одной специфической чертой современного мира, изменяющей и обогащающей работу профконсультанта, стала «растущая и расширяющаяся неопределенность, затрагивающая все аспекты сегодняшней жизни “изменяющейся личности в изменяющемся мире”» [Асмолов 2001; Леонтьев 2015]. *Отношение к жизни как к тотальной неопределенности суть экзистенциального мировоззрения, и единственным источником внесения в жизнь «определенности выступает сам субъект, при условии, что он не считает свою картину мира априори истинной и вступает в диалог с миром и другими людьми для верификации этой*

картины» [Леонтьев 2015]. Важным стало готовить детей к тому, «чтобы жить в мире, где возможно разное. Человек, который готов к неопределенности, неизвестности, будет действовать иначе, чем человек, сориентированный на известность, определенность, ожидаемость» [Леонтьев 2015]. Смена профессии, специальности, рабочего места, как проявление доминирующей роли неопределенности, стало неизбежным следствием современной экономики. Принятие неопределенности современного общества становится условием успешного профессионального пути личности.

Общедоступность потока цифровой информации о мире профессий, много- и разнообразие источников и форм этой информации в интернет-пространстве, высокое качество и доступность контента информационных ресурсов, посвященных деятельности профессионалов в современном обществе, также значительно обогатили возможности и повысили эффективность деятельности психолога. Использование информационных ресурсов стало неотъемлемой частью работы психолога-профконсультанта.

Вместе с тем на фоне доступности и разнообразия цифрового информационного пространства Интернета зачастую сам оптант, чаще всего подросток, является «слабым» звеном в системе «человек — информация — выбор профессионального пути», а «интеллектуальная пассивность», причиной которой может быть как выученная беспомощность, так и мало развитые интеллектуальные и аналитические способности, требует от профконсультанта знаний из разных областей психологии. Работа психолога теперь заключается не только в выявлении профессиональных предпочтений, но и в формировании активной позиции консультируемого и умении выбирать актуальную информацию о различных сферах деятельности. Информационная обеспеченность цифрового профессионального контента актуальна, востребована и полезна тогда, когда человек является сознательным ее потребителем.

Таким образом, в современном цифровом обществе, обеспеченном качественными современными информационными ресурсами, профконсультационная работа — это совместная деятельность психолога и консультируемого, основная цель которой — личностное и профессиональное самоопределение и формирование представлений человека о себе как активном субъекте своего профессионального пути.

## ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ СТИЛЕЙ ВИЗУАЛЬНОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ

**М.А. Щукина, Е.И. Тютюнник,  
И.В. Яковлева, С.В. Крайнюков**

Санкт-Петербургский государственный институт  
психологии и социальной работы  
Санкт-Петербург  
corr5@mail.ru

В современном образовании вследствие интенсивного развития цифровых технологий значительная часть коммуникации переносится в виртуальное пространство. Для оперативной связи между участниками образовательного процесса, обмена учебными материалами и аттестации учебной деятельности организации все чаще предпочитают использовать виртуальные корпоративные Сети. При этом пользователи Сети размещают в ней личные данные, в частности персональные изображения, которые могут носить разнообразный характер и по-разному восприниматься, что в свою очередь может оказывать влияние на процесс и эффективность коммуникации. Как показало наше исследование [Щукина и др. 2018], методом контент-анализа фотоизображений в личных профилях пользователей учебного портала Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (СПбГИПСР), преподаватели / сотрудники вуза в большей степени придерживаются деловой стратегии самопрезентации в вузовской виртуальной среде. В группе студентов деловой стиль самопредставления также доминирует, но доля его использования ниже за счет выбора значительной частью студентов игровой, защитной, сексуализированной, искаженной формы самоподачи, что, предположительно, обусловлено двумя факторами. Первый имеет социально-психологический характер и связан с непониманием студентами специфики общения в образовательной виртуальной Сети в отличие от социальных сетей, где сформировалась традиция пользоваться броскими, эпатажными, смешными, агрессивными фото или аватарками; непониманием, что в вузовской Сети использование такой стратегии может повлечь искаженное представление о «социальном внешнем облике» (А.А. Бодалёв) и нанести урон деловой репутации, поскольку внешний облик формирует цепочку отношения к партнеру: отражение, отно-

шение, обращение (В.Н. Мясищев). Второй фактор имеет персональный характер: личностные особенности студентов могут обуславливать выбор средств презентации себя партнерам по коммуникации. Совокупный вклад указанных факторов в определение студентами способа фотосамопрезентации, предположительно, вносит генерализованный конструкт личностной зрелости, раскрывающийся через социально-психологическую адекватность, развитую субъектность и самодостаточное самоотношение личности.

Данное предположение было проверено в эмпирическом исследовании с участием 303 студентов СПбГИПСР (17–53 лет, средний возраст 26 лет; 251 женщина), каждый из которых был опрошен по методикам: Тест-опросник личностной зрелости [Гильбух 1994], Опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)» [Шукина 2005], Гиссенский личностный опросник [Голынкина, Исурина и др. 1993], Методика исследования самоотношения [Пантилеев 1993]. Одновременно тремя экспертами из числа исследователей была проведена оценка фотоизображений и аватаров, представленных участниками исследования на учебном портале СПбГИПСР, в трехранговой шкале по двум критериям: деловой характер изображения и коммуникативная информативность.

Корреляционный анализ при помощи коэффициента Пирсона измеренных параметров обнаружил достоверные взаимосвязи делового характера представленных фото с возрастом респондентов ( $R = -0,223$ ;  $p < 0,01$ ), генерализованным показателем личностной зрелости ( $R = -0,211$ ;  $p < 0,01$ ) и рядом ее парциальных оценок (осознанность жизненных установок, сформированность Я-концепции, выраженность мотивации достижения), готовностью следовать предписанным правилам ( $R = -0,193$ ;  $p < 0,01$ ), зрелыми чертами самоотношения: самоуверенностью ( $R = -0,223$ ;  $p < 0,01$ ), способностью к саморуководству ( $R = -0,147$ ;  $p < 0,05$ ), самоуважением ( $R = -0,219$ ;  $p < 0,01$ ). Игнорирование или непонимание требований к коммуникации в образовательной среде, выражающиеся в отклонении от деловой стилистики самопредставления студентов, согласуются с их выраженной внутренней конфликтностью ( $R = 0,192$ ;  $p < 0,01$ ), тенденциями к самообвинению ( $R = 0,171$ ;  $p < 0,01$ ) и самоуничижению ( $R = 0,2$ ;  $p < 0,01$ ). Выбор студентами коммуникативно неэффективных фотоизображений (аватары, фото с плохо распознаваемыми чертами лица, фрагментарные, затемненные, искаженные изображения и пр.) обнаружили связность с низкой способностью к построению це-

лостности с другими людьми ( $R = -0,135$ ;  $p < 0,05$ ), неготовностью к подчинению ( $R = -0,209$ ;  $p < 0,01$ ), внутренней конфликтностью ( $R = 0,168$ ;  $p < 0,01$ ) и отрицательным самоотношением.

## ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП ПЕРЕХОДА К КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

**Н.Р. Эмер, А.А. Осмоловский, И.А. Володарская**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии  
Москва  
emer2005s@gmail.com

Традиционные формы контроля в высшей школе ориентированы на знания, умения и навыки. Для формирования компетенций необходимо добавление еще и поведенческой, деятельностной компонент, но в таком случае становится неприемлемым строго предметное структурирование контрольно-оценочных средств в рамках компетентностной модели [Богословский и др. 2007]. Оценивание профессиональных компетенций осложняется их отсроченным проявлением и тесной связью с устойчивыми поведенческими характеристиками человеческой личности, ее социальной адаптированностью и наличием опыта профессиональной деятельности [Богословский и др. 2007; Звонников, Чельшкова 2012]. Современные технологии оценки качества подготовки обучающегося могут быть сформированы только с учетом моделирования квазиреальной деятельности студента, т.е. должны создаваться условия, приближающие систему оценивания и контроля компетенций студентов к условиям их будущей профессиональной деятельности [Богословский и др. 2007].

Цель работы заключалась в разработке дидактико-методических требований к оценке остаточных знаний и составлении на их основе комплекса проверочных заданий для студентов-биологов. Работа проводилась на материале курса «Общая микробиология».

В данной работе в соответствии с таксономией методов диагностики остаточных знаний [Кислякова 2010] использовались

ситуационные задачи как форма проверочных заданий в виде отсроченного тестирования. Временной интервал от момента сдачи экзамена по дисциплине «Общая микробиология» после прохождения учебного курса до момента тестирования составляет 0,5 года, 1,5 года. Тестирование также проведено у группы студентов с 0 временным интервалом между окончанием изучения дисциплины и прохождением тестирования.

Был разработан комплекс проверочных контрольных заданий из 18 ситуационных задач. Каждая задача состоит из описания ситуации, в которой разрешение профессиональных биологических вопросов требует знания общего курса микробиологии. После описания следуют от 2 до 5 вопросов качественного, теоретико-практического или комбинированного характера. В одной задаче, как правило, сочетаются разные типы контрольных заданий. Содержание каждой ситуационной задачи классифицировано на три подгруппы включенного в них учебного материала: понятийная, теоретико-практическая и многофункциональная.

Из всего перечня заданий 10 были отобраны для оценки остаточных знаний студентов-биологов. Время, отведенное на выполнение контрольных заданий, составило 40 мин. Все задания выполнялись в письменной форме. Участниками эксперимента являлись студенты 3-го и 4-го курсов биологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, для которых микробиология не является профильной дисциплиной.

В результате проведенной работы по оценке остаточных знаний студентов выявлено, что наибольший объем знаний усваивается (56%) и сохраняется в памяти студентов по прошествии 0,5 года (54%) и 1,5 лет (40%) в виде теоретико-практического учебного материала. Забывание знаний, представленных понятийной подгруппой учебного материала, происходит несколько быстрее, чем теоретико-практической. Однако при этом способность к решению профессиональных задач проблемного характера со временем возрастает за счет оперирования многофункциональной составляющей усвоенного учебного материала.

С увеличением продолжительности времени, прошедшего с момента изучения дисциплины до момента оценки остаточных знаний, отмечается уменьшение количества студентов, угадывающих ответы на вопросы при неверном представлении о процессе или явлении. Возможно, это связано с тем, что со временем уменьшается и объем понятийного учебного материала, сохраняющегося в памяти. При этом общий вклад угаданных ответов

составляет в среднем не более 3% на 36 вопросов. Таким образом, при составлении контрольного задания из 100 вопросов нужно учитывать, что возможна завышенная на 8% оценка остаточных знаний. Выявить случаи угадывания ответов помогает такая формулировка тестовых заданий, при которой суть вопроса раскрывается последовательно — с постепенным расширением границ охватываемого материала.

При сравнении объема информации, который хранится в памяти студентов по прошествии 0,5 и 1,5 года, с объемом информации, который усвоен студентами контрольной группы после прохождения курса общей микробиологии, видно, что происходит более быстрое забывание информации, соответствующей понятийной подгруппе учебного материала. Информация, относящаяся к теоретико-практической подгруппе учебного материала, сохраняется в памяти студентов в большем объеме. Однако если сравнивать скорости забывания неиспользуемой информации, то видно, что за первые 0,5 года информация теоретико-практической группы учебного материала забывается медленнее, чем понятийной подгруппы, а за последующий год, наоборот, из памяти удаляется более медленно информация понятийная. Таким образом, несмотря на то что скорость забывания не зависит от полноты запоминания информации при ее изучении [Чмыхова 2011], можно полагать, что скорость забывания зависит от качества изучаемой информации.

## **YULIA SOLOVIEVA AND COLLEAGUES**

### **NEUROPSYCHOLOGIC AND NEUROPHYSIOLOGICAL ANALYSIS IN AUTISTIC GIRL WITH RESULTS OF INTERVENTION**

**Solovieva Y., Morales González M.A.**

Autonomous University of Puebla. Faculty of Psychology  
Neuropsychology and Psychopedagogy Institute of Puebla  
Mexico

yulia.solovieva@correp.buap.mx  
neuropsic.amg@gmail.com

The following study is related to the neuropsychological and neurophysiological analysis from a neuropsychological assessment and intervention of a preschool girl with autism spectrum characteristics. The girl was evaluated due to severe developmental disorders and absence of oral expression. Neuropsychological and psychological diagnosis allowed to determine strong and weak development aspects and to establish strategies for intervention. The intervention program was conducted according to consideration of psychological age of the girl and included diverse stages of game activities with symbolic and verbal means. The result showed improvement in the girl's activity such as the possibility to take part in school learning and in social communication. We discuss that even in cases of severe diagnosis and probability of brain injury, neuropsychological intervention can play an important role and be powerful instrument for overcoming of developmental difficulties and serve for progressive development in childhood.

With the objective of creating a neuropsychological and psychological weak aspects, we developed a neuropsychological correction program. This program was based on the following principles:

- Weak link formation upon the basis of strong links (Akhutina, 1998).
- The mediatization and gradual internalization of the actions that include these mechanisms (Galperin, 1976; Talizina, 2000).
- Proximal developmental area (Vigotsky, 1991).
- The game guiding activity in preschool age (Elkonin, 1995; Salmina, 1985; Obukhova, 1995; Solovieva & Quintanar, 2012) and,
- The adult guidance and direction during the gaming activity (Elkonin, 1980).

It is highly important to stress out that in order to set the basis for the creation of the correction program it was necessary to consider the stages of the psychological development. A simple observation of absence of communication and game activity, as a consequence of the functional weakness of regulation and control is not sufficient for the search of correction and development strategies. From the historical-cultural point of view, the concept of psychological age is not based on mechanical aspects or purely physiological changes. Within the psychological development, we must consider socioeconomical factors, the basic neoformations associated with the developmental stage and the general line of development.

Another principle considered into the creation of the correction program, was the concept of activity. Understanding it as the condition and the human psique development. The approach of the activity towards the psique, changes the target of the psychological essence. Now, Psychology as a science has to study not only the isolated psychological functions (attention, volition, free will, emotions, etc), but also the activity system (Talizina, 2009). In each working stage, the therapist must guarantee the child motivation, the willingness and desire to work (Talizina, 2000).

On the other hand, cerebral functional state evaluation assisted with an electroencephalographic device, constitutes a prominent element for a interdisciplinary diagnosis, directed towards the characterization of compromised levels within each patient. This characterization can help by selecting a proper mean for correction and development in different stages. Studies in patients with autism spectrum disorder, show that these alterations in the cognitive and personality sphere, typically associated with this diagnose, dont have a unique explicative cause with physiological basis. I. E. The autism diagnosis, can be caused by a wide arrange of cerebral lessions, in other words, it is about heterogenic causes and origins.

Finally, we consider that the discussion about the origin and mechanisms of autism will persist in literature. From a practical standpoint, the neuropsychologic correction directed towards the overcoming of difficulties, identified by means of a complete neuropsychological evaluation, and the organization of all activity, generally, it is applicable to children whom exhibit autistic spectrum traits as those exposed in this paper.

## SOCIAL-ROLE PLAY AS A KIND OF DEVELOPMENTAL ACTIVITY IN CHILDHOOD

**Solovieva Y., González-Moreno C.X.**

Autonomous University of Puebla. Faculty of Psychology. Mexico  
Pontifical Javeriana University of Bogota. Faculty of Education. Bogota  
yulia.solovieva@correpuap.mx  
c.gonzalez@javeriana.edu.co

Play activity is the intermediate step during the transitional period that takes place in a child's development and learning between approximately 6 and 7 years of age, which promotes the development of children's personality, motivation, thinking and understanding of the world (Hakkarainen 2009). Play may be considered from two points of view: as a spontaneous natural activity and as a culturally mediated activity. The concept refers to the cultural historical theory of development in childhood through specific kind of activity. Each activity can be studied from the point of view of its structure, content, and stages of development (Elkonin 1980; Vygotsky 1995; Bredikyte 2011, 2012; Solovieva and Quintanar 2012, Talyzina, 2009). In order to elaborate this idea, examples are considered in which role-play activity is accessible but not new, or new without being accessible to the child.

Examples of development of voluntary activity (Leontiev 2009; Salmina and Filimonova 2001), imagination (Davidov 2008; Ilienkov 2009), of the use of symbolic means (Salmina 1988, 2010; Solovieva and Quintanar 2012), cognitive curiosity and general motivation (Talyzina 2009) are presented in the study. Cognitive and emotional reflection is an essential feature of any voluntary action inside social play activity and might be understood as a creative and conscious fulfilment of an action instead of mechanical repetition or imitation. According to Galperin, the orientation base of action gives essential information or conditions, which permit participation in the activity from the very beginning. The orientation base of action contributes to the ability to carry out an action as a reflexive and conscious process. It is an essential part of any human activity. In the case of play activity, the orientation base of action satisfies these criteria: 1) orientation helps children to understand the whole context and key elements in the play activity; 2) it guarantees understanding of the meaning of the action of representation in role play for the subject; 3) it permits the creation of a plan for future execution of the whole play; 4) orientation provides the necessary means for modifying, changing and cor-

rection as the play activity progresses in groups of children (Galperin, 1998). For us, conscious and voluntary understanding of the whole situation and the child's understanding of their own part in it are particularly interesting. Mechanical and repetitive, inflexible actions mean the absence or lack of adequate orientation. We are convinced that one of the causes of 'learning disabilities' is 'teaching disabilities'. This relates to the lack of elaboration or presentation of appropriate orientation in the pedagogical process from 3 to 6 years and in school age during the transitional period. Traditional teaching, all over the world, uses mechanical and repetitive tasks, in which the participation of the child is unconscious and involuntary. For the child, from 3–6 years, who is never encouraged to make or follow a play idea, who has no understanding of problems and no initiative for the solution of problems, the introduction of new inaccessible play tasks does not create any zone of proximal development. Innovative adults direct the child's activity and contribute positively to the appearance of child initiatives and this transforms the voluntary understanding on the part of the child (Zuckerman 2007). We are convinced that the adult's orientation and role contributes not only to the child's understanding but also to transformation and flexible modification of experience. Social role play as a dominant type of activity is considered to be an essential part of learning from 3–6 years (Elkonin 1980). Play as a process-oriented activity is based on a common goal of interaction and the mutual efforts of all children in a group (Elkonin 1999). Social role play is not an individual activity, but a collectively organized joint process. An important functional part of play activity is part contributed by the orientation, which the child receives in order to bring about intellectual, communicative, interactive and symbolic actions during the play. External orientation helps to carry out the play action and its common objectives with the help of material, materialized and perceptual means. Material forms of actions refer to the usage of concrete objects (toys); materialized means refer to usage of material symbols as substitutes of concrete objects and perceptual means are symbols, which might be drawn or presented as cards, pictures, illustrations and so on (Solovieva 2014). We discuss that organization of joint activity between child and adult may create the zones of proximal development. The adult might include the child into the role play such that there is participation and engagement between the adult and other children in making representative actions together. This can only happen if the content of the activity is accessible and new for a child at the same time.



# QUALITATIVE ANALYSIS OF THE MOTIVES IN SCHOOL LEARNING IN ELEMENTAR THIRD GRADE STUDENTS

**Solovieva Y., Mata A.**

Autonomous University of Puebla. Faculty of Psychology  
Iberoamericana University. Puebla  
Mexico  
yulia.solovieva@correop.buap.mx  
adrianamata5@hotmail.com

According to historic-cultural pedagogical psychology approach and the activity theory, motives are considered as an essential structural element that drives and guides human activity (A.N. Leontiev, 1993). Motives arise from human needs and they appear as desires and tendencies, that is, when a human being discovers the object that satisfies a need, this object is objectified and internally represented in the subject. Then, this representation fulfills the orientation function towards the object. The object internal representation is what Leontiev (1993) calls motive of the activity.

During the ontogenetic development, a complex system of relationships is structured between the different motives of the activities that the human being carries out, which will form the motivational sphere or motive system. Leontiev pointed out the existence of two general kinds of motives: external and internal, both of social origin. The external motives are not related to the activity that is performed and the internal motives are related to the activity that is performed (Leontiev, 1993, Smirnov, Rubinstein, Leontiev, & Tieplov, 1960).

In the activity theory applied to teaching, developed by Talizina, learning at school is considered as an example of joint collective activity, in which students conform and acquire different motives. Talizina (1992) points out that in the school learning activity the external motives are not related to the learning activity and can be a positive kind, which support learning, or a negative kind that hinder it. As for the internal (own) motives of the learning activity, those are directed to the cognitive interest, that is to say, to the obtaining of knowledge. In the activity theory applied to teaching the kinds of *school motives* influences essentially the learning process, either positively or negatively. This influence is related to the particularities of the motives and their hierarchical organization. Talizina (2009), regarding the effectiveness of the school process, points out that it depends directly on

the relationships between the kinds of motives that form the senses of school activity, that is, the conformation of the motives sphere related to learning.

Talizina's work about the motives formation indicates that there is a close relationship between the absence of motives or the lack of motivation towards learning and the lack of preparation of the child for the beginning of formal learning and the negative conditions in which it is carried out the teaching activity. These negative conditions are related to the way in which teachers present knowledge. Therefore, a task to understand the role of parents and teachers in the learning process is to know the way they do it.

The motives for the school learning activity in primary school children and the role of parents and teachers in shaping the school motivational sphere have not been studied in Latin America from the activity theory. Therefore, the purpose of this research is to analyze in a qualitative way, the motives for school learning (school motivational sphere) from the activity theory applied to teaching through the characterization of the kinds of motives proposed by Talizina. The role of parents and teachers in shaping the motives related to children's learning was also analyzed.

For the children, the information was obtained through semi-structured interviews and the interactive method of oriented drawing (dialogue) (Solovieva & Quintanar, 2013). For the parents, the semi-structured broad interview was used. With the teachers, in addition to the broad semi-structured interview, an analysis of the presentation of a class was made by means of an observation guide.

We intend to demonstrate that internal motives help guarantee the positive emotional relationship of children with school life in general and the development of interest in the learning process in particular. Knowing the relationship between the types of learning motives and the conceptions that parents and teachers have about school motivation, allows to identify the role they play in shaping the motives of school learning.

Our proposal helps to understand the emotional and cognitive difficulties, and the conflicts that accompany the children in the learning period of elementary school. The reflexive consideration of the differences of motives in the learning activity can become one of the ways for the qualitative modification of the social communication and the organization of the teaching process in the modern school.

Keywords; learning motives, school motivation, motivation for learning, interest in knowledge, cognitive interest.

**PROPOSAL FOR INITIAL INTRODUCTION  
OF GRAMMAR CATEGORIES IN PRIMARY SCHOOL  
ACCORDING TO ACTIVITY THEORY**

**Solovieva Y., Rosas-Alvarez D.**

Autonomous University of Puebla  
Faculty of Psychology  
Faculty of Higher Studies  
Zaragoza National Autonomous University of Mexico  
Mexico  
yulia.solovieva@correo.buap.mx  
verde-dan@hotmail.com

Acquisition of grammar is a topic of discussion within educational system. Pupils at school show strong difficulties in independent writing production, which depends on other things, on general knowledge of basics of grammar. No original strategies or innovation methods are proposed in traditional education. Our study represents an effort to show a new pedagogical approach to teaching initial grammar categories. Considering the difficulties and poor motivation observed in children attending primary school during the traditional teaching of grammar in our descriptive and exploratory research, which is founded on the applied theory to education, presented as an alternative teaching to propose experimental program aimed at training and assimilation of grammatical categories. The study was carried out with regular Mexican pupils of second grade of primary school. Our aim was to offer opportunities of grammatical categories through prior acquisition of certain skills and guidance to the assimilation of the essential characteristics of each type of word. The aim of the study was to obtain qualitative pedagogical data during the work with basic grammatical categories through prior acquisition of certain skills of orientation and reflective comprehension of differences between essential characteristics of each type of word (basic grammar category). The proposal is based on strategies of guided orientation according to cultural historical psychology and activity theory. Our method is based on Vygotsky's cultural historical paradigm in the theory of stepwise formation of mental actions proposed by Galperin, and the introduction of the new shares through the development of guidance based on the action as Talyzina points. Our education program was implemented during a school year, with three sessions of one hour per week of

work. The activities were divided into two phases with a duration of six months each. In the first phase, aimed at the acquisition of skills prior to assimilation of grammatical categories, will work in identifying words as separate units of language, in the comparison of the meanings of words and semantic content aids in identifying the elements of a sentence, in identifying essential characteristics of everyday objects and irrelevant, and identification of the essential characteristics of word classes. In the second phase was aimed at teaching the formation of the following parts of speech: noun, adjective, pronoun, verb, adverb and articles, through actions that ensure the assimilation of semantic features, grammatical and morphological. Finally, work on the development of sentences independently. Children during the final evaluation, compared with the initial, showed better production written sentences and greater linguistic creativity reflected in the ability to construct sentences with specific types and amounts of grammatical categories requested by the assessor. We discuss effectiveness of positive results, which were obtained by application of new pedagogical experience. All children were able to take part in proposed activities and showed high level of interest and positive motivation during the whole process. Pedagogical work with group of children was organized without any kind of mechanic memorization or repetition of rules. Instead of that traditional way of teaching, constant orientation was used. It is important to stress that the orientation was not only verbal, but symbolic, based on the use of external orientation cards. Such a method was applied in Mexico for the first time. The essential role of usage of "orientation card" consisted in two aspects. Firstly, the card helped to guarantee major reflection of all intellectual actions of pupils. Secondly, it was possible to guarantee stable comprehension of grammar aspects without memorization and without simple repetition. We conclude that the formation of the first phase of skills and orientation proposed here are the essential characteristics of each class of speech guaranteed assimilation of grammatical categories in second grade children. This leads us to consider the need to transform the traditional teaching of grammar in elementary school.

## THE TEACHING OF PROBLEM SOLVING IN BASIC EDUCATION

**Solovieva Y., Rivera Y.**

Autonomous University of Puebla. Faculty of Psychology.  
University Iberoamerican of Puebla  
México  
yulia.solovieva@correpuap.mx  
npyolandarasas@gmail.com

The mathematics problems solution is one of the most important intellectual activity in elementary school. This activity is not is not a spontaneous ability that might just appear in the classroom. Specific guided orientation is a useful teaching tool to guarantee proper understanding of the elements of problems and steps for their solution. The method of the gradual formation of mental actions step by step is a strong methodological strategy that may modify positively the analysis of the process of teaching and learning (Solovieva, Rosas & Quintanar, 2016).

In accordance to Talizina (2001) solving problem is a cognitive activity that requires not only content of arithmetic, but also understanding of elements of symbolic situation and relations between these elements. The content of problems deals with the category of processes, which is never presented nor explained to children. At the same time, problems solutions represent intellectual actions, in which mathematical concepts and operations might be actually applied without memorization. Children cannot understand these relations spontaneously or individually but require specific guided orientation (Gaplerin, 2001, Talizina, 2009).

Traditional teaching usually does not present the content (internal image) of the problem situation and just “asks” final question of the problem. The question of the problem would not appear in the conscious of the pupil as mathematic question, which require of mathematic actions and solutions, but only as any kind of any question in day-to-day life. In such a case no reflection, neither understanding might take place in the consciousness of the child. Children act in a chaotic, non-sequential, empiric way. However, the child has to identify kind of actions and the sequence according to the questions of the problem (Nicola & Talizina, 2001). Memorization would not be helpful in such cases. Conditions of the problem always describe some

kind of concert situation, but the children are unable to generalize the elements of situation according to mathematic systemic concepts.

From the point of view of a reflexive organization of a problem-solving activity, the actions of the pupil have to start by identifying the steps of the solution (Nicola & Talizina, 2001). For doing so, the pupils have to identify the final question of the problem as an essential part of the whole structure. All following steps depend on the final question. Later on, the pupils have to achieve an analysis of conditions, under which the question is situated. The conditions of the problem always describe a kind of concrete situation, in which some numeric (mathematic) data is inserted. The teacher is obliged to provide orientation for analysis and synthesis of all data of the problem in relation to the final question. Specific intellectual actions have to be considered, provided and used together with the order of the operations (Talizina, 2009). On the basis of the following findings of activity theory, we supposed that intellectual actions required for the process of problems solving are much broader than the knowledge of mathematical relations (operations) alone. We supposed that to understand the text and all the words used in the problems is important also during the process.

Another essential action in the solution of problems is the creation of problematic situations from the relations between the mathematical concepts (Tsvetkova, 1999; Solovieva, Rosas & Quintanar, 2016). Students who identify the relationships between mathematical concepts can propose their own problems by exposing various forms of mathematical relationships. They think first of whether the problem would be solved by obtaining a product of mathematical operations or if it is a problem without solution, that is, the relationship between the final question and the data. Subsequently, they describe a situation and propose data. These actions have a reflexive and voluntary character (Rosas, 2013).

The solution of problems requires at the beginning a complete, generalized and independent orientation to ensure that the students assimilate the contents and mathematical relations, and then the students themselves achieve the production of their own problems. Mathematics allow the child to express and explain reality from this type of the orientation.

# PROPOSAL FOR INITIAL INTRODUCTION OF READING AND WRITING IN PRIMARY SCHOOL ACCORDING TO ACTIVITY THEORY

**Solovieva Y., Quintanar L.**

Autonomous University of Puebla. Faculty of Psychology  
Mexico  
yulia.solovieva@correpuap.mx

Introduction of reading writing at primary school represents one of the most important aspects of child's life during this period. Learning to read and write is the point of attraction for psychologists and teachers. However, there are no real intents for searching of new ways of psychological understanding of the child's actions during introduction of reading and writing at school. In Mexico, as in many other countries, the process of reading and writing at school traditionally is based on isolated training of this cognitive ability. Common methods of teaching of reading and writing are repetition, memorization and reproduction of given information: letters or syllables. In public schools in Mexico, children never read entire books. Only pages or paragraphs of reduced and simple texts appear in official programs for primary school. Even in private schools reading acquisition is a mechanic process, which starts from the first grade of pre-school age and continues up to the sixth grade of primary school. Cognitive tests measure the quantity of words, which the child can read loudly in a minute. Understanding of the meaning and sense of texts is never taken into account. Situation with reading and understanding at all education levels in Latin America is a serious problem. Such countries as Mexico and Colombia normally occupy last places within OGEDA tests. Alternative methods within active school and global reading can't solve this problem. These methods never take into account orientation, analysis of content of actions and reflexive participation of the children in their own school actions. Alternative methods are always based on the theory of constructivism or conceptions of competences. Activity theory is a new option for proposal of new alternative methods for initial education and especially for introduction of reading and writing in primary school. The main challenges of activity theory are preparation of specific orientation for each part of knowledge. Our presentation shows an example of usage of orientation for initial introduction of reading and writing process in primary school. The method of orientation is based on previous methodological conceptions of D.B. Elkonin, P.Ya. Galperin, N.F. Talyzina as main representatives of

activity theory and cultural psychology. Reading and writing process is analysed as symbolic codification and de-codification of oral words. The authors of the method present detailed analysis of phonological and phonetic system of Spanish language as the base for introduction of symbolic codification and graphic representation of kinds of sounds of Spanish language. The Program for Training of Written language implies fulfilment of joint actions of children guided by teacher. On each stage, teacher shows children what and how to do and helps in cases of difficulties. Children are always encouraged to ask questions, to help each other to correct mistakes or to put examples of words and sounds. All kinds of initiative and interest of children are taken into account by teacher. All tasks are shared in the group and are fulfilled collectively together with the teacher. The teacher takes part as another mate of the children and as a guided of intellectual activity. Collective dialogue is the main type of interaction and children are free to move from place to place in the classroom. Children learn how to codify and represent oral words of Spanish language with the help of external materialized schemes. Later on, they draw these schemes in notebooks. The method includes introduction of actions of codification at materialized, perceptual and verbal levels with gradual passing to reading and writing of words and sentences in Spanish. Different creative tasks and work in groups are used during the work with the method. Children use reflective orientation of all kinds of types of correspondence between the sounds and letters in Spanish language. Our program is has applied in private primary school "Kepler" in the city of Puebla (Mexico) for six years (Solovieva & Quintanar, 2014). Among strong advantages of the method is correct pronunciation of all known and unknown words in Spanish, usage of correct space between words in writing, reduced number of orthographic mistakes. The method guarantees better understanding of all regularities and exceptions of correspondence between phonological level of words and its representation with graphic symbols (letters). After working with the method for one year children commit less mistakes in reading and writing in comparison with the pupils who learn according to traditional methods. The authors are convinced that high interest and constant motivation for learning depend on orientation of each action of a pupil introduced by guidance of the teacher. Such kind of pedagogical proposal is completely based on the principles of activity theory applied to teaching process. Another important achievement of the method is the platform for gradual introduction of theoretical thinking instead of empirical thinking predominant in pre-school age (Talyzina, 1988, 2009, 2010; Davidov, 1988, 2000).

Материалы международной научной конференции  
«Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе»

*С благодарностью нашим учителям  
академику Н.Ф.Талызиной и профессору З.А.Решетовой*

(13–14 декабря 2018 г.)

Электронное издание

Дизайн переплета *Ю. Н. Симоненко*  
Корректор *Е. А. Певак*  
Верстка *В. Н. Кокорев*

Подписано в печать 04.12.2018. Формат 60×90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Уч.-изд. л. 18,7. Усл. печ. л. 22,5. Изд. № 11162.

Издательство Московского университета.  
119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15  
(ул. Академика Хохлова, д. 11).

Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: [secretary@msupress.com](mailto:secretary@msupress.com)  
Сайт Издательства МГУ: <http://msupress.com>

Адрес отдела реализации:  
Москва, ул. Академика Хохлова, д. 11 (Воробьевы горы, МГУ).  
Тел.: (495) 939-34-93; тел.: (495) 939-33-23 (отдел реализации).  
E-mail: [zakaz@msupress.com](mailto:zakaz@msupress.com)