



# ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ:

*подходы и опыт*

*Удмуртского университета*

*Ижевск 2012*

Министерство образования и науки Российской Федерации

ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

Учебно-методический департамент

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ:  
ПОДХОДЫ И ОПЫТ УДМУРТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Коллективная монография

Часть 1

Ижевск 2012

УДК

ББК

Д

Рекомендована к изданию Редакционно-издательским советом УдГУ

Рецензенты:

Л.К. Гейхман, д-р пед. наук, проф. (Пермский национальный исследовательский политехнический университет);

О.Ф. Шихова, д-р пед. наук, проф. (Ижевский государственный технический университет);

Авторский коллектив:

Э.Р. Ахметзянов, к.т.н., доцент;

М.В. Бовина, к.п.н., ст. преподаватель;

И.Б. Ворожцова, д.п.н., профессор;

Т.Б. Ворожцова, науч. сотр. лаборатории лингводидактики;

Н.И. Выговтова, к.ю.н., доцент;

О.Б. Дмитриев, к.п.н., доцент кафедры;

Н.Ю. Ерофеева, д.п.н., профессор;

Л.Ю. Климова, к.п.н., ст. науч. сотр.;

А.Л. Колзина, к.п.н., ст. преподаватель;

Л.С. Колодкина, к.п.н., доцент кафедры;

А.Н. Лобыгин, к.п.н., доцент кафедры;

В.П. Овечкин, д.п.н., профессор кафедры;

П.К. Петров, д.п.н., профессор;

Т.В. Савченко, ст. преподаватель.

Д

Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета. Коллективная монография./ Часть 1 / науч. ред. И.Б. Ворожцова; отв. Ред. Н.М. Костина/ - Ижевск: Удмуртский университет, 2012. – 283 с.

ISBN

Книга адресована педагогам, преподавателям высшей школы, магистрантам, аспирантам, всем, кто интересуется проблемами современного высшего образования. В ней даются теоретические основания по созданию образовательных систем креативно-деятельностного типа как области инновационного образования и практический материал по использованию деятельностных технологий в образовательном процессе в Удмуртском университете. Материал образовательной практики УдГУ преподавателей разных дисциплин позволяет пройти вместе со студентом определенный отрезок его образовательного маршрута, проследить его деятельность, запущенную тем или иным видом деятельностных технологий, акцентируя внимание на формировании разнообразных способов деятельности, общекультурных, профессиональных, речевых и коммуникативных компетенций, развивающих самостоятельность обучающегося.

УДК

ББК

© Авторский коллектив, 2012

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский

государственный университет», 2012

ISBN

## Содержание

Введение (И.Б. Ворожцова, В.П. Овечкин) .....	5
Раздел 1. Основания деятельностного подхода в образовании (В.П. Овечкин).....	9
1.1. Свойства среды жизнедеятельности и приоритеты образования .....	12
1.2. Технология деятельности.....	28
1.3. Культура деятельности.....	38
1.4. Педагогическая технология .....	42
Раздел 2. Деятельность в дидактике (И.Б. Ворожцова).....	52
2.1. Концепция стандартов.....	52
2.2. Деятельность: структура деятельности .....	53
2.3. Два субъекта – две деятельности в образовательном пространстве .....	56
2.4. Педагогические и образовательные технологии .....	65
2.5. О компетенциях.....	77
Раздел 3. Технологии деятельностного обучения: опыт Удмуртского университета	85
3.1. Проектная деятельность в подготовке филолога (И.Б.Ворожцова) .....	85
3.2. Опыт разработки и реализации технологии кооперативного обучения в УдГУ (М.В. Бовина).....	115
3.3. Профессионально-ориентированная система дидактических игр как фактор профессионального развития студентов, будущих педагогов: из опыта работы (А.Л. Колзина) .....	133
3.4. Технология использования карточек с готовыми ответами (А.Н. Лобыгин)..	152
3.5. Компьютерные предметно-ориентированные обучающие среды в образовательном процессе (О.Б.Дмитриев, Э.Р. Ахмедзянов) .....	161
3.6. Использование современных дистанционных образовательных технологий при подготовке студентов - юристов (Н.И.Вытовтова) .....	168
3.7. Реализация модели непрерывного гуманитарно-художественного образования в деятельности художественно-педагогической мастерской ИИиД (Л.Ю. Климова) .....	173
3.8. Дидактический портфолио как технология организации квазипрофессиональной подготовки студентов (Л.С. Колодкина) .....	198

3.9. Возможности и перспективы использования современных программно-педагогических средств в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту (П.К. Петров).....	212
3.10. Технологии работы с текстовой информацией (И.Б. Ворожцова).....	225
3.11. Художественный текст в образовательной деятельности филолога (Т.В. Савченко).....	240
3.12. Из опыта сопровождения образовательной деятельности студентов в курсе «Теория и практика перевода» (Т.Б. Ворожцова).....	251
Раздел 4. Деятельностные педагогические технологии как условие реализации стандартов нового поколения (Н.Ю. Ерофеева) .....	264
Заключение.....	279
Сведения об авторах.....	281

## **Введение<sup>©</sup>**

В ходе эволюции общества образование неоднократно изменялось. Относительно медленные и локальные перемены педагогического взаимодействия накапливались и в определенный период времени приводили к замене образовательной парадигмы. Образование в первобытном обществе, в древнем мире, в эпоху средневековья, в новое и новейшее время обладало существенными отличительными признаками. На формирование образовательной парадигмы доминирующее влияние оказывали, прежде всего, явления и события социокультурного и научно-технического характера, которые в своей совокупности приводили к изменениям среды жизнедеятельности общества и его подсистем.

Современное образование за последние 20 лет пережило много изменений. Одно из наиболее существенных – это разнообразие (диверсификация) учебных материалов, методов обучения, форм обучения, программ, типов учебных заведений и многое другое. К наиболее существенным преобразованиям современной педагогической системы можно отнести также введение таких системообразующих понятий, как «педагогическая технология», «образовательная технология» и усиление их значимости. Несмотря на многообразие определений этих понятий, они увязывают в единую систему все компоненты педагогической реальности, которые взаимосвязаны и взаимозависимы.

Благодаря опыту освоения разнообразия в российской школе удалось не только уйти от монополии государственных органов на содержание обучения, но и привлечь широкую общественность к участию в преобразованиях образовательной сферы. Результат, несомненно, положительный. Проложены пути к модернизации образования. Важное достижение в этой сфере – разработка Концепции федеральных образовательных стандартов (ФГОС) и проектов ФГОС как плодов совместной работы всех субъектов образовательного процесса – профессионального сообщества, работодателей и обучающихся. В Концепции сформулирован общественный заказ на образование и признано разнообразие подходов к осуществлению конституционных прав граждан на образование. Таким образом, признается, что путей к достижению результата в образовании существует много, и

определением содержания образования, форм и методов обучения занимается профессиональное сообщество с учетом общественного заказа. Эту Концепцию можно рассматривать как отклик системы образования на вызовы времени, которые проявляются в свойствах современного мира – его глобализации, информатизации, динамичности перемен и неопределенности развития.

Современный преподаватель в своей профессиональной деятельности стоит перед выбором своего собственного пути в организации педагогической деятельности, управлении образовательной деятельностью студентов.

Данная работа, отвечая на сложившееся разнообразие в образовательной сфере, обращена к тем специалистам в области образования, которые интересуются деятельностным обучением, склонны к тому, чтобы сделать деятельностную составляющую центральной в своей педагогической деятельности.

Отметим, что деятельностный подход к обучению не является новым. Он активно внедрялся, обрстал методами, формами, практиками с начала XX в. (Д. Дьюи, С. Френе, А. Макаренко, П. Блонский и др.). В его основе лежит идея первичности практического овладения материалом (деятельностью) и вторичности теоретического его осмысления, представление о том, что знания не передаются, а добываются, что мысль не передается буквально, она лишь «резонансно возбуждается».

В середине 80-х гг. И.А. Зимней был сформулирован личностно-деятельностный подход к обучению. В нем заявляется обучающийся как субъект обучения. Он характеризуется ориентацией на деятельность субъектов обучения и рассматривает деятельность, предметную и духовную, как основной механизм новообразований в развитии человека, он обращен к условиям, при которых деятельность выполняет эти функции. В своем личностном компоненте этот подход предполагает, что в центре обучения находятся сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность.

Личностность с позиций обучающегося означает «свободу выбора обучающимся пути, учебника, методов, а в отдельных случаях даже партнера обучения — педагога». Психологическое содержание подхода 1) обеспечивает психологическую безопасность обучающегося, 2) активизирует ученика, 3) поддерживает и развивает как внешнюю мотивацию - мотив достижения, так и внутреннюю – познавательную, 4) способствует принятию задачи и удовлетворению

от ее решения в сотрудничестве. Все эти факторы создают условия личностной самоактуализации и личностного роста, развития чувства компетентности и аффилиации (принадлежности группе, семье, общности) как компонентов собственного достоинства, чувства уверенности в себе.

Деятельностный аспект опирается на то, что обучение представляет собой субъектно ориентированную организацию и управление педагогом «учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учителем учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность», как это определяет И.А. Зимняя. На деятельностном уровне реализуются условия для деятельности общения и учебной деятельности, в совокупности образующие деятельность научения. Средствами общения являются вербальные и невербальные средства, знаковые системы, языки. Средства учебной деятельности - это интеллектуальные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация), эвристические операции, привлекающие знаковые средства (вербальные, невербальные) и познавательный опыт в виде фоновых знаний (Зимняя, 1999).

И.А. Зимней введен термин «обучающийся» вместо «ученик» или «обучаемый», чтобы подчеркнуть активный характер того, кто учится. И этот термин значительно распространился за последние 15 лет. Кроме того, в ее изложении понятие «деятельность» заменяется на «жизнедеятельность». Тем самым акцентируется нераздельность для обучающегося его учебной деятельности и жизни. Он участвует в ней всем своим существом и существованием.

Возрождение интереса к деятельностной составляющей обучения было обусловлено и экономическими императивами: экономика требует работников более независимых, с более высоким уровнем образованности, которые хотят сами распоряжаться своим временем, своими ресурсами. Это заказ на субъекта деятельности компетентного, информированного, творчески относящегося к работе, независимого пользователя (Ильин, 1999) и субъекта устойчивого культурно-технологического развития самого себя и среды своей жизнедеятельности (Овечкин, 2005). Таковы ожидания социума прежде всего от специалиста. Это умения адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, умения применять их на практике и принимать решения по



устранению возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место. В числе этих ожиданий есть и умения грамотно работать с информацией: уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем. Востребованы владение навыками общения в различных социальных группах, умение работать сообща для решения совместных задач, разрешать конфликты.

Первый раздел работы связан с описанием и анализом оснований деятельностного подхода в образовании. Показано, в частности, влияние изменяющейся среды жизнедеятельности на содержание и процесс обучения, рассмотрены структура технологии деятельности, ее культурные ценности и уровни, раскрыта сущность педагогической технологии деятельности в образовании.

Во втором разделе данной работы рассмотрены понятие деятельности в дидактике и логика его последовательного осмысления применительно к субъектам образовательного процесса – преподавателю и студенту - обучающемуся. Проводится мысль о том, что содержание образования основано на деятельности, а результатом образования являются компетенции и компетентность выпускника образовательного учреждения, формируемые деятельностью обучающегося.

Третий раздел посвящен описанию опыта использования деятельностных технологий в образовательной практике Удмуртского университета. Представлена деятельность студентов в освоении ими дисциплин, как гуманитарного цикла, так и специальных. Значительное место уделено работе студентов с информационными технологиями. Использование деятельностных образовательных технологий позволяет им осваивать предметные деятельности, активизирующие также их коммуникативные компетенции и формирующие их как независимых субъектов непрерывного обучения. Образовательные технологии описываются вместе с педагогическими технологиями, используемыми преподавателем.

В четвертом разделе проблематика деятельностных технологий рассматривается применительно к ФГОС нового поколения.

## **Раздел 1. ОСНОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ®**

Совершенствование образования всегда было и, скорее всего, будет непреходящей заботой общества. Для современной России, переживающей существенные культурные, социальные и экономические перемены, введение молодежи в систему общественных отношений и деятельности представляет собой значительно более трудную, чем для многих других стран, задачу и высокую ответственность, поскольку решение этой задачи происходит в условиях, отличающихся высокой степенью неопределенности. Кроме того, поиск решений осложнен тем обстоятельством, что осуществляется внутри сложившейся образовательной системы с ее культурой и традициями, усилиями педагогов, обладающих опытом практической и научной работы, приобретенным ими в устоявшихся условиях действия этой реформируемой системы. Иначе говоря, специалисты образования, реформируя систему, должны «на ходу» изменять и самих себя – свое традиционное отношение к методам, средствам, формам, содержанию и целям образования, что происходит не так просто и быстро.

Тем не менее, уже сегодня высказывается достаточно много идей и новых (иных) подходов к совершенствованию обучения и воспитания обучающихся. Выстраивается некоторая, пока еще не вполне отчетливая, концептуальная основа введения обучающихся в пространство жизнедеятельности постиндустриального общества, в его культуру. Исследователи выделяют такие системообразующие основания системы встраивания обучающегося в жизнь социума, как общечеловеческие ценности, национальная идея и их трансформация; личность, общество и их развитие; культура, менталитет и нормативно-нравственная основа общества; деятельность вообще и ее жизнеобеспечивающая сущность – труд; природная среда и ее сохранение; производство, техника, технология и техногенная среда. В качестве концептуальной основы образования в современном мире и в России, в частности, рассматриваются также экономические, предпринимательские, творческие, эстетические, экологические, проектные, исследовательские, исторические, информационные, коммуникационные, интеграционные и иные

атрибуты жизнедеятельности человека и общества в человеческом мире. В других исследованиях в качестве отправного (исходного) пункта выявления особенностей образовательного процесса и построения определенных технологий обучения принимаются некоторые элементы, присущие именно образованию: взаимодействие учителя и обучающегося, организационные формы, средства обучения, образовательная среда, взаимоотношения педагогов и родителей, материально-техническое обеспечение и т.д., то есть внутренние, организационно-методические аспекты образовательного продвижения обучающегося.

Совокупность высказываемых подходов, идей и оснований совершенствования образования отражает достаточно устойчивый в обществе и культуре полифонический взгляд на пути и направления развития. Множественность суждений является следствием плюрализма и толерантности в современной культуре как ее существенно значимых и ведущих принципов. Причем различные подходы либо дополняют и развивают другие мнения, либо находятся в оппозиции к ним, либо представляют собой некоторую сумму идей или их частей, не всегда сводящуюся к ним.

В то же время методологически, в соответствии с одним из правил системного анализа, раскрытие сущности рассматриваемого явления и определение его наиболее общих особенностей и закономерностей возможно путем перехода на более высокий уровень системности, что позволяет более отчетливо увидеть явление и составить некоторый прогноз его развития внутри надсистемы. Философско-культурологический уровень рассмотрения системы образования как некоторой структурной целостности внутри объективного мира позволяет мысленно на некоторое время освободить объект изучения от множества частных явлений, событий, особенностей и выявить сущностные основы, ценностно-смысловые атрибуты этого объекта (образования).

Рассмотрение образовательной системы внутри объективного мира позволяет определить основные ее цели, представленные в том числе в форме модели (мыслительного образа) выпускника школы и вуза, в наибольшей степени соответствующей современному человеку, его способностям, знаниям,

представлениям, уровню культуры личности, образу (стилю) жизни, деятельности и т.п. В то же время «портрет» современного человека может быть получен путем изучения особенностей, закономерностей, тенденций среды жизнедеятельности, в которую погружен человек и в которой он существует и развивается. Кроме того, личностные качества человека в определенном социокультурном пространстве с необходимостью должны выстраиваться не только сообразно состоянию и обозначившимся тенденциям развития, складывающимся синергетически, но и обладать определенной ориентацией на некоторые общественные и личностные смыслы, предусматривающие наиболее разумные способы и стратегии преодоления личных проблем и проблем общества, природы, культуры. Мыслительная модель выпускника, полученная таким образом, может рассматриваться в качестве концептуальной основы совершенствования образования в виде его содержания и некоторой совокупности принципов, подходов, норм, что, в свою очередь, может явиться базой для выстраивания педагогических технологий, организационно-методической структуры, информационного, технического, кадрового обеспечения и др.

В современном образовании реализуются идеи гуманизации и демократизации, которые в значительной мере основаны на педагогической антропологии. Человек рассматривается как целостное разумное существо, реализующее себя в мире, в сложившейся среде жизнедеятельности. Все качества человека выводятся из его природы и в зависимости от социокультурной среды. Причем среда является, по существу, важнейшим фактором развития или неразвития его природных задатков. С другой стороны, среда формируется самим человеком сообразно его потребностям и возможностям.

Процесс развития природных задатков человека и формирования среды немислим вне деятельности. Образование, построенное на деятельности человека (обучающегося, студента), создает условия его наиболее полноценного становления в качестве субъекта устойчивого развития самого себя и среды. Характер и условия реализации деятельностного подхода в общеобразовательной и профессиональной школе определяются свойствами внеобразовательной среды, представленной материальными,

социальными, культурными объектами в их системном единстве. Деятельность в среде по преодолению проблем, тенденции деятельности, условия устойчивости рассматриваются нами как объект-оригинал, как реальная действительность, в которой осуществляет свою деятельность выпускник образовательного учреждения. Педагогическая действительность – содержание образования, педагогическое взаимодействие субъектов, педагогическая технология, образовательная среда – представляют собой отражение, модель реальной действительности, в которой деятельность обучающегося и педагога является одновременно и компонентом содержания, и основой педагогического взаимодействия.

### **1.1. Свойства среды жизнедеятельности и приоритеты образования**

Становление, существование и развитие человека и общества на протяжении всей истории цивилизации состояли и состоят в деятельности по преобразованию природного мира путем изменения состояния некоторых исходных ресурсов в промежуточный или конечный результат, удовлетворяющий витальные, духовные, психические или интеллектуальные потребности людей.

Более двух тысяч лет назад было замечено, что создание средств преобразования природы (инструментов) и предметов потребления не является единственным результатом деятельности общества и человека – возникает еще нечто, не сводимое к этим продуктам трудовой деятельности. Цицерон Марк Тулий – оратор, философ и политический деятель древнего Рима – выразил это словами: «Наши руки как бы создают в природе вторую природу». Во второй половине XX в. стало совершенно ясно, что накопленный в течение всей человеческой истории инструментально-орудийный арсенал (масса предметов потребления, сооружений, транспортных средств, средств связи и др.) представляет собой в совокупности эту самую «вторую» природу. Стало очевидным, что произошла весьма существенная качественная перемена – средства и способы преобразования в совокупности с предметами потребления и методами их применения превратились из инструментально-орудийного арсенала в среду жизнедеятельности. Множество средств и результатов преобразовательной деятельности, в том числе средств и способов межличностных взаимоотношений, социальной жизни, проявлений и

представлений культуры, обеспечило появление сверхсуммарного результата человеческой деятельности, не сводящегося к свойствам частей (кооперативный эффект), в виде среды существования человека и общества.

Человек непреднамеренно оказался погруженным в эту массу сотворенных им вещей, средств, способов и систем, образующих вторую природу, которая определяется множеством тождественных терминов – ноосфера, техносфера, техногенная среда, искусственный мир, человеческий мир, антропосфера и др. При этом человечество не имело намерений (целей) ни «покорять» природу, ни сотворять «вторую» природу. Все произошло как бы само собой - количество перешло в качество. Естественное жизненное пространство существования человека было замещено искусственным (неприродным) - социокультурным, культурно-технологическим, научно-техническим и др. Люди экспроприировали в свою пользу часть планетного пространства и устроили в нем жизнь по собственным правилам. И хотя сами люди и создаваемые ими предметы состоят из того же самого вещества, а при создании предметов применяются известные виды энергии, устроены эти предметы и все человеческое пространство иначе, чем в природных условиях. Эволюционное «перемещение» человека в техногенную среду привело к соответствующим эволюционным изменениям его тела, образа жизни, личностных качеств, особенностей отношений в обществе.

Искусственный мир, построенный человеком внутри Природы, обеспечил ему собственное развитие, в том числе в процессе преобразования природной среды, и благоприятное существование. Это привело к увеличению продолжительности жизни людей, комфорту, развитию наук, искусств и еще большему возрастанию возможностей совершенствования среды своего существования. Важным и абсолютно достоверным свидетельством «благоприятности» второй природы является статистически установленный рост численности населения земли. За последние 150-200 лет количество жителей Земли увеличилось в 10 раз и составило уже более 6 млрд. человек. Популяция вида *Homo sapiens*, размножившись и расселившись на всем земном шаре, выдержала испытание в межвидовой конкуренции за счет использования нетрадиционного ресурса – рассудка. Следует

однако заметить, что усиливающаяся внутривидовая конкуренция вносит существенную неопределенность в перспективы человеческой цивилизации

Совокупность действий по созданию материальных объектов, сами эти объекты, а также последствия их воздействия и влияния на человека, общество и природу образуют в настоящее время глобальную структуру, которая представляет собой объективно существующую и необратимую реальность как часть планетной системы. Результат изменения мира является следствием по крайней мере двух причин: во-первых, активности по преодолению неблагоприятных условий природной среды (для выживания) и, во-вторых, стремлений человека и общества к удовлетворению все возрастающих витальных, духовных и интеллектуальных потребностей человека (для повышения качества жизни), которые одновременно могут быть отнесены и к объективным, и к субъективным потребностям. Сегодня люди все в большей степени «переселяются» из естественной природы в созданный ими искусственный мир, который их и кормит, и одевает, и согревает, и развивает.

Образно говоря, люди придумали, строят и уже в значительной степени построили для себя огромный дом с соответствующей инфраструктурой, фундаментом которого является планета Земля. Очевидно при этом, что высокий уровень рациональной (системно-упорядоченной, технологической) деятельности обеспечивает благоприятные условия развития культуры, экономики, повышения качества жизни и др. Справедливо и обратное: высокий материальный и независимый от «сюрпризов» природы уровень жизни общества и его культуры стимулирует развитие и расширение (экспансия) среды жизнедеятельности. Достигнутый уровень развития техногенной среды и сформировавшейся культуры превращается в ведущий фактор ее дальнейшего развития.

Вторую природу можно рассматривать как средство и как результат материализации («овеществления») некоторой части из множества мысленных образов, возникавших и возникающих в процессе деятельности и интеллектуально-духовного (культурного) развития не столько одного человека, сколько человечества в целом. Рациональная, упорядоченная на системном уровне человеческая деятельность – материальная, интеллектуальная, духовная – это

средство превращения ноосферы в «геологическую силу» (В.И. Вернадский), сопоставимую по масштабам с природными силами планеты.

При этом вторая природа (техногенная среда) понимается как совокупность не свойственных естественной природе органических и неорганических элементов искусственного происхождения, созданных в процессе целенаправленной преобразующей деятельности людей, а также система взаимодействия людей на основе и в соответствии с принципами и ценностями возникшей культуры. Вторая природа представляет собой часть планетной системы, взаимодействующей с другими ее частями – естественной природой, человеком и обществом (рис. 1.1).

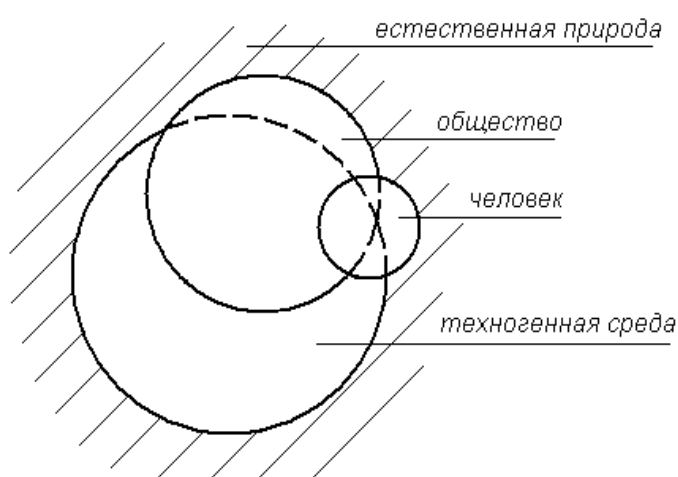


Рис. 1.1. Система «планета Земля».

С учетом объективных, набирающих скорость и силу тенденций современного мира, проявляющихся в интеграции культур, глобализации социально-экономических и политических процессов, технологизации и унификации деятельности, дисбалансе экосистем, целесообразно принять в качестве надсистемы образования глобальное (планетное) пространство в целом, всю биосферу и, в частности, ее современный этап развития - ноосферу. В этом ноосферном пространстве тесно пересечены («вплетены» друг в друга) природа, общество, техногенная среда и человек. Решая задачу совершенствования образования, необходимо рассматривать человека как разумное, рассудочное, эмоционально-чувственное существо, погруженное и в естественную природу, и в социальный мир, и во вторую природу (техногенную среду) и реализующее себя через деятельность в этом глобальном мире.



Сотворенная людьми природа (среда) отличается составом, структурными связями, свойствами и параметрами. В первом приближении техногенная среда может быть обозначена как глобальное искусственное сооружение, оберегающее людей от неблагоприятных природных воздействий, а ее элементы выполняют функцию посредника между субъектом и объектом, на который воздействует субъект с некоторой целью. Субъектами преобразования являются человек и общество, способные к построению целей деятельности, созданию и применению соответствующих способов и средств, а в качестве объектов преобразования могут быть приняты вещество, энергия, информация, биообъекты природы и техногенной (искусственной) среды, а также они сами - общество и человек.

Человек, таким образом, может выступать в различных ситуациях и объектом, и субъектом воздействия. Кроме того, он может быть и средством (исполнителем), поскольку инструментально-орудийный арсенал не может пока полностью заменить человека в системе деятельности, а выполняет свои функции только совместно с человеком-оператором, расходующим свою энергию в ходе реализации приобретенных мыслительных и двигательных навыков. Соотношение в человеке субъектного, объектного и исполнительского определяет в значительной степени структуру личности, ее особенности, черты характера, отношение человека к себе, людям, миру. Интерпретация этой мысленной модели (идеализированная модель) позволяет выделить определенные ее признаки, возникающие связи (отношения) между элементами и результаты (следствия). В то же время, поскольку в техногенную среду погружены человек и общество, она может рассматриваться так же, как и природа, побудительным фактором возвышения потребностей и усложнения целей воздействия субъекта на объект.

Революционные темпы перемен становятся такими высокими, что каждый отдельный человек, развивающийся на социобиологическом и интеллектуальном уровне эволюционно, не в состоянии адаптироваться к ним. Человек становится все менее способным увидеть мир в целом, результаты, последствия и тенденции происходящих изменений. Совокупный результат деятельности людей (кооперативный эффект) и ее тенденции скрыты от них. Из-за неспособности

увидеть целое человек и общество вынужденно ограничивают область своей жизни и деятельности некоторой локальной средой и узкоспециализированной рациональной деятельностью, воспринимая другие среды и деятельности как непонятные и недоступные. Эффект локализации жизненного пространства человека в глобальном ноосферном мире порождается увеличивающимся количеством все более сложных технологий и их результатов. Этот эффект еще более усиливается за счет развития информационных технологий, лавинообразного возрастания объемов информации, усложнения ее потоков, что является важнейшим атрибутом информационного (постиндустриального) общества, замещающего собой индустриальное общество. Расширение и усложнение глобального ноосферного пространства и локализация среды жизнедеятельности каждого конкретного человека увеличивает степень неопределенности его существования и делает развитие цивилизации непредсказуемым.

Уместно при этом отметить, что к одной из ведущих детерминант социального развития – технологической (технологический детерминизм индустриального общества) добавилась информационная. На этом цивилизационном этапе развития общества определяющим (главенствующим) фактором является информация или информация и технология как единое целое (информационный детерминизм или информационно-технологический детерминизм).

К существенным сверхсуммарным результатам расширения техногенной (культурно-технологической, социально-технологической) среды могут быть отнесены и другие объективные особенности и тенденции. Так, например, увеличение массы и качества знаний, информации, технологий, а также стремление потребителей удовлетворить свои объективные и субъективные потребности, с одной стороны, и стремление производителей увеличить прибыль и определить конкурентов – с другой, создали условия интенсификации товарных обменов как внутри государств, так и между ними. При этом любой товар и услуга в ходе конкурентной борьбы удовлетворяют потребности на все более высоком качественном уровне, а поскольку конкуренция производителей происходит на межгосударственном уровне, то товары достигают предельного совершенства

(оптимального уровня) и становятся унифицированными. Однако товары и услуги обладают не только свойством удовлетворять потребности (утилитарная функция), но и являются носителями определенной культуры, а обмен унифицированными товарами создает условия для унификации культур, которую часто определяют как культурную интеграцию, как процесс формирования единой общечеловеческой культуры и системы ценностей. В то же время товары и услуги, несущие в себе «национальные» черты, рассматриваются потребителем как «сувенирные», что свидетельствует об уменьшении культурного многообразия и утрате самобытности некоторых, а возможно, большинства народов.

Таким образом, деятельность общества, складывающаяся из действий каждого отдельного человека и соответствующего отношения к себе и своим действиям, привела к противоречивому результату. С одной стороны, созданы условия для развития человека и общества, укрепления их жизненных позиций в биосфере Земли, а с другой – возникли предпосылки утраты возможностей существования человека. В настоящее время это противоречие не только не устраняется, но и усиливается. Для сохранения вида *Homo sapiens* это противоречие должно быть снято, но не в направлении отказа от достигнутого благополучия и утраты перспектив развития. Учитывая, что проблемы человека порождены им самим через удовлетворение своих потребностей в процессе деятельности и, в том числе, преобразовательной деятельности, то разрешение противоречия возможно путем осознания и трансформации характера этой деятельности, а значит и изменения отношения человека к ней.

Каждый человек, находясь в определенных социальных отношениях внутри культурного поля общества, одновременно так или иначе является участником какой-либо деятельности. Он либо непосредственно связан с получением, изменением состояния материальных, энергетических, биологических, информационных ресурсов, либо потребляет продукты преобразования и высказывает свое суждение о качестве удовлетворения потребностей, либо формирует в общественном сознании определенное нравственное отношение к социуму и его культурной системе и тем

самым задает тактические и концептуальные подходы к ней, либо способствует подготовке людей к участию в деятельности и т.п.

Погруженность человека в глобальный технологически насыщенный и информационно нагруженный мир с необходимостью предопределяет такие его свойства, способности и культурные основы, которые отсутствовали у людей прошлых эпох и отсутствуют у многих нынешних членов общества.

Человек в современном быстро меняющемся мире должен обладать качествами, позволяющими ему не только успешно действовать для удовлетворения своих все возрастающих потребностей, но и для сохранения и создания благоприятной, устойчивой среды жизнедеятельности. Деятельность человека, в которой проявляются и воплощаются его свойства, должна быть направлена на достижение им собственных целей, но при условии, что сама деятельность, ее результаты и последствия не приведут к ухудшению и разрушению природы, общества и его самого. Это условие может рассматриваться как категорический императив, как непреложный принцип и культурная норма человека и общества. Для осуществления такой деятельности человек должен не только владеть рассудочно-рациональным знанием и навыками, но и прежде всего обладать качествами разумного, нравственного существа. Человек должен быть в значительно большей мере субъектом, чем объектом (предметом) и средством (исполнителем).

Возвышение человека как субъекта собственной жизни и как субъекта культурно-исторического развития в условиях расширяющейся и усложняющейся действительности невозможно без некоторого множества его качеств, присущих человеку разумному. Представляется, что наиболее значимыми компонентами человека как субъекта культурно-технологического развития являются следующие:

– целостное представление о реальном объективно существующем и непрерывно развивающемся информационно-технологическом мире (его панорамное видение), в который погружен человек и который является глобальной планетной системой, состоящей из множества природных, социальных и технологических подсистем, одновременно удовлетворяющих потребности человека и общества и оказывающих негативное влияние на жизнь человека, общества и дисбаланс экосистемы планеты;

- представление о взаимозависимости исторического, культурного и личностного развития, о влиянии информационно-технологической среды на жизнь человека и общества, позиции государства в мире, на интеллектуально-духовное развитие личности, а также на все сферы деятельности: экономику, культуру, науку, образование, здравоохранение, политику, производство, быт, досуг и др.;
- понимание объективной тенденции к интеграции культур, к формированию единой системы общечеловеческих ценностей, возвышению значимости нравственных основ личности в условиях нарастания неопределенности развития цивилизации и появления новых, не бывших ранее, проблем и противоречий локального и глобального характера;
- понимание необходимости непрерывного собственного развития и обладание способностями выстраивания стратегий и концепций преобразования природно-социально-технологической среды и ее элементов и отношений в среде. А также технологиями проектирования некоторой будущей, пока еще не ставшей, реальности (предметов, способов, средств, отношений, свойств, результатов, целей) которая, удовлетворяя потребности на высоком уровне качества в режиме паритетного развития экосистемы, снимает возникшие в объективной реальности противоречия, проблемы и снижает степень неопределенности существования;
- способность объективно (разумно) оценивать реальную социально-технологическую ситуацию, анализировать и оценивать собственные предпринимательские, интеллектуальные и физические возможности и добиваться лучшего результата в практической деятельности, которая все интенсивнее технологизируется и унифицируется, в условиях свободы и неопределенности выбора при наличии соперничества, конкуренции.

Формирование человека как субъекта развития в постиндустриальном обществе в условиях глобальной экосистемы (природа, общество, человек, техногенная среда) происходит в значительной степени синергетически под влиянием (воздействием) множества факторов, порождаемых семьей, средствами массовой информации, казуальными связями, предметной средой, образцами литературы и искусства, экономическими и политическими событиями, научно-техническими достижениями и

многим другим. Значительный вклад в образование (обучение, воспитание, развитие) человека вносит система общего и профессионального образования, которую можно рассматривать как единственный, специально созданный инструмент общества по «возделыванию» (введение в культуру) личности, отличающийся от других стохастических каналов влияния на человека своей системностью.

В то же время системе образования присущи достаточно существенные недостатки, на устранение которых все в большей степени направлены педагогические исследования и усилия педагогов-практиков. По мнению У. Глассера, «многие дети приходят к осознанию себя полноценными личностями, однако происходит это скорее вопреки, а не благодаря процессу образования». Снижение степени влияния образования на формирование личности по сравнению с другими каналами воздействия на человека связано высокой динамикой перемен в среде и с запаздыванием образования относительно темпов развития среды жизнедеятельности человека, общества и второй природы. Ускорение темпов изменений среды и движение образования вслед за этими изменениями реальной действительности («следование за...») способствуют возникновению неопределенности педагогических технологий и целей, что делает приведенное высказывание У. Глассера еще более актуальным.

Уменьшение «вклада» образования в подготовку субъекта развития проявляется еще и в том, что приобретение обучающимися естественнонаучных, гуманитарных, социальных знаний, а также знаний технологии деятельности и компетенций рассматривается как одна из основных целей и как критерий эффективности (результативности) образования.

Ведущим видом деятельности обучающегося и студента принято считать учебно-познавательную деятельность. Сами по себе знания и процесс познания, безусловно, необходимы для жизни в реальной среде, но одних только знаний недостаточно для осуществления эффективной экосистемной деятельности и преодоления возникающих проблем и противоречий, в том числе личностных. Для достижения успеха и комфорта в реальной среде человек должен обладать способностью к этой деятельности. Однако атрибуты деятельности не включаются в

цели и содержание образования. Структура деятельности, ее исходные основания и возникающие результаты и последствия, методы и методология деятельности, ее нормативно-нравственные регулятивы познаются и осваиваются обучающимися за пределами образовательной системы и не всегда соответствуют ее концептуальному конструкту. Кроме того, в учебные программы и планы включается, как правило, только точное, проверенное временем и практикой знание и принятая система ценностей, т.е. прошлое знание. Между тем точного, установленного раз и навсегда знания в мире попросту не существует, оно всегда подвергнуто изменению, уточнению и расширению. Это касается не только естественнонаучных знаний, но и в ещё большей степени социальных, гуманитарных и технологических знаний.

Переход образовательной системы на иные целевые ориентиры также не всегда ведет к достижению эффекта упреждения реальности. Так, ориентация на формирование компетенций и компетентности обучающегося и студента, которая может рассматриваться как прогрессивное явление, ведет, с одной стороны, к более глубокой подготовке человека к определенным видам деятельности, а с другой - к унификации и узкой специализации человека.

Все в мире меняется. Непостоянными являются не только наши знания и представления об окружающем мире, но и отношения к этому миру, отношения между людьми (система нравственных норм и ценностей, характер и стиль деятельности и мышления, целевые ориентиры и установки). В реальной действительности люди все в большей степени имеют дело с неточным, приблизительным знанием или даже с незнанием, то есть с проблемами и противоречиями. В связи с этим отставание образовательной системы от реальности еще более усиливается из-за чрезвычайно высоких темпов трансформации среды, деятельности человека и общества в этой среде и относительно медленных эволюционных изменений образования.

Выпускник школы и вуза сталкивается в реальной действительности с такими явлениями и знаниями, которым его «не учили» и которые способствуют возникновению состояния неопределенности и растерянности, преодолению которых человека также «не научили». При этом состояние неопределенности не

всегда осознается (рефлексируется) человеком, существует в форме какого-либо дискомфорта и ведет к стрессам, конфликтам, деструктивному поведению.

В связи с этим для преодоления возможностей возникновения неосознаваемого дискомфортного состояния человека в условиях неопределенности среды значительное место в образовании должна занимать методология формирования человека саморазвивающегося, способного и готового к познанию и преобразованию самого себя, к познанию и преобразованию внешнего мира сообразно своим потребностям и целям, не противоречащим потребностям общества. В общем виде это может быть обозначено как формирование в человеке рефлексивного, аналитического, проектного (синтетического) мышления. Жизнь и деятельность человека все в большей мере связана с преодолением непрерывно возникающих задач, проблем, противоречий, для которых не существует стереотипных решений, а образование как инструмент введения обучающихся в деятельность не вооружает их методологией и технологией поиска решения проблем. Причем таких решений, которые будут актуальны и востребованы как в текущей, так и в будущей реальности.

Многие проблемы образования, которые не позволяют в полной мере сформировать человека, способного к преодолению проблем, связаны с тем, что образовательная система в соответствии со сложившимися правилами и традициями сама строит модель собственной структуры и сама определяет те конечные результаты (модель выпускника), которые должны быть достигнуты. Часто и структура образовательной системы, и содержание образования, и конечные результаты расходятся с потребностями общества, тенденциями его развития и не направлены на решение противоречий и проблем личности и среды. Базис, основа, на которых осуществляется образовательный процесс по формированию личности, все более отличается (отстает) от реальных условий и параметров культурно-технологической среды. Результат реализации принятой в образовательной системе модели обучения и воспитания заключается в том, что модель мира и деятельности, сформированная в сознании человека (выпускника), существенно отличается от реального мира. И чем больше величина этих различий, тем более сложным



является процесс адаптации выпускника школы и вуза к жизни и деятельности в реальной среде, тем выше становится вероятность возникновения личностных и социально-личностных конфликтов.

Адаптация (согласование) образовательной системы и реальной среды в целях снижения остроты внутренних и внешних конфликтов, повышения степени управляемости и достижения гармоничного сбалансированного развития среды требует определенной перестройки содержания, методов и подходов к обучению и воспитанию, что на первый взгляд представляется достаточно трудоемкой и даже неразрешимой задачей. Однако анализ результатов некоторых педагогических исследований и проектов, опыта работы педагогов-новаторов, показывает, что в них в разной степени находят отражение указанные недостатки, противоречия и попытки их устранения.

С учетом характера и особенностей современной социально-культурной среды и условий существования и развития человека в этой среде можно определить основные концептуальные подходы (принципы, системообразующие положения) к отбору и структурированию содержания, построению, технологии обучения, организации учебно-воспитательного процесса. Они повышают вероятность достижения выпускником успеха и комфорта (физиологического, психического, интеллектуального и духовного) в собственной жизни при одновременном улучшении (не ухудшении) среды его жизнедеятельности. К ним относятся:

1) активизация учебно-преобразовательной деятельности, направленной на решение возникающих в реальной среде проблем, на адаптацию среды под собственные потребности и цели – деятельностный подход. Активные методы обучения - игровые, проектные и др. - и деятельность человека в реальной действительности тождественны по структуре. Но поскольку структура активных методов обучения латентно переносится обучающимся на реальную деятельность, то активные методы обучения, которые по существу являются деятельностными, должны занимать приоритетное место в общеобразовательной и профессиональной школе в современных условиях. При этом учебно-познавательная деятельность должна играть роль необходимого условия (инструментария) осуществления

учебно-преобразовательной деятельности, а сам процесс познания необходимо перевести на уровень самопознания (самостоятельного познания, самообразования) через овладение обучающимися методами и средствами преобразования информации (знаний, идей, знаний о «незнании»). Усиление учебно-преобразовательной деятельности может быть достигнуто путем введения в учебный процесс не решенных в настоящем прагматических задач, противоречий и проблем, имеющих реальное (практическое) значение;

2) укрупнение (концептуализация) знаний, повышение уровня системности знаний, включаемых в содержание, – концептуальное образование. Непрерывное повышение уровня системности и обновление знаний об изменяющемся состоянии и свойствах среды и деятельности – неопределенность, неустойчивость, вероятностность («незнание» и «неопределенность» как объект познания, как элемент содержания). Поскольку почти любое знание, система ценностей, представлений о реальной среде жизнедеятельности и сама эта среда являются в действительности приближенными, носят вероятностный характер, непостоянны и переменчивы, то процесс обучения и воспитания предпочтительно вести на основе рассмотрения, главным образом, концепций существования, развития, познания и преобразования природы, общества, человека и техногенной среды, что позволяет сформировать у обучающихся представления о некоторых тенденциях («векторах») происходивших, происходящих и будущих изменений. Основанием к построению системы концептуального образования служит также и то обстоятельство, что сегодня и в будущем объем конкретного знания и незнания (область непознанного) непрерывно возрастает, а человеческие возможности по освоению всей массы известной и вновь появляющейся информации и время для ее освоения существенно ограничены. В концептуальном образовании частные знания (эффекты, явления, события, правила, законы) могут выполнять функцию обоснования (подтверждения или опровержения) рассматриваемых концепций, а также служить основой не только инновационной, но и репродуктивной практической деятельности, которая занимает и будет занимать значительное место в жизни человека;

3) включение в содержание образования разделов, связанных с осуществлением деятельности по преодолению возникающих проблем, - изучение и освоение структуры, методологии, методов, средств, технологий деятельности – инновационное образование. Главным атрибутом содержания должна стать деятельность по построению обучающимися образа будущей реальности и его реализации в реальной действительности. Основой инновационного образования является формирование и развитие у обучающихся умений и способностей к нестереотипному, оригинальному, нетрадиционному переводу незнания в знание, непознанного в известное, небывшего в ставшее, нерешенного в решенное, т. е. способности к преодолению непрерывно возникающих в реальной среде проблем и противоречий, их предупреждению и предотвращению. В совокупность знаний и умений, подлежащих усвоению в процессе образования, необходимо включать совокупность известных в настоящее время эвристических технологий (методов, приемов, алгоритмов, способов, процедур, операций) поиска и решения задач, проблем и противоречий, основанных на методах анализа, прогнозирования и синтеза. Процесс освоения этих технологий и методов способствует формированию определенного стиля мышления, который в отличие от репродуктивной деятельности позволяет добиваться новых результатов в деятельности и преодолевать возникающие препятствия.

В то же время процесс преодоления возникающих препятствий инновационными методами с необходимостью должен иметь некоторую нравственно-целевую установку. В качестве нравственно-целевой установки должно быть сформировано представление о сбалансированном (экосистемном) развитии человека в системе «человек – среда» (общество, природа, вторая природа), не наносящем ущерба ни человеку, ни обществу, ни природе. В качестве объекта воздействия могут рассматриваться как сам человек (психологическая, интеллектуальная и духовная адаптация человека к условиям среды жизнедеятельности), так и среда (адаптация среды к целям субъекта), то есть представление о возможности и допустимости изменения не только себя, своих отношений к среде, но и среды для более эффективного достижения своих целей деятельности, поскольку существующая реальность всегда противоречива и имеет недостатки. Тем более что желания и

потребности людей непрерывно растут и изменяются. Поэтому важны не только собственно возможность и допустимость, но и желательность (необходимость и неизбежность) изменений реальной среды, ее адаптации к изменяющимся целям, ценностям. Способность выбора сбалансированной стратегии инновационной деятельности позволит человеку преодолевать часто возникающие в его жизни противоречия, находить оптимальное решение острых проблем среды, отражающихся на устойчивости жизни человека в этой среде.

При совершенствовании образовательной системы необходимо опираться на некоторую перспективную модель (образ) среды жизнедеятельности, которая может быть построена на основе анализа существующего состояния (противоречий, последствий, проблем) и прогнозирования желаемого. Модель будущей среды, прогноз ее желаемого состояния должны строиться, по крайней мере, для того времени, когда выпускники школы или вуза приступят в полной мере к самостоятельной деятельности, приобретут статус субъекта развития (упреждающее образование). Построение перспективной (желаемой) модели реальной среды и ориентация образования на эту модель должны обеспечить повышение степени управляемости (предсказуемости) социально-техническим развитием и ускорение адаптации выпускников к реальной среде.

Острота проблемы соответствия образовательной системы и реальной среды жизнедеятельности с ее противоречиями, проблемами и конфликтами объективно требует совершенствования общей (общекультурной) и профессиональной подготовки молодежи. Целью образовательной системы любой формы и уровня должно стать образование (обучение, воспитание, развитие) человека как субъекта культурно-технологического развития. Исторически и социально-значимым результатом формирования субъекта культурно-технологического развития должно стать построение в общественном сознании (с учетом естественной ротации общества) потребности в экосистемном (паритетном) сбалансированном развитии человека и природно-социально-техногенной среды его жизни и деятельности, которое принципиально отличается от ее современного экстенсивного технократического функционирования.

## 1.2. Технология деятельности

Обычно технологию соотносят с конкретными отраслями деятельности и выделяют технологии промышленного производства, технологии строительства, технологии сельского хозяйства, технологии бизнеса, технологии ведения домашнего хозяйства, технологии человеческого общения, информационные технологии, энергетические технологии, а также и педагогические технологии и др. Множество частных (отраслевых) технологий, отличаясь друг от друга существенными специфическими чертами, имеют не менее существенные общие параметры и структуру.

Общим для большинства определений является по крайней мере то, что словом «технология» связано, во-первых, какое-либо преобразующее действие, некоторая преобразующая деятельность – действие и деятельность по изменению или сохранению состояния некоторых исходных объектов - энергии, информации и др. с целью получения требуемого результата, а во-вторых, совокупность этих действий отличается определенной их последовательностью (закономерностью, алгоритмичностью). Могут быть также выделены и другие общие признаки преобразовательных процессов во многих областях деятельности.

А.А. Коновалов предлагает предельно общую формулу (схему) преобразования в виде:

$$G_{i-1} \rightarrow G_i,$$

где  $G_{i-1}$  – исходное состояние объекта преобразования;

$G_i$  – конечное (или промежуточное) состояние, которое предопределяется целью;

$\rightarrow$  – преобразовательная система, включающая необходимый и достаточный набор компонентов, образующих эту систему.

Детализация и уточнение этой схемы с помощью моделей системного анализа приводит к ее дополнению такими элементами, как исходные ресурсы, результаты, последствия, надсистема, состав, структура, средства, обратная связь и др. (рис. 1.2).

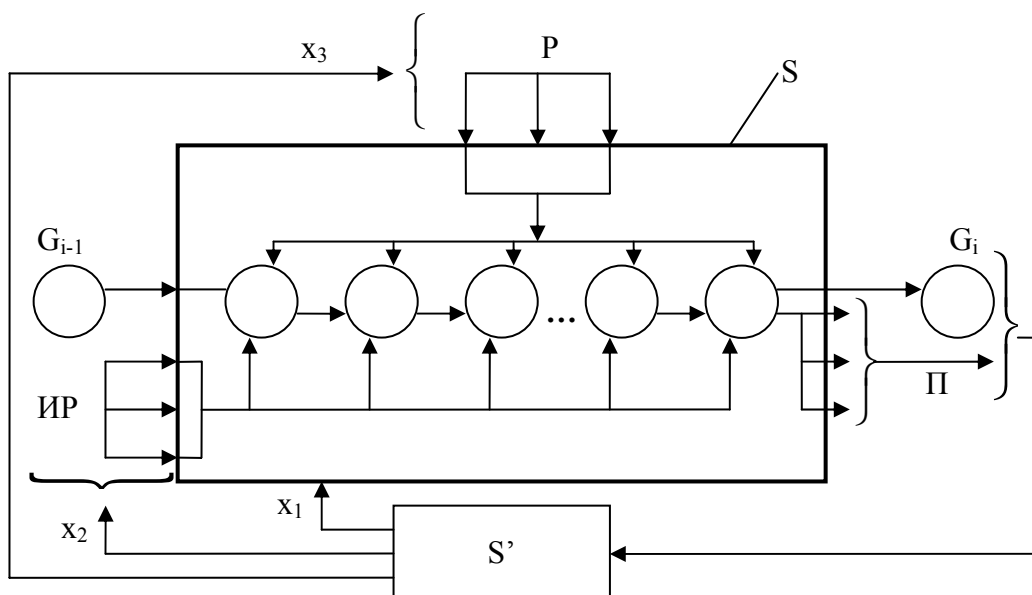


Рис. 1.2. Структурная схема преобразования объекта  $G$  из исходного ( $i-1$ ) в требуемое ( $i$ ) состояние (планируемый результат): ИР – исходные ресурсы; П – последствия (неизбежные сопутствующие результаты преобразования, не устанавливаемые целью); Р – надсистема; S – преобразовательная система; S – управляющая система;  $x_1$ ,  $x_2$ ,  $x_3$  – воздействия управляющей системы на S, ИР, Р соответственно

Объектами преобразования в разных преобразовательных системах являются материал (вещество), энергия, информация, живое вещество (например, микроорганизмы), биообъекты (растения, животные), человек, социальная группа, общество в целом. Человек как объект преобразования имеет свои отличительные особенности. Он, как правило, является одновременно и субъектом, и объектом, и исполнителем в преобразовательной системе, что отражает сущность современного постнеклассического этапа развития науки. Например, в процессе самообразования, при выполнении утренних гигиенических процедур и др. Аналогично социальная группа и общество сами и определяют цели, и преобразуют себя (самоорганизация) и исполняют требования других (внешних) социальных структур (субъектов). То же относится и к образовательному процессу.

К исходным ресурсам могут быть отнесены (кроме объекта преобразования) материалы (вещество), информация, энергия, в том числе энергия человека

(трудовой ресурс), а также человек, социальная группа, общество в целом. Ресурсы в преобразовательной системе либо полностью или частично переносятся в преобразуемый объект, либо входят в состав сопутствующих результатов (последствия). Информация, в отличие от других ресурсов, имеет особенность не расходоваться, а накапливаться, что, в сущности, является антиэнтропийным свойством любого организма и в том числе – человеческого и социального.

Последствия действия преобразовательной системы образуются в результате расходования исходных ресурсов: все, что преобразуется в системе и полностью расходуется, превращается либо в требуемый результат (объект), либо в сопутствующие результаты. Сумма последствий всех действующих преобразовательных систем, созданных людьми, складывается в глобальные проблемы человечества.

К надсистеме могут быть отнесены технические, социальные, научные, культурные, образовательные, политические, экономические и другие институты общества, а также естественная природа (климат, рельеф, флора, фауна и др.), так или иначе оказывающие влияние на преобразовательную систему.

Управление преобразовательной системой прямо или опосредованно осуществляет человек или коллектив. Их функциональное назначение состоит в изучении образующихся результатов и последствий, их сопоставлении с требуемым результатом и допустимыми последствиями. В тех случаях, когда расхождение между требуемыми и достигаемыми показателями действия системы превышает некоторый допустимый предел, система  $S$  вырабатывает решение и реализует управляющее воздействие на преобразовательную систему ( $S$ ), исходные ресурсы (ИР) или элементы надсистемы ( $P$ )

Продукты преобразовательных систем отличаются огромным разнообразием. Это, во-первых, материальные (вещественные) результаты, к которым относятся пища, одежда, жилище, транспорт, связь, предметы быта, досуга и отдыха, здания и сооружения, сорта растений и породы животных, полученные путем селекции и методами генной инженерии и т.п. Во-вторых, это энергетические продукты – электроэнергия, химическая, тепловая, механическая энергия и др. В-третьих, это

информация, т.е. знания и представления людей об окружающем мире и деятельности в нем человека, зафиксированные в каком-либо виде. И, наконец, самым существенным результатом преобразования – планируемым или сопутствующим, прямым или опосредованным – является сам человек, общество, его культура, социальные институты, наука и т.д. Вся совокупность продуктов и последствий деятельности образует вторую природу – человеческий мир.

Особое место в преобразовательной системе принадлежит человеку. Функции человека в этой системе уникальны и многогранны. Он является одним из источников энергии, а в ручных процессах – единственным энергетическим ресурсом. Человек как участник преобразовательной системы является источником и носителем информации (знаний, идей, суждений), необходимой для превращения исходных ресурсов в результат. Он же является экспертом, оценивающим соответствие достигаемого результата желаемому, он осуществляет регулирующее и управляющее воздействие на процесс, он одновременно потребляет результаты преобразования и др.

Познание сущности преобразований, построение «картины» человеческой деятельности, выявление общих и специфических ее особенностей не только создает условия осуществления какого-либо преобразования, но и ускоряет его развитие, делает его более рациональным. Явления, законы и закономерности существования и развития технологии деятельности изучаются во взаимосвязи с естественными, социальными и гуманитарными науками. Любое открытие в физике, химии, или биологии имеет свое приложение в деятельности, а ее результаты, в свою очередь, оказывают влияние на общество, жизнь человека и на природу. Система социальных наук формирует знания об обществе, определяет тенденции развития деятельности и направления развития естественных наук. Деятельность и ее результаты, специальные и общая технология не только формируют приоритетные направления естественных наук, но и создают для них все необходимые средства и процессы. Эта тесная взаимосвязь и взаимозависимость областей реальной действительности и наук обеспечивает в совокупности возрастание материального, духовного и интеллектуального состояния человека и общества.



Определяющим условием развития всех преобразовательных систем (техногенной среды) и системы знаний об окружающем мире являются потребности и приоритеты общества и человека как части общества и планетной системы. Вся система знаний, включающая естественные, социальные, гуманитарные (человековедческие) и научно-технологические области, может рассматриваться как инструмент и как условие осуществления деятельности, результатом которой являются удовлетворенные потребности и достигнутые цели.

Раскрытие сущности, закономерностей и тенденций развития человеком преобразовательных систем являлось предметом научной деятельности многих ученых. В начале XX в. этим вопросам отводил большее место российский инженер и философ П.К. Энгельмейер. Проблемы развития деятельности, техники и технологии исследовались М. Хайдеггером, О. Шпенглером, В.А. Данилевским, А.Дж. Тойнби, Н.И. Бердяевым и многими другими. Во второй половине XX в. интерес к технике, ее философскому, культурологическому, социальному, естественнонаучному осмыслению резко возрос в связи с усиливающимся влиянием техногенной среды на все стороны жизни общества. Выявляется все большее число законов развития среды и технологий деятельности, закономерностей исследования, проектирования и осуществления преобразований и особенно закономерностей взаимовлияния и взаимодействия человека с преобразовательными системами.

Среди наиболее известных и существенных можно выделить следующие устойчивые, сохраняющиеся во все периоды эволюции закономерности преобразовательных систем: законы циклической смены «поколений», вытеснения человека, замещения природных систем, неравномерности развития, дифференциации и интеграции, согласования – рассогласования, перехода на микроуровень, структурно-функционального соответствия прогрессивной конструктивно-технологической эволюции, возрастания многообразия и унификации и многие другие.

Г.С. Альтшуллер и А.И. Половинкин выделяют следующие основные закономерности:

– непрерывное вытеснение человека из преобразовательной системы и замещение выполнявшихся им функций техническими средствами;

- интенсивное развитие технических и технологических систем (результат действия достигается меньшими затратами), что повышает степень идеальности системы;
- неравномерное совершенствование совокупности преобразовательных систем, что ведет к возникновению противоречий развития.

Кроме этого, нами выявлены и предложены следующие существенные, устойчивые и повторяющиеся связи и отношения между элементами преобразовательной системы и совокупностью таких систем:

- преобразовательная система развивается дивергентно и конвергентно: на основе одной схемы, идеи возникает множество подобных (спектр идей), а на основе множества различных идей возникает некоторая новая идея, не сводящаяся к известным;
- преобразовательные системы, созданные в разное время на разных территориях в различных культурах (сообществах) в условиях их информационной и территориальной изолированности, имеют некоторые общие функциональные и эргономические признаки и свойства;
- всякая преобразовательная система, развивающаяся в реальных условиях среды, испытывает ее «давление» (социальное, техногенное, природное) и адаптируется к ней;
- каждый класс преобразовательных систем, развиваясь, приобретает оптимальный уровень в процессе конкуренции вариантов их исполнения и осуществления – происходит естественный отбор преобразовательных систем.

Познание сущности деятельности человека создает также основу формирования содержания образования обучающихся и студентов. Причем не только и не столько как педагогически адаптированный опыт, а прежде всего как ориентир на будущее развитие реальности, к которому будет способен (или не способен) выпускник. Закономерности существования и развития техногенной среды и преобразовательных систем, их проблемы, противоречия и тенденции, включенные в содержание образования, закладывают в обучающемся определенный «вектор» его самостоятельной деятельности, систему отношений к ней и ее результатам, а также к развитию самого себя как субъекта этой деятельности.

Анализ структуры и сущности деятельности человека и общества в условиях возникновения постиндустриального (информационного, постэкономического,

технотронного и т.п.) общества позволяет выделить следующие ее проявления и отношения к ней.

Во-первых, это реальная (объективно существующая) система, обеспечивающая целенаправленное преобразование (изменение) некоторых объектов и ресурсов из исходного состояния в требуемое, которое обладает свойством удовлетворять потребности людей на определенном уровне качества. Одновременно эта система «производит» сопутствующие результаты – последствия.

Технология деятельности как объективная реальность является по существу интегрированной системой жизнеобеспечения человека и общества. Она включает все множество частных технологий, связанных между собой всеми их атрибутами. Исходные ресурсы одной частной технологии представляют собой результаты других, а результаты частных (специальных) технологий используются в других в качестве ресурсов, средств и систем управления. Частные технологии деятельности тождественны по составу, структуре и правилам осуществления. Интегрированная система жизнеобеспечения (реальная действительность и знания о ней), обладающая собственными закономерностями и превратившаяся в доминирующий фактор человеческого существования и развития, представляет собой техногенную среду («вторую» природу, искусственный мир, техносферу). Техногенная среда может рассматриваться как упорядоченная совокупность всех специальных технологий и их атрибутов: ресурсов, результатов, средств, процессов, управляющих систем.

Во-вторых, это система производства знаний (наука, система наук) об этой системе деятельности (технологии деятельности), описывающая, объясняющая и предсказывающая закономерности их существования, развития и влияния на человека и общество, а также формирующая нормативные и проектные системы деятельности (стандарты, нормы, идеи), то есть системы знаний о будущей, пока еще не ставшей действительности.

Технология деятельности в качестве науки (общая технология) еще не в полной мере вошла в систему научного знания как самостоятельная, обладающая собственным объектом, предметом, задачами и методами. Тем не менее, она как особый вид познавательной деятельности направлена на выработку объективных, системно-организационных и обоснованных знаний об объективно существующей, реальной

деятельности. Функционально технология описывает, объясняет и предсказывает явления и закономерности реально существующих преобразовательных процессов, их совокупности и связей с человеком, обществом и природой. В настоящее время технология деятельности как отрасль науки переходит с эмпирического уровня на теоретический, для которого характерно формирование фундаментальных понятий, теоретических схем, принципов, законов, систем объяснения реальной действительности и систем предсказания (научного прогнозирования).

В-третьих, это собственно деятельность человека (его труд), которая осуществляется с помощью средств преобразования и внутри преобразовательных систем, обеспечивая их функционирование. Деятельность традиционно рассматривается как специфически человеческий способ отношения к миру, предполагающий вовлеченность человека в процесс целенаправленного творческого преобразования мира и самого себя. Деятельность часто рассматривается как синоним понятия труд, который характеризуется тратой (расходом) физической, интеллектуальной, эмоционально-психической и духовной энергии для преобразования объектов (предметов) с целью удовлетворения потребностей человека, важнейшими из которых являются жизнь, ее устойчивость и качество. Деятельность, как уже отмечалось, становится все более упорядоченной и рациональной, что обеспечивает ее интенсификацию в ходе достижения какого-либо результата.

Деятельность (труд) человека определяется как внутренняя и внешняя активность субъекта, направленная на прямое или опосредованное достижение какой-либо связанной с его потребностями цели, устанавливаемой самим субъектом или извне, путем изменения состояния имеющихся исходных материальных, энергетических, информационных, финансовых, людских и иных ресурсов, а также самого себя и/или других субъектов с помощью соответствующих способов и средств сообразно нормативно-нравственным принципам и нормам, принятым субъектом деятельности. Труд человека отличается упорядоченностью (алгоритмичностью), целенаправленностью и требует от него определенных знаний, умений и навыков.

В-четвертых, это форма проявления отношений человека и общества к собственной деятельности, создающимся и существующим технологиям

деятельности, потреблению их результатов и устранению последствий, к технологии как проявлению культуры общества и его деятельности.

И наконец, в-пятых, это педагогически адаптированная система первичных знаний о технологии деятельности, включаемая в содержание технологического образования обучающихся, призванная сформировать в обучающихся собственное отношение к деятельности, представление о возможных направлениях ее совершенствования и некоторый начальный уровень умений осуществления деятельности. Схематически совокупность указанных проявлений и отношения к преобразовательной деятельности может быть представлена в виде схемы (рис. 1.3).

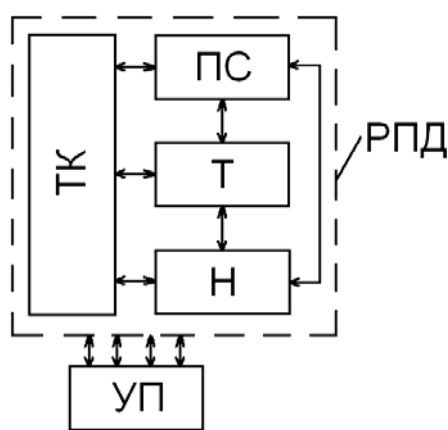


Рис. 1.3. Соотношение и взаимозависимость проявлений деятельности: ПК – реальная (объективно существующая) преобразовательная система – технология деятельности; Т – деятельность человека, его труд; Н – наука о деятельности человека и системах деятельности; ТК – проявление отношений человека и общества к реальной действительности – отражение (проявление) культуры в деятельности; РПД – реальная, объективно существующая преобразовательная действительность (в том числе техногенная среда); УП – учебный предмет, дисциплина

Из этого следует, что деятельность (технология деятельности), являясь единой системной сущностью человека и общества, в зависимости от решаемой задачи может рассматриваться в пяти аспектах: как реальная преобразовательная система; как наука об этой системе; как труд человека, социальной группы и общества; как отношение к ней человека и общества (проявление культуры); как учебный предмет.

Обобщая сказанное, можно констатировать, что технология – это термин, относящийся к области деятельности человека и общества по преобразованию объектов любой природы из исходного состояния в требуемое, удовлетворяющее их

потребностям. Все многообразие определений этого термина может быть представлено следующими дефинициями: 1) реальная деятельность и взаимосвязанная совокупность систем деятельности, процессов, способов, средств, обеспечивающая направленное изменение (преобразование) свойств объекта. Объектами преобразования являются материалы (вещество), энергия, информация, биообъекты, человек, социальная группа, общество в целом; 2) наука о реально существующих технологиях и системах деятельности, описывающая и объясняющая явления действительности, раскрывающая связи этих систем с природой, человеком и обществом, на основании которых становятся доступным для восприятия и понимания противоречия, проблемы, последствия и тенденции изменений человека, общества и среды их жизнедеятельности; 3) одна из форм проявления культурных ценностей, принципов, норм; 4) структурированная рациональная деятельность субъекта, его упорядоченный труд, составленный из приобретенных субъектом знаний, умений, навыков, компетенций, являющийся основным системообразующим элементом этой деятельности; 5) учебный предмет (дисциплина), объектом изучения которого являются реальные технологии деятельности, их системы и элементы, закономерности целенаправленных процессов изменения состояния объектов, рациональная преобразующая деятельность (труд) человека и общества и возникающие в ней социокультурные отношения.

Технология и культура связаны самым тесным образом, неотделимы друг от друга. Очевидно, что технология выступает как основа дальнейшего развития культуры. Справедливо и обратное – культура есть основа и условие развития технологии деятельности во всех сферах социума. Технология – важнейшая детерминанта культуры, не менее существенная для формирования человеческой жизни, чем философия, религия, социальная организация или политическая система. Более того, в самом широком смысле все сферы деятельности – это тоже аспекты технологии. Французский социолог Жак Эллюль определил технику как совокупность всех рациональных методов во всех сферах человеческой активности, так что, например, образование, юриспруденция, спорт, пропаганда и общественные науки в этом смысле все являются технологией. Это неразрывное единство дает в

некоторых случаях основания утверждать, что культура есть всего лишь составная часть технологии. Аналогичны высказывания А.И.Ракитова.

### 1.3. Культура деятельности

Возможность существования и развития человека определяется многими факторами, составляющими систему «человеческого бытия». Это не только мировоззрение как отображение в сознании целостной картины мира и не только некоторое интегральное знание и представление о собственной деятельности, ее результатах и последствиях, но также и отношение к миру и деятельности в мире, проявляющееся в форме привычек, традиций, правил, основанных на определенной системе осознаваемых или скрытых (латентных) принципов и ценностей. Отношение к себе, к миру и собственной деятельности обозначается термином «культура».

Назначение термина «культура» в научном языке заключается в том, что он служит средством, с помощью которого выражается идея культуры как сферы развития «человечности», «человеческой природы», «человеческого бытия», «человеческого начала в человеке» – в противоположность природному, стихийному, животному бытию (А.С.Кармин). В широком, антропологическом, понимании культура включает в себя по сути дела все, что создано людьми и характеризует их жизнь в определенных исторических условиях. Понятие культуры вследствие такого расширения его содержания входит в поле зрения целого ряда наук об обществе, каждая из которых ставит задачей исследование не столько культуры в целом, сколько лишь некоторого отдельного ее аспекта.

Не является исключением из этого и аксиологический подход к анализу культуры, в рамках которого она понимается как совокупность лучших творений человеческого духа, высших непреходящих духовных ценностей, созданных человеком. Во всех явлениях культуры мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они уже существовали раньше, взлелеяны человеком. Однако сведение культуры только к ценностям ведет к исключению из нее таких явлений, как преступность, терроризм, социальное неравенство, глобальные проблемы человечества,

технократизм, бюрократизм и многое другое, а также некоторые стороны жизни людей, которые вообще не поддаются рациональному объяснению, носят безотчетный, эмоциональный, интуитивный характер (любовь, верования, художественная фантазия и пр.).

Именно поэтому культура как реальный исторически развивающийся образ жизни людей охватывает все многообразие видов человеческой деятельности, ее высших достижений, позитивных и негативных результатов, последствий, проблем, тенденций и т.п. Не только разум, но и разнообразные способы и результаты его использования человеком – изменение окружающей среды, создание искусственной среды обитания, техника и технология, формы общественных отношений, социальные институты – все это характеризует особенности жизни того или иного общества и составляет его культуру (А.С.Кармин).

В последние десятилетия философия, культурология, социология, а также психология, педагогика и другие области знаний все теснее связывают предмет своего исследования с деятельностью человека и общества и её результатами, что объективно предугадывается состоянием и тенденциями развития изменяющийся действительности – искусственной среды жизнедеятельности. История свидетельствует, что с развитием культуры объем используемых людьми способов и средств преобразования природы, человека и общества постоянно растет. «Целесообразная организация человеческой деятельности предполагает подбор необходимых средств и способов действий, планирование и выполнение определенной последовательности действий. Эта организационная сторона человеческой деятельности образует ее технологию. В наиболее общем смысле технология человеческой деятельности, в отличие от «технологии» животных, не дана человеку «от природы», а представляет собою культурное явление» (А.С.Кармин).

Характерно высказывание Ортеги-и-Гассета по поводу соотношения техники, технологии и их человеческого измерения: «Техника <...> способствует осуществлению человеческой программы. Но сама по себе техника данной программы не создает». Такую программу создает человек сообразно технологической культуре, которая устанавливает свод правил, принципов, норм по



отношению к преобразовательной деятельности, делая эту деятельность и ее средства (техника, технологии) пригодной для человеческих потребностей.

При определении сущности культуры деятельности необходимо учитывать, что деятельность (труд), технологии и техногенная среда как целое существуют и развиваются в реальном социальном пространстве (обществе), которое предусматривает для них концептуально определенные ограничения, предписания, приоритеты. Совокупность этих пред установок, основанная на потребностях людей, их идеалах, мировоззрении, стремлениях, сопоставлении достигнутых и желаемых результатов, представляет собой культуру деятельности. А поскольку она обладает собственным внутренним строем, ее можно выделить внутри общей культуры как субкультуру (подкультуру). Культура деятельности может быть обозначена как разновидность субкультуры, представляющая собой свод (кодекс) подходов, принципов, традиций, норм, образцов поведения по отношению к этой деятельности. Она может рассматриваться как всепроникающая система «стратегического» управления технологией деятельности, как «неписанный закон», который хранится, трансформируется и передается людям в процессе образования и самой деятельности.

Таким образом, культура деятельности понимается как разновидность субкультуры, характеризующаяся совокупностью принципов, норм, правил, образцов поведения, стилей, символов, принятых человеком и/или обществом по отношению к технологии деятельности, раскрывающей смыслы и ценности человека как субъекта, его отношение к ее средствам, способам, результатам и последствиям этой деятельности, а также отношение к потреблению результатов.

Исторически культура деятельности имела определенный уровень («облик»), отражающий соответствующие периоды развития человеческого мира. Достаточно условно может быть выделено четыре группы таких уровней: функциональный, эргономический, эстетический и экосистемный. Базовой основой функционального и эргономического уровней является отношение к деятельности и ее результатам как к создающей материальное и эмоциональное благо для человека и общества (утилитарные и технократические ценности). Эстетический уровень культуры

деятельности основан на выразительных формах деятельности и ее результатов как смыслообразующих, обращенных к чувствам прекрасного, эстетического, гармоничного. Экосистемный уровень выводится из признания в качестве фундаментальной ценности паритетности и соразмерности существования и развития всех элементов среды жизнедеятельности человека и общества – природы, общества, человека и второй природы, которые связаны в единой системе.

Развитие культуры деятельности, ее динамика определяются нами как движение от преобладания в культуре функционально-эргономического свода культурных норм к экосистемным. Это движение имеет непрерывно ускоряющийся характер, а современное состояние технологической культуры соответствует этапу перехода от эстетических к экосистемным культурным нормам. В то же время в современной культуре деятельности возникающего постиндустриального (информационного) общества представлены на разном уровне значимости и распространенности все перечисленные уровни культурных норм и принципов.

Современная социально-культурная среда, определяющую роль в которой играет техногенная ее составляющая, требует от каждого отдельного человека и общества в целом некоторого иного стиля жизни и деятельности, иной жизненной позиции. Речь по существу идет об изменении приоритетов и ценностей человеческого сообщества, о человеке как субъекте социально-культурного развития себя и современной среды. Можно выделить достаточно большое число параметров этого иного стиля жизнедеятельности человека. Представляется, что с позиций культуры человека наиболее значимыми из них являются следующие:

– понимание человеком того, что современная среда жизнедеятельности развивается экстенсивно и неоптимально, что отрицательные последствия человеческой деятельности во многом уже превышают тот ее положительный результат, ради которого она осуществляется. При этом необходимо понимание того, что темпы расширения и усложнения второй природы существенно превышают темпы адаптации к ней человека;

– убежденность человека в том, что не только он сам должен быть способен адаптироваться к изменяющейся природной и социокультурной среде, но и среду

необходимо и возможно адаптировать под человека, при этом естественно, что только сам человек, только общество людей могут и должны делать среду такой, какая в наибольшей мере отвечала бы человеческим потребностям и высшим смыслам и целям человеческой жизни;

– убежденность в том, что изменение среды жизнедеятельности возможно только путем изменения принципов деятельности, путем перехода от технократического и утилитарного к экосистемному типу развития. Понимание того, что создание и выбор того или иного способа преобразования любого природного или сотворенного людьми объекта должны осуществляться не только и не столько на основании критерия «полезности», но и в первую очередь на основании критерия его «вредности» по отношению к человеку, обществу, природе;

– понимание и убежденность в том, что изменение характера социотехнической системы возможно только за счет инновационных подходов к деятельности, таких подходов, которые отличаются новизной и несут с собой бóльшую устойчивость жизни, уменьшают последствия и затраты, устраняют противоречия и проблемы, угрожающие жизни;

– понимание человеком того, что изменение характера социокультурной среды должно осуществляться на основе проектирования будущего желаемого ее состояния. Только построив некоторую перспективную модель среды (в определенной степени идеальной), можно двигаться в направлении ее осуществления, непрерывно внося в нее коррективы; человек должен быть способен к деятельности по созданию (проектированию) целей, методов, перспективных моделей деятельности и управлению увеличивающимся многообразием техносистем – процессов, способов и средств преобразования, а также уметь согласовывать (и подчинять) свою деятельность с принципами сбалансированного паритетного развития среды.

#### **1.4. Педагогическая технология**

В «неожиданно» возникшей реальности проявились проблемы, которые в прежнее время не могли быть отнесены к категории системообразующих. В

современном мире непрерывно возрастают материальные потребности людей, ускоренными темпами изменяется среда, обостряются глобальные проблемы, преобразуется социальная структура и прежде всего производство, экономика, образование, формы и способы взаимодействия между людьми и сообществами. Современное общество, основными свойствами которого являются интеграция культур и технологий, высокий темп перемен и нестационарность развития, может обеспечить свою устойчивость не столько на основе сохранения и количественного наращивания достигнутого состояния, но прежде всего в направлении качественного изменения приоритетов, некоторых культурных норм, технологий и характера (стиля) жизни и деятельности.

Стратегическая ориентация общества на качественное обновление обозначается в развитых странах и в России как инновационное развитие. В определенной мере можно считать, что не только наука, технология, социальные подсистемы, но и все общество становятся нестационарными и инновационными. В таком обществе человек может обрести успех и устойчивость только при наличии у него определенных качеств, адекватных состоянию, проблемам и тенденциям культуры и среды, которые в совокупности определяют стиль его жизни и деятельности – динамичный, направленный на новизну и позитивные перемены.

Основное противоречие всей системы образования и педагогического, в частности, проявляется в следующем. С одной стороны, современная социокультурная реальность (человеческий мир) может быть определена как нестационарная, изменяющаяся существенно и неопределенно за относительно короткие промежутки времени, а устойчивость человека и общества в этой среде напрямую зависит от их адекватной по темпам способности адаптироваться к этим изменениям среды и культуры (культурных ценностей и принципов). Но, с другой стороны, результаты действия сложившейся исторически образовательной системы, способствующие подготовке человека к жизнедеятельности в реальной действительности, были определены на основании анализа состояния, свойств и закономерностей медленно меняющейся (квазистационарной) социокультурной

реальности и перестали в полной мере соответствовать изменившимся и непрерывно изменяющимся свойствам и условиям нестационарной среды.

Отсюда в современной системе образования с неизбежностью должна выстраиваться иная образовательная парадигма, которая может быть названа как креативно-деятельностная. В этой парадигме ценностно-смысловой идеей является прежде всего ориентация на подготовку человека-творца устойчивой среды, на новизну процесса и результата деятельности человека, на культуру экосистемного и инновационного (интенсивно-продуктивного) типа, а не только на традицию, на высшие культурные ценности, а не ценности «массовой культуры». Креативно-деятельностная образовательная парадигма может быть обозначена термином «инновационное образование», которое построено как непрерывно обновляемое (изменяемое) в контексте развития среды и культуры в двух аспектах: непрерывно обновляемые цель, результат и содержание образования; непрерывно обновляемые процесс и средства образования (обучения, воспитания и развития).

В научно-педагогическом сообществе совершенствование образования всегда находилось в центре внимания. Особое значение и бурный характер приобрели исследования образовательных систем в наше время. Однако результаты научной и практической деятельности при всем их многообразии и широте не удовлетворяют возрастающие и изменяющиеся образовательные потребности человека и общества. Поиски направлений, стратегий и механизмов совершенствования образования осуществляются в рамках сложившейся когнитивно-репродуктивной парадигмы, в которой в качестве концептуального ориентира приняты устоявшиеся научные знания и культурные традиции, которые не ведут к качественному изменению его сущности – результатов, структуры, процесса и средств. В определенной мере когнитивно-репродуктивная образовательная парадигма и утилитаристский характер деятельности человека и общества могут рассматриваться как существенный фактор (причина) возникновения глобальных проблем и неустойчивости человека. До сих пор в системе культурных ценностей и в нормах деятельности доминируют принципы «дозволено все, что полезно» и «нам не следует ждать милости от природы, взять их у нее – наша задача».

Нельзя, впрочем, не видеть, что система образования не претерпевает изменений. Модернизация образования отражает мировую тенденцию глобализации экономики и культуры, интенсификации и унификации производства и быта. И, несмотря на противоречивость и «конфликтогенность» глобализации и интеграции сообществ и их культур, эта тенденция объективна и неустранима. Необходимо при этом заметить, что термин «модернизация» не вполне подходит для обозначения образовательной системы креативно-деятельностного (инновационного) типа. Наиболее точно отражает суть необходимых перемен в образовании термин «реконструкция» как коренное её переустройство на новых основах.

Переход к инновационному педагогическому образованию основан на признании относительности современного знания, опыта и отношений, а эта относительность и переменчивость, которые являются свойством изменяющегося мира, должны стать атрибутом (компонентом) образования - его содержания и процесса. Учитывая, что система образования как социальная подсистема призвана выполнять функцию подготовки человека к жизни и деятельности в обществе и изменяющейся социокультурной среде, педагогическое образование должно включать по крайней мере три блока (компонента, модуля):

- сложившуюся совокупность знаний, опыта и отношений в деятельности, эволюцию их развития в зависимости от потребностей и зависимость потребностей от достигнутых результатов. Это знание об исследованной в науке и реализованной в практике технологии деятельности человека и общества;
- совокупность противоречий, проблем (трудностей, препятствий) и конкретных задач, тенденций социокультурного развития, их основания, зависимость от изменившихся потребностей. Это, образно говоря, знание о незнании;
- совокупность знаний и опыта деятельности по поиску новых решений известных и вновь возникших проблем, то есть методология и методы активизации творческого мышления, технология проектной творческой деятельности. Это является условием и средством достижения более высокого качественного результата – повышение устойчивости субъекта (педагог, обучающийся, студент) в изменяющейся реальности и снижение негативных последствий деятельности.

Введение указанных компонентов (блоков, модулей) в образовательную систему может осуществляться путем включения их в учебный план в виде отдельных учебных дисциплин или спецкурсов, в виде отдельных тем и разделов в составе уже реализующихся учебных дисциплин и в виде элементов содержания тем, включенных в эти учебные дисциплины и др. Указанные варианты реализации названных элементов могут вводиться как относительно автономные и не связанные друг с другом, так и как части основной образовательной программы, связанные единым целевым направлением. Во всех случаях концептуально блоки структуры (существующие знания, опыт и отношения; знание о незнании и понимание проблем; знание методов преодоления проблем и их применение) должны образовывать целостную систему и способствовать формированию представления о противоречивости жизненного пространства, необходимости и возможности его совершенствования с помощью поиска и реализации новых, не бывших ранее решений, а этот поиск должен стать культурной нормой, принципом любой деятельности.

Наиболее продуктивным способом реализации деятельностного (креативно-деятельностного) подхода в системе педагогического образования является построение процесса обучения и воспитания на основе проектирования педагогической технологии. Педагогическая или образовательная технология по назначению и по структуре тождественна представленной выше универсальной схеме (рис.1.2.). Содержание компонентов педагогической технологии – объект (субъект преобразования самого себя – обучающийся, студент), исходные ресурсы, процедуры и их последовательность, результаты и последствия, надсистема, система управления – выводятся из смыслов и целей образования как социального института.

Сущность педагогической технологии можно раскрыть с помощью следующего определения. Педагогическая технология – это термин, относящийся к области совместной деятельности педагога и обучающегося (студента) по изменению состояния последнего из исходного в требуемое, удовлетворяющее его потребности и оправдывающее ожидания общества в условиях определенной социокультурной среды с учетом темпов и характера ее изменений. Это совокупность процедур, выполняемых в определенной последовательности с помощью соответствующих методов, форм и

средств, и это система отношений, проявляющаяся в педагогическом взаимодействии субъектов (педагогическая культура).

Важное место в определении педагогической технологии занимает признак «исходное состояние объекта (субъекта)». Он включен в состав понятия как обязательный атрибут, связанный с идентификацией обучающегося, на изменение состояния которого направлена педагогическая технология. Исходное состояние обучающегося в зависимости от решаемой задачи и образа (проекта) требуемого состояния может быть обозначено параметрами: возраст, пол, уровень психофизиологического, общекультурного и интеллектуального развития, наличие какой-либо зависимости (например, компьютерной), принадлежность к какому-либо социальному слою (социальное положение) или культуре (в том числе, субкультуре) и др. Без изучения исходного состояния обучающегося или студента невозможно построение (проектирование) и осуществление процесса (технологии) педагогического взаимодействия.

Требуемый результат определяется как государственным образовательным стандартом, так и региональными потребностями (например, работодателями), педагогическим сообществом, образовательным учреждением, обучающимся (его потребностями), и обучающим (педагогом). Количественная и качественная разность между исходным и требуемым состоянием обучающегося является основанием построения (выработки, проектирования) совокупности учебных процедур (уроки, лекции, практические и лабораторные занятия, экскурсии, семинары, круглые столы, дискуссии и т.д.), обеспечивающих достижение требуемого результата, и их последовательности. Каждая процедура выполняется с помощью каких-либо методов (исследовательского, проблемного, эвристического, репродуктивного, игрового, проектного и др.), в какой-либо форме (индивидуальной, групповой, фронтальной), с помощью определенных средств обучения (плакаты, учебники, макеты, натурные образцы, компьютерные программы, мультимедийные средства и т.д.). Нужно при этом отметить, что перечень методов (способов), форм и средств выполнения отдельных процедур процесса преобразования обучающегося, а также и сами эти процедуры, непрерывно



и интенсивно пополняется за счет прежде всего развития информационных технологий, как на уровне локальной социокультурной среды, так и в условиях межнационального и межгосударственного взаимодействия. Выбор компонентов каждой процедуры педагогического взаимодействия субъектов также определяется исходным и требуемым состоянием обучающегося.

Проектирование и осуществление педагогической технологии затруднено и даже невозможно без учета исходных ресурсов – кадровых, информационных, материальных, энергетических, финансовых и др. Непременным атрибутом педагогической технологии должно стать определение требований к исходному уровню квалификации (компетентности) педагога как обучающего субъекта, от которого зависит результат выполнения отдельной процедуры или педагогической технологии в целом. Таковыми могут быть, например, учитель определенной категории, ассистент, доцент, профессор. К информационным ресурсам относятся нормативные документы, результаты исследований, методические рекомендации, информация из Internet и др. В состав материальных ресурсов могут быть отнесены организационно-технологические средства (столы, стулья, компьютеры, проекторы, классные доски, канцелярские принадлежности), расходные материалы (писчая бумага, мел, маркеры) и др. Энергетические ресурсы - электрическая и тепловая энергия. Финансовые ресурсы педагогической технологии определяют объем денежных средств, которыми располагает проектировщик, учитель, преподаватель, и организатор педагогического процесса.

Еще один существенный аспект педагогической технологии связан с исследованием внешней среды. Поскольку любая деятельность выполняется внутри вполне определенного пространства, наполненного множеством других систем, то и педагогическая технология влияние (воздействие) компонентов этой надсистемы как на обучающегося и студента, так и на педагогическую технологию в целом. Этими компонентами надсистемы могут быть, например, средства массовой информации, идеология государства, сформировавшиеся в повседневной реальности традиции, стереотипы, мнения, принятые и действующие юридические правила и законы локального и государственного масштаба, экономическая или другая политика,

медицинское обслуживание, изменения в технике и технологиях и т.п., а также противоречия различного вида между компонентами надсистемы и многое другое.

Педагогическая технология как целостная система включает процедуры непрерывного (мониторинг) и/или дискретного измерения достигнутых результатов, которые сопоставляются с ожидаемым (требуемым) результатом, и на основании этого сопоставления выполняется процедура управления (коррекции, совершенствования, модернизации) компонентами педагогической технологии.

Арсенал компонентов педагогической технологии известен и достаточно широк – от целостных методологических концепций и методических систем до сложившихся в практике систем взаимодействия педагогов и обучающихся. Причем возрастающее многообразие педагогических технологий и их компонентов отражает, во-первых, количественный рост «отклонений» от требуемых результатов (социальные и личностные образовательные потребности) и связанная с этим общая озабоченность сложившимся состоянием как внутри образовательной системы, так и в обществе, которая также может рассматриваться как кризисное явление. Во-вторых, результативность поисков совершенствования образования и педагогических технологий характеризует креативный потенциал социума в целом и непосредственно педагогического сообщества. И наконец, в-третьих, показывает беспредельность вариантов (возможностей) построения и реализации педагогических систем в условиях современного общества.

Для идентификации педагогических технологий из известного и расширяющегося их множества им присваиваются определенные имена, отражающие, как правило, какой-либо существенный доминирующий признак (компонент, свойство) этой технологии. По этим признакам (именам) педагогические технологии могут быть отнесены к тем или иным видам, группам. Единой, принятой всем педагогическим сообществом классификации пока нет и в ближайшее время, скорее всего не будет, хотя попыток создать такую классификацию известно много. Это связано, во-первых, с субъективным характером определения доминирующего существенного компонента и свойства

(критерия классификации) и, во-вторых, с наличием в педагогической технологии нескольких наиболее значимых существенных признаков – компонентов и свойств.

Как показано выше, наиболее адекватными современному этапу развития человека и общества являются деятельностные педагогические технологии. Основным доминирующим признаком таких технологий является и требуемый результат обучения, и процесс педагогического взаимодействия, основанный на учебной деятельности обучающихся и студентов по преобразованию объектов реального мира в продукт (средство, способ, предмет потребления, абстрактная или вещественная модель чего-либо и др.), удовлетворяющий потребности человека и общества в различных ситуациях жизнедеятельности. Обучающийся и студент по окончании обучения должны быть готовы и способны (иметь привычку) действовать в сложившихся условиях продуктивно и преодолевать возникшие и возникающие проблемы, в том числе такие, которых раньше не было, преодолению которых его «не учили». Выпускник образовательного учреждения – это прежде всего субъект деятельности, субъект устойчивого развития самого себя и среды жизнедеятельности. Привычка к деятельности по созданию определенного продукта и преодолению проблем формируется в процессе деятельностного обучения длительно и латентно. Доминирующими методами, формами и средствами в деятельностных технологиях обучения являются методы, имитирующие деятельность в реальной действительности, поскольку структура деятельности в любой области является универсальной.

### **Библиографический список**

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2000. 608 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / пер. с англ. М.: Academia, 1999. 956 с.
3. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI в.// Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово, 1993.
4. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск: Изд.дом «Удмуртский университет», 2000.

5. Ворожцова, И. Б. Педагогические технологии сегодня // Парадигмы образования : материалы науч. сес., 26 апр. 2006 г. / Удмурт. гос. ун-т, Ин-т педагогики, психологии и социал. технологий, Учеб.-метод. совет; под ред. Г. С. Трофимовой. Ижевск, 2006. Т. 1. С. 99-101.
6. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: Изд-во УРАО, 1999. 208 с.
7. Гейхман Л.К., Кушнина Л.В., Кушнин А.В. Синергетическая педагогика. Изд-во Перм. техн. ун-та, 2011. 176 с.
8. Глассер У. Школы без неудачников. М.: Прогресс, 1991.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Изд. корп. «Логос», 1999.
11. Ильин Г.Л. Научно-педагогические школы: проективный подход: монография. М.: Исслед.центр проблем качества подгот.специалистов, 1999. 51 с.
12. Кармин А.С. Культурология. 2–е изд., перераб. и доп. СПб.: Лань, 2003. 928 с.
13. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008.
14. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. М.: Изд-во Эгвес, 2000. 272 с.
15. Овечкин В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования: монография. М., Ижевск: РИЦ «Регулярная и хаотичная динамика», 2005. 220 с.
16. Педагогическая антропология: учебное пособие / авт.–сост. Б.М. Бим–Бад. - М.: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.
17. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности младших школьников: позиция тьютора, технологии тьюторского сопровождения, подготовка тьюторов [текст, составление, редакция]: коллективная монография / под ред. И.Б. Ворожцовой. Ижевск: ERGO, 2011. 144 с.
18. Ракитов А.И. Информация, наука, технология в глобальных исторических измерениях. М.: ИНИОН РАН, 1998. 104 с.
19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
20. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
21. Яркова Е.Н. Глобализация и утилитаризм // Материалы постоянно действующего междисциплинарного семинара ученых «Глобальный мир». М.: Новый век, 2004. Вып. 11 (34). С. 4 – 25.

## **Раздел 2. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДИДАКТИКЕ®**

Происходящие в образовании изменения с его участниками с позиций актуализации субъектности деятельностей обусловлены, как это было показано в предыдущем разделе, глубокими социокультурными подвижками, в том числе развитием технологического оснащения образовательных действий (ИКТ). Это проявляется в диверсификации учебных материалов, методов обучения, форм обучения, программ, типов учебных заведений, в появлении разнообразных педагогических и образовательных практик. Обращение к технологиям обучения проявляет эти процессы и в то же время свидетельствует о содержательном изменении взаимодействия вовлеченных в сферу образования людей – обучающихся, обучающихся и социума.

ИКТ показали, что у учителя нет больше особых прерогатив в образовательном процессе. Учитель – далеко не единственная фигура, организующая процесс обучения. Это не единственное средство обучения, не единственный источник информации. Разрушена диада «учитель-ученик» в центре педагогического процесса, как это в свое время постулировала и проводила в жизнь советская и постсоветская педагогика.

Необходимые УСЛОВИЯ для этого:

- включение и включенность обучающегося в активный познавательный процесс;
- расширение возможностей для самостоятельности в определении целей деятельности, выбора способов и осуществления деятельности;
- участие в экспертизе результатов деятельности;
- расширение возможностей сотрудничества и совместности при решении проблем;
- свободный доступ к информации в информационных центрах своего учебного заведения, в научных, культурных, информационных центрах всего мира для осуществления деятельности и удовлетворения познавательного интереса.

### **2.1. Концепция стандартов**

Базовым понятием инновационного образования деятельностного (креативно-деятельностного типа) является деятельность. Она является предметом

рассмотрения в данном разделе применительно к дидактике, где налицо два субъекта деятельности – обучающий и обучающийся.

Концепция новых федеральных образовательных стандартов (ФГОС) и разработанные на ее основе ФГОС начального, общего и высшего образования как плод совместной работы всех субъектов образовательного процесса – профессионального сообщества, родителей, работодателей и обучающихся – самое наглядное свидетельство кардинальных изменений в социальных практиках, касающихся сферы образования. Во-первых, в Концепции сформулирован общественный заказ на образование с участием разнообразных социальных групп, во-вторых, оформлено признание разнообразных подходов к осуществлению конституционных прав граждан на образование. Тем самым признается, что путей к достижению результата в образовании существует много, в школу могут быть допущены широкие социальные практики, и определением содержания образования, форм и методов обучения занимается профессиональное сообщество с учетом общественного заказа.

В соответствии с Концепцией образование переориентируется:

- 1) на *формирование умения учиться как компетенции*, обеспечивающей овладение новыми компетенциями;
- 2) на *включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач* (т. е. на понимание учения как процесса образования и порождения смыслов);
- 3) на *признание решающей роли учебного сотрудничества* в достижении целей обучения.

В этих основных положениях заложено деятельностное начало образования: содержание должно складываться в деятельности, результатом образования являются компетенции.

## **2.2. Деятельность: структура деятельности**

Понятие деятельности неразрывно связано с понятием активности и определяется как активное состояние человека. Об активности человека говорят как его цели, устремленной в будущее.

Не вдаваясь в теорию деятельности и теоретические построения, связанные с рассмотрением деятельности в психологической теории (А.Н. Леонтьев, С.Л.

Рубинштейн и др.), где подробно рассматриваются проблемы человека в деятельности, выделим существенное для использования этого феномена в образовании: что включено в структуру деятельности, с какими компонентами деятельности необходимо считаться.

Таковыми компонентами являются следующие:

- субъект деятельности;
- предмет деятельности;
- способы деятельности;
- действия;
- взаимодействие с миром, людьми, собой (коммуникация);
- результат деятельности.

Исходным в этом перечне, главным, на котором смыкаются все остальные структурные элементы, несомненно, является человек – **субъект деятельности**. Это тот элемент, без которого вообще невозможно говорить о деятельности. Хотя чаще всего в учительской или студенческой аудитории это тот структурный элемент, о котором вспоминают в последнюю очередь. Может быть, в силу его очевидности? Посмотрим.

Что важно знать о субъекте деятельности? Субъект деятельности обладает **мотивами**, которые его побуждают к деятельности и определяют ее **цель**. Любая деятельность целенаправленна, но не сама по себе, а потому, что есть человек, который явно или неявно ставит определенную цель. Мотивы связаны с потребностями человека, они разные, и не всегда субъект деятельности догадывается о своих мотивах и потребностях. Еще меньше о них знают другие. Для субъекта мотивы выражаются в виде *я хочу*.

**Предмет деятельности** – то, на что направлена деятельность, с чем субъект/субъекты деятельности имеют дело, на что обращены их действия: материальные или нематериальные объекты, с которыми осуществляются действия как акты деятельности. В трудовой деятельности, например, продавца предметом его деятельности являются товары, предназначенные для продажи, конструктора – устройства и его части, шофера – управляемый им автомобиль и т.п. Познавательная деятельность направлена на

предмет познания, для лингвиста - это язык, лингвистические знаки, которые составляют систему языка, речевые единицы, тексты и т.п.

Действие определяется как единица деятельности, в ней различают ориентировочную, исполнительную и контрольную составляющие. В результате действия происходит преобразование предмета или образа предмета деятельности.

Действия осуществляются **способами**, которые актуализируются самим субъектом. Это способы, которыми он располагает в своем опыте. Эти способы используют инструменты, находящиеся в распоряжении субъекта деятельности. Способы не передаются, они вырабатываются собственной деятельностью субъекта. Действие по образцу, т.е. по заданному извне способу, не является собственным действием, поэтому способ, заложенный в образце, не воспринимается как принадлежащий исполнителю (не субъекту) действия.

В ходе деятельности, т.е. осуществления действий с предметом как желаемых, в соответствии с мотивом, способами, которые имеются в арсенале субъекта, неизбежно происходит **взаимодействие** субъекта деятельности с внешним миром, другими людьми, с самим собой. Это взаимодействие осуществляется путем обменов результатами деятельности, вопрошаний по поводу предмета, способов деятельности, оценки прогнозируемых результатов, состояний и ощущений субъекта. Эти обмены обращены также к смысловым процессам, происходящим в деятельности, и имеют тем самым знаковую природу. Эти смыслы формируют шкалу ценности субъекта деятельности, его личностное содержание.

Наконец, деятельность только тогда деятельность, когда она завершена, имеет **результат**. Отрицательный результат, т.е. недостижение цели – это тоже, как справедливо отмечают, результат.

Если посмотреть на деятельность в ее осуществлении, то исходная точка, как мы отмечали, - это субъект деятельности, который имеет мотив (потребность), он выделяет для себя предмет деятельности, осуществляет действия, используя собственные способы, при этом он взаимодействует с окружающими, получает результат. Все сделанное им сопровождается рефлексией, переживанием,



отношением и оценкой, складывающимся в ценностные рамки, которые послужат ему в дальнейшей жизнедеятельности. (Рис. 2.1).



Рис. 2.1. Круговорот деятельности

### 2.3. Два субъекта – две деятельности в образовательном пространстве

Активный характер деятельности – характеристика, присущая лишь субъекту деятельности. И возникает противоречие, когда речь идет об учебной деятельности, поскольку в учебной деятельности имеют место быть два субъекта – преподаватель и обучающийся (студент).

Каждый из субъектов имеет свои потребности, воплощаемые в мотивах к деятельности, у каждого имеются цели деятельности. Потребности **преподавателя** – это потребности взрослого человека, 23-70 лет, имеющего жизненный опыт соответственно возрасту, полу, месту проживания, семейному положению,

интересам и жизненным обстоятельствам, ценностным установкам, профессиональный опыт в соответствии с полученным образованием, опытом работы, самообразованием, рефлексией, научными исследованиями, научным статусом, достижениями и др. Большое место занимает его познавательный опыт и познавательный интерес. Цели деятельности – подготовить, организовать и провести в рамках своих профессиональных обязанностей учебные занятия.

В своей деятельности преподаватель реализует разные мотивы. Какие? Об этом известно только ему. Речь идет о реальных мотивах, а не мотивах-заместителях (вроде «сеять разумное, доброе, вечное», «воспитывать молодежь» и др.). Достаточно реально утверждать, что преподаватель занимается этой деятельностью, потому что она оплачиваемая и служит источником его доходов, необходимых для жизни. Он выступает в данном случае как наемный работник, цель которого как профессионала быть компетентным, успешно решать свои профессиональные задачи. К этому мотиву добавляются, несомненно, другие: нравится работать с молодыми людьми, нравится преподавать, близко от дома, хороший коллектив, высокий познавательный интерес, социальный статус, ничего другого не умею делать и др.

Потребности **студента** – это соответственно потребности человека 17- 25 лет на пути взросления и становления, вхождения во взрослую жизнь, осваивающего разные формы социальной жизни, реализующего свои познавательные интересы, ищущего, как провести время, как чувствовать себя в безопасности, преодолевать трудности и др. У него есть своя «история жизни»: жизненный и познавательный опыт, история переживаний, система представлений, ценностные установки и т.п. Зачем он ходит в университет, занимается учебной деятельностью? Мотивы самые разные: ему интересно учиться (познавательный интерес), здесь он встречается с друзьями, он хочет быть, как эта особая часть общества молодых людей с высоким уровнем культурных притязаний, надеется устроиться на престижную работу и т.п.

Что важно в этом перечислении? Субъекты сферы образования по своим потребностям, мотивам и целям не могут находиться в одной деятельности. Учебная деятельность – иллюзия, фантом, если не определено, чья это деятельность. За этим понятием скрыты две деятельности: деятельность обучения (педагог как субъект

обучения) и деятельность учения, изучения, научения (студент как субъект). (Ворожцова, 2010).

Описание этих двух деятельностей с точки зрения специфики компонентов каждой из них сведено в табл. 1.

Таблица 1

Деятельности обучающего и обучающегося

Компонент деятельности	Деятельность <b>обучающего</b>	Деятельность <b>обучающегося</b>
Субъект	<p><b>Мотив:</b> профессиональная деятельность, научный интерес, личный интерес, карьера, давно этим занимаюсь, нет другого места работы, устраивают условия работы, статусность должности, творческий характер работы, др.</p> <p><b>Цель:</b> обучение предмету, выполнение должностных обязанностей.</p> <p><b>Жизненный опыт:</b> соответственно возрасту, поколению, семейному и социальному положению, половой принадлежности, опыт детства, места проживания, национальной принадлежности, владению языками и др.</p> <p><u>Жизненный опыт:</u> опыт своего детства, опыт обучения в школе, вузе, опыт семейной жизни, дружбы, любви, болезней, путешествий, решения жизненных проблем и т.п.</p> <p><u>Познавательный опыт:</u> владение умениями добывать знания, познавательный багаж и т.д.</p> <p><b>Познавательный опыт:</b> круг интересов, начитанность, круг общения, опыт</p>	<p><b>Мотив:</b> профессиональное становление, родители велели, материальные перспективы, все друзья учатся...</p> <p><b>Цель:</b> изучение предмета</p> <p>Жизненный опыт: ...</p> <p>Познавательный опыт: ...</p> <p><u>Мотив:</u> быть и знать, как другие, научиться читать, писать, считать, быть с друзьями и др.</p> <p><u>Цель:</u> изучение предмета.</p> <p><u>Жизненный опыт:</u> опыт предыдущего детства, опыт жизни в семье с другими, взрослыми и детьми, опыт приобретений и утрат и т.п.</p> <p><u>Познавательный опыт:</u> открытие предметного окружающего мира, умения преобразовывать этот мир и т.д.</p>

	исследовательской работы, профессиональных встреч, решения познавательных задач и др.	
Предмет	Учебный предмет <sup>1</sup> (система представлений об этой области знания и сопредельных областях, сформированная средним и высшим образованием, самообразованием и профессиональной деятельностью)	Учебный предмет <sup>2</sup> (система представлений, сформированная средним образованием и самообразованием)
Действия	Отбор, планирование, распределение материала, организация обучения, показ, объяснение, контроль, управлением научением, разработка нормативных документов, исследования	Выполнение заданий решение задач Слушание Говорение Чтение Письмо  <b>интеллектуальные:</b> думание (рефлексия) - анализ, синтез, логический вывод, включение, исключение, соединение, сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, вычленение главного и второстепенного (переработка информации), умозаключение, выводы, прогнозирование, подведение под общее, вычленение частного и др.  <b>физические</b> действия: изготовление предметов, рисование, черчение, писание, экспериментирование с физическими объектами, изготовление дизайна и т.п.
Способы	Методы обучения (в узком смысле): объяснение, показ, контроль, эвристический поиск...	Технологии обучения: проектирование, игровые технологии, исследовательские, информационно-

	<p>Методы как методология обучения: проблемное обучение, контекстное, метод поэтапного формирования умственных действий, метод активизации возможностей личности и коллектива ...</p> <p>Педагогические (обучающие) технологии</p>	компьютерные технологии...
<p>Взаимодействие: с миром с другими с собой</p>	<p>Непосредственное, личное, опосредованное через обучающегося</p> <p>Организация и управление</p>	<p>Непосредственное, личное и опосредованное через учителя</p> <p>осуществление деятельности</p>
<p>Результат</p>	<p>Уровень сформированности компетенций специалиста</p>	<p>Свои собственные достижения</p> <p>Умения учиться</p> <p>Умения решать профессиональные задачи</p> <p>Умения принимать решения по поводу деятельности</p>

Деятельность учителя в системе среднего образования изучена весьма подробно. Описаны приемы, системы приемов, методы обучения, метод как доминирующая научная идея в основе деятельности учителя. И в общем потоке научных исследований по педагогике деятельность педагога абсолютно доминирует, хотя все чаще обучающийся заявляется как предмет исследования, но описывается деятельность педагога. Например, в исследовании, посвященном организационно-педагогическим условиям формирования позитивного отношения обучающихся к рабочим профессиям, основное место отводится работе с педагогами, а что же реально происходит с обучающимся, как и за счет чего происходит включение в деятельность, ведущую в профессию и дающую удовлетворение от занятия данной деятельностью, чем он «зацепляется» за данную профессию – что и есть формирование его позитивного отношения – в исследовании не отражено. Не хватает самого обучающегося, конкретики его деятельности, хотя, судя по описанию экспериментального обучения, обучающийся был вовлечен в систему взрослых отношений, что повлияло на снижение уровня страха, появление адекватной самооценки и др. Сам факт общения с рабочими, мастерами, их заинтересованность сказались на формировании позитивного отношения.

Вообще, педагогическая общественность, как показывает наш опыт, очень сильно фиксирована на самой себе, своей деятельности. Начинается семинар повышения квалификации преподавателей юридического факультета. Они заявляют о желании познакомиться с инноватикой в сфере дидактики высшей школы. Обсуждение деятельности студента они сразу же отвергают. Что вы тут нам говорите о какой-то педагогической и образовательной деятельности? Нас студент интересует постольку, поскольку ему надо дать термины, они очень сложные. У нас особая область знания, некогда нам думать, что там происходит со студентом. Что Вы нам можете дать, коли Вы сами в нашей предметной области не понимаете? Вот мы большие специалисты!

Дается задание: описать собственные действия как преподавателя и действия студента по определенной теме изучения в своей дисциплине. Главный вопрос: Что делает студент? (не «что он должен делать?», не «Что ему необходимо делать, чтобы стать компетентным в данной теме?»).

Выступает слушатель:

- Я делаю то-то, студенту нужно знать то-то, ему предписано сделать то-то.
- А что он, собственно говоря, делает реально?
- Выступающий возвращается к своему сообщению.
- Делает ли он то, что вы предполагаете?
- Это зависит от его уровня и т.д.

Как правило, избегание конкретного ответа на вопрос свидетельствует о том, что отвечающий не очень знает эту конкретику продвижения в деле освоения профессии. Или не хочет уходить со своего поля, где он «бог и царь», который щедрой рукой раздает оценки, судит о студенте.

Вот почему в центр интереса выводятся фигура обучающегося и его деятельности.

План обучающегося заявлен как имеющий самоценность и подлежащий исследованию и разработке не так давно, в 80-х гг. XX в. В европейской дидактике рассматриваются содержание для обучения и содержание усвоения. Последнее – это то содержание, которое складывается у обучающегося в ходе обучения. И оно складывается благодаря действиям самого обучающегося. В отечественной дидактике планы педагога и обучающегося были разведены в работах И.Л. Бим в конце 70-х годов, проработаны в системе интенсивного обучения иностранным языкам Г.А.

Китайгородской (Бим, 1977, Китайгородская, 1992). Но в целом работ, посвященных описанию собственной деятельности обучающихся, еще очень мало. Ситуация не меняется и в последнее десятилетие. Молчаливо подразумевается, что преподаватель действует в интересах обучающегося, он знает лучше, что тому нужно, он всегда способен адекватно оценить его работу, усилия, мотивы, опыт и т.п.

Эти две деятельности следует отделить друг от друга содержательно и терминологически. За деятельностью преподавателя мы закрепляем термин «педагогическая деятельность», она составляет его педагогическую практику. Для деятельности учения мы пользуемся термином «образовательная деятельность», закрепляя тем самым представление о том, что обучающийся образовывается, получает образование. Оно шире понятия учебная деятельность. Обучающийся находится в образовательной деятельности не только в учебном заведении, но и вне его. И эта деятельность является для него приоритетной на данном этапе его жизни. Она совершается непрерывно.

Таким образом, образовательная деятельность понимается как то, что проявляет активность обучающегося в выборе цели, учебного материала, способов осуществления своей деятельности/действий и ответственность за результаты обучения. Деятельность обучающегося обращена к его способам деятельности и его действиям. Она складывается в его образовательную практику.

Место встречи педагогической и образовательной деятельностей – предмет деятельности. Этот предмет не является одним и тем же для субъектов учебного процесса. Поэтому речь идет о месте встречи, но не общем предмете. Очевидно, что система представлений, связанных с данным предметом, существенным образом различается у педагога и у обучающегося. Обучающемуся предстоит пройти путь выработки новых представлений, их упорядочения и систематизации, оперирования ими в приложении к разным деятельности. Педагог уже обладает определенным объемом представлений, они систематизированы и используются им для решения – в данном случае - учебных задач. Есть однако еще один нюанс: в деятельности педагога предмет присутствует как учебный, то есть не совсем «натуральный», для обучающегося это предмет деятельности, и эта деятельность мыслится как существующая в жизни.

*Пример 1.* Фигура обучающегося вводится де факто в содержание обучения в учебниках по математике для средней школы Г.В. Дорофеева и Л.Г. Петерсон. В силу того что содержанием деятельностного обучения, в соответствии с логикой предыдущего рассуждения, являются разнообразные деятельности при освоении

учебного предмета, т.е. введение в образовательный процесс разнообразных социальных практик - разных деятельностей из окружающей детей среды, в их учебниках в содержание задач входят наблюдения детей из их повседневной практики относительно количественных измерений пространства, множеств предметов. Широко используется языковая природа математики и родной речи в заданиях по переводу с математического языка на русский (*Переведи условия задачи на математический язык и найди решение методом проб и ошибок*) и обратно. Даются задачи из работ античных математиков, первых русских учебников по арифметике.

*Пример 2.* Учебная дисциплина «иностранный язык» предстает в большинстве случаев для преподавателя как система языка (лексика, грамматика, фонетика), для обучающегося как речевая деятельность, то есть устная (слушание, говорение) и письменная (чтение, письмо) коммуникация. Получается, что в представлении о содержании дисциплины для субъектов образовательного процесса актуализируются ее разные аспекты. Как именно? Что входит в содержание учебной дисциплины? Система представлений об определенных объектах данной области знания, взаимосвязях между этими объектами, формах их существования, протекающих с ними процессах, действовании с ними. Преподаватель акцентирует свое внимание на объектах, взаимосвязях между ними, формах существования, а обучающийся, имея дело с языком, ожидает включиться в речевые процессы, т.е. в то, для чего язык предназначен в человеческом сообществе.

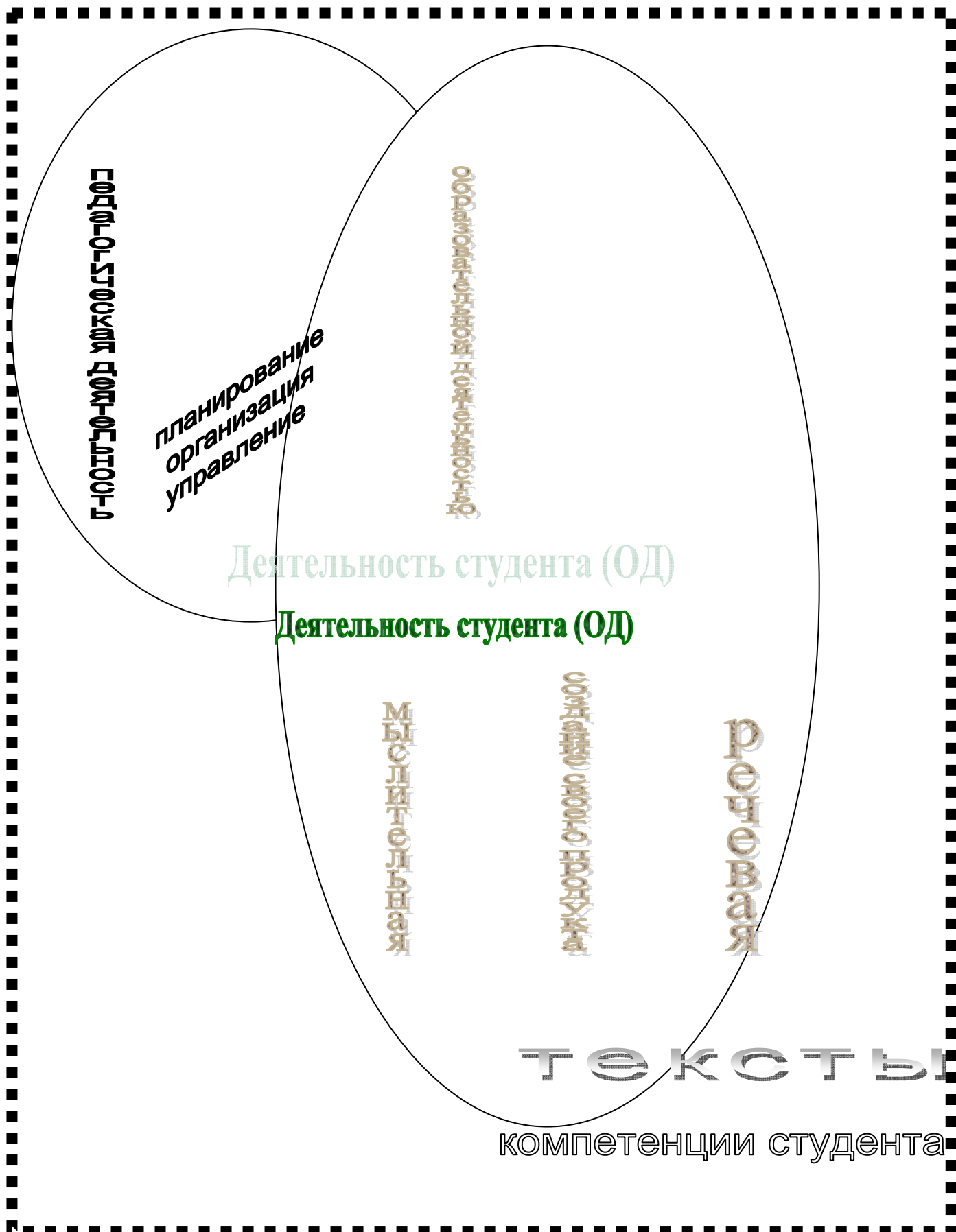
Подводя итог разделу «Два субъекта – две деятельности», отметим еще раз, что при всем единстве образовательного процесса в нем имеют место два типа деятельности в соответствии с различием двух субъектов, обнаруживаемых в данном процессе: учебная (обучающая, педагогическая) деятельность, субъектом которой является педагог, и образовательная деятельность, субъект которой – обучающийся. Педагогическая деятельность складывается из планирования, организации образовательной деятельности и управления ею. Образовательная деятельность соединяет в себе деятельность по преобразованию физических или метафизических объектов, мыслительную (рефлексивную) деятельность и речевую коммуникацию (деятельность). Она происходит в пространстве большого количества разнообразных текстов в поле социально-образовательных практик обучающегося, которые формируют содержательное пространство речевого взаимодействия между обучающими и обучающимися. Все это вместе взятое является питательной средой для развития компетенций, которые задаются требованиями к результатам высшего профессионального образования.



Вышеизложенное представлено на рис. 2.2.

Поле образовательного процесса

Рис. 2.2



## 2.4. Педагогические и образовательные технологии

Каждая их практик – педагогическая и образовательная – располагает своим набором способов деятельности, сформированных по мере складывания практики, – **технологий** деятельности. Анализ педагогической литературы обнаруживает довольно большой разброс представлений о технологиях: система обучения, теория, методика, модель, правило и др. (Ворожцова, 2006).

Существенное отличие технологии состоит в том, что в ней сама деятельность представлена процедурно, то есть как определенная последовательность шагов/действий. В производственной деятельности под технологией понимается описание производственного процесса, последовательность операций/действий для достижения определенного результата. Востребованность технологизации деятельности заключена, на наш взгляд, в двух самых существенных признаках технологии: воспроизводимости процесса и воспроизводимости результатов, на что и нацелены меры по модернизации образования.

Технология в образовании понимается нами как некоторая последовательность обусловленных социальным опытом действий субъекта образования. Как правило, образование заимствует технологии из социального опыта. Современное социальное воспроизводство имеет очень сложный характер, поэтому технологии имеют сложную и многоступенчатую структуру, как это убедительно показано в разделе 1 данной монографии. Речь идет, в первую очередь, об информационных технологиях, которые активно вошли в образовательную практику, а также о технологии проектной деятельности, социально-психологических тренингов, коучинга и т.п. Ряд технологий личностноориентированного общения заимствован из психологических тренингов и психотерапевтической практики: пространство, организованное таким образом, чтобы человек чувствовал себя комфортно, эмпатийное слушание, безоценочные высказывания, использование «масок» и др.

Действия, включенные в последовательный ряд операций, ведущих к реализации цели, получению результата, формируют технологию. Если это действия обучающегося, то это *образовательная технология*, если это действия учителя, то *педагогическая технология*.

Различая педагогическую и образовательную деятельности, мы с неизбежностью должны принять, что в каждой из деятельностей используются далеко не одни и те же технологии. Те технологии, что использует педагог в организации движения обучающегося к новому знанию, очень часто задействуют иные технологические цепочки у обучающегося, нежели собственно педагогические.

Педагог умеет делать, знает, что делать студенту, но в своем поле. Он его ведет на свое поле. В этом поле у него есть освоенные им, педагогом, способы обучения, реализующиеся в приемах и методах обучения. Это не значит, что это плохо или хорошо. Это сложившаяся практика, осмысленная в категориях данной парадигмы образования. Эти приемы, повторяясь, формируют метод/методы обучения.

Выстраиваются ли они в технологию как систему взаимосвязанных действий, как в производстве? У педагогов, системно организующих процесс обучения, да. У других есть последовательность разных приемов, которые демонстрируются на открытых уроках, чтобы педагог мог себя показать в блеске разных приемов. Но всегда у педагога есть излюбленные приемы, которыми он пользуется. Часто потому, что ему так удобно, привычно, так написано в методичках.

В этой привычной образовательной среде педагог пребывает в безопасности. Это тот багаж, которым он овладел, он знает, как им пользоваться, как отчитаться о нем, у него есть на кого сослаться, на что опереться. Если обучающийся неуспешен, дело в нем самом, не в педагоге: не посещал, не выполнял, не выступал, не конспектировал, не проводил работу над ошибками.

Представление о технологии как **преобразовательной** деятельности сподвигает на выстраивание этой деятельности. Но чьей?

Г.Л. Ильин обращает внимание на то, что «многие педагогические технологии разрабатываются независимо от целей и содержания образования, как своего рода программные оболочки, в которые может быть внесено любое содержание». Не стоит надеяться на то, что вместо одной технологии (неправильной) будет предложена другая (правильная). Их существует множество, и это соответствует разнообразию субъектов обучения (обучающийся, его родители, учителя, органы образования, научная среда, потребители образовательного процесса), очень подвижных социокультурных рамок обучения.

Раз технология должна быть прописана для обучающегося, требуется: 1) большая степень ее проясненности в описании; 2) отработанность технологии (она не может быть описана до того, как прошло обучение и получены результаты).

Технологии проявляют, каким образом протекает образовательная деятельность и каким будет результат для субъекта этой деятельности. Однако в учебных программах никак не прописано, что делают обучающиеся и какой их результат ожидается. Обучающиеся остаются скрытой натурой. Есть описание действий педагогов и педагогического коллектива, но сам субъект образовательного процесса остается в тени. Педагоги доминируют в целях, в организации и методологии работы.

Когда о педагогической технологии говорят как о системе «управленческих процедур и ученических действий, стандартизирующих характер и последовательность движения ученика к заданному результату», то сталкивают «коня и трепетную лань», поскольку сводят в одно две разные деятельности. Великий русский писатель и педагог Лев Толстой мудро заметил когда-то: «Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для ученика». Понимание этого овладевает массами спустя более чем столетие после высказывания нашего великого соотечественника.

Такое представление никак, на наш взгляд, не противоречит утверждению, данному в разделе 1, касающемуся понимания педагогической технологии (с. 61). Мы не отрицаем совместности, но считаем, что эти две деятельности – педагога и обучающегося, обладая автономностью в социальной практике, нуждаются в отдельном рассмотрении и описании. Затем их можно – на мегауровне системного описания – исследовать во взаимодействии.

В настоящее время достаточно широкое распространение получают такие технологии, как технология проблемности, методы проектной деятельности, игровые технологии, информационные технологии.

*Технология проблемности.* Проиллюстрируем на примере технологии **проблемности**, что формирует ее как педагогическую технологию и как образовательную технологию. Она опирается на проблемность как ведущий принцип организации обучения. Считается, что проблематизация обучения позволяет оптимизировать управление процессом обучения и сам процесс научения,

с моделировать самоуправление процессом познания. Проблемность как основа учебной деятельности диктуется тем, что развитие и саморазвитие возможно лишь в условиях, разрушающих гармонию, создающих противоречие в познавательной деятельности обучающегося, что глубинным содержанием образования является проблема (П.Г.Щедровицкий). Существование препятствий рассматривается как главное условие достижения цели (Л.С.Выготский). (Оконь, 1990; Ковалевская, 1999).

Если не затрагивать отношений между субъектами обучения и рассматривать только познавательные процессы, то основное противоречие в познании – это противоречие между известным и неизвестным, данным и новым (тем, что предстоит узнать). И эта проблемность познавательного плана возникает и разрешается в деятельности.

Как проблемность представлена в деятельности обучающего и в деятельности обучающегося? Иначе говоря, что делает педагог с проблемностью и каковы действия обучающегося, когда он сталкивается с противоречием?

В деятельности обучающегося технология проблемности присутствует в виде **исследования**. Исследование как образовательная технология очень широко используется в современном образовании уже начиная с начальной школы. Обучающийся выступает здесь как исследователь.

Каким образом строятся исследование и исследовательские процедуры? Вообще говоря, как поиск ответов на вопрос, поставленный себе обучающимся.

Например, студентка работает с младшими школьниками во внеурочное время. Она встречается с ними на тьюторских часах, и они разговаривают. У нее возникло беспокойство: «Дети очень активны и охотно вступают в коммуникацию. О чем с ними разговаривать, чтобы они не отказались от контакта?». Она обратилась к руководителю тьюторской практики с этим вопросом. Преподаватель в свою очередь поинтересовалась, обратила ли она внимание, что является предметом их высказываний. Ничего конкретного студентка сказать не смогла. Отсюда возникла проблема исследования: «О чем они говорят? Что является предметом их высказываний в общении?». Далее она собрала корпус высказываний, провела текстовый анализ и выявила для себя неожиданную вещь. Оказывается, взрослые

делятся своими мыслями, суждениями, ощущениями, а дети предпочитают говорить о предметном мире, деятельности, в которых находятся. (Педагогическое сопровождение... 2011. С. 60).

Таким образом, технология исследования выстраивается как последовательность следующих шагов:

- 1) обучающийся задается вопросом;
- 2) он ищет ответы в ближайшем окружении, но не удовлетворяется ими;
- 3) он ищет источники ответа, находит их;
- 4) собирает материал, проработав с которым он может получить ответ;
- 5) ищет методики работы с материалом, в том числе обращаясь к способам, которыми владеет, или к людям, которые владеют способами, не известными ему, и могут показать, как можно сделать;
- 6) перерабатывает материал в соответствии со своим вопросом, обращаясь к универсальным действиям: анализ объектов с целью выделения существенных признаков, синтез как составление целого из частей; выбор оснований и критериев для сравнения и классификации объектов; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений; выдвижение гипотез и их обоснование и др.;
- 7) получает результат;
- 8) оформляет результат.

Каждый шаг требует от исследователя определенных действий. Решение задачи – путем выбора, реструктуризации, поиска нового, систематизации и др. – требует аргументации и рассуждения. И это собственные действия обучающегося. Они формируют его исследовательскую технологию. В этой деятельности инструмент опосредования действий – речь. От владения речевыми умениями зависит успешность деятельности.

Что запускает исследовательскую процедуру? Прежде всего, наличие проблемы, то есть известного и неизвестного в конфликте, который порождает для

познающего субъекта вопрос(ы). Методическая задача для педагога: откуда брать для обучающегося проблему? Как узнать, что будет им востребовано для исследования, что будет им принято как проблема?

Очевидно, что вопросы могут исходить от любого участника образовательного процесса – как от социума (педагог, предприятие, учреждение, учебная программа), так и от обучающихся. В случае, когда вопрос возникает у обучающихся: 1) важно поддерживать любую инициативу по задаванию вопросов в области познавательной деятельности, 2) не торопиться отвечать на них, какие-то из этих вопросов станут пусковым механизмом исследовательской деятельности обучающегося. Трудность для педагога - удержаться от готового ответа, он работает в системе координат «быть отличником», педагог должен все знать и часто совершенно автоматически раздает ответы, вместо того чтобы вернуть вопрос обучающимся и запустить познавательный процесс.

Другой источник вопросов – педагог. В ходе занятий он может проблематизировать какие-то моменты в обучении, побудить к поиску ответов. Он задает вопросы, но не с целью контроля: знают ученики или не знают. Незнание, в котором ученика уличают, часто не может служить мотивом для исследования. Ты можешь признаться себе, что чего-то не знаешь, но когда это делает другой, у человека срабатывают защитные механизмы. И он уже думает не столько о поиске ответа, сколько о том, чтобы не испытывать чувства вины за незнание. Познавательная деятельность тормозится. Мы многого не знаем, в этом нет ничего порочащего нас, но мы можем найти пути получения знания, что гораздо важнее.

Таким образом, исследовательские задачи появляются из собственных вопросов обучающегося, возникающих в его деятельности, из вопросов педагога по поводу материала обучения.

Они могут быть поставлены во внешнем по отношению к конкретным условиям обучения контексте – заказ на исследование от другого факультета, другой кафедры, подразделения данного учебного заведения. Например, в течение долгих лет практиковались заказы на перевод студентам факультета романо-германской филологии специалистами естественнонаучных и гуманитарных кафедр в силу

недостаточного владения иностранными языками. Возможно, так делается и теперь студентами филологических специальностей для переводов с языков изучения. Это, правда, оказывается достаточно неэффективным с точки зрения заказчика. Подготовка студентов оказывается недостаточной для такой работы, недостаточен их общекультурный кругозор, не хватает представлений о переводимой области знания. Да и мотивация ниже, чем опасность не справиться с работой.

Другим заказчиком на исследовательскую работу может быть фирма, учреждение, предлагающая студентам попробовать себя в деятельности для решения определенного типа задач. Например, студенты отделения «русский язык как иностранный» филологического факультета откликнулись на заказ размещать на одном из ижевских информационных порталов информацию европейских информационных сайтов, переведенную на русский язык. Они ищут информацию, дают дайджест новостей, редактор портала делает выбор новостей для перевода, заказывает перевод. Условием выполнения данного заказа является быстрота исполнения и размещения перевода на сайте, где указано авторство. А вот вопросы, возникающие у студентов в ходе их работы, выносятся на занятия по теории и практике перевода для обсуждения и проработки.

И что педагог? Каково его место в данной ситуации, потребовавшей исследовательских усилий обучающегося? Какова технология его педагогического труда в этой ситуации?

Он может, как мы уже говорили выше, не дожидаясь, пока у обучающегося возникнет тот или иной познавательный вопрос, управлять этим процессом, создавая проблемную ситуацию и апеллируя тем самым к проблемности как педагогической технологии.

Проблемная ситуация – это своего рода информационный повод или информационное событие, как это имеет место в средствах массовой информации. Это то, что побуждает получателя информационного повода или события обратиться к своему опыту или приобрести новые знания, предпринять эвристические (путем интуитивного поиска) действия или приложить интеллектуальные и физические усилия, прибегнуть к получению, передаче и



переработке информации: прочесть, выслушать, сказать, написать, подумать, выбрать, принять решение и др. Она создает условия для мыслительной активности.

Проблемность как педагогическая технология начинается с создания педагогом проблемной ситуации. Следующим шагом является задание условий, при которых проблемная ситуация будет принята обучающимися как их собственная задача (вопрос). Это хорошо «работает» при изучении языка. И условиями, в которых решается проблемная ситуация, являются следующие:

1. наделение обучающихся социальными ролями, личностными масками;
2. задание места осуществления коммуникации;
3. определение коммуникативной задачи, которую решают обучающиеся, используя иноязычный речевой материал.

*Наделение социальными ролями.* Обучающиеся становятся юношами и девушками, живущими в другой стране, владеющими другими языками. Это побуждает их к поиску информации о стране, месте проживания, необходимых выражений, чтобы представиться, рассказать о себе. Тем самым привлечь новую социальную практику в изучение языка, запустить ее в образовательную деятельность. Различие в информации создается и за счет ролевой организации учебного процесса. Дается коммуникативное задание: *«Вы специалисты-экологи, встревоженные уровнем загрязнения речных водоемов в мире. Вы решили провести международную конференцию экологов и обсудить меры борьбы с загрязнением речных вод. Вам необходимо обсудить место и дату проведения конференции. Среди вас три эколога из Центральной Европы, один из Канады, двое приехали из Польши, два эксперта из Совета Европы (Брюссель)»*. Для его выполнения потребуется обсуждение ситуации, для этого нужно привлечь познавательный опыт с тем, чтобы воссоздать контекст (условия решения задачи): экологи - люди, профессионально стремящиеся сохранить и приумножить природные богатства; вероятно, они захотят собраться там, где природа в опасности, или в регионе, где можно показать пример успешного решения экологических проблем. Каждый из них выберет конкретное место, откуда он приехал, и конкретную организацию, в рамках

которой он работает. В зависимости от места встречи участники обсудят, в какие сроки состоится конференция.

*Постановка коммуникативной задачи.* Коммуникативная задача является единицей организации учебной деятельности. Содержанием деятельности является осуществление коммуникативных актов, создающих речевые ситуации, внутри которых происходит решение коммуникативных задач. Структура коммуникативной задачи включает цель, условия (как известное) и искомое (как неизвестное). Коммуникативная задача организует саму деятельность (предмет, способы и результат) и управляет процессом научения через содержание / предмет деятельности. Педагогическая технология строится рекурсивно от проблемной ситуации к коммуникативной задаче и обратно - но уже на новом уровне - к новой проблемной ситуации.

Трудность состоит в том, чтобы активизировать умение ставить вопросы. Ибо только из вопросов рождаются смыслы. Там, где нет вопросов, не появляются смыслы. Эта мысль М.М. Бахтина подсказывает нам, где корень проблем обучения.

*Игровые технологии.* Игровая деятельность - наиболее известная социальная практика. Она включает в себя участников (в определенном количестве), предмет игры (материальный – шахматные фигуры, например, или идеальный – скажем, слова), действия с этими предметами, обязательные для всех правила игры по выполнению действий и их последовательности, состязательность (есть выигравшие и проигравшие). Здесь нет особых позиций для кого-либо, в игре все равны.

Педагог выступает в игре в трех позициях: методист, составитель игры и участник. Как методист он отбирает учебный материал для включения в игру в качестве упражнений. Для дисциплин, оперирующих фактами, формулами, выводным знанием (география, история, естественные дисциплины), именно формулы, факты, перефразированные знания служат материалом для создания игры, как это показано в статьях А.Л. Колзиной и А.Н. Лобыгина в разделе 3 данной монографии. Для языковых дисциплин, где большое место занимает активизация речевых единиц и рефлексия по поводу языковых явлений, это может быть как

речевой материал для проговаривания, слушания, чтения или письма, так и языковой материал по лексике и грамматике.

Как составитель игры педагог разрабатывает игру, используя чаще всего известные ему игры, заменяя предмет игры на свой материал, адаптирует или перерабатывает правила в соответствии с материалом, учебной ситуацией, своими задачами. Затем он изготавливает материалы для игры или предлагает их изготовить потенциальным игрокам - обучающимся. Как участник игры он равноправен с обучающимися.

Технологически игра организуется как последовательность следующих шагов:

- 1) приглашение к игре,
- 2) объявление названия игры,
- 3) информирование о правилах,
- 4) приглашение участников к определению их роли в игре (есть ведущие и игроки) и последовательности вступления в игру,
- 5) проведение игры в соответствии с правилами и регламентом,
- 6) объявление победителя.

Для студента играть – это следовать правилам игры и делать все, чтобы выиграть. С этой технологией обучающийся знаком с детства, что облегчает проведение игры.

*Типичные действия субъектов деятельности в образовательной и педагогической деятельности*

Нами был проведен анализ деятельностей в учебном процессе и в каждой из них описаны действия преподавателя (субъект педагогической деятельности) и обучающихся (субъекты образовательной деятельности). Изучался учебный процесс в ходе проведения нами обучающего семинара по инноватике в образовании. В качестве обучающихся выступили преподаватели одного из факультетов УдГУ.

Что происходит в **образовательной** деятельности? Она начинается с общения: слушание преподавателя, представившего обучающимся план работы обучающего семинара и первое задание – дать свободные высказывания по поводу «образовательная деятельность – это...» и «педагогическая деятельность – это...» и

собственные высказывания. Затем было **слушание** нового содержания, сообщенного ведущим семинар.

Какие деятельности имели место быть во время слушания?

Мыслительная деятельность: 1) соотнесение сообщения со своими вопросами, выстраивание нового контекста (добавление нового в существующий контекст); если вопрос актуален, то обучающийся в этом поле, в деятельности осмысления, поиска ответов на эти вопросы, соотнесения своих ответов с теми, что предлагает лектор - идет работа; если вопрос *не актуален, то он* выключен из этого поля, находится в какой-то своей деятельности; 2) обращение к памяти: соотнесение сообщения с системой своих *суждений* – совпадает/не совпадает; соотнесение сообщения с ожиданиями относительно Я (узнать новое, найти собственный интерес в деятельности, борьба со стереотипами, - есть внутренние ожидания: подтвердить себя: *я правильный, я хороший, я умный*)<sup>1</sup>; 3) вычленение информации из своего опыта и переструктурирование своего опыта.

Игровая деятельность (игра «Словарь»): работа воображения при придумывании толкования слову; обращение к образам, к опыту; интеллектуальные действия, анализ, формулирование, принятие решения, осуществление выбора; вчувствование в работу: обучающиеся получили удовольствие от игры; речевая коммуникация: слушали, говорили, читали, писали тексты. Способы осуществления деятельности выбирались каждым субъектом: текст толкования не всегда был выдержан соответственно правилам, некоторые игнорировали условие предметности значения слова, правило выполнения «по одному слову на карточке». В соответствии с правилами эти карточки не участвовали в общем конкурсе толкований, но содержание оглашалось для всех.

Речевая деятельность (устная коммуникация): говорение – 1) **сказать** о своем «мы, юристы, особенные»; «мне это – что именно? – не подходит», «вот я делаю то-то», «у нас требования такие-то»), 2) задать вопросы, т.е. выйти на взаимодействие: «где же тут педагогическое?», «что мне делать как преподавателю?», «как вместить сюда содержание моей дисциплины?»; слушание – 1) услышать друг друга: есть

---

<sup>1</sup> Часто звучит «я пришел сюда, чтобы **получить** новое». Слово коварное: в *получить* нет деятельности, это чистой воды потребление. Субъекта, следовательно, тоже нет.

Другой, и он думает по-другому, он думает по-своему; нужно договариваться, за пониманием этой необходимости стоит признание Другого и его позиций, поиск совместности, работа в духе «общественного договора»; 2) услышать себя (внутреннее слушание).

Смысл речевой деятельности: «Мы все существуем в этом поле здесь и сейчас. Это подтверждает меня как сущее: я есть!». Все эти действия осуществляются на фоне внутреннего (неосознаваемого) **анализа** и регулярной **рефлексии**. При этом доминирующей деятельностью является речевая коммуникация.

Для деятельности педагога это

- вступление в **общение**: установление **контакта**, выстраивание **контекста**, общего с аудиторией;
- **сообщение** содержания того, с чем дальше пойдет работа, исходя из общего контекста (берется то, что важно будет для содержания обучения);
- наращивание контекста через **обсуждение** главных концептов;
- внесение изменений в контекст: реструктурирование контекста; **сообщение** лектором некоторого материала с новыми доминантами (новое содержание);
- **организация** деятельности обучающихся по поводу содержания обучения (субъектность студента в образовательной деятельности);
- **организация** обучения: обращение к содержанию осуществляемой нами деятельности; **сообщение, организация** деятельности: задание на деятельность (игра «Словарь»);
- деятельность **медиации** лектора в игре;
- **организация** обучения: выведение на обсуждение, т.е. **взаимодействие**, коммуникацию через режим **обсуждения** (дайте обратную связь);
- эмпатийное **слушание**, не оценивая «правильно/неправильно», рефлексия (вычленение существенного);
- **рефлексия** по игровым технологиям: игровая мегатехнология; игра с позиций преподавателя; игра с позиций обучающегося; составление игр; игры коммуникативные и игры аналитические;
- **сообщение** содержания по технологиям проблемности, проектирования.

*Основные деятельности преподавателя на занятии: коммуникация (сообщение и слушание), рефлексия, организация деятельности студентов и взаимодействия (режим Я - Другой).*

Сопоставление содержания деятельностей в рамках их субъектного осуществления достаточно ясно показывает, что полем, сводящим вместе эти два типа деятельности, является речевая коммуникация. В ней, собственно говоря, и совершается образовательный процесс. Качество этой деятельности существенно влияет на динамику формирования профессиональных компетенций. Но это проблема отдельного исследования и описания.

Что дает разведение двух типов деятельности? Оно выводит в центр внимания образовательную деятельность и требует озаботиться образовательными технологиями, то есть пониманием, как складывается та или иная социальная практика в присвоении субъектом. Оно ориентировано на вовлечение социальных практик в образовательный процесс, что реально создает поле жизнедеятельности обучающегося. Обучение выстраивается как разнообразная жизнедеятельность в силу того, что только в деятельности, где есть субъект деятельности, реализуются его потребности, обеспечен предмет деятельности, требуются средства и мобилизуются способы деятельности, обеспечивается активный характер обучения, достигается личностно значимый результат, прорабатывается поле ответственности обучающегося и приобретается новый социальный опыт. Вопрос о том, что первично - знания или умения - решается однозначно: сначала надо делать. Деятельность предшествует опыту и приобретению знаний, а не то получится, как в анекдоте: *сначала научись плавать, потом мы нальем воду в бассейн.*

## **2.5. О компетенциях**

Для обучающегося как субъекта образовательной деятельности целью этой деятельности является научиться и уметь делать, решать задачи в поле данной профессии, что и составляет его компетенции. Компетенции, на которые нацелены ФГОС третьего поколения для ВПО, - это компетенции обучающегося. И они формируются в его собственной деятельности.

Обучение организуется как система соответствующих видов целенаправленных собственных действий, в ходе которых формируются умения и навыки, приобретаются и сохраняются соответствующие знания, привлеченные этими активными действиями обучающегося. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов действий. Студент как субъект образовательной деятельности опирается на свой жизненный и познавательный опыт, ищет мотивы для выполнения деятельности, ставит цели, выбирает предметы деятельности, определяет границы деятельности - контекст, в котором соотнесены опыт, цели и предмет (содержание) деятельности. Обращается к способам деятельности в своем распоряжении, осуществляет действия и получает результаты, соотносимые с целями. Реальная динамика обучения: **я делаю – я умею делать – я узнаю.**

Таким образом, формируется цепочка: деятельность → субъект → технологии → компетенции → готовность к деятельности.

Цепочка может замкнуться и сформировать профессиональное поле в случае включения мотивации субъекта (рис. 2.3). Когда у студента есть мотивация, он компетентно осуществляет деятельность. Когда нет мотивации, все это остается на уровне готовности.



Рис.2 .3. Круговорот деятельности

Как следует из предыдущего изложения, компетенции понимаются как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности. Компетенция – понятие со сложной структурой, ядром которой являются деятельностные способности - способности действовать в рамках определенного круга задач. В его состав входят: 1) способность и готовность применить знания и умения при решении профессиональных задач; 2) способность к качественной и эффективной деятельности; 3) совокупность профессиональных знаний и умений, способствующих выполнению профессиональной деятельности.

Чем больше обсуждается вопрос содержания понятия «компетенция», а это обсуждение затронуло и огромные преподавательские массы, которым необходимо переработать учебные программы в рамках компетентного подхода, и научные педагогические кадры, тем сильнее дает о себе знать стремление подвести под одну крышу ЗУНы и компетенции. Это хорошо просматривается в материале диссертаций по педагогике последних пяти лет, где 8 из 10 диссертаций посвящены компетенциям или компетентностям. Идет терминологическая замена аббревиатуры ЗУН на новый термин «компетенции», либо усиливается аргументация в пользу ЗУНов по тем соображением, что в термине есть умения, значит, компетенции не являются чем-то новым. В структуре компетенций выявляется когнитивная составляющая, приравненная к знаниям, что свидетельствует, по рассуждениям многочисленного отряда исследователей, о сводимости компетенций к привычным знаниям, умениям и навыкам.

Следует, однако, сделать ряд принципиальных утверждений.

Во-первых, очевидно, что ЗУН и компетенции относятся к разным образовательным парадигмам. ЗУН относится к парадигме, где имеет место объектное понимание результата образования, т.е. оцениваются ЗУН как существующие сами по себе, отдельно от человека. Компетенции вводят носителя компетенций: есть кто-то, кто этими умениями, готовностями, способностями обладает, а с ними ответственностями и уверенностью. Это обучающийся. Компетенции отделить от конкретного человека нельзя.



Во-вторых, с ЗУНами не все так очевидно, как хочется привыкшим к ним педагогам, рассуждающим: «Но ведь и в компетенциях есть и знания, и умения, и навыки!» Да, выбор есть у педагога, чем заниматься: знаниями, умениями или навыками. Заниматься сразу всем невозможно. Всегда происходит выбор, что из этого на первом месте, на втором и на третьем. На первом, несомненно, знания. Знания - это что? Набор дискретных единиц, фактов, суждений, положений, доктрин, инструментов и т.п., то, на что отзывается память. Недаром знаниево-когнитивная парадигма получила название «школы памяти». Чтобы обучение стало «школой мышления» (И.А. Зимняя), нужно что-то, по поводу чего работала бы мысль.

Обратимся к анализу выражений *знания* во французском, немецком и русском языках. Какое содержание они транслируют носителям этих языков относительно знаний?

Во французском языке знания – это слова *connaissance, savoir, acquis*. *Connaissance* толкуется как «то, что человеку известно из изучения, опыта или из другого источника информации». Во множественном числе это «совокупность того, что человек изучил».

Сочетаемость слова *connaissance*: *prendre connaissance* – ознакомиться (букв. *взять знание*, взять не то, что плохо лежит, а взять как сделать своим), *avoir des connaissances*... (иметь знания) с обязательным определением и указанием области знания: *avoir des connaissances étendues en postmodernisme* (иметь обширные знания в философии постмодернизма), *avoir d'un sujet une connaissance approximative, vague, fragmentaire, précise, exhaustive, exacte* (иметь по теме поверхностное, смутное, фрагментарное, избыточное, точное знание); *acquérir les connaissances* (приобретать), *amasser les connaissances* (набираться знаний), *accumuler les connaissances* (копить знания).

Для *acquis* значимым является, что это приобретенные знания, собственный опыт человека, приобретенный ценой усилий, опытным путем или со временем.

Это слово образовано от глагола *acquérir*, который означает *добиться, чтобы иметь, приобрести*: *acquérir de l'habileté* - добиться умелости. Интересен еще один глагол, синонимичный *acquérir*. Это глагол *obtenir* от латинского *obtinere* – *держат в руках, удерживать*. Он означает достичь результата, прийти к тому, чтобы что-то произошло, было произведено. Это и есть тот самый преобразовательный эффект, присущий деятельности.

Слово *savoir* как существительное обозначает «совокупность знаний, приобретенных в обучении», а как глагол – «знать, т.е. уметь». Таким образом, со словами, обозначающими «знание», ассоциированы значения приобретенного путем добывания, усилия знания. Знание как неизвестно откуда появившееся в языке не нашло своего обозначения. Интересно и то, что есть специальное слово для «умения»: *savoir-faire* как умелость успешно осуществлять предпринятое дело, как профессиональная компетенция.

В немецком языке основные слова, обозначающие *знания*, *Kenntnisse* и *Wissen*. Сочетаемость: *Kenntnisse erwerben* приобрести знания, *Kenntnisse vermitteln* — давать [сообщать] знания, *mit seinen Kenntnissen nicht geizen* — (охотно) передавать свои знания другим, *über Kenntnisse verfügen* — располагать знаниями, *zu Kenntnissen emporstreben* — стремиться [тянуться] к знаниям

Глагол *erwerben* означает *приобретать; получать, добывать; наживать, зарабатывать; покупать; овладевать (знаниями)*. Здесь есть значение собственных усилий познающего субъекта.

С глаголом *vermitteln* связано значение *посредничать, быть посредником (в чём-л.)*: *den Frieden vermitteln* — посредничать в переговорах о мире, *eine Zusammenkunft vermitteln* — устроить встречу [свидание], *ein Erlebnis vermitteln* — поделиться увиденным [пережитым]. Отсюда *Kenntnisse vermitteln* – быть посредником в [передаче знаний], *im Unterricht vermitteln* — знакомить с чем-либо в процессе обучения. В русском соответствии значение посредничества исчезает, остается лишь *давать знания*, что не совсем соответствует значению выражения.

Наконец, глагол *verfügen* означает *иметь в своём распоряжении (что-л.), распоряжаться, располагать (чем-л.)*. Отсюда *über Kenntnisse verfügen* — *иметь в своём распоряжении*, т.е. уметь пользоваться. Переводной эквивалент устраняет это инструментальное значение, переводя его в бытийное значение *быть сведущим* или possessивное *обладать знаниями*.

*Wissen* означает осведомленность, ею можно пользоваться (*anwenden*).

В русском языке дается сочетаемость *получить прочные знания, давать/передавать знания, приобрести знания, обладать знаниями*. Какие смыслы возникают?

Большой толковый словарь русского языка [грамота.ру] дает для *получить* что-либо толкование «произвести в результате каких-л. усилий, действий, работы»: *получить интересные выводы, данные; получить высокие результаты*. Ты вкладывал усилия во что-то и получил. Можно посмотреть на эту ситуацию как «учитель давал знания, а ученик их получил», учитывая смыкание этих двух значений, но мы знаем, что даваемое учителем вовсе не есть получаемое учеником.

Для *приобрести* знания подходит – из списка значений - значение глагола «стать обладателем каких-л. свойств, особенностей, качеств. *П. знания. П. опыт. П. дурные привычки. Слово приобрело новое значение. Разговор приобрёл мирный характер. Жизнь приобрела новый смысл*». Неясно, каким путем человек становится обладателем знания. Вот он не обладал знаниями, а потом вдруг стал обладателем. *А обладать* знанием – это «иметь своей собственностью; владеть, располагать кем-, чем-л.». Знание, действительно, - то, чем его носитель располагает, но как это знание пришло, не прописано и в значении этого глагола. Наконец, глагол *передать* (знания) означает, среди прочего, «поделиться с другим (знаниями, опытом и т.п.)», а также (что очень важно!) «сообщить, рассказать что-л. услышанное, узнанное от кого-л. Другого», «изложить, сформулировать что-л.». Это значение речевой передачи фиксируется только в русском языке.

Интересно то, что активные глаголы *брать* (получать в свою собственность, пользование, распоряжение, приобретать за деньги; покупать), *добиваться* (достичь поставленной цели или каких-л. результатов путём усилий), присоединяющие к себе *знания* в немецком и французском языках, не используются в русском языке. Нельзя *брать знания, добиться знаний*. Может, потому, что знания – не материальная собственность и не участвуют в купле-продаже? И это не предмет борьбы? Но, с другой стороны, давая в сочетаемости со словом *знание результат* (овладеть, приобрести, передать), русский язык предпочитает включать знание в семантику глаголов *знакомиться, познакомиться, ознакомиться*, широко употребляемых в ситуации обучения. И субъект включен в значение глагола (кто знакомится). Прослеживается аналогия с глаголом *kennen* в немецком языке: *kennenlernen*.

Таким образом, речь идет либо о знаниях, которые путем усилия приобретает сам обучающийся, либо о знаниях, которые неизвестно как пришли к их

обладателю. Но если быть до конца последовательным, то надо признать, что знания, с которыми учитель приходит к ученику, это не знания ученика, это знания учителя или заемные знания, о которых он прочитал или услышал<sup>1</sup>. Они никогда не станут знаниями обучающегося просто так, без приложения усилий с его стороны. Они будут выдаваться в виде заемных суждений, которые легко опровергнуть, попросив аргументировать суждение или указать источник заимствования.

Фигура обучающегося выходит в центр внимания по той простой причине, что говоря о компетенциях, необходимо задаться вопросом не столько о том, что это за компетенции, что собой представляют, сколько о том, о чьих компетенциях идет речь и откуда они берутся. Компетенция относится к области ответственности *homo agens* (человек действующий, делающий), к его деятельности. В ситуации обучения в образовательной деятельности находится обучающийся. Педагог является субъектом другой деятельности – педагогической – и у него свои компетенции.

### **Библиографический список**

1. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
2. Ворожцова, И. Б. Педагогические технологии сегодня // Парадигмы образования : материалы науч. сес., 26 апр. 2006 г. / Удмурт. гос. ун-т, Ин-т педагогики, психологии и социал. технологий, Учеб.-метод. совет ; под ред. Г. С. Трофимовой. Ижевск, 2006. Т. 1. С. 99-101.
3. Ворожцова И.Б. Технологизация обучения в педагогической и образовательной деятельности // Антропопраксис. Ижевск: Изд. дом ERGO, 2010. Вып. 2. С.82-93.
4. Дорофеев Г.В. Математика для каждого. М.: Аякс, 1999. 292 с.
5. Дорофеев Г.В., Петерсон Л.Г. Математика 1–6. М.: Баллас, С-инфо, 1992–1997.

---

<sup>1</sup> Рассказывал преподаватель политехнического института о своей поездке в село с целью посещения уроков математики. Присутствуя на уроке, он с удивлением услышал, как учитель объясняет правило сложения дробей пятиклассникам: «Вы складываете числитель с числителем, а знаменатель со знаменателем». Преподаватель на перемене высказал ему свое удивление. После перемены учитель поправился: «Дети, оказывается, сейчас складывают иначе...». Было это достаточно давно, однако...

6. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Русский язык, 1986. 254 с.
7. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков. Современное состояние и перспективы. Учебник для вузов. М.: МНПИ, 1999.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высш. шк., 1990.
9. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности младших школьников: позиция тьютора, технологии тьюторского сопровождения, подготовка тьюторов [текст, составление, редакция]: коллективная монография / под ред. И.Б. Ворожцовой. Ижевск: ERGO, 2011. 144 с.

## Раздел 3. ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ УДМУРТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

### 3.1. Проектная деятельность в подготовке филолога<sup>©</sup>

Проектные технологии используются нами в учебном процессе УдГУ достаточно широко как мегатехнология (общий принцип организации образовательного процесса при преподавании учебной дисциплины «Методы проектной деятельности», «Практика многоязычия») и как одна из образовательных технологий при решении определенных учебных задач («Основы лингводидактики», «Методика обучения русскому языку как иностранному» и др.).

В данном разделе дается описание конкретных практик образовательного процесса на основе проектирования в учебном курсе «Методы проектной деятельности» в 2006-2010 гг. Данный курс проводится нами на филологическом факультете, отделении «русский язык как иностранный», и нацелен на овладение студентами умениями проводить и организовывать проектную деятельность. Он строится как практическая деятельность студентов по решению задач проектирования от выдвижения проектной идеи до ее воплощения в виде реального практического дела.

В целом схема движения проектной группы выглядит следующим образом: 1) выявление проектной идеи как социально значимой для данной проектной группы; 2) определение путей реализации проектной идеи; 3) осуществление мероприятий, определенных на предыдущих этапах проектирования; 4) демонстрация и обсуждение промежуточных результатов; 5) принятие совместных решений по дальнейшему продвижению к результату; 6) получение результата (рис. 3.1.)

---

<sup>©</sup> И.Б. Ворожцова, 2012

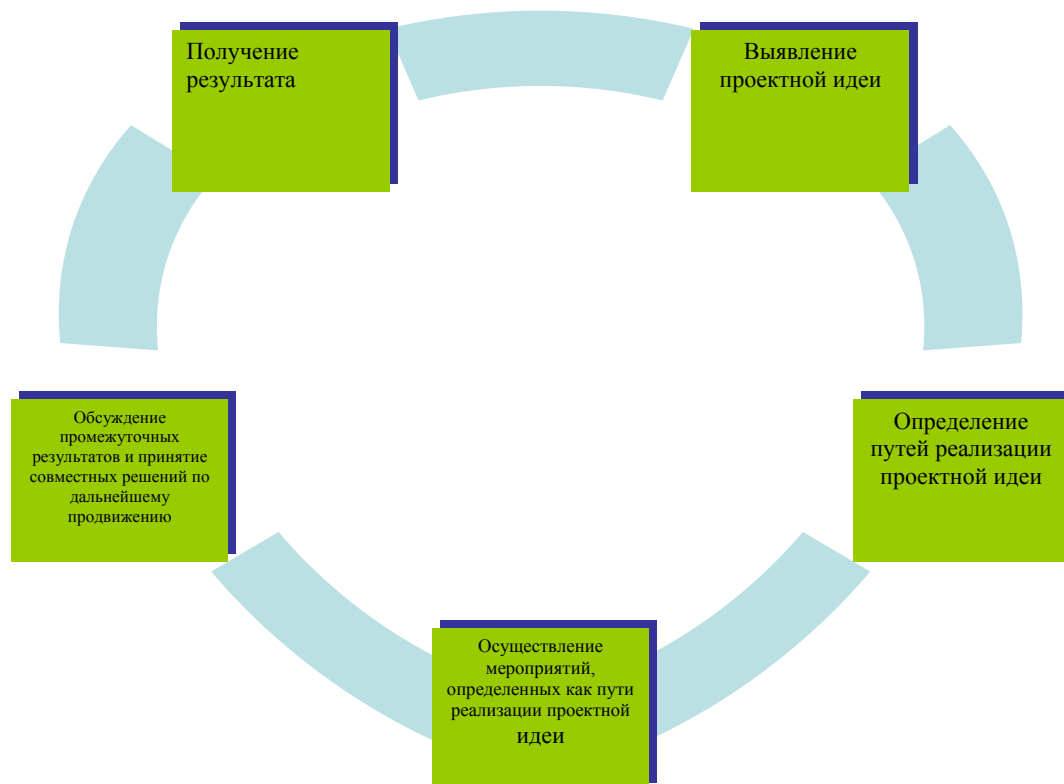


Рис. 3.1. Схема проектирования

Проектные идеи определяются студентами, и очевидно, что они связаны с потребностями переживаемого ими момента – «здесь и сейчас».

*Проект «Компетенции филолога» (2006 г.)*

Проектная идея возникла из обсуждения закончившейся педагогической практики студентов и приобретения первого опыта работы школьным учителем. Студенты увидели работу учителя изнутри, поняли, что и они могут занять в ней место. При обсуждении итогов педпрактики обозначились такие позиции: *«Я могу быть учителем/ Я могу долго рассказывать по теме/ Лучшие, когда я сам организую обучение/ Эффективно, когда ученики сами ставят себе задачи и решают их/ Как сделать, чтобы ученики были самостоятельными?»*. Эти вопросы были перенесены в их собственный контекст университетского обучения, ответ на них вызвал затруднения. Добавились к этому и неудовлетворенность своими уроками, оценками за практику, сомнения в своей подготовленности или недовольство школой: *Зачем нужна школа? Зачем учителя идут в школу? Зачем нужна литература в школе?*

Работа осуществлялась в несколько этапов. На первом этапе был отрефлексирован имеющийся у студентов 5-го курса опыт: кто такой студент ФФ, какие представления у него связаны с понятием *специалист*. Рефлексия была проведена в виде анализа свободных высказываний «Студент- это...» и «Специалист – это ...». Свободные высказывания были подвергнуты контент-анализу, были выявлены смысловые группы: 1) «человек»: я, студент, молодой человек или девушка 20-25 лет, тот, кто работает; 2) «социальное положение»: женат, работает, имеет детей; 3) «взрослость»: приобретенный опыт общения со старшими, со сверстниками, с младшими, опыт жизни в обществе, опыт сексуальных отношений, родительский опыт; 4) «личность»: тот, кто прошел социальное развитие, усваивает опыт, ему присущи мотивы поведения, установки, способы деятельности; 5) «работа, будущее»: карьерный рост, создание семьи.

Разбившись на микрогруппы по количеству смысловых групп, студенты проговорили, что они вкладывают в смысл обсуждаемых вещей. В ходе обсуждения обнаружилось, что главным свойством специалиста является взрослость и наличие опыта.

Возникли вопросы: а что, студент не является взрослым человеком? что такое взрослость? Мнения разошлись: одни связывали взрослость с достижением определенного возраста, другие - с экономической независимостью от родителей, третьи - с наличием опыта и т.п.

Было принято решение о проведении опроса среди студенческой молодежи о том, что такое взрослость. Студенты разработали несколько анкет и провели опрос среди студентов УдГУ (математики, юристы, филологи, географы), ИСХА и ИГМА. В общей сложности было опрошено 82 человека. Они обнаружили, что больше всего молодых, считающих себя взрослыми, среди студентов сельхозакадемии. Но, вообще говоря, студенты не очень видят себя взрослыми.

Это был этап обработки данных анкет и рефлексия по поводу полученных результатов. На этом этапе возникло недоверие к вопросам анкеты. В частности, по отношению к вопросу «Считаете ли вы себя успешным человеком или взрослым?» А. сочла, что уверенный в себе человек в любом случае ответит положительно. Возник интерес к тому, как составлять анкеты, что такое открытые и закрытые вопросы. Рефлексия оставила вопрос о том, что такое взрослость, открытым,



поскольку дальнейшего движения не произошло: обратиться к специальной литературе, привлечь консультанта-психолога. И на вопрос, который студенты перед собой поставили, «Как студенту 5-го курса стать взрослым?» конкретного ответа получено не было. Сама неагентивная конструкция ответа оказывается весьма знаменательной, она выводит из этой деятельности субъекта, его нет, и отвечать некому. С одной стороны, проектанты не захотели пойти дальше, с другой - были неудовлетворены тем, что эта часть проектной работы оказалась незавершенной. Это хороший промежуточный результат, так как затем они мучились этим вопросом.

Проектантам показалось более интересным исследовать содержание профессиональной деятельности филолога. Были собраны свободные высказывания «Студент-филолог – это ...» и «Филолог – это ...», они подверглись контент-анализу и были выделены смысловые блоки:

*студент*: учебная деятельность/профессиональная деятельность, сфера/навыки;

*филолог*: квалификация/профессиональная деятельность/опыт.

Общим для них является профессиональная деятельность, различным - наличие у филолога квалификации и опыта. Эти два концепта отличаются только тем, что у первых - это учебная деятельность, у специалиста - профессиональная и соответственно самостоятельная. Тем самым было определено, что специалист – человек, знающий, обладающий знаниями, способный применять знания, имеющий опыт, обладающий кругом полномочий и прав, обладающий умениями и навыками.

На этом этапе проектирования возник вопрос: что входит в область знаний, умений и навыков филолога?

Чтобы ответить на этот вопрос, было выбрано три пути: 1) провести анализ нормативных документов, регулирующих подготовку филологов в Удмуртском университете; 2) обратиться к профессиональному сообществу; 3) обратиться к рынку труда, в кадровые агентства, т.е. потенциальным работодателям.

Изучение государственного стандарта высшего профессионального образования, базовых и рабочих планов по специальности «филология» проявило определенную дезориентацию в том, что формирует филолога как специалиста: знания? умения? навыки? Все вместе? Последний вариант ответа затушевывает

проблему, поскольку это вещи, как показало дальнейшее обсуждение, достаточно не проясненные. Знания – это информация? Знания – это теория и концепции? Что значит уметь применять знания? Что значит для филолога знать произведение? Знать теорию языка? Уметь ею пользоваться? В чем, когда, зачем? Если знания, умения и навыки есть иерархия, то как она представлена в последовательности овладения? Интересно отметить, что в представлениях студентов – почти поголовно - знания предшествуют умениям. Сначала человек овладевает знаниями, потом у него появляются навыки и, наконец, умения. Затем эта уверенность была поколеблена, но, как показало дальнейшее развитие событий, на некоторое время.

Анализ жизненного и познавательного опыта все-таки вывел исследование на компетенции. Сам исследовательский характер работы над проектной идеей побудил поставить вопросы: что такое компетенции? какие компетенции входят в профиограмму специалиста-филолога?

В сферу изучения были вовлечены документы, связанные с Болонским процессом, материалы последних конференций по компетентностному подходу в образовании, в частности материалы международной конференции, которую провел филологический факультет в сентябре 2006 г. «Проблемы современной филологии в вузовском образовании», где был, в частности, доложен опыт поиска консенсуса по гармонизации систем вузовского образования в странах Европы, сказано о новых требованиях рынка труда к профессии филолога и др.

Студенческая группа разделилась на четыре проектные группы, было предложено соответственно четыре списка компетенций филолога. Сами списки хорошо отражают подход каждой из групп в выделении компетенций и сами материалы, которые они изучали.

#### *Список 1 (то, что студенты выбрали из ГОСа)*

1. Умения использовать теоретические знания в учебной и научно-исследовательской деятельности; умения пользоваться научной, справочной, методической литературой на русском и иностранном языках.

2. Умения анализировать языковые и речевые единицы разных уровней, сопоставлять, группировать, уметь анализировать язык в его истории.

3. Уметь переводить тексты по специальности; уметь продуцировать тексты на родном и иностранных языках в разных стилях и жанрах.

4. Умения работать с текстовыми редакторами; владеть навыками компьютерного сбора данных.

*Список 2* (соответствует списку учебных дисциплин рабочего плана)

*Список 3* (опора на работу исследовательской группы И.А. Зимней)

Общие компетенции: общенаучные, социально-личностные и коммуникативные, организационно-управленческие.

Профессиональные компетенции:

- умения решать задачи, сформулированные самим или другим;
- умение применять известные теоретические модели при анализе конкретных ситуаций;
- умение вырабатывать алгоритм принятия решений;
- умение делать логические обобщения и выводы, использовать информационную базу.
- Информационные компетенции:
  - умения пользоваться информационными ресурсами, сетью Интернет;
  - умение делать презентации;
  - умение формировать информационную базу.
- Коммуникативные компетенции:
  - владение формами социального взаимодействия;
  - умение вырабатывать собственные позиции и умения, отстаивать в публичной полемике;
  - умение соотносить собственные оценки с оценками других участников полемики;
  - умение комплексно осмыслять предложенные варианты и достигать компромиссов;
  - постижение коммуникативной культуры.

Социально-личностная компетенция: умение себя воспитывать.

*Список 4* (проекция своего понимания или опыта)

Литературоведение: умения определить основные этапы развития литературы с древнейших времен до XX в.; умение сравнивать литературу и фольклор.

Основной язык: умение характеризовать язык с разных позиций; умение определять язык в литературной и диалектной формах.

Иностранный язык: владение артикуляцией; знание полного стиля произношения; умение читать транскрипцию.

Резюмируя эти списки, отметим, что там, где студенты пытаются говорить о компетенциях от себя, дальше ЗУНов они не идут. Репродуцируя то, что написано в документах, они не обобщают и на свои размышления не переводят. Налицо тенденция принять, что говорят другие, без критического осмысления, неумение увидеть компетенции трансверсально, т.е. перенося на другие социальные условия, увидеть востребованность речевой составляющей профессии, соотнося с тем, что в социуме соотносят с этой специальностью другие: профессионалы-филологи, рынок труда, простые граждане.

На последнее были нацелены два исследования. Они проводились по одной методике интервьюирования, но с двумя разными социальными группами: первая – преподаватели-филологи (ФФ и средняя школа); вторая – рынок труда (представители кадровых агентств, администрация образовательных учреждений).

Интервьюирование специалистов-филологов проводили студенты, в нем принял участие 21 человек. Оно состояло из одного вопроса: *что для Вас профессия филолога?* Было собрано более 70 высказываний.

Полученные высказывания были обобщены по сферам профессиональной деятельности филолога:

- педагогическая;
- исследовательская (научная);
- СМИ;
- творческая;
- личностная.

Если пойти от того, что в профессиональной деятельности реализуется личностное и социальное бытие, то получается распределение, как показано на рис. 3.2.



Рис. 3.2. Профессиональная деятельность филолога

Как определяют миссию филологии ее служители? Филология изучает язык (языки) и воплощенную в языке (языках) и выражаемую средствами языка культуру человечества. Филология обучает главным образом созданию, интерпретации и распространению различных типов текстов (т.е. осуществлению коммуникации, межличностной, межкультурной и межнациональной). В этом содержательное ядро филологического образования. Филология – это получение, организация, переработка, хранение, трансформация и передача информации, в частности создание собственных текстов, доработка и обработка чужих.

Второе анкетирование – с представителями рынка труда – не было проведено в сколько-нибудь значимом объеме.

Что можно считать результатом данной проектной работы? С нашей точки зрения, это движение студентов к проблематизации своей профессиональной жизни, то есть к постановке главных вопросов относительно своей сегодняшней жизни: что является основными характеристиками становления взрослого человека и специалиста, как студенту стать филологом, что является главным в деятельности филолога, какие компетенции значимы для подготовки филолога?

Постановка сущностных вопросов для человека, который не очень задумывается над ними, не ставит собственных целей, уже сама по себе оказывается результатом.

*Проект «Что такое быть филологом сегодня? Что такое филологическое образование сегодня и завтра?» (2007 г.)*

Как и в предыдущем случае, проектная идея возникла из обсуждения итогов педпрактики: «Как студенту-филологу стать филологом». Было также желание студентов, ознакомившихся с проведенной годом раньше работой по проекту, продолжить эту тему, но в рамках содержания квалификации «филолог».

Идея была принята, хотя на этот раз она была предложена преподавателем как социальный заказ от филологического факультета<sup>1</sup>. В это время как раз появился проект новых ФГОС, где была сформулирована переориентация подготовки специалистов на результаты обучения. А что является результатом обучения - оказалось неочевидным. Быть грамотным, писать без ошибок, исправлять ошибки других? Такой ответ выглядел несерьезным. Получить диплом об окончании, где было бы записано, что ты филолог? На тот момент это был единственный ответ. Но содержательно он не давал удовлетворения. Идея была принята еще и потому, что это был выпускной курс. А вопрос своей профессиональной состоятельности важен для выпускника высшей школы.

Действительно, эта проблема является одной из наиболее острых для современного гуманитарного образования в России и в мире: профессиональное будущее дипломированных специалистов по филологии, искусству, гуманитарным и социальным наукам. Дело в том, что в отличие от естественных и технических специальностей дипломы гуманитарных специальностей часто не дают прямого выхода на рынок труда. Так, например, во Франции, где молодым специалистам устроиться вообще весьма проблематично, уровень безработицы среди выпускников гуманитарного сектора в среднем в 3 раза выше по сравнению с инженерно-техническими, естественными и другими специальностями. Та же тенденция в Канаде, где вообще безработица невысока, но два года спустя после получения диплома более 80% специалистов гуманитарных специальностей не работают в области, связанной с полученным образованием. При этом число студентов, обучающихся по гуманитарным специальностям, составляет большой удельный вес.

В России ситуация имеет свои особенности. Есть спрос на филологов в сфере образования, но школа как работодатель не высказывает большой заинтересованности в притоке молодых кадров. Экономически эта сфера

---

<sup>1</sup> Автор данного материала возглавляла методическую работу на филологическом факультете в то время.

бюджетного финансирования непривлекательна для молодых специалистов. Таким образом, задача прояснения ситуации с востребованностью филологов на рынке труда актуальна в целом и особенно для тех, кто получает высшее профессиональное филологическое образование (Ворожцова, 2007. С.100)

Таким образом, проектная идея исследования содержания предлагаемого филологического образования в фокусе того, что ждет от этого образования рынок труда, была принята студентами сразу.

Следующим за выдвижением проектной идеи этапом было обсуждение хода осуществления проектной идеи. Студенты предложили два хода: изучить документы и спросить у людей. У кого спрашивать? На рынке труда в лице кадровых агентств и потенциальных работодателей: как они оценивают профессиональное будущее филологов.

Студенты - участники проекта составили список вопросов для интервью. Первым делом они договорились с руководителем студенческого бюро по трудоустройству УдГУ, взяли у него интервью и затем проанализировали его с позиций того, что требуется на рынке от молодого специалиста гуманитарного профиля. Высказывания руководителя подтвердили, что на филологов на рынке труда много заявок. Это в основном заявки от городских и сельских школ. Что касается рабочих мест, не связанных со специальностью, которые привлекательны для молодых специалистов (банки, нефтяные предприятия), то у филологов нет достаточных умений, чтобы справляться с такой работой. В сфере торговли приветствуются такие качества, как коммуникабельность, приветливость. В целом, считает специалист бюро по трудоустройству, устроиться на работу можно. Относительно квалификации, которой обладает выпускник филологического факультета, было отмечено, что она позволяет идеально вписаться ему как офис-менеджеру, секретарю, поскольку это грамотный человек. Однако здесь необходимо владение офисной техникой, делопроизводством.

В этом интервью был также поставлен вопрос: как филологу найти место на рынке труда? Руководитель студенческого бюро был уверен, что речь идет вообще о том, чтобы студенты приобрели опыт работы еще обучаясь в университете, на каком бы факультете они ни были. Нужно использовать возможности поработать в разных

местах, чтобы, с одной стороны, иметь представление, что такое работа в разных коллективах, с другой - готовить для себя портфолио.

В чем выигрышные стороны квалификации филолога? Ценится грамотность: умение читать и писать, владение разными жанрами; коммуникабельность, умение быть успешным в коммуникации; умение работать с людьми.

На следующем этапе проектной работы была поставлена задача проанализировать, что предлагает университетское филологическое образование. С этой целью проектанты подробно изучили государственный образовательный стандарт и провели его сопоставление с проектом госстандарта третьего поколения, разработанным в 2006 г. группой специалистов УМО по филологическому образованию классических университетов. Это также была работа с научными текстами, такими как статьи из сборника докладов конференции по филологии, материалы семинара Пермского технического университета по компетентностному подходу с аналитическим обзором И.А. Зимней, авторефераты кандидатских диссертаций по компетентностному подходу, защищенные в диссертационном совете по педагогике УдГУ, а также с нормативными документами - учебными планами, государственными образовательными стандартами. Работа потребовала переработки информации в виде синтеза текстов.

Что выявилось в результате такой работы? Доминирование в представлениях студентов ЗУНов (знания, умения, навыки) и трудности в понимании компетенций. (Ворожцова, 2007. С.103). В самом проекте ФГОС под компетенциями часто понимаются индивидуально-психологические свойства личности, а не компетенции специалиста. Получается, что высшее профессиональное образование разворачивается в сторону воспитания личности, а не формирования субъекта профессиональной деятельности.

Однако от филолога все больше требуется практическое владение определенными видами деятельности «слова». Филолог оказался в поле огромной речевой практики информационного общества, и в общественном производстве от него требуется новый спектр умений: умения разбираться в речевых потоках, управлять ими, владеть умениями речевого существования в конкретной социальной



среде, быть специалистом по тексту. Филологи все более востребованы как специалисты, владеющие речевыми практиками и знающие эти механизмы.

Обсуждение содержания нормативных документов выявило нестыковку между требованиями, предъявляемыми рынком труда, и установками образовательных программ. Рынок побуждает студента быть инициативным, приобретать опыт работы, следовательно, иметь время для работы или рационально его использовать в учебном процессе. А образовательные программы «загружают» студента аудиторными занятиями, т.е. занимают много времени. Насколько продуктивно используется учебное время студентов? Как допустить самостоятельное изучение некоторых дисциплин, развивать автономию студента в выполнении своего учебного плана?

В обсуждении возник феномен «упущенной выгоды». Проектанты проиллюстрировали данный феномен на примере курса информатики. При его прохождении никак не учитывается специфика филологического образования. Студенты спрашивают себя: какие филологические задачи я могу ставить с использованием программы Excel? Учитывая необходимость работы филологов с технологиями презентации в Power Point, почему не выделяется достаточно времени на освоение этих технологий?<sup>1</sup>

Так возникла новая задача в реализации проектной идеи: подсчитать упущенную выгоду, определить ресурс для самостоятельной работы студента. Упущенная выгода в ходе обучения на филологическом факультете рассматривалась в двух аспектах: 1) упущенная мной (студентом) выгода; 2) упущенная выгода из-за недостаточной ориентации дисциплины на современные требования к филологическому образованию. Упущенная выгода первого вида фиксировалась студентом для себя персонально. Упущенная выгода второго вида анализировалась по каждой дисциплине рабочего учебного плана в виде суждений о том, что было упущено.

Собранные высказывания были подвергнуты обобщению с точки зрения места студента в учебном процессе. Что получилось? Доминирует позиция студента как объекта обучения. Объектность позиции студента состоит, в частности, в неопределенности собственной цели. Так, от изучения иностранных языков

---

<sup>1</sup> Эти предложения были затем учтены преподавателем информатики.

студентами ожидается получение новых знаний (каких?) и владение коммуникацией, они признают, что хорошо овладели чтением, но не поняли систему языка (как можно уметь читать, не понимая грамматических конструкций?!), и предполагают, что объяснить систему языка должен преподаватель. Собственный вклад в изучение иностранного языка не рефлексруется. Так, кто-то дал хорошую оценку работе преподавателя Н.: «Она нам очень хорошо все разложила». На вопрос «Что именно разложила?» отвечают: «Не помним».

Интересно отметить, что студентам нравится, когда они самостоятельны в деятельности, им нравятся разнообразие и собственные действия на занятиях, работа в группах. Их увлекают практики, ролевые игры, самостоятельная исследовательская работа. При этом доклады на семинарских занятиях признаются неэффективным видом работы. Считается, что это нужно преподавателю, зато дает всем другим студентам возможность ничего не делать.

Объектность позиции студента проявляется и в том, что преподаватель не принимается во внимание как собеседник, как ресурс. Он раздает задания, потом контролирует. Отсюда крайне редко встречается взаимодействие с преподавателем, студенты к этому не готовы. Но ведь и на педагогическую практику студенты приходят не подготовленными к взаимодействию с детьми.

Так все-таки студент для преподавателя или преподаватель для студента? Это все тот же вопрос субъектности студента. Как сделать его субъектом своей учебной деятельности, исходя из профессиональных интересов?

Студенты - проектанты попытались ответить на этот вопрос, разработав ряд мероприятий по изменению учебного плана и рабочих программ дисциплин. Они предложили ввести новые дисциплины, которые могли бы преодолеть запаздывание филологического образования с ответом на вызовы времени.

Одним из основных мероприятий является **расширение** речевых практик для студентов-филологов, работа с аутентичными документами, речевыми жанрами. Следует вынести в речевые практики проблемы: *Отбор и организация/классификация ресурсов речевого окружения; Виды технической и дидактической обработки «сырья» для целей изучения и подготовки специалистов; Обучение пониманию устной речи и/или говорению с использованием этих документов; Стратегии помощи при*

*обучении: виды урочной деятельности, тьюторство; Диверсификация рамок обучения: языковые курсы, управляемое автономное обучение с сопровождением, дистанционное обучение, автоуправляемое обучение /изучение / научение; исследование общепринятых практик.*

В качестве реальных результатов проектной работы в данном случае следует назвать следующие: рекомендации студентов по модернизации содержания филологического образования в целом и конкретные предложения по изменению содержания и технологий обучения на филологическом факультете в сторону усиления практической составляющей.

Вот эти **рекомендации**<sup>1</sup>.

Предлагается ввести дополнительные тренинги и практикумы:

1. Практическое пользование ПК и офисной техникой.
2. Документоведение.
3. Курс газетной верстки.
4. В связи с развитием сети Интернет и переходом в нее сферы образования необходим курс по дистанционному обучению (теория и практика) русскому языку (в том числе и РКИ) и литературе. Многие крупные университеты имеют такие курсы, следовательно, эта ветвь будет развиваться и в Удмуртии, будут нужны специалисты.
5. Тренинг для будущих менеджеров «Активные продажи. Работа с возражениями».
6. Курс, посвященный знакомству с программой 1 С Бухгалтерия, Консультант.
7. Тренинг, направленный на развитие умений работы в команде.

Рекомендации по изменению учебного плана и системы преподавания:

1. Увеличить часы практических занятий по предметам: практический курс русского языка (освоение разного типа дискурсов – партнерства, ненасильственной коммуникации, делового и др.), информатика, культура речи.

---

<sup>1</sup> Рекомендации по учебному плану специальностей «Русский язык и литература», «Русский язык как иностранный» филологического факультета проектной группы в составе Е. Захарова, М. Белослудцевой, О. Бонштедт, О. Гузньевой.

2. Английский язык: ориентировать курс на изучение аутентичных текстов, специфической, профессиональной лексики, разговорного языка; закрепление грамматики.
3. Французский язык: включить в курс изучение грамматической системы.
4. Вести курсы древнегреческого и латинского языков в разных семестрах 1-го курса (латинский – в первом).
5. Перенести курс «Стилистика и риторика» на 3-й учебный семестр.
6. Для студентов РКИ ввести в 7-м учебном семестре отдельный предмет, посвященный страноведению России.
7. Разделить курс «Страноведение Европы» на три части (страноведение Англии, страноведение Франции, страноведение Испании) и проводить в разных семестрах.
8. Изменить форму проведения практических занятий («История философии», «Возрастная психология», «История русской литературы XX века, вторая треть», «Лексикология»).
9. Пересмотреть содержание курса «Новые информационные технологии», с учетом изменений в мире информационных технологий.
10. Перенести курс «Концептосфера русского мира» на 6-й или 7-й учебный семестр.
11. Перенести курс "Психолингвистика" с 1-го учебного семестра на 3-4-й семестры.
12. Пересмотреть учебный план по зарубежной литературе и давать оценку зарубежным произведениям, основываясь не только на советской, но и на зарубежной критике.

Эти предложения в той части, в какой они касались деятельности кафедры лингводидактики (ныне отделения лингводидактики), были учтены и внедрены в учебные программы. В частности, теоретические лингвистические курсы были пересмотрены с точки зрения перенесения акцента на методологию: методы семантических исследований, технологии работы с текстовой информацией, деятельностные технологии обучения языку и др. Введены курсы дистанционного обучения языкам, практики многоязычия, курс чтения художественной литературы на английском языке на основе деятельностных технологий. К сожалению, не удалось настоять на большей практической направленности практического курса

русского языка. Его содержание излишне теоретично и нацелено на знакомство с образцами текстов, а не на собственную творческую работу студента. Это произошло лишь в 2011/12 учебном году.

Сопутствующие результаты не менее важны: рефлексия студентов по поводу собственной деятельности, знакомство с содержанием учебных планов и образовательных программ, анализ нормативных документов, общение с работодателями и знакомство с ситуацией на рынке труда, вовлечение в обсуждение насущных вопросов высшего филологического образования.

### *Проектная идея «Проведение праздника» (2008 г.)*

На этапе поиска проектной идеи студенты<sup>1</sup> проявили достаточно высокую активность и готовность заняться проектированием. Они довольно быстро набросали список социальных мероприятий, которые они могли бы проработать в проекте. Среди них следует отметить три проектных идеи. Две из них связаны с созданием школы нового типа. Общественный договор был достигнут по поводу третьей идеи – проведения праздника. С ней был связан социальный заказ Центра международного образования УдГУ. В Удмуртском университете обучаются иностранцы. Студенты тогдашнего 5-го курса активно работали с ними, курировали их обучение и досуг в Ижевске. Актуальным было проведение для них праздника.

Была проведена мозговая атака по выяснению, что такое праздник. Обсуждение выявило, что это само событие, которое признается праздником, и атрибутика – ритуалы, предметы.

Привычные события - это день рождения, 8 Марта, 23 февраля, Новый год, окончание сессии, встречи, общие праздники. Очевидно, что у иностранцев есть свои события, которые они считают праздниками, но, с другой стороны, поскольку они находятся в Удмуртии, им, может быть, было бы интересно принять участие в местном празднике. Но это необходимо выяснять.

На следующем за принятием проектной идеи этапе обсуждались пути выявления потребностей участников праздника: от потребностей человека в празднике к потребностям студента в празднике и затем к потребностям студентов-иностранцев в празднике. Обсуждали, как выявить потребности, запросы и желания

---

<sup>1</sup> В проектной группе работали Е. Радыгина, И. Вдовина, Л. Патрушева, А. Александрова.

потенциальных участников праздника. Были высказывания, какой праздник предложить, в частности, «Три месяца в России», «Удмуртские традиции». Однако внимание проектантов было обращено на то, что они не могут решить за потенциальных участников праздника, что именно проводить. Ведь накануне возникла идея провести опрос. Отсюда вопросы: Зачем нужен опрос? У кого спрашивать? Что спрашивать?

Обсуждение этих вопросов привело к договоренности относительно следующих шагов:

⇒ составить списки людей, кого хотелось бы пригласить на праздник, в том числе иностранцев, студентов, преподавателей, даже кого из знаменитостей;

⇒ провести интервью с некоторыми из них (20-30 человек) и тем самым расширить круг представлений о том, что такое праздники, как хотелось бы их провести и др. ;

⇒ провести опрос среди более значительной части потенциальных участников (40-50) человек.

Обсудили различие между интервьюированием и опросом: в интервью даются развернутые ответы, не просчитанные заранее, этот текст надо анализировать, на проведение требуется больше времени. Опрос предлагает выбор ответов, заполняется быстро, легко обрабатывается.

Были составлены вопросы интервью: Что для Вас праздник? Что Вы хотите делать на празднике? Веселиться – это что делать? Кого Вы хотите видеть на празднике? Что Вы ожидаете от праздника? Какой для Вас самый большой праздник? Что такое для Вас хороший праздник? Что такое для Вас плохой праздник? Ваше любимое занятие на празднике? Кого из знаменитостей Вы бы пригласили на праздник?

Был разработан опросный лист. Его содержание приведено ниже.

#### Опросный лист «Праздник в Вашей жизни»

*Сударыня! Сударь!*

Будьте добры ответить на вопросы опросного листа! У Вас есть возможность выбрать несколько ответов или предложить другие ответы.

1) Праздник для Вас – это...

А) вечеринка

Б) «красный день календаря»

В) светская тусовка

Г) семейная встреча

Д) другое \_\_\_\_\_

2) Что Вы любите делать на празднике? Чем заниматься?

А) участвовать в конкурсах

Б) угоститься

В) смотреть телевизионную праздничную программу

Г) выходить в свет

Д) другое \_\_\_\_\_

3) Чего Вы ждете от праздника?

А) угощения

Б) радости/ веселья

В) подарков

Г) гостей

Д) другое \_\_\_\_\_

Вы хотите видеть на празднике знаменитых людей. Кого именно?

\_\_\_\_\_

4) Вы хотели бы принять участие на празднике в качестве...

А) ведущего

Б) гостя

В) организатора

Г) виновника торжества

Д) другое \_\_\_\_\_

5) Самый большой праздник для Вас – это ...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Спасибо за участие!*

Данные опроса и интервьюирования показали разнообразие потребностей и интересов информантов в их отношении к праздникам. Студенты-корейцы выделили такие паттерны, как: *большая семья собирается вместе, радость от встречи, разговаривать с семьей, отдыхать, веселиться, собраться за большим столом, иногда скучно*. Для испанцев это: *вечеринка, танцевать, пить, быть с друзьями, хорошее настроение, эмоции, шумно, много народу, грустно, когда рано кончается*. Для итальянцев: *живое пение, танцы*, для немки праздник должен *развиваться, быть событийным*, но в то же время *не заорганизованным, слушать народную музыку...* Это послужило материалом для сценарной разработки праздника, где могли бы найти место и возможность пообщаться («Кафе»), послушать музыку («Приглашение музыкантов»), выступить, показать себя («Игры, конкурсы, состязания»), узнать про других («Мультимедиа-шоу»): кто? В каком жанре? Какая тема? Когда?

Наметилось интересное и неординарное развитие проектной идеи. Такой ход вызвал замешательство проектантов: «Мы не умеем писать сценарии» / «Это что, нам придется вести вечер? Мы не согласны. Мы не будем». Потребовалось вернуть их к существу проектирования: мы проектируем в соответствии с тем, что предлагают предыдущие этапы проектирования. На данном этапе возникла необходимость приступить к сценарной разработке, при этом задан лейтмотив сценария «Встречи», следовательно, нужно организовать людей и ресурсы для написания сценария. Проектная группа дает такой заказ тем, кто способен создать сценарий праздника. В чем задача момента? Найти таких людей? Как можно их найти? Поискать среди своих друзей, знакомых, в студенческой среде, обратиться с обращением к сообществу помочь в написании сценария.

**Тема** была определена: **Встреча друзей** с угощениями и подарками.

На вопрос «Кто будет писать сценарий?» ответ был вполне банальным: те, кто умеет писать. Как их найти? 1. Дать объявление с призывом к тем, кому захочется принять участие в написании сценария. 2. Взяться за это дело проектантам. 3. Обратиться к выпускникам филологического факультета, зарекомендовавшим себя как авторы.



Объявление было написано, клич в ближайшее окружение кинут. Но обратиться к конкретным умельцам-сценаристам проектанты не решились. Они побоялись! Чего? Что те потребуют денег, откажут в просьбе, да мало ли что еще!

В итоге сценарий был написан двумя студентами филфака, которые писали сценарии для факультетских мероприятий. Они его сделали по «кальке». Было очевидно, что, не участвуя в проектировании, они не очень уловили суть предыдущей работы.

### *Проведение вечера*

Получился «утренник», такой знакомый по детскому саду. И это понятно, потому что это наиболее проработанная форма совместных мероприятий для сегодняшней молодежи.

Что же позитивного было в этой работе? Опыт контакта с другими группами людей, помимо студенческой группы. Для данных студентов это было очень важно. Они отличались большой работоспособностью, широким кругозором, исключительной добросовестностью и честностью, но испытывали проблемы в общении. Я как-то обратилась с просьбой к студентке, проучившейся год в Испании, выступить на университетской встрече, посвященной международным связям, так она испытала такой стресс от вероятного публичного выступления, что ее пришлось долго успокаивать – и в конце концов отказаться от этой идеи.

Другой важный результат – осуществление идеи, проведение мероприятия, создание доброжелательной атмосферы, организация угощения для всех, кто пришел. А отозвались очень многие.

### *Проектная идея «Рассказать о филфаке»(2009 г.)*

Эта проектная идея родилась не сразу. В поле обсуждения попало проектирование из своей практики, в частности во время работы вожатыми в лагере «Орленок». Внимание будущих проектантов было обращено на источники проектных идей – случаи, имеющие социальный резонанс, на возможность проектирования социальных действий, при этом приоритет был отдан конкретному делу, имеющему личностную привязку. Дискуссия носила временами ожесточенный

характер, поскольку в конфликте оказались идеи умозрительного характера и идеи, носящие личностный характер.

Выявлено три идеи с опорой на социальную значимость и личную заинтересованность проектной группы:

1. развитие/расширение культурного досуга в УР;
2. создание и осуществление собственной образовательной программы в рамках университета;
3. рассказать о жизни.

Выбор проектной идеи происходил путем предъявления порядка предпочтений: первое место / второе место / третье место. Сумма мест для проектной идеи 1: 9, для проектной идеи 2: 5, для проектной идеи 3: 4. Таким образом, была выбрана для проектирования тема «Рассказать о жизни».

Обсуждение конкретного наполнения проектной идеи «Рассказать о жизни»: чья жизнь, вид, жанры рассказа, что будет включено в этот РАССКАЗ?

У проектантов был выбор между рассказом о факультете, о кафедре, о международной деятельности. Был выбран рассказ о факультете.

Было очевидно, что рассказ о факультете предполагает, во-первых, определить содержание рассказа и, во-вторых, формы предъявления этого содержания.

Так были поставлены вопросы относительно содержания: о ком (люди?); о чем (события, действия, факты, занятия?); где (места?); когда (временные рамки?) - определены этапы выявления содержания (сначала о людях, потом о событиях).

В проектирование попало определить список людей, которые окажутся значимыми для рассказа о факультете. Каковы пути создания списка людей, от которых пойдет рассказ? Их было обозначено три:

1. Каждый из проектантов создает свой список.
2. Обратиться к авторитетным людям (Е.В. Красноперова, А.В. Игнатова, И.В. Фазиулина, В.В. Кононова, Е.В. Метлякова, И.В. Стрелкова и др.) с вопросом «Кто является знаковыми фигурами ФФ?».
3. Спросить у старост.

Договориться о способе создания списка не удалось, было решено, используя разные способы, создать несколько списков. Обозначен срок выполнения.

Список эталонной группы, т.е. группы, работая с которой будут выявлены события, действия, факты, связанные со спецификой факультета, значимые для рассказа о факультете, был составлен. А потом возник вопрос для дальнейшего проектирования: как дальше работать с этой группой?

Были разработаны анкета и вопросы для интервью.

Вопросы анкеты

1. В каких мероприятиях факультета Вы участвовали?
2. В качестве кого?
3. Какие события в жизни факультета Вам особенно запомнились?

Были проведены анкетирование и интервьюирование, затем аналитика по полученным ответам. Опрошено 13 человек, получено 66 ответов. Места в рейтинге событий распределились следующим образом: 1. Фольклорный вечер. 2. День факультета и Посвящение в студенты. 3. Кормановские чтения. При этом для 2 курса предпочтительнее Посвящение в студенты, Фольклорный вечер и День факультета. Для 5-го курса - Кормановские чтения, Фольклорный вечер, День факультета. Для студентов РКИ - Вечер в стиле РКИ. В выборе участвовало 16 мероприятий.

Обсуждение следующего этапа: выбор событий, о которых следует рассказать. Был организован круглый стол с А. Опариным, выпускником филфака, ныне актером театра «Молодой человек».

*Результат проектирования*

Их несколько: 1) статья о театральном фестивале и спектакле ФФ; 2) рассказ о фольклорном вечере и видеофильм; 3) разработка деловой игры «Курс «молодого бойца»: мастерская начинающего филолога; 4) рассказы о мастерских Дня факультета - 2008; 5) статья «Интервью с Андреем Опариным»; 6) статья «Между ФФ и РКИ».

*Проектная идея «Креативность в досуге студентов» (2010 г.)*

Работа, как водится, началась с поиска проектной идеи. Довольно быстро разговор завязался вокруг главного занятия филолога – чтения. Одной из студенток высказывается гипотеза, что филологи мало читают, надо бы проверить, читают ли они и что читают? Можно собрать статистику по факультетам. Здесь хорошо видно,

что студентка испытывает угрызения совести, что мало читает. У кого что болит, тот о том и говорит. Может, она не одна такая. Мысль о недостаточном чтении явно идет от преподавателя. Преподаватели недовольны и пеняют студентам. Это как со школьником, которого подозревают в плохой учебе, в получении плохих отметок, в том, что он чего-то не сделал. Очевидно, что само по себе стремление узнать, а читают ли студенты, не может быть основой социального проекта. Ну, узнаем мы, и что дальше? Проектная идея возникнет вокруг интереса к тому, чем занимаются студенты, что интересного и позитивного есть в их занятиях, что перспективного?

1. Проведение фокус-группы: свободные высказывания вокруг интересов и потребностей студентов. Есть его личный интерес, есть сферы приложения интересов. Есть сферы потребления, есть сферы креативности. Что представляет несомненный интерес? Сферы потребления интересуют тех, кто хочет сбыть свой продукт, не будем же мы работать менеджерами по продажам? А вот креативность в удовлетворении своих интересов – это уже что-то! Отсюда возникает сфера изучения – досуг студентов. Идея досуга актуальна, поскольку появилось много мест. Какие из них выбираются студенческой молодежью?

2. Что делать? Провести социологический опрос! Изучение методик составления опросников по работе Э. Гидденса «Социология». Определение цели социологического опроса в рамках данного проекта: для досуга как потребления - что, где, с кем; для досуга как креативности - что создается, виды деятельности, результат, с кем, место, роль каждого (инициативность и др.). Составление опросного листа.

Ниже приводится текст опросного листа

Проект «Студенты Ижевска: досуг и креативность»

Опросный лист «Твое свободное время, студент!»

Составлен Ворожцовой И.Б., Ворожцовой А.Б, Волковой А.В.

Привет! Поговори с нами о твоём свободном времени! Спасибо за понимание!

1. Твое свободное время: сколько его? (только 1 вариант ответа) а) 1 час в день; б) полдня; в) весь день; г) 1 день в неделю;	13. Ты ходишь в кино (только 1 вариант ответа): а) 1 раз в неделю; б) 1 раз в месяц; в) 1 раз в год; г) другое
---	--

<p>д) всегда свободное время;  е) другое _____</p> <p>2. Ты предпочитаешь провести свободное время:</p> <p>а) в библиотеке;  б) с любимым человеком;  в) сходить на концерт;  г) позаниматься спортом;  д) погулять;  е) посмотреть телевизор;  ж) устроить фотосессию;  з) другое _____</p> <p>3. Ты бываешь на массовых праздниках, это:</p> <p>а) Масленица;  б) День города;  в) День рыжих;  г) День молодежи;  д) другое _____</p> <p>4. Ты идешь на массовый праздник, чтобы:</p> <p>а) встретиться с друзьями;  б) посмотреть салют;  в) потолкаться в толпе;  г) составить компанию;  д) другое:</p> <p>5. У тебя день рождения, ты его празднуешь:</p> <p>а) в боулинге;  б) в бильярдном зале;  в) дома;  г) на природе;  д) другое: _____</p> <p>6. Твои любимые кафешки:</p> <p>а) «Мамины блины»;  б) «Чашка»;  в) «Ростикс»;  г) «Еще»;  д) «Moskva»;  е) другое: _____</p> <p>7. Ты ходишь в боулинг:</p> <p>а) «Искра»;  б) «Шарокатица»;  в) «Фараон»;  г) «Пепелац»;  д) другое: _____</p>	<p>14. Ты посещаешь киноклуб, это:</p> <p>а) УдГУ;  б) ИжГТУ;  в) ИГМА;  г) Ижевский киноклуб;  д) другое _____</p> <p>15. Ты предпочитаешь кинотеатры:</p> <p>а) Very Velly;  б) Роликс;  в) Ижсталь;  г) Россия;  д) Дружба;  е) безразлично, лишь бы фильм подходящий;  ж) другое _____</p> <p>16. Ты занимаешься спортом (только 1 вариант ответа):</p> <p>а) каждый день;  б) 1 раз в неделю;  в) 2 раза в неделю;  г) 1 раз в месяц;  д) занимаюсь, но еще реже;  е) другое _____</p> <p>17. Ты ходишь заниматься спортом:</p> <p>а) Дворец спорта Ижмаш;  б) стадион «Динамо»;  в) на свежем воздухе;  г) занимаюсь дома;  д) «Лодырь»;  е) «Alteos»;  ж) другое _____</p> <p>18. Ты занимаешься экстремальными видами спорта:</p> <p>а) скалолазание/альпинизм;  б) прыжки на резинке;  в) прыжки с парашютом;  г) другое _____</p> <p>19. Ты — хэндмейкер и делаешь:</p> <p>а) подарки друзьям;  б) одежду;  в) украшения;  г) игрушки;  д) предметы интерьера;  е) другое _____</p> <p>20. Ты работаешь с материалами:</p> <p>а) ткань;</p>
---	---

<p>8. Ты ходишь на концерты чаще всего:</p> <p>а) в «Квартиру 18»;</p> <p>б) в «Кристалл»;</p> <p>в) в «Цирк»;</p> <p>г) в «Авиатор»;</p> <p>д) другое: _____</p> <p>9. Ты читаешь:</p> <p>а) художественную литературу;</p> <p>б) рекламу;</p> <p>в) журналы;</p> <p>г) газеты;</p> <p>д) энциклопедии;</p> <p>е) научную литературу;</p> <p>ж) другое _____</p> <p>10. Ты берешь литературу:</p> <p>а) покупаешь в магазине;</p> <p>б) берешь в библиотеке;</p> <p>в) берешь у друзей;</p> <p>г) покупаешь через Интернет;</p> <p>д) скачиваешь в Интернете;</p> <p>е) другое _____</p> <p>11. На чтение у тебя уходит (только 1 вариант ответа):</p> <p>а) 1 час в день;</p> <p>б) полдня;</p> <p>в) 2-4 часа в неделю;</p> <p>г) другое _____</p> <p>12. У тебя есть творческая группа, с которой ты:</p> <p>а) снимаешь фильмы;</p> <p>б) рисуешь;</p> <p>в) делаешь комиксы;</p> <p>г) создаешь музыку;</p> <p>д) пишешь стихотворения/тексты песен;</p> <p>е) другое _____</p>	<p>б) бусины;</p> <p>в) бумага;</p> <p>г) фольга;</p> <p>д) пластик;</p> <p>е) пластилин;</p> <p>ж) металл;</p> <p>з) другое _____</p> <p>21. В поисках нового досуга ты предпочтешь:</p> <p>а) кафе с живой музыкой;</p> <p>б) ресторан экзотической еды;</p> <p>в) киноцентр, оснащенный модными техническими новинками;</p> <p>г) конкурс по профессии;</p> <p>д) литературный салон;</p> <p>е) клуб экстремального отдыха;</p> <p>ж) другое _____</p> <p>22. В Интернете ты:</p> <p>а) ведешь блог;</p> <p>б) сидишь в соцсетях;</p> <p>в) играешь в онлайн игры;</p> <p>г) сидишь на форумах;</p> <p>д) другое _____</p> <p>23. Ты тратишь на Интернет (только 1 вариант ответа):</p> <p>а) 2-4 часа в день</p> <p>б) меньше 1 часа в день;</p> <p>в) несколько часов в неделю;</p> <p>г) другое _____</p> <p>24. Ты а) девушка; б) парень</p> <p>25. Ты студент какого профиля:</p> <p>а) гуманитарного;</p> <p>б) технического;</p> <p>в) естественно-научного</p>
---	---

*Спасибо за ответы!*

*Будем рады, если тебе интересно дальнейшее сотрудничество с нашей проектной группой!*

*Тогда оставь, пожалуйста, свои координаты: тел.:*

*e-mail :*

3. Обработка данных опроса «Твое свободное время, студент!». Количество респондентов: 141 человек. В опросе участвовали студенты ИИиД, ФФ, ФЭФ, ИПСУБ УдГУ. Период опроса: 1.10.2010 – 1.11.2010.

Количество свободного времени: 32,6% опрошенных студентов располагают ½ дня свободного времени, у 22% свободного времени - 1 час в день.

Как проводят досуг: 44,5% респондентов предпочитают провести свой досуг с любимым человеком, 42% - ходят гулять в свободное время, 3 % студентов идут в библиотеку при появившейся возможности.

Посещение массовых праздников: самым посещаемым праздником у студентов является День города, на него ходит 58% опрошенных. 18% студентов не посещают массовые праздничные гуляния вообще.

Цель посещения массовых праздников: 53% респондентов ходят на массовые праздники, чтобы встретиться с друзьями, 28% идут посмотреть на салют.

Где празднуют дни рождения: 48% опрошенных предпочитает провести этот праздник дома, 29% предпочитают отдохнуть в день рождения на природе, 3% респондентов не отмечают его вообще.

Любимые кафе: для 31% студентов - пиццерия «Еще кусочек», 12% не посещают кафе.

Посещение боулинг-клубов: 26,5% опрошенных выбрали «Пепелац», 43% студентов не посещают боулинг вообще.

Посещение концертов: самый посещаемый - клуб Авиатор, 36,5% опрошенных студентов не посещают концерты.

Чтение: 61% студентов читает художественную литературу, 38% читают журналы.

Где берут литературу? 52% студентов скачивают литературу в Интернете, 49% студентов покупают книги, покупку книг через Интернет практикуют только 2% опрошенных.

Время на чтение: 35,5% уделяют чтению 1 час в день; 26,5% читают 2-4 часа в неделю.

Участие в работе творческой группы: 58% респондентов не участвуют в работе творческих групп; 22% опрошенных ходят в группы рисования.

Посещение кино: 51% студентов ходят в кино 1 раз в месяц; 5,5% не посещают кинотеатры вообще.

Какие кинотеатры посещают: 38% опрошенных студентов ходят в «Роликс»; для 2% лучшим является киноцентр «Киномакс».

Киноклубы: 78% студентов не посещают киноклубы, 12% посещает киноклуб УдГУ.

Занятия спортом: 38% респондентов занимаются спортом 2 раза в неделю; 6,5% не занимаются спортом вообще.

Где занимаются спортом: 25,5% - на свежем воздухе, 22% - дома.

Экстремальными видами спорта не занимается 80% опрошенных, 5,5% занимаются прыжками с парашютом.

Одна из студенток<sup>1</sup> группы проектирования находилась по обмену в Хельсинкском университете и провела подобный опрос со студентами Хельсинки. Данные ее опроса отличаются от вышеприведенных данных.

Было опрошено 50 финских студентов различных специализаций. 59% из них – девушки, 41% – юноши. Из числа опрошенных 38% являются студентами гуманитарного профиля, 35% – студентами естественнонаучного профиля и 27% – студентами технического профиля.

«Сколько у вас свободного времени?»: 59% свободны полдня ежедневно, 15% – 1 день в неделю, 12% – около 1 часа в неделю, 9% - 2 дня в неделю, 2,5% - свободны всё время, 2,5% – весь день. При этом своё свободное время 30% студентов предпочитают проводить с любимым человеком. 16% считают, что лучшим времяпрепровождением является прогулка, другие 16% – просмотр телепередач. 8% проводят время в библиотеке, 9% сидят в Интернете, а 7% занимаются спортом.

Праздники: 53 % принявших участие в опросе считают самым лучшим праздником Рождество, на втором месте – 34 % – Юханнус, на третьем месте – Пасха (9%), а на четвёртом месте – Новый год (2%). Самой популярной целью посещения массовых праздников финскими студентами является встреча с друзьями (47%), «посмотреть салют» (33%), ради компании (16%). Цель «потолкаться в толпе» не представляет особого интереса для студентов (2%). День рождения 46% студентов предпочитают справлять на природе, 33% – дома, 15% – в ночном клубе, 3% – в боулинге и 3% – в бильярдном зале.

---

<sup>1</sup> Анна Кассихина.



Посещение кафе: большинство (32%) посещает “Unicafe” (кафе, имеющее скидки для студентов). 15% выбрали кафе “Roska”, 10 % – “Robert’s coffee”, 8% – “Rax”, 7% – “McDonald’s”, 5%— “Coffee house”, 5% – “Kebab house”.

Боулинг не является популярным развлечением среди финских студентов. 56% респондентов не ходят в боулинг-клубы вообще, 24% – посещают “Tali bowling café”, 12% – “Fun bowling” и 8% – “Ruusula keilahalli”. На концерты 28% опрошенных ходят в клуб “Nosturi”, 17% – в клуб “Tavastia”, 15% – в клуб “Neo”, 14% – в клуб “Playground”. 6%, принявших участие в опросе, не ходят на концерты.

Чтение: научная литература (35%), газеты (25%), художественная литература (19%), энциклопедии (11%), журналы (6%), реклама (4%). 33% опрошенных покупают литературу в магазинах, 27% берут в библиотеке, 20% скачивают из Интернета. 16% студентов приобретают литературу посредством Интернета, 2% - берут литературу у друзей. На сам процесс чтения у 44% финнов уходит 2-4 часа в неделю, у 41% – 1 час в день. 9% студентов читают полдня, 6% – 2-4 часа в день.

82% опрошенных заявили, что не состоят в творческих группах. 6% - снимают фильмы в творческой группе, 6 % - занимаются рисованием. 2% студентов создают музыку, 2% - пишут стихотворения.

41% респондентов ходят в кино 1 раз в месяц. 27 % опрошенных посещают кинотеатры 1 раз в год, 11% студентов ходят в кино 1 раз в неделю. 85% - не посещают киноклубы вообще, а 15% - регулярно ходят в киноклуб “Cinephilos”. 100% опрошенных заявили, что предпочитают сеть кинотеатров “Finnkino”.

29% студентов не занимаются спортом, 24% - занимаются спортом реже 1 раза в месяц, 15% - занимаются спортом каждый день, 15% - занимаются спортом раз в неделю, 3,5% – 2 раза в неделю и 3,5% – 1 раз в месяц. 70% опрошенных ходят в тренажёрный зал Хельсинкского университета. 30% студентов предпочитают проводить занятия спортом на улице. Причём 94% студентов заявили, что не увлечены экстремальными видами спорта, 6% - занимаются скалолазанием.

Хэндмейд не популярен среди финской молодёжи: 94% опрошенных им не занимаются. Однако 6% - признались, что делают подарки друзьям своими руками.

В поисках нового досуга 34% студентов Хельсинки предпочитают посетить ресторан экзотической еды, 29% – кафе с живой музыкой, 14% – кинотеатр,

оснащённый мощными техническими новинками. 9% опрошенных заявили, что хотят поучаствовать в конкурсе по профессии. 8% респондентов хотели бы посетить литературный салон, столько же студентов посетили бы клуб экстремального отдыха.

47% опрошенных сидят в социальных сетях в Интернете, 24% – на форумах, 16% - предпочитают играть в онлайн-игры, а 13% - ведут блоги. При этом 80% финских студентов тратит на Интернет 2-4 часа в день, а оставшиеся 20% – меньше 1 часа в день.

Проанализировав результаты данного исследования, приходим к следующим выводам. Большинство финских студентов имеет свободное время в количестве около нескольких часов в день, которые они занимают времяпрепровождением с любимым человеком, чтением либо поиском информации в Интернете. Респонденты предпочитают читать в основном научную литературу («необходимую для обучения») и газеты («для того, чтобы быть в курсе событий политической жизни»). В Интернете же они сидят в социальных сетях.

Поскольку проектной идеей было выявить и показать студентов, занятых в креативном досуге, было снято несколько видеороликов и взяты видеointervью. Героями видеоматериалов стали: Оля, студентка ИСК (танцы гоу-гоу), Костя, студент ИжГТУ (файер-шоу и кручение огненных шаров), Настя, студентка УдГУ (уход за пони и лошадьми), Ирина Ш., студентка УдГУ (цветочные композиции), Елена К., студентка ФФ УдГУ (фотографии), Андрей П., студент УдГУ (создание мультфильмов). Для видеоматериалов сделано текстовое сопровождение.

Надо сказать, что вовлечение в проектную работу складывалось непросто. Проблемы большей частью связаны с тем, что в проектной работе востребована самостоятельность студента. А в опыте очень многих студентов отсутствует готовность выстроить свой собственный маршрут обучения/освоения дисциплины: при знакомстве с рабочей программой этот пункт – самостоятельность в проектировании – не считывается, и затем студент ждет от преподавателя, чтобы тот ему обозначил все, что студент должен сделать.

Даже необходимость принять решение и продвинуть идею, которую предлагают сами студенты, не ангажирует ответственности студента: ну ладно, какую-то идею запустили, но меня она не касается. Ответственность имеет для студентов в массе

своей умозрительный характер. И затем они не очень торопятся выполнить свои обязательства, которые сами же себе определили в «общественном договоре».

Возникает раздражение от «упрямства» преподавателя, который не торопится сделать все за студентов, вплоть до агрессии и случаев отказа от выполнения взятых на себя обязательств. Это требует терпения, выдержки и настойчивости преподавателя на всех этапах проектирования для получения значимого результата. Этот результат бывает разным для каждого отдельного студента, но, как говорят французы, *mon verre est petit, mais je bois dans mon verre* (мой стакан маленький, но я пью из своего стакана).

\*\*\*

Ворожцова И. Б. О компетенциях филолога // Модель деятельности специалиста как научно-методологическая проблема : материалы науч.-метод. сессии, Ижевск, 29-30 марта 2007 г. / УдГУ, Учеб.-метод. совет ; под ред. Г. С. Трофимовой. Ижевск, 2007. С. 99-106.

### 3.2. Опыт разработки и реализации технологии кооперативного обучения в УдГУ®

*Собраться вместе – это только начало.  
Держаться вместе – уже прогресс.  
Работать вместе – ключ к успеху.  
Генри Форд*

Интерес к использованию различных социальных форм занятия и к связанному с этим изменению ролей обучающего и обучающегося особенно высок в области преподавания иностранных языков. Это обусловлено, с одной стороны, тем, что благодаря электронной коммуникации изменилось отношение обучающихся к обучению данному предмету. Благодаря все более интенсивным формам общения между людьми иностранные языки приобретают все большее значение, они используются в самых различных целях. Для того чтобы научиться употреблять иностранный язык во всем широком спектре его функциональных возможностей, уже недостаточно такой традиционной формы организации занятия, как фронтальное занятие. Появляется необходимость создать свободное пространство, в котором обучающиеся смогли бы использовать иностранный язык для реализации своих целей, ощутить его частью себя, как это происходит с родным языком.

С другой стороны, интерес к занятиям по иностранным языкам со сменой организационных форм связан с концепциями автономного обучения. Эти концепции содержат многие аспекты, которые тесно связаны как со сменой социальных форм, так и с изменением роли преподавателя в обучении (Schwerdtfeger, 2001. С. 5). Обществу требуются специалисты, умеющие учиться и саморазвиваться, самостоятельно работать с информацией, трансформировать её в лично значимое знание и транслировать в ходе профессиональной коммуникации. Основная задача учебного заведения – научить человека учиться, чтобы он осознанно включился в продолжающийся всю жизнь процесс обучения, т.е. помочь обучающемуся развить его автономию.

Можно выделить четыре ведущих принципа автономии в обучении:

- 1) обучение в деятельности;
- 2) в центре учебного процесса находится обучающийся;

3) постоянная оценка учебного процесса и своих компетенций;

4) связь с реальной жизнью.

Учебная работа в высшей школе осуществляется в основном в совместно индивидуальной форме (фронтальное или параллельное обучение). Студенты учатся, наблюдая за преподавателем и слушая его, они никак не могут повлиять на ход, построение и содержание учебных занятий. Индивидуальные достижения студентов не зависят от деятельности одноклассников и всей академической или учебной группы. В связи с чем возникает необходимость поиска и использования новых методов и технологий обучения, которые ориентировались бы на обучающегося и его потребности и давали бы ему возможность активно участвовать в собственном процессе учения (Якунин, 2000).

Такие возможности предоставляет совместно взаимодействующее обучение. Существуют различные способы организации такой формы обучения, мы обратились к технологии кооперативного обучения, позволяющей воплотить все четыре принципа автономии в обучении. Самоуправляемое, автономное обучение вовсе не означает изолированного обучения, именно обучение в сотрудничестве дает многочисленные возможности для развития и проявления автономии обучающихся. Кроме того, данный метод более эффективен в обучении, так как студенты могут гораздо большему научиться, активно принимая в этом участие, а не просто слушая преподавателя и наблюдая за ним. Кооперативное обучение дает возможность для индивидуализации и дифференциации процесса обучения. Увеличивается время говорения студентов до 70 – 75 % от общего времени занятия, появляются возможности для осознанной регуляции своего процесса обучения (Renegar, 1997).

Разработкой современных идей кооперативного обучения занимаются Р. и Д. Джонсоны в Центре кооперативного обучения университета Миннесоты (США), С. Каган - глава Института ресурсов для учителей (США), Й. и Ш. Шараны в университете Тель-Авива в Израиле, М.А. Чошанов - Костромской государственной технологический университет, С.Л. Ренегар - университет А. Йозефа, Сегед, Венгрия.

Кооперативное обучение – это технология обучения в малых группах, в которой образовательные задачи решаются совместными усилиями, каждый участник несет ответственность за обучение и помогает своей команде.

С.Л. Ренегар (Renegar, 1997. С. 47–57) различает стратегии кооперативного обучения по признаку формальности. Неформальные группы – это группы временные, существующие на протяжении одного занятия или его части, внутренняя структура группы не оформлена. «Преподаватели могут использовать неформальные кооперативно обучающиеся группы во время занятий, предлагая студентам повернуться к участникам, сидящим рядом с ними, и коротко обсудить вопрос, предложенный педагогом, или суммировать то, что преподаватель только что презентовал. Таким образом, преподаватель фокусирует внимание студента на материале и гарантирует когнитивность процесса обучения» (Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K.A., 1998. С. 27–35). Формальные группы формируются на более длительное время, например, на несколько недель или семестр, такие группы «достигают разделенных учебных целей, предполагающих совместное выполнение специальных заданий и назначений» (Там же). В таких группах со временем формируется внутренняя структура. Группы с кооперативным основанием – это долгосрочные группы с постоянным составом участников.

Сама последовательность этапов занятия при кооперативном обучении остается такой же, как и в традиционном обучении: актуализация, изучение нового материала, применение изученного материала, выполнение домашнего задания.

1. На этапе *актуализации* перед изучением нового материала используется работа в малых группах в форме учебного эксперимента, лабораторной работы или предварительного учебного мини-исследования. Основная цель обучения на данном этапе - посредством совместных практических действий связать прежние коллективные знания, умения и опыт обучающихся группы с предстоящим новым знанием. Это позволяет создать эмпирическую базу и актуализировать практический опыт обучающихся для овладения новым учебным материалом. Во время выполнения заданий учитель наблюдает за работой команд, подходя поочередно к каждой группе, задает наводящие вопросы, просит прояснить отдельные моменты, рекомендует четче формулировать выводы, словом, координирует и направляет их работу.

После этого следует фронтальное обсуждение полученных выводов и результатов. Преподаватель на выбор предоставляет слово одной из групп; выступает либо выбранный «спикер», либо участвует вся группа. Остальные

слушают выступление первой группы, задают вопросы, включаются в обсуждение результатов и выводов, предлагая свои решения. Вопросы можно задавать любому участнику выступающей группы. Поэтому очень важно, чтобы каждый был способен объяснить любое задание и ответить на персонально адресованный вопрос от имени всей команды.

Во время обсуждения преподаватель наблюдает за исполнением своих ролей каждым участником группы, задает одному из участников вопрос, чтобы убедиться в том, что вся группа справилась с заданием, выступает как ведущий дискуссии, следит за регламентом, регулирует вопросы и ответы, но ни в коей мере не навязывает своей точки зрения. В конце обсуждения он кратко обобщает и комментирует полученные группами результаты, анализирует ошибки.

2. На этапе *изучения нового материала* основная цель работы в малых группах заключается в обосновании и теоретическом доказательстве тех эмпирических результатов, которые группы получили на предыдущем этапе.

3. Этап *применения изученного материала* осуществляется в виде группового выполнения системы упражнений и короткого индивидуального теста.

Таким образом, за урок каждая команда получает как минимум три коллективные оценки и каждый член группы - индивидуальную оценку за тест.

4. *Выполнение группового домашнего проекта или задания.* В процессе выполнения домашнего проекта или задания группа сама определяет порядок работы, а также распределения задания между членами группы или подгруппами. Единственное требование - каждый член группы должен знать, как решается каждая задача из домашнего задания, и уметь самостоятельно обосновать это решение. Поэтому после выполнения домашнего задания по частям группа, как правило, собирается для обсуждения решений. Каждый член группы имеет возможность понять решение каждой задачи из домашнего задания, выполненного другими членами группы, задать друг другу вопросы, откорректировать неправильные решения и оформить окончательный вариант задания для сдачи на проверку преподавателю. В процессе проверки и оценки групповых домашних заданий преподаватель выборочно приглашает отдельных членов команды для вопросов и комментариев по решениям конкретных задач из домашнего задания. В данном

случае вполне очевиден уровень ответственности каждого за результаты работы всей группы. Это мотивирует обучающихся к сознательному выполнению домашних заданий. Кроме того, для повышения ответственности каждого члена группы рекомендуется сочетать групповые домашние задания с индивидуальными, оценки по которым идут в общий баланс группы. Известно, что наиболее оптимальный интервал для групповой оценки находится в пределах 50 % от общей оценки. Принципиально важно, чтобы групповая оценка не снижала значительно сильную индивидуальную оценку и в то же самое время не повышала неоправданно слабую. Поэтому перед началом изучения каждой новой темы задания и другие виды учебно-познавательной активности обучающихся распределяются по позициям групповой и индивидуальной оценки.

М.А. Чошанов говорит о том, что не всякое обучение в малых группах можно считать кооперативным. Во-первых, желательно, чтобы большая часть занятий была организована таким образом. Во-вторых, состав групп должен быть постоянным; оценивается работа всей группы в целом и достижения каждого ее участника. Малая группа, как правило, состоит из 4-5 участников, по возможности группы должны быть гетерогенными, включать студентов разного пола и уровня подготовленности. Для организации кооперативного обучения недостаточно просто разделить студентов на группы и попросить их работать вместе. Группа должна отличаться «духом единой команды, и каждый член группы несет ответственность за себя, за других и за группу в целом» (Чошанов, 1999). Технология кооперативного обучения предлагает следующие шаги для того, чтобы добиться такой организации межличностного взаимодействия, которая характеризовалась бы объединением усилий участников для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей и достижении индивидуальных целей.

Во-первых, группы должны быть соответствующим образом подготовлены к взаимодействию. Для этого проводится оценка навыков группового взаимодействия и в случае необходимости тренинги для развития способностей к кооперации, навыков диалогового общения в малой группе и на снятие стереотипов в поведении.



Во-вторых, перед началом кооперативного обучения обсуждается и принимается «договор» - общий свод правил, обязательный для всех членов группы. Это такие правила, как:

- работает каждый;
- каждый участник группы несет ответственность за результат;
- условием успеха каждого является успех остальных;
- каждый человек самоценен, поэтому необходимо доброжелательно выслушивать и уважать мнение каждого;
- не допускается критика личности, возможна только конструктивная критика поведения;
- оценивается работа всей группы;
- по окончании работы проводится анализ работы группы и каждого ее участника.

В-третьих, в кооперативном обучении важную роль играет психологический климат, отражающий сложившиеся в коллективе взаимоотношения, характер сотрудничества, отношение к значимым явлениям. Комфортность нахождения в группе будет играть ведущую роль при организации учебного взаимодействия.

Проиллюстрируем вышесказанное примерами из практики (все перечисленные упражнения выполнялись на иностранном языке). По нашему опыту при подготовке группы к взаимодействию очень эффективным оказалось упражнение «Крушение», которое в различных вариациях встречается в психологических тренингах.

### **«Крушение»**

Данное упражнение имеет широкий диапазон задач: отработать навыки поведения в дискуссии, умения вести диспут, быть убедительным, изучить на конкретном материале динамику группового спора, открыть для себя традиционные ошибки, совершаемые людьми в полемике, и т. д.

Инструкция: «С этого момента все вы – пассажиры авиалайнера, совершавшего перелет из Европы в Центральную Африку. При полете над пустыней Сахара на борту самолета внезапно вспыхнул пожар, двигатели отказали, и авиалайнер рухнул на землю. Вы чудом спаслись, но ваше местоположение неясно. Известно только, что ближайший населенный пункт находится от вас на расстоянии примерно 300 километров. Под обломками самолета вам удалось обнаружить

пятнадцать предметов, которые остались неповрежденными после катастрофы. Ваша задача – проранжировать эти предметы в соответствии с их значимостью для вашего спасения».

В другом варианте данного упражнения студентам необходимо выбрать пять предметов, которые они могут взять с собой и которые помогут им выжить в Сахаре по пути к ближайшему населенному пункту. Дорога занимает около трех дней. Брать можно только то, за что проголосовала вся группа. Если есть хотя бы один несогласный, предмет исключается из списка.

#### Список предметов

Охотничий нож	1
Карманный фонарь	2
Летная карта окрестностей	3
Полиэтиленовый плащ	4
Магнитный компас	5
Переносная газовая плита с баллоном	6
Охотничье ружье с боеприпасами	7
Парашют красно-белого цвета	8
Пачка соли	9
Полтора литра воды на каждого	10
Определитель съедобных животных и растений	11
Солнечные очки на каждого	12
Литр водки на всех	13
Легкое полупальто на каждого	14
Карманное зеркало	15

Сначала студенты ранжируют предметы индивидуально, затем в парах, следующий этап игры – общегрупповое обсуждение с целью прийти к общему мнению относительно порядка расположения предметов. Два студента из группы так, чтобы не было слышно остальным студентам, назначаются супервизорами. Их задача – наблюдать за тем, как проходит взаимодействие в группе, и проанализировать действия каждого, насколько он помог или помешал группе

прийти к решению, выделился ли в ходе обсуждения лидер и т.д. Затем результаты наблюдения обсуждаются со всеми вместе.

Из наблюдения за работой участников хорошо видна степень сформированности умений организовывать дискуссию, планировать свою деятельность, идти на компромиссы, слушать друг друга, аргументировано доказывать свою точку зрения, владеть собой. Часто возникающие жаркие споры, когда никто не желает прислушаться к мнению других, наглядно демонстрируют самим участникам их некомпетентность в сфере общения и необходимость изменения своего поведения.

Обсуждение итогов игры должно подвести участников группы к тому, чтобы разобраться, как наилучшим способом организовывать дискуссии, как избежать грубых столкновений в споре и расположить других к принятию своего мнения. Как правило, в процессе обсуждения затрагивается очень широкий спектр проблем: фазы, через которые проходит практически любая дискуссия, лидер и его качества, навыки эффективного общения, умения самопрезентации и т. д.

Создание психологически комфортного микроклимата в группе – очень непростая задача. Такой микроклимат в группе характеризуется положительным отношением к себе и окружающим, а также отношениями сотрудничества и взаимопомощи как между студентами, так и между студентами и преподавателем. В качестве примера можно привести следующие упражнения.

### **Психогимнастическое упражнение «Ты такой же...»**

Студенты группы разбиваются на пары и садятся напротив друг друга. Сначала они по очереди говорят друг другу: «Я очень отличаюсь от тебя, я... (называют отличия)». На втором этапе студенты говорят друг другу: «Ты такой (такая) же, как я, у тебя...» (называют общее). При этом необходимо стараться подстроиться под темп, тембр, высоту голоса, интонацию партнера.

Для создания позитивной эмоциональной атмосферы в группе также использовались игровые методы, позволяющие студентам ближе познакомиться друг с другом и дать почувствовать каждому, что он интересен и ценен как личность для остальных.

## **Игра «Додо»**

Ход игры: преподаватель просит студентов найти в своей сумке какой-нибудь предмет, условно называемый «Додо», который говорил бы что-нибудь о характере владельца, его жизни. Студенты работают в парах и с помощью вопросов, требующих ответа «да» или «нет», касающихся «Додо» партнера, пытаются выяснить как можно больше о партнере. В конце студенты рассказывают всей группе о том, что им удалось узнать.

Вышеперечисленные упражнения использовались для подготовки к взаимодействию и для создания психологически комфортного микроклимата в группе.

Вот некоторые методы кооперативного обучения, использовавшиеся нами в образовательной практике уже в процессе группового взаимодействия.

## **Метод «Пустой стул»**

На полу на листах бумаги раскладываются три высказывания. Например, в рамках изучения темы «Внешность» использовались следующие высказывания: «Маленькие детки - маленькие бедки; большие детки - большие бедки»; «Человек низкого роста редко делает карьеру»; «Красивый мужчина редко бывает верным». Каждый студент выбирает то высказывание, с которым он согласен, и садится возле него. Таким образом, создаются малые группы для дискуссии. Каждая группа в течение 10-15 минут обсуждает содержание высказывания, фиксируя, в чем все участники группы согласны с высказыванием. После обсуждения в малых группах перед каждой из них ставится пустой стул, на который садится представитель группы, чтобы высказать совместно выработанное мнение по обсуждаемой теме и начать дискуссию. Завершив выступление, он возвращается к малой группе. Каждый участник может продолжить дискуссию, высказывая свое мнение, поддерживая аргументами позицию группы или подчеркивая неточности предыдущих выступлений. Для того чтобы включиться в обсуждение, он должен занять пустой стул. Один участник может занять пустой стул только один раз.

## **«Бумеранг»**

Каждой группе раздаются подготовленные листы бумаги, преподаватель фиксирует внимание обучающихся на количестве времени, отведенном на работу. Обучающиеся обсуждают предложенный вопрос и записывают групповой ответ на

большой лист. По истечении времени, отведенного на обсуждение, преподаватель предлагает группам поменяться листами (желательно, чтобы группы передавали листы по ходу часовой стрелки). Проведя эту операцию, каждая группа получает лист с новым вопросом и ответом предыдущей группы. Преподаватель предлагает обучающимся прочитать и обсудить написанное предыдущей группой, а затем дополнить ответ своими размышлениями. Завершив работу, группы вновь передают листы. Так можно продолжать до тех пор, пока к каждой группе не вернется лист, с которого они начинали работу. Преподаватель предлагает обучающимся внимательно ознакомиться с написанным на листе текстом, обсудить его, выразить свое согласие или несогласие и найти ответы на поставленные вопросы. Затем каждая группа, соблюдая очередность, представляет результат работы, комментирует его, отвечает на вопросы других групп.

### **«Карусель»**

Преподаватель готовит вопросы. Обучающиеся садятся напротив друг друга, образуя два круга. Таким образом, у каждого обучающегося есть свой партнер для общения. В течение 3 минут обучающиеся дискутируют в парах, затем преподаватель предлагает участникам внешнего круга переместиться на один стул по ходу часовой стрелки и образовать новые пары и т.д. После обсуждения всех вопросов преподаватель делит обучающихся на новые группы для того, чтобы сформулировать и записать на листах бумаги общий ответ на поставленный вопрос. Одна группа получает один вопрос.

### **«Мозаика»**

Обучающиеся образуют группы для работы над академическим материалом, который разбит на части. Каждый член группы читает свою часть, становясь экспертом в ее содержании и готовясь преподавать эту информацию другим членам группы. Затем члены разных групп, которые изучали информацию из одной и той же части, встречаются в «группах экспертов» для ее обсуждения. Затем студенты возвращаются в свои первоначальные группы и по очереди обучают своей части информации других членов группы. Участники полагаются друг на друга в воспроизведении каждой своей части материала и эффективной ее передаче. Затем студенты образуют пары внутри экспертных групп специально для рецензирования

содержания, чтобы определить, какую именно информацию следует преподать из их части задания (подготовительные пары); затем они практикуются в обучении своих частей с новыми партнерами из этой экспертной группы (пары практикантов). Когда все члены группы преподали свои части и выучили части материала своих товарищей, преподаватель в состоянии провести тестирование, попросить студентов написать групповые отчеты по содержанию или провести устный опрос и/или обсуждение с использованием описанной выше стратегии.

### **«Разрезная головоломка»**

Особенно подходит, если студентам в качестве задания нужно прочитать журнальные статьи. Студенты сначала обсуждают свою статью в экспертных группах, добиваясь того, чтобы все поняли ее содержание, а после этого – в группах «разрезной головоломки», где каждый студент рассказывает другим содержание своей статьи. Таким образом, студенты усваивают больше материала, не переживая фрустрации в «битве» с колоссальным количеством необходимого чтения.

### **«Трехступенчатое интервьюирование»**

В группах из четырех человек студенты образуют пары и проводят в них однонаправленное интервью. Затем студенты меняются ролями, и интервью проводит бывший интервьюируемый. По завершении своих интервью, студенты в круговую, по очереди обмениваются информацией, полученной из интервью.

### **«Групповое исследование»**

Студенты участвуют в планировании процесса исследований, который состоит из шести определенных стадий. На первой стадии студент определяет интересующую его тему, с которой он принимается в группу, где эта тема избрана. На второй стадии студенты планируют совместную работу по выполнению учебного задания, определяя, что и как учить, а также осуществляют разделение труда. На третьей стадии студенты проводят исследование. Они собирают информацию, анализируют данные, получают заключения, обмениваются, уясняют, а также синтезируют мысли на протяжении всего процесса исследования. Члены группы готовят окончательный отчет на четвертой стадии и проводят его презентацию на пятой. Наконец, на шестой стадии студенты участвуют в оценивании проделанной ими работы.

### **«Кооперация в кооперации»**

Кооперация в кооперации подобна «групповому исследованию», группы кооперируются друг с другом для изучения общей темы, которая имеется в содержании курса. Студенты работают в разнородных группах, у каждой группы для изучения есть одна часть учебного материала. Каждый участник индивидуально изучает мини-тему и готовит о ней сообщение для своей группы. Каждая группа затем синтезирует эти мини-темы в общую групповую презентацию перед всей аудиторией. В сумме все групповые доклады охватывают все содержание данной учебной единицы.

### **«Информативное тестирование»**

Студенты распределены по гетерогенным группам и работают вместе для овладения данным материалом по предмету. Контрольную работу по результатам овладения материалом студенты сдают индивидуально. После чего один член группы приносит их преподавателю для немедленной проверки. Затем группы получают ту же самую контрольную, но выполняют ее совместно, приходя к общему знаменателю в ответе на каждый вопрос. По окончании работы контрольная передается преподавателю для оценки. Затем групповые результаты выставляются на обозрение.

### **«Групповая лекция»**

Обучающиеся рассаживаются по группам, включающим 2-6 человек. Преподаватель договаривается со всеми о сигнале «СТОП», что будет означать окончание работы в группах. Это может быть хлопок ладонями, а иногда можно включить магнитофон с записью мелодии. Далее преподаватель читает свою лекцию 3-4 минуты, затем останавливается и просит обучающихся в группах быстро восстановить в памяти то, что они только что услышали. По сигналу «СТОП» группы прекращают «жужжание». Затем преподаватель продолжает лекцию, перемежая ее обсуждением в группах.

При такой форме работы обучающиеся взаимодействуют как с содержанием, так и друг с другом. У них появляется больше шансов выяснить у своих товарищей то, что они не поняли или поняли не так.

### **«Лекция с ключевыми словами»**

Преподаватель выбирает пять или шесть ключевых слов, терминов, фраз, которые станут центральными в лекции. Затем отдает их заранее нескольким обучающимся и просит провести небольшое исследование, определив значение необходимых слов. Во время лекции, когда преподаватель употребляет тот или иной термин, он обращается за помощью к обучающимся.

В качестве примера целого урока, проведенного по технологии кооперативного обучения, приведем занятие в рамках методологического семинара «Концепции и технологии деятельностного обучения» под руководством д.п.н., проф. И.Б. Ворожцовой. На этом занятии преподаватели УдГУ выступали в роли студентов, чтобы познакомиться с технологией кооперативного обучения непосредственно в процессе такого обучения. Данное занятие было выполнено в виде веб-квеста на тему «Кооперативное обучение». Структура веб-квеста предполагала наличие введения, где раскрывались цели и задачи занятия - рассмотреть кооперативное обучение в вузовской практике с различных позиций; задания - определить, в чем заключается сущность и назначение метода кооперативного обучения; описания порядка работы - прочитать статью о кооперативном обучении и ответить на вопрос, в чем заключается сущность и назначение метода кооперативного обучения от лица соответствующего персонажа, точку зрения микрогруппы необходимо представить в устной или письменной форме; критериев оценки – оценивается работа всей группы. Микрогруппы представляли оценку технологии кооперативного обучения с различных точек зрения. Ниже приводится описание отдельных ролей.

### **Роль 1. Эксперт министерства образования**

Ваша задача – сравнить традиционное и кооперативное обучение, прочитав статью, и занести результаты в две таблицы. Какие положительные и отрицательные стороны имеет данный метод? Помните, что Вы – эксперт министерства образования, человек, дающий экспертное заключение по поводу использования или неиспользования данного метода в образовательном процессе высшей школы.

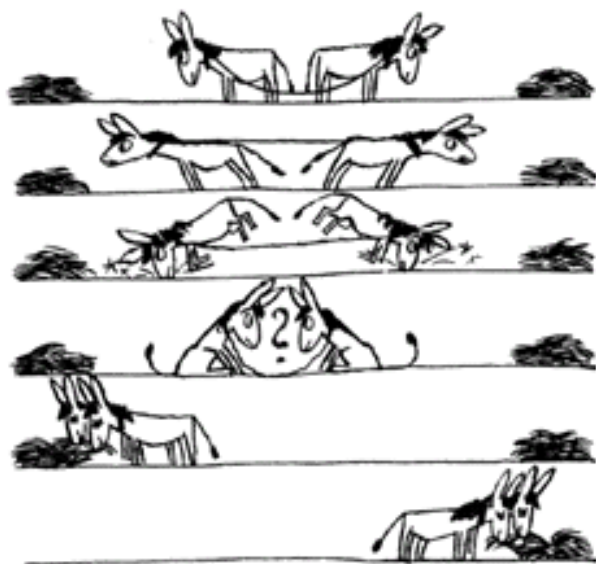
**Роль 2. Преподаватель вуза, готовящий методические рекомендации по организации кооперативного обучения для коллег**



Ваша задача – подготовить методические рекомендации по организации кооперативного обучения, прочитав статью и используя для этого бланк подготовки урока. Помните, что Вы – специалист, стремящийся облегчить работу своим коллегам и дать им максимально четкие и понятные инструкции.

### **Роль 3. Журналист, пишущий об инновациях в области высшего образования**

Ваша задача – подготовить статью о новом методе, используемом в высшем образовании, - о кооперативном обучении - по следующим пунктам и использовать для иллюстрации рисунок. Помните, что Вы – журналист, пишущий для широкого круга читателей, которые не обладают специальными знаниями в области дидактики высшей школы.



- Название статьи (привлекательное читателя).
- Во введении – история (возможно вымышленная), иллюстрирующая метод кооперативного обучения в действии.
- Далее – определение и основные особенности метода.
- Плюсы и минусы метода.
- В заключении – краткое подведение итогов и предположения о будущем метода.

### **Роль 4. Издатель рекламной брошюры вуза для абитуриентов, в которой две страницы отводится кооперативному обучению**

Ваша задача – подготовить две страницы брошюры для абитуриентов и кратко представить метод и его положительные стороны для будущих студентов, в том

числе и для их будущей профессиональной деятельности. Помните, что Ваша задача - привлечь абитуриентов в вуз.

В итоге этой работы у участников получились следующие интересные результаты. Третья группа, пишущая об инновациях в области высшего образования от лица журналиста, предложила следующие истории, иллюстрирующие метод кооперативного обучения.

*Сказка про репку № 1. Традиционное обучение.*

*Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая. Стал дед репку из земли тащить: тянет-потянет, вытянуть не может. Позвал дед на помощь бабу. Баба - за дедку, дедка - за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала баба внучку. Внучка - за бабу, баба - за дедку, дедка - за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут. Кликнула внучка Жучку. Жучка - за внучку, внучка - за бабу, баба - за дедку, дедка - за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут. Кликнула Жучка кошку. Кошка - за Жучку, Жучка - за внучку, внучка - за бабу, баба - за дедку, дедка - за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут. Кликнула кошка мышку. Мышка - за кошку, кошка - за Жучку, Жучка - за внучку, внучка - за бабу, баба - за дедку, дедка - за репку: тянут-потянут — вытащили одну ботву от репки.*

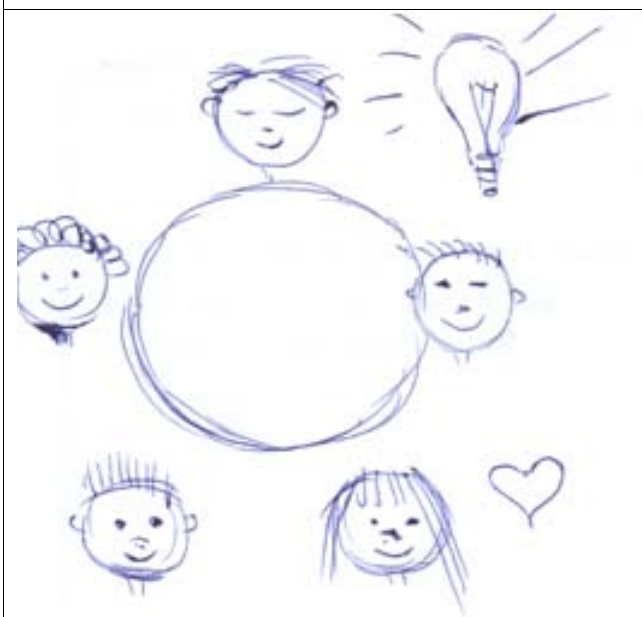
*Сказка про репку № 2. Кооперативное обучение.*

*Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая. Стал дед репку из земли тащить: тянет-потянет, вытянуть не может. Позвал дед на помощь бабу. Баба предложила тянуть не за самый краешек, а поближе к репке: тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала баба внучку. Внучка сбегала и принесла рычаг, чтобы репку с боку подцепить: тянут-стараятся, вытянуть не могут. Кликнула внучка Жучку. Жучка начала землю у репки лапками рыть: тянут-копают, а вытянуть не могут. Кликнула Жучка кошку. Кошка стала землю, которую Жучка копала, в сторону отгребать: пыхтят-стараятся, вытянуть не могут. Кликнула кошка мышку. Мышка предложила под другим углом тянуть: тянут-потянут, копают-отгребают, стараются вместе — вытащили репку.*

Далее представлены результаты работы 4-й группы, чьей задачей было написать рекламную брошюру вуза для абитуриентов.



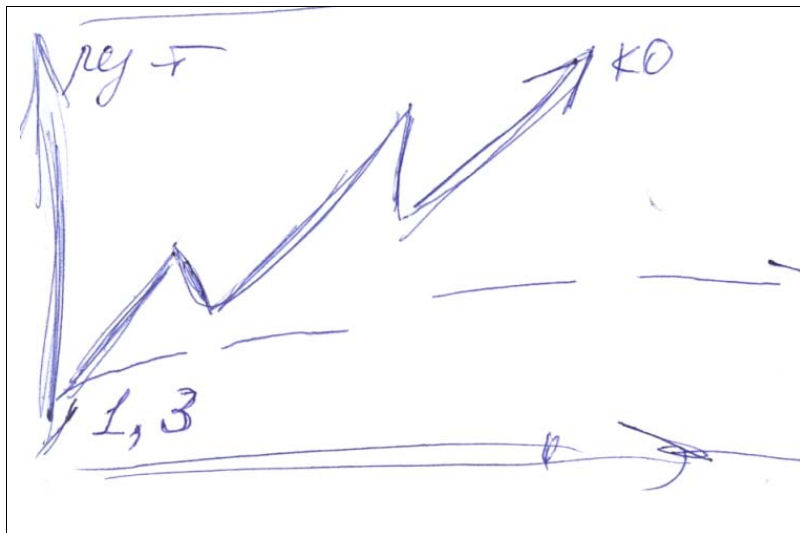
Ты идешь учиться в вуз, но боишься, что придется одиноко сидеть за книгами? Боишься, что не справишься один, что тебе сложно будет найти новых друзей?



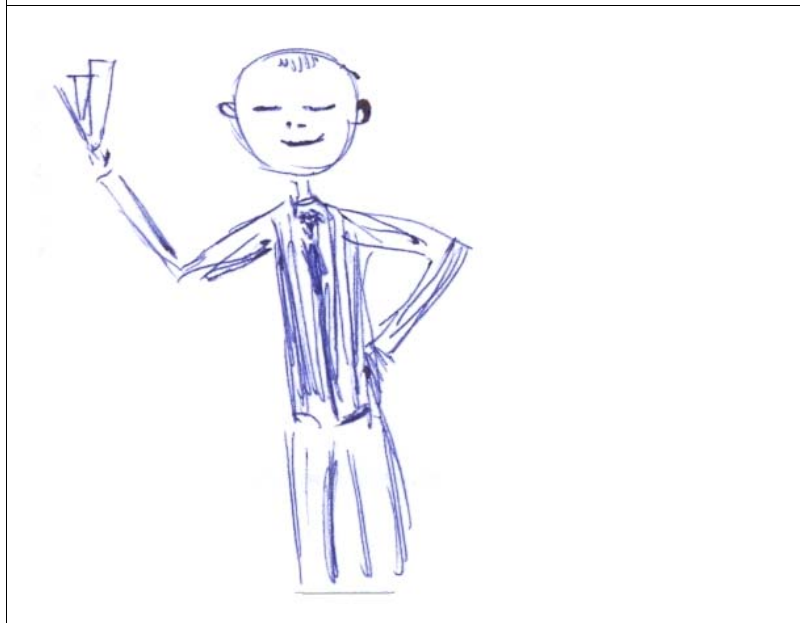
Не проблема! Наш вуз – вуз кооперативного обучения. Вместе мы знаем больше, чем каждый из нас. Даешь кооперативное обучение!



А что такое кооперативное обучение?  
Это обучение в группах, где все сотрудничают, чтобы достичь общей цели.



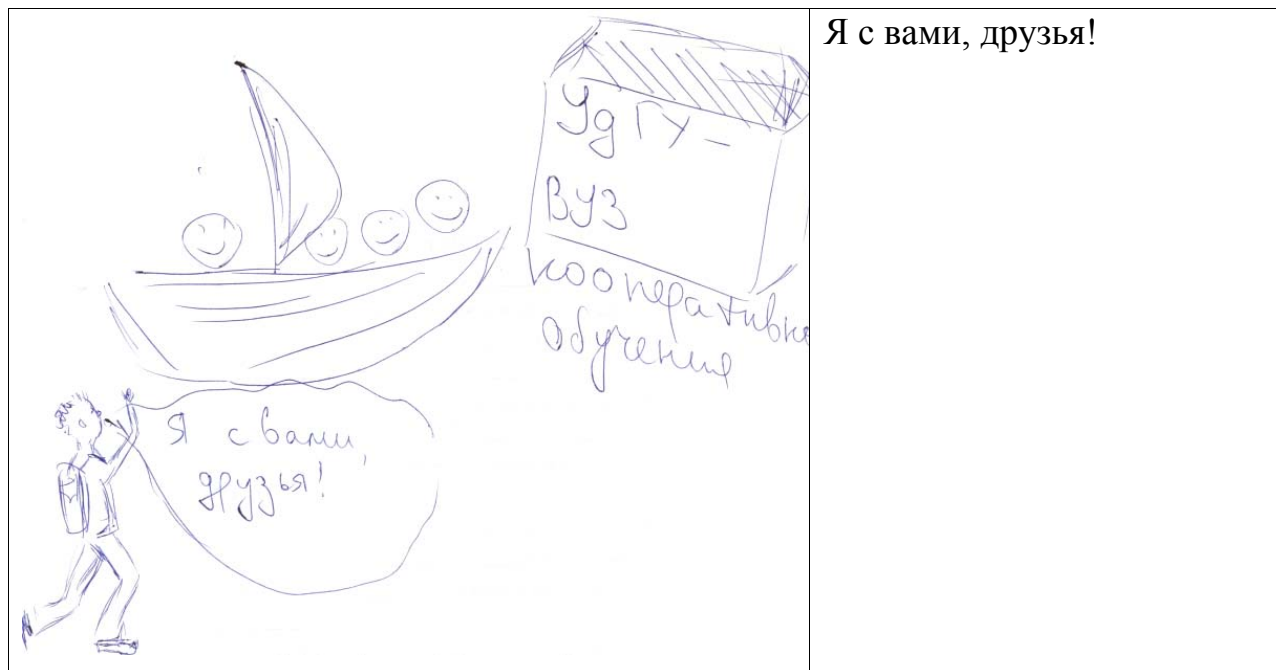
Результаты выше, чем в привычных условиях обучения.



Но важны усилия и результаты каждого. Только вместе можно достичь отличного результата.



Ты умеешь работать в кооперации? Или хочешь этому научиться?  
Мы ждем тебя!



Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что преподаватель в кооперативном обучении скорее организует учебную деятельность, но не детерминирует ее, а обучающийся является со-организатором и со-управляющим, т.е. получает возможности для развития своей автономии как обучающегося. Формирование у студентов позитивного отношения к собственному учению, развитие у них навыков адекватной самооценки выводит их на поиск своих способов деятельности и на доверие к себе в использовании своих путей познания.

### Библиографический список

1. Чошанов М. А. Малая группа в учебном процессе : о кооперативных методах обучения // Директор школы. 1999. № 4. С. 65–72.
2. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. 349 с.
3. Johnson D. W., Roger T. Johnson, Karl A. Smith. Cooperative Learning Returns to College // Change. 1998. July/August. P. 27–35.
4. Renegar S. L. All of us know more than each of us: cooperative learning in higher education // Active Learning Strategies for the Higher Education. Szeged: JATEPress, 1997. P. 47–57.
5. Schwerdtfeger Inge C. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin, 2001. 192 s.

### **3.3. Профессионально-ориентированная система дидактических игр как фактор профессионального развития студентов, будущих педагогов: из опыта работы<sup>©</sup>**

Компетентностная образовательная парадигма применительно к высшему образованию подразумевает становление компетентности, эрудиции, творческих начал и культуры личности, саморазвития, это именно деятельностная парадигма. Идеи компетентного подхода лежат в основе индивидуализации образования в связи с ориентацией на результат деятельности. Овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т. е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В нашем случае профессиональные компетенции формируются в процессе условной профессиональной деятельности – создания и разработки дидактических средств – профессионально-ориентированных дидактических игр.

Мы определяем «профессионально-ориентированную игру» как вид условной, творческой, профессиональной деятельности, в ходе которой формируется система общекультурных, предметных и профессиональных компетенций, связанных с будущей профессией. Это форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики.

Основой построения авторской профессионально–ориентированной системы дидактических игр стала педагогическая система Н.В. Кузьминой, согласно которой все педагогические способности соотнесены с основными аспектами педагогической деятельности, как и основные виды профессиональной деятельности историка: педагогическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская и научно-исследовательская.

В профессионально-ориентированной системе дидактических игр каждому направлению профессиональной деятельности соответствует подсистема дидактических игр, в которой та или иная дидактическая игра как компонент системы в целом определяет профессиональное развитие. Например, подсистема

---

<sup>©</sup> А.Л. Колзина, 2012

игр, соответствующая педагогическому направлению профессиональной деятельности историка включает такие игры, как «Интеллектуальный турнир», «Путешествие по Востоку», «Историческая Восточная эстафета», «Письмо сипая», «Продолжи рассказ» и др.; подсистема игр соответствующая научно-исследовательскому направлению включает игры: «Ярмарка японских обыкновений», «Викторина “Мировые религии”»; культурно-просветительскому - «Исторический музей», «Срочно в номер», «Мемуары меча самурая»; организационно-управленческому – «Модель ООН», «Исторический круглый стол», «Суд над Хун Сюцюанем» и т.д.

В качестве критериев определения профессиональной направленности игры мы выделяем:

- содержание игры;
- компетенции, формируемые в процессе игровой деятельности;
- способ оформления и презентации игры;
- форму проведения игры.

Схема профессионально-ориентированной системы игр приведена на рисунке 3.3.



Рис. 3.3. Профессионально-ориентированная система дидактических игр

Профессионально-ориентированная система дидактических игр используется нами в качестве средства активизации профессионального развития студентов. Мы

определяем профессиональное развитие как профессиональный рост студентов в процессе обучения в вузе, обусловленный поэтапным овладением основными профессиональными компетенциями, за счет включения в активную профессионально-ориентированную познавательную деятельность на занятиях по предмету / дисциплинам специализации при поддержке преподавателя.

Преподаватель сначала на нескольких занятиях знакомит студентов с возможностями дидактической игры как средства профессионального развития, организует учебную игровую деятельность студентов, предлагая студентам возможные варианты освоения профессиональной деятельности через игры.

Затем проходит инструктаж – обучение студентов технологии создания дидактических средств, подготовки и презентации дидактических проектов, в ходе которого студенты получают задание самостоятельно разработать и представить собственный игровой проект на основе анализа научно-методической литературы в соответствии с теми или иными видами профессиональной деятельности историка, с учетом индивидуальных интересов и склонностей.

На следующем этапе студенты самостоятельно, обращаясь при необходимости к преподавателю (консультации, беседы), разрабатывают свой игровой проект.

В процессе создания игровых проектов, при выборе вида игры и ее разработке студент интуитивно осуществляет выбор приоритетного для него направления профессиональной деятельности и дальнейшего профессионального развития.

Подчеркнем, что профессиональное развитие (и момент выбора) студента осуществляется не столько в процессе учебной игры, активизирующей учебно-познавательную деятельность, сколько в процессе создания студентами дидактических средств - дидактических проектов, при поддержке преподавателя.

На последнем этапе на занятиях или индивидуальных консультациях происходит представление студентами своих игровых проектов путем проигрывания их со студентами, наглядного или устного объяснения его содержания. Индивидуальная отчетность студентов перед преподавателем по итогам и рефлексия по поводу выбора направления своего профессионального развития помогают студентам осознать сделанный интуитивно выбор.



Рассмотрим в качестве примера фрагменты занятий, характеризующие процесс профессионального развития студентов.

### **Фрагмент занятия № 1**

На данном занятии происходит знакомство студентов с дидактической игрой на занятиях по предмету «История стран Азии и Африки в новое время». Студенты участвуют в игре, предложенной и разработанной преподавателем.

Тема занятия: «Основные особенности традиционных восточных обществ».

Обучающая цель занятия: определение степени эрудированности студентов по курсу «История стран Азии и Африки в новое время».

#### **Игра «Символ Востока»**

Технология проведения игры.

Этап 1. Подготовительный.

Преподаватель–исследователь (составитель игры) определяет учебную цель, обосновывает задачи, план игры, описывает правила и процедуру.

Задачи игры:

- выявление предпочтения студентов в изучении истории стран Азии и Африки;
- применение студентами ранее полученных знаний в новой ситуации;
- развитие творческих способностей обучающихся;
- развитие умения переносить имеющиеся знания на решение другой познавательной задачи;
- формирование профессионального интереса студентов к изучению курса «История стран Азии и Африки в новое время» с помощью игровой деятельности.

Система оценивания:

- самооценка студентов,
- оценка игровой деятельности студентов со стороны преподавателя.

Критерии оценивания:

- «отлично» (предложенный символ лаконичен и отражает особенности восточных обществ в большой степени);
- «очень хорошо» (предложенный символ лаконичен и отражает особенности восточных обществ в меньшей степени);

– «хорошо» (предложенный символ отражает одну особенность или особенности конкретного региона).

Педагогические условия оценивания:

- преподаватель и участники игры должны создать и поддерживать на всем протяжении игры доброжелательную атмосферу;
- не допускать резкой критики и острой соревновательности;
- дать возможность друг другу преодолеть робость из-за непривычной формы занятий и «отсутствия художественных способностей».

Ресурсы: листы бумаги, карандаши, фломастеры.

Этап 2. Введение в игру.

В ходе эвристической диалоговой беседы преподаватель и студенты формулируют основные особенности традиционных восточных обществ, отмечают их отличия от западных цивилизаций.

В задачи преподавателя входит повышение мотивации студентов к изучению данных проблем.

Студентам предлагаются вопросы:

- К какому типу цивилизации относится российское общество – западному или восточному?
- Какую роль играют страны Востока в современных международных отношениях и мировом хозяйстве?
- Почему западные путешественники искали богатый Восток?
- Согласны ли Вы с утверждением, что Восток отстал от Запада? и т.д.

Студенты отвечают, актуализируя полученные ранее знания, и выделяют основные особенности традиционных восточных обществ, такие как консервативная стабильность общественно–государственного устройства, близкий к неподвижности образ жизни, определяющая роль религии, этических и моральных ценностей в жизни общества, гармоничное сосуществование с природой, отсутствие гарантий частной собственности, восточная деспотия и т.д.

Этап 3. Проведение игры.

Преподаватель: «Представьте себя исследователями Востока. Вы изучали древнюю и средневековую историю стран Азии и Африки, знакомы с бытом и

нравами жителей этих стран, а теперь хотите создать собирательный образ Востока. Для этого не обязательно быть профессиональными художниками, надо лишь, используя свое воображение и фантазию, на основании имеющихся знаний об истории, культуре и традициях стран Азии и Африки и перечня черт восточной цивилизации сделать рисунок, который мог бы стать её символом.

Символ (греч. – symbolon) — сигнал, признак, примета, залог, пароль, эмблема, знак, который связан с обозначаемой им предметностью так, что смысл знака и его предмет представлены только самим знаком и раскрываются лишь через его интерпретацию. Поэтому вам необходимо придумать его толкование или объяснение.

Время на исполнение - 10 минут».

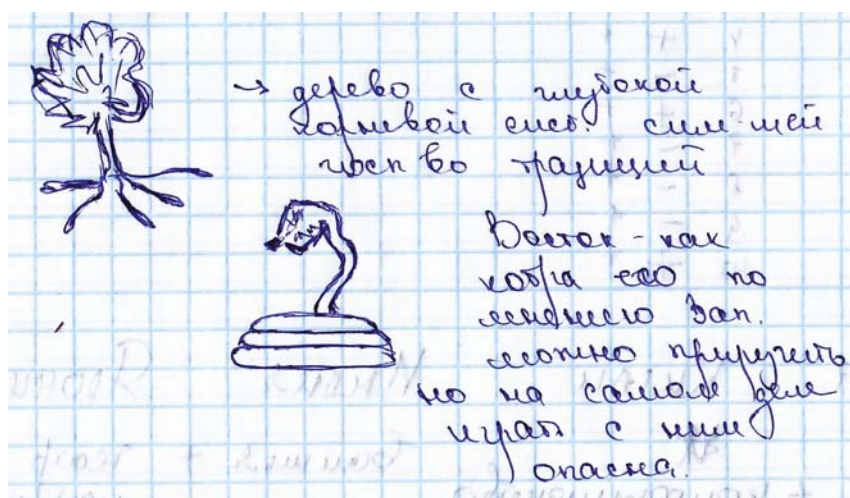
Студенты самостоятельно работают над своими рисунками, обсуждая проблему и используя записи в своих тетрадях.

Преподаватель: «Прошу обменяться рисунком с соседом по парте и оценить получившиеся друг у друга символы. Критерии оценки - лаконичность и историчность. Время на обмен мнениями - 5 минут».

Студенты по очереди комментируют друг другу свои рисунки, поясняют содержание изображения. Общая атмосфера в аудитории эмоционально приподнятая и одновременно деловая.

Преподаватель: «Всем спасибо. Теперь каждой паре студентов необходимо выбрать лучшую работу и презентовать ее перед аудиторией. Время на подготовку 5 минут».

Ниже на рисунке представлен пример символа Востока.



Студентка М.: «Разрешите представить вашему вниманию мой проект. Я считаю, что с помощью одного предмета - символа передать сущность восточных

обществ достаточно трудно, Восток многогранен. Я сравниваю его с могучим деревом, не одно столетие стоявшим на земле и державшимся за нее разветвленной и глубокой корневой системой. Как ветер и ураган не могут сломить дерево, так господство традиций и верность им жителей восточных стран не дают восточному обществу погибнуть под ударами кочевников, колонизаторов и стихийных бедствий. Такое дерево – символ консервативной стабильности Востока.

В качестве второго символа я выбрала змею. Восток как кобра, его, по мнению исследователей с Запада, можно приручить, но, на самом деле, играть с ним опасно!»

*Этап 4. Оценка результатов, анализ игры, рефлексия.*

Преподаватель: «Критериями лучшего символа являются:

- 1) большее количество очков, отданных за него при голосовании;
- 2) новизна информации;
- 3) степень эмоционального воздействия».

Заслушиваются мнения студентов:

Студент И.: «Предложенные символы во многом условны и в понимании каждого могут иметь свое толкование в процессе соотнесения с особенностями стран Востока. Исторические знания трудно воплощать в художественном образе. Это вызывает интерес, умственное напряжение и желание узнать больше».

Студент К.: «Самым важным в игре для меня было понять, что можно изобразить на бумаге. Для меня символ Востока – самурайский меч. Любопытно, что три человека в качестве символа выбрали солнце, но у одного оно восходящее, у другого заходящее, а у третьего в зените».

Студентка Ш.: «Проверять знания с помощью игры можно в непринужденной и творческой обстановке. Я не смогла придумать обобщенный символ Востока и сделала несколько рисунков, характеризующих единение человека с природой, стремление к духовному росту».

Студент В.: «Я учился рисовать символы и оценивать рисунки других».

Преподаватель подводит итоги: «Всем спасибо за участие в игре, за доброжелательное отношение к творчеству друг друга. Каждый ваш рисунок – символ ценен. Это не только ваше творчество, это символ вашего отношения к предмету. Я могу констатировать, что в целом вы имеете представление о

цивилизационных особенностях стран Востока, но проявляете больший интерес и отдаете предпочтение исламскому региону, так как в рисунках преобладают изображения мечети, полумесяца, изогнутых кинжалов, женщин в парандже; на втором месте – индо–буддийский регион, о чем свидетельствуют изображения лотоса, буддийских божеств и т.п. В меньшей степени у студентов сформирован образ китайско–конфуцианской цивилизации, хотя в современном мире она играет все более возрастающую роль. Надеюсь, что в дальнейшем этот дисбаланс нам удастся преодолеть, и в конце семестра вы сможете создать новый символ Востока, Востока колониального. Надеюсь, что умение переносить конкретные исторические знания в образную форму помогут вам развить внимание, воображение, мышление. В дальнейшем мы будем регулярно обращаться на занятиях к игровой деятельности, чтобы в ситуации творческого поиска вовлекать в активную учебную работу каждого, развивать ваши профессиональные навыки».

Таким образом, по итогам участия студентов в условно–профессиональной игровой деятельности на занятии можно сделать следующие выводы:

- у студентов сформировались навыки презентации творческих работ и их оценивания; они получили опыт раскрытия содержания символа;
- в ходе высказывания студентами оценочных суждений было установлено, что студенты получили представление об имеющемся у них уровне знаний по предмету, осознали недостаточность знаний и необходимости их пополнения. Отмечался положительный эмоциональный настрой во время игровой деятельности, который способствовал успешности проведения занятия и формированию настроения на дальнейшую познавательную деятельность в рамках данного курса;
- процессуальной стороной игровой деятельности стал перенос знаний с уже известного образца на задачу, поставленную дидактической игрой, что формирует умение применять найденные знания в новых условиях;
- данная игра по характеру деятельности – творческая, по функциональной направленности – самореализующая, коммуникативная и социокультурная; по характеру презентации – устная и визуальная. В профессионально–ориентированной системе дидактических игр она относится к организаторскому компоненту

педагогической деятельности, так как позволяет научить студента оценивать результаты учебной работы, соответствие достигнутого уровня нормативному.

## **Фрагмент занятия № 2**

На данном занятии студенты активно участвуют в проведении дидактической игры педагогической профессиональной направленности, имея представления о дидактических особенностях данного типа игр, и частично участвуют в разработке игры, самостоятельно выполняя задание, предложенное преподавателем.

Тема занятия: «Колонизация Индии».

Обучающая цель занятия - изучение причин, форм и методов процесса колонизации Индии.

### **Игра «Интеллектуальный турнир»**

Технология проведения игры.

Этап 1. *Подготовительный.*

Тема «Интеллектуального турнира»: «Восстание сипаев».

Цель игры: систематизация знаний студентов о процессах колонизации Индии и способах сопротивления и трансформации традиционного индийского общества.

Задачи игры:

- применение студентами ранее полученных знаний в новой ситуации;
- развитие творческих способностей обучающихся;
- развитие умения переносить имеющиеся знания на решения другой познавательной задачи;
- развитие умения формулирования проблемных вопросов;
- развитие навыков участия в дискуссии, сотрудничества в достижении поставленной цели;
- развитие навыков критического мышления;
- формирование толерантного отношения к другим мнениям;
- формирование навыков построения индивидуальной образовательной траектории.

Система оценивания:

- оценка игровой деятельности студентов со стороны преподавателя;
- экспертная самооценка студентов.

Критерии успешности проведения игры:

- усилиями участников игрового дидактического процесса создана доброжелательная атмосфера;
- отсутствие резкой критики участников команд по отношению друг к другу и острой соревновательности;
- соблюдение регламента проведения игры;
- активность участников;
- преподаватель может при необходимости задавать уточняющие и наводящие вопросы (К чему это приведет? Что из этого следует? и т.п.).

Ресурсы: листы бумаги, ручки.

*Этап 2. Введение в игру.*

За неделю до проведения турнира студенты получили задание самостоятельно подготовить по 10 проблемных вопросов на тему «Колонизация Индии», которые понадобятся при проведении «Интеллектуального турнира». Проблемный вопрос предполагает при ответе не только наличие описания некоторой ситуации, включающей характеристику данных, составляющих условие задачи, но и указание на неизвестное, которое должно быть раскрыто на основании этих условий. В качестве примера были приведены проблемные вопросы: «Почему? Каким образом? Чем объяснить? В чем состояли особенности? Какую роль играли? В чем суть? В чем заключались причины? Каково значение? Нужно ли? Каковы перспективы? В чем сила и слабость? Была ли необходимость? Попробуйте объяснить...?».

Перед началом турнира преподаватель напоминает правила игры и критерии оценивания.

Установка преподавателя: «Сегодня мы проводим “Интеллектуальный турнир”. Вам необходимо поделиться на три команды. Для этого прошу выйти ко мне трех желающих стать капитанами команд. Каждый капитан формирует команду.

Правила игры:

Каждой команде необходимо составить по три вопроса, ответы на которые позволят обобщить наше представление о последствиях проникновения англичан в Индию, выразить ваше отношение к происходившим событиям и проверить ваши знания о восстании сипаев.

Члены команды по очереди задают по одному вопросу друг другу. Необходимо соблюдать хронологическую и логическую последовательность содержания задаваемых вопросов, т.е. вопрос о последствиях восстания не может прозвучать раньше, чем вопрос о его причинах, вопросы должны быть взаимосвязаны.

За каждый правильный ответ команда получает от ведущего красную карточку ценой в 1 балл, за неполный ответ – желтую карточку ценой в полбалла.

Если отвечающая команда дает неполный или неправильный ответ, соперники имеют право ответить и дополнить, получив соответственно 1 или 0,5 балла. Право дополнительного ответа получает та команда, капитан которой раньше поднимет руку».

### *Этап 3. Ход игры.*

Преподаватель: Тема сегодняшнего турнира «Восстание сипаев». Вначале для успешного проведения турнира вам необходимо дать название своим командам, созвучное изучаемой эпохе. Затем на листах бумаги написать название команды, состав ее участников и вопросы, которые вы планируете задать. Время на подготовку 3 минуты.

Студенты: Названия наших команд «Лакшми–бай и Ко», «Красный форт», «Кусипатрон».

Преподаватель: Первой задает вопрос команда «Лакшми–бай и Ко», вопрос предназначается команде «Красный форт». Время на подготовку ответа 1 минута.

Студенты: Наш вопрос таков. Что заставило сипаев восстать против могущественного английского государства?

Преподаватель: Время пошло.

Участники всех команд обсуждают поставленный вопрос, так как каждая команда имеет возможность заработать балл.

Ответ команды:

Студент А.: Сипаи – это наемные солдаты индийцы, которые служили англичанам из-за того, что иных средств к существованию не имели, это разорившиеся из-за конкуренции с английскими товаропроизводителями ремесленники, крестьяне, заминдары, чьи владения проданы с молотка из-за неуплаты налогов и т.д. Многие из них были представителями привилегированных каст, а англичане относились к ним с



презрением и пренебрежением, называли «желтыми обезьянами» и не предоставляли индийцам право занимать офицерские должности.

Студент Е.: Помимо того, что с помощью сипайских полков шло английское завоевание Индии путем предоставления помощи одному из претендентов на княжеский престол или одному из враждующих княжеств и заключения с ними субсидиарных договоров, сипаев отправляли подавлять крестьянские восстания не только на территории Индии, но и за ее пределами. Это заставляло сипаев нарушать кастовые нормы, которые запрещают индийцам покидать Индию.

Студентка М.: Поводом к восстанию послужило введение в обращение новых патронов, завернутых в промасленную бумагу, которую необходимо было надрывать зубами, прежде чем снять с патрона. По слухам, распространившимся среди сипаев, патроны были смазаны говяжьим жиром, а бумага – свиным. Употреблять в пищу мясо этих животных индийцам нельзя, так как корова у индусов является священным животным, а свинья у мусульман – богопротивным животным. Это переполнило чашу терпения сипаев и заставило их взяться за оружие.

Преподаватель: Команда «Лакшми-бай и Ко», удовлетворены ответом?

Студенты: В целом да, но можно и дополнить.

Преподаватель: У команды «Кусипатрон» будут дополнения? Можете ли вы сказать, понимали ли сипаи, кто виновен в их бедах: англичане, постепенно колонизирующие Индию, или их карма?

Студент Б., участник команды «Кусипатрон»: По моему мнению, если основная масса населения Индии в середине XIX века еще не воспринимала англичан как завоевателей, то сипаи, в силу непосредственного контакта с англичанами и личного участия в совместной с англичанами деятельности, обвиняли в своем бедственном положении англичан. Но сипаи не требовали изгнания англичан из страны, они хотели восстановления власти прежней правящей династии Великих Моголов, требовали равных с англичанами прав и возможностей, а также уважения англичанами кастовых особенностей жизни индусов.

Преподаватель: Спасибо за ответы. Согласитесь ли вы со мной, что команде «Лакшми–бай и Ко» можно присудить 1 балл и дать красную карточку, а команде «Кусипатрон» - 0,5 балла и желтую карточку?.

Студенты согласились с предложением преподавателя, и дальше игра шла по предложенным правилам.

Ниже представлены вопросы, которые задавали команды друг другу:

- Какие этапы выделяют исследователи в восстании 1757–1759 гг. ?
- Назовите, на какие армии были разделены сипайские силы и почему они не выступали единым фронтом?
- Вспомните, как назывался указ мусульманского духовенства, объявлявший священную войну против англичан?
- Какую тактику борьбы применяла принцесса Лакшми–бай по отношению к англичанам для защиты своего княжества?
- Какой старинный способ подписи использовали сипаи при оповещении друг друга о поддержке восставших?
- В чем состоит особенность восстания сипаев в Аудском княжестве в отличие от остальных центров восстания, и какая шахская династия была восстановлена в г. Лакхнау 31 мая 1857г.?
- Чем объяснить тот факт, что восставшие не смогли удержать Дели в своих руках?
- Как отреагировала мировая общественность на восстание сипаев в Индии и его кровавое подавление? Кого поддерживала российская общественность?

*Этап 4. Оценка результатов, анализ игры, рефлексия.*

Преподаватель: В качестве подведения итогов каждой команде необходимо подсчитать общее количество набранных баллов, а также оценить (по 10-бальной шкале) степень участия каждого члена команды в игре, написав на листе напротив каждой фамилии набранный им балл. Время на оценивание - 3 минуты.

Преподаватель подводит итоги соревнованию: По итогам турнира 1-е место заняла команда ««Лакшми–бай и Ко», набрав 4,5 балла, на 2-м месте «Кусипатрон» - 4 балла и у команды «Красный форт» 2,5 балла. Поздравляю победителя и благодарю все команды за активное участие, хорошую подготовку и творческое отношение к игре.

Вам удалось, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая, конкретизируя фактический материал, осуществлять поисковую, эвристическую деятельность. Только через собственное открытие фактов и событий, их переосмысление у

каждого из вас постепенно вырабатывается личная позиция и личностное отношение не только к восстанию сипаев, но и в целом к проблемам колонизации.

Подумайте, можно ли в школе применить подобную игру при повторении, закреплении и обобщении пройденного материала?

На этапе контроля и оценки результатов игровой деятельности предлагаю провести самооценку деятельности каждого студента через рефлексию. Необходимо закончить предложение:

- «самым интересным для меня было .., потому что...»;
- «сегодня на занятии я узнал(а)...»;
- «я научился...»;
- «мне понравилось .., потому что...»;
- «мне не понравилось...».

В ходе данного «Интеллектуального турнира» все студенты группы в той или иной мере участвовали в игровой деятельности. Повышенный интерес, высокую мотивацию и эмоциональное отношение к процессу игры проявляли студенты, хорошо усвоившие содержание темы курса на занятиях и в процессе самостоятельной работы по предмету. Медленное вхождение в игру, пребывание в состоянии фрустрации, некоторое беспокойство проявили студенты, ощутившие свою недостаточную подготовленность к подобной проверке усвоения содержания темы курса и подготовившие не проблемные, а репродуктивные вопросы.

По мере развития игрового действия, в условиях доброжелательного отношения участников игры друг другу, их толерантного отношения к различным мнениям, при отсутствии острой соревновательности между командами и отдельными личностями в образовательный процесс включились все студенты, и стараниями участников команд простые вопросы из повествовательной формы были модифицированы в вопросы проблемные.

В процессе овладения учебным материалом в ходе игровой деятельности происходит формирование историко-познавательной, информационно-коммуникативной и социально-мировоззренческой компетентности студентов.

Данная игра, согласно классификации профессионально-ориентированных игр, по характеру самостоятельности – творческая, по функциональной

направленности – самореализующая, обучающая, коммуникативная, в ней преобладает устная форма презентации. Проведение игры позволяет формировать гностический, конструктивный и коммуникативный компоненты профессиональной деятельности педагога.

- Процесс профессионального развития студентов выражается в том, что
- студенты самостоятельно работают с различными источниками информации, отбирают содержание, выделяют главное, существенное при отборе и структурировании учебного материала и его изложении (гностический компонент);
  - студенты отбирают и разрабатывают содержание информации (самостоятельно формулируют вопросы и учатся давать на них четкие ответы); проектируют свою деятельность, в процессе которой необходимая информация может быть усвоена (вырабатывают тактику ведения дискуссии, определяют последовательность и форму задаваемых вопросов) (конструктивный компонент);
  - студенты учатся работать в команде, согласовывая свою деятельность; взаимодействовать как с сильными, так и со слабыми студентами, предоставляя каждому возможность проявить свои знания и оценить знания других студентов (коммуникативный компонент).

### **Фрагмент занятия № 3**

На данном занятии студенты самостоятельно разрабатывают игры по теме, заданной преподавателем.

Тема занятия: «Восстание тайпинов».

#### **Игры «Ошибкам – бой!» и «Верите ли вы, что...»**

Цель занятия:

- изучение особенностей и социально-экономических последствий проникновения иностранцев в Китай в середине XIX века,
- формирование умения разработки и создания дидактических игр.

Задание преподавателя: В качестве домашнего задания вам необходимо разработать предметное содержание игры «Ошибкам – бой!» или «Верите ли вы что...», с которыми мы сегодня познакомились на занятии по теме «Восстание тайпинов».

Обучающая цель игры: закрепление и повторение изученного материала.

При написании игры, её предметного содержания можно использовать следующую литературу:

1. Белелюбский Ф.Б. Идея равенства у тайпинов // Народы Азии и Африки. - 1975. № 2. С.72-83.
2. Делюсин Л.П. Земельная программа Небесной династии и ее оценки // Китайские социальные утопии. М., 1987. С. 172-200.
3. Илюшечкин В.П. Крестьянская война тайпинов. М., 1967. 394 с.
4. Илюшечкин В.П. К вопросу об идеологии руководителей крестьянских восстаний // Общество и государство в Китае. М., 1979. Ч. 2. С. 54-56.
5. Королева Н.А. Административная система тайпинского государства // Социальные организации в Китае. М., 1981. С.220-226.
6. Маркс К. Англо-китайский конфликт // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 12. С. 105-110.
7. Маркс К. Английские жестокости в Китае // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 12. С.167-170.
8. Маркс К. История торговли опиумом // К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 12. С.564-567.
9. Маркс К. Англо-китайский договор // К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 12. С.579-584.

При разработке игры необходимо придерживаться заданной структуры игры и этапной последовательности действий.

Ниже приведен пример игры **«Ошибкам – бой!»**, разработанной студенткой С.

*Этап 1. Подготовка к игре*

Необходимо заранее подготовить несколько листов с текстом №1, в котором содержатся ошибки, и с текстом № 2 без ошибок.

*Этап 2. Введение в игру*

Ведущий: Сегодня мы объявляем бой фактическим, орфографическим, историческим и иным ошибкам. Представьте себе, что перед вами исторический документ, подлинность которого можно установить, проверив его содержание на соответствие историческим фактам. Эту задачу вам и предстоит решить. Найдите в предложенном тексте ошибки и неточности и восстановите историческую справедливость - напишите правильный текст.

Текст № 1

«В декабре 1750 года повстанцы одержали победу в большом сражении с правительственными войсками. 11 января 1751 года в день рождения Хун Сюцюаня в деревне Цзиньтянь было официально объявлено о начале всеобщего восстания с целью свержения цинской династии и провозглашении создания «Тайпинь тяньго» - «Земного государства великого благоденствия». С этого времени повстанцев стали называть сипаями.

В сентябре 1751 года сипаи захватили город Юньань (провинции Шаньдун). Здесь были заложены основы сипайского государства. Ян Сюцин был провозглашен императором нового государства с титулом «земной князь». Его соратники составили правительство. Фактически его главой с титулом «Князь запада» стал Хун Сюцюань.

В декабре 1752 года сипаи вышли к реке Хуанхэ и захватили порт Иочжоу. Здесь находились арсеналы правительственных войск. В конце 1752 – начале 1753 года сипаи заняли трехградье Ухань – крупнейший центр долины реки Хуанхэ. Эта большая победа способствовала укреплению их армии.

В руки сипаев попадали все новые города. 19 марта 1753 года они овладели Шанхаем – одним из самых больших городов Китая. Шанхай (буквально Южная столица) был провозглашен столицей Китая и стал именоваться «Земной столицей».

Текст № 2 (правильный)

«В декабре 1850 года повстанцы одержали победу в большом сражении с правительственными войсками. 11 января 1851 года в день рождения Хун Сюцюаня в деревне Цзиньтянь было официально объявлено о начале всеобщего восстания с целью свержения цинской династии и провозглашении создания «Тайпинь тяньго» - «Небесного государства великого благоденствия». С этого времени повстанцев стали называть тайпинами.

В сентябре 1851 года тайпины захватили город Юньань (провинции Гуанси). Здесь были заложены основы тайпинского государства. Хун Сюцюань был провозглашен императором нового государства с титулом «Небесный князь». Его соратники составили правительство. Фактически его главой с титулом «Князь Востока» стал Ян Сюцин.

В декабре 1852 года тайпины вышли к реке Янцзы и захватили порт Иочжоу. Здесь находились арсеналы правительственных войск. В конце 1852 – начале 1853

года тайпины заняли трехградье Ухань – крупнейший центр долины реки Янцзы. Эта большая победа способствовала укреплению их армии.

В руки тайпинов переходили все новые города. 19 марта 1853 года они овладели Нанкином – одним из самых больших городов Китая. Нанкин (буквально Южная столица) был провозглашен столицей Китая и стал именоваться “Небесной столицей”».

*Этап 3. Проведение игры*

*Этап 4. Подведение итогов*

Побеждает тот, кто нашел все ошибки и правильно их исправил, если победителей несколько, выигрывает тот, кто сделал это раньше всех.

*Выводы*

В ходе самостоятельной индивидуальной работы по созданию тематической дидактической игры студенты усвоили, отработали и закрепили на практике алгоритм ее поэтапной разработки. На первом этапе изучили и проанализировали рекомендованную преподавателем литературу, конкретизировали фактический материал, выбрали необходимую информацию, соотнесли ее с целями, задачами и типом игры. На втором этапе определили особенности сюжета, игрового действия, игровых ролей и правил, разработали систему оценивания. На третьем этапе студенты овладели предметной компетенцией: сформулировали вопросы, синтезируя истинную и ложную информацию, сравнивая и обобщая учебный материал, составили учебно-игровые тексты. На четвертом этапе студенты документально оформили созданные игры в соответствии с собственными творческими способностями и возможностями: кто-то сделал записи в тетради, кто-то распечатал на альбомных листах, кто-то представил электронный вариант игры. На пятом этапе после оценивания игр преподавателем и ознакомления студентов с играми друг друга происходит самооценивание студентов и самоанализ.

Таким образом, студенты, овладевая учебным материалом, в процессе игры осуществляют индивидуальную поисковую, эвристическую, образовательную и проектную деятельность, которая обусловлена темой игры, заданной преподавателем, и их самостоятельным выбором содержания исторической информации, игрового сюжета и формы презентации игры.

Данная игра, согласно классификации профессионально–ориентированных игр, по характеру самостоятельности – творческая, по функциональной направленности – самореализующая, обучающая, по форме презентации - устная и печатная. Проведение игры позволяет формировать гностический, конструктивный, организационный и проектировочный компоненты деятельности педагога.

Процесс профессионального развития студентов выразился в том, что:

- студенты самостоятельно работают с различными источниками информации, отбирают содержание, выделяют главное, существенное при отборе, структурировании учебного материала и его изложении, критически оценивают полученные результаты (гностический компонент);
- студенты разрабатывают содержание информации: самостоятельно формулируют вопросы, анализируют и синтезируют информацию, выделяют основные понятия, определяют соотношение фактов, самостоятельно составляя дидактические тексты; проектируют свою деятельность в процессе разработки игр, проектируют игровую деятельность участников игры, в ходе которой должна быть усвоена отобранная студентами информация, проектируют свою деятельность по проведению и оцениванию игры (конструктивный компонент);
- студенты организуют свое время, индивидуальную работу игроков, коллективную деятельность студентов–участников игры, осуществляют взаимодействие с другими, организуют информацию в процессе ее сообщения участникам, организуют и проводят игру, оценивают результаты учебной работы, соответствие достигнутого уровня нормативному (организационный компонент).

Таким образом, профессионально-ориентированная игра направлена на профессиональное развитие студента, которое происходит не столько в процессе игры (здесь имеет место ознакомление с содержанием профессиональной деятельности), сколько во время придумывания, создания и проведения студентами своего игрового проекта.

Стоит отметить, что студенты в процессе обучения предмету, участвуя в условной профессиональной деятельности и создавая дидактические игры, постепенно проходят два условных уровня профессионального развития:



- 1) уровень подражания, когда студенты участвуют в играх, созданных преподавателем. По определению Н.В.Кузьминой, это низший уровень профессионализма;
- 2) уровень творчества, созидательный, когда студенты сами разрабатывают игровые проекты, формируя тем самым необходимые профессиональные компетенции.

### **3.4. Технология использования карточек с готовыми ответами<sup>©</sup>**

Разработанные подходы в реализации представляемой технологии осуществляют решение множества задач, в значительной степени опираются на элементы других педагогических технологий. Одна из задач данной технологии – максимально высвободить из учебной деятельности педагога, основной функционал которого – это организация самостоятельной деятельности обучающихся, а уже затем осуществление наблюдений, оказание консультативной помощи, возможная корректировка деятельности обучающихся.

В основе содержания деятельности лежит определенный фактологический материал, который может быть взят из учебных пособий, справочников, Интернета, а также как результат какой-либо практической деятельности. Помещение данного материала на карточки и постановка задач для обучающихся в распределении этих карточек определенным образом заставляет осмысливать, анализировать представленную информацию, структурировать ее, привлекая различные источники и учебные средства.

Данная технология может быть реализована в любой предметной области на любом этапе учебной деятельности. Но наиболее эффективна работа с карточками на этапе закрепления теоретических знаний, на этапах формирования и закрепления умений, при проведении практикумов. Работа может осуществляться как индивидуально, так и в коллективной деятельности, проходить как игровая форма проведения занятий. Реализация технологии использования карточек с готовой информацией осуществлена на занятиях по географии со школьниками, а также со студентами географического факультета.

Разберем использование рассматриваемой технологии на примере темы «Реки России». На теоретическом занятии дается общая характеристика рек России, вводятся или закрепляются умения находить различные гидрологические

---

<sup>©</sup> А.Н. Лобыгин, 2012

характеристики рек. На практическом занятии обучающийся должен отработать и показать степень сформированности умения давать полную гидрологическую характеристику реки. Нахождение данных и правильное их оформление является достаточно трудоемким и долгим. Большинство обучающихся за академический час успеют дать полную характеристику только одной реки, что явно уменьшает возможности развития более важного географического умения – выявления территориальных различий в гидрологических характеристиках рек. Кроме того, работая с картами, обучающийся может совершить ошибку при определении отдельных параметров. И у педагога каждый раз будет возникать вопрос: насколько серьезной считать допущенную обучающимся ошибку. Проверка индивидуальных работ для педагога, таким образом, станет очень трудоемкой.

Помещение на карточки уже готовых данных позволяет значительно ускорить процесс формирования характеристики реки. А если обучающихся объединить в группы, то можно значительно увеличить объем используемого материала. В коллективной работе данным заданием мы программируем коммуникативную деятельность с многократным проговариванием предметной терминологии, отстаиванием своего мнения, аргументированием своих предложений. Собранные характеристики оформляются в виде таблицы. Элементом помощи обучающемуся в данной работе будет использование разного шрифта для обозначения отдельных элементов гидрологической характеристики. Для педагога значительно уменьшается и упрощается процесс подведения итога практической деятельности.

#### **Образец оформления карточек для сбора их в виде таблицы**

<b>Река</b>	Длина, км	Падени е, м	Уклон реки, см/км	Расход воды, м <sup>3</sup> /с	Годовой сток, км <sup>3</sup>	Ледоход в истоке	Ледоход в устье
Лена	4400	<b>930</b>	21	1□	<b>536</b>	<b>30.04</b>	<i>10.06</i>
Енисей	3487	<b>519</b>	15	1□□	<b>624</b>	<b>15.04</b>	<i>10.06</i>
Дон	1870	<b>190</b>	10	1	<b>30</b>	<b>5.04</b>	<i>5.03</i>
Печора	1809	<b>650</b>	36	□	<b>130</b>	<b>5.05</b>	<i>22.05</i>
<b>Кама</b>	1805	<b>270</b>	15	□	<b>130</b>	<b>25.04</b>	<i>15.04</i>

При проведении практикумов, игр с использованием карточек возникает проблема организации элементов самопроверки без задействования педагога на занятии. Это можно осуществить при введении математического подхода: на каждую карточку с какими-либо данными дополнительно помещается цифра, а после разложения всех карточек цифры суммируются, давая определенный результат. Тогда на каждом этапе обучающиеся могут проверить правильность сбора карточек. При большом количестве карточек подбор их только на основе расчетов цифр не даст результатов. Но возможны работы, где для раскладывания карточек по каким-либо параметрам требуется их небольшое количество. Тогда, чтобы уменьшить роль математического подхода, закладывается не определенная сумма, а возможность делиться суммы на какое-либо число без остатка.

При проведении занятий со студентами-географами по краеведению стоит учебная задача познакомить студентов со шкалой Бофорта, позволяющей без использования инструментов по визуальным признакам определять силу и скорость ветра. Простое знакомство с такой шкалой не удерживает внимания, не остается в памяти, имеет низкую степень эффективности восприятия. Многократно повысится степень восприятия этой шкалы, если ее попробовать собрать самостоятельно в группах. Студенты получают инструктивную карточку с правилами сбора шкалы.

### **Содержание инструктивной карточки**

Этапы работы:

- 1) пересчитать все карточки комплекта, их всего – **56**;
- 2) подготовить место для работы с карточками. Для этого лучше использовать отдельный стол, чтобы ничего не мешало и карточки не затерялись;
- 3) подготовить и начать оформлять листочек от Вашей группы с результатами работы. На листочке указать тему задания, номер пакета заданий и фамилии всех, кто работает в Вашей группе;
- 4) с помощью карточек создать таблицу шкалы Бофорта. Разложив карточки, вместо данных таблицы записать номера карточек, выделенных жирным шрифтом, чёрным цветом.

### Образец оформления задания

<i>A</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>Г</i>	
12	34	28	3	77 / 7 = 11
20	14	7	8	49 / 7 = 7
19	6	12	5	42 / 7 = 6
<i>и т.д.</i>				

Сумма цифр в одной строчке должна делиться на 7

### Образец собранной шкалы

Скорость ветра (м/сек) <b>А</b>	Баллы Бофорта <b>Б</b>	Название ветра <b>В</b>	Действие ветра <b>Г</b>
Меньше 1 <b>10</b>	0 <b>20</b>	Штиль <b>5</b>	Дым поднимается вверх. Флаг висит спокойно. <b>21</b>
1 <b>26</b>	1 <b>15</b>	Тихий <b>4</b>	Дым слабо отклоняется в сторону. На деревьях шелестят листья. Зажжённая спичка не тухнет, но пламя заметно отклоняется. <b>11</b>
2-3 6	2 20	Лёгкий 6	Движутся тонкие ветви деревьев. Флаг слабо развевается. Пламя быстро тухнет. 17
4-5 11	3 1	Слабый 12	Заметно движутся листья на деревьях и раскачиваются небольшие ветви. Флаг развевается. <b>25</b>
6-8 <b>18</b>	4 <b>23</b>	Умеренный <b>8</b>	Ветер поднимает пыль, бумажки. Раскачиваются тонкие ветви деревьев. <b>7</b>
9-10 <b>20</b>	5 <b>9</b>	Свежий <b>17</b>	Качаются ветки и тонкие стволы деревьев, ветер чувствуется рукой. <b>3</b>
11-12 <b>1</b>	6 <b>14</b>	Сильный <b>25</b>	Ветер колышет большие ветви и слышен в дымоходах. Гудят телефонные провода. <b>16</b>
13-15 7	7 <b>5</b>	Крепкий <b>19</b>	Колеблются небольшие стволы деревьев и поднимаются пенящиеся волны на море. <b>18</b>

16-18 <b>8</b>	8 <b>7</b>	Очень крепкий <b>22</b>	Колеблются деревья и ломаются ветки. Ветер заметно задерживает движение человека против ветра. <b>19</b>
19-21 <b>3</b>	9 <b>23</b>	Шторм <b>9</b>	Ветер срывает черепицы и дымовые трубы. <b>14</b>
22-25 <b>12</b>	10 <b>14</b>	Сильный шторм <b>29</b>	Ветер срывает крыши, ломает деревья, небольшие строения. <b>1</b>
26-29 <b>24</b>	11 <b>2</b>	Жестокий шторм <b>17</b>	Ветер производит большие разрушения. <b>13</b>
Больше 29 <b>13</b>	12 <b>13</b>	Ураган <b>28</b>	Серьёзные разрушения капитальных строений. <b>2</b>

После сбора шкалы студенты оформляют результат работы, записывая только цифры карточек, что ускоряет работу студентов и упрощает работу преподавателя.

#### **Образец оформленной работы студентами**

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>
<b>10</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>21</b>
<b>26</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>11</b>
<b>6</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>17</b>
<b>11</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>25</b>
<b>18</b>	<b>23</b>	<b>8</b>	<b>7</b>
<b>20</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>3</b>
<b>1</b>	<b>14</b>	<b>25</b>	<b>16</b>
<b>7</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>18</b>
<b>8</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>14</b>
<b>12</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>1</b>
<b>24</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>13</b>
<b>13</b>	<b>13</b>	<b>28</b>	<b>2</b>

Технология использования готовых ответов может широко использоваться и в индивидуальной деятельности. При таком подходе значительно уменьшается возможность развития коммуникативных умений, но возрастает степень

индивидуальной ответственности за выполненную работу. Подведение итога работы будет более объективным, чем групповое оценивание. Одной из главных задач в деятельности обучаемого мы считаем формирование функциональной грамотности – применение полученных знаний и умений осознанно в новых условиях.

При изучении природных комплексов какого-либо региона необходимо закрепить умение характеризовать территорию по определенному плану, умение выявлять, используя учебные пособия, справочники и карты, специфические особенности каждой территории. Если обучающемуся дать задачу самостоятельно оформить характеристику каждой территории, это займет очень много времени по сбору данных и оформлению работы. При оформлении самой работы у обучающегося не будет уверенности в правильности выполнения задания. Значительной трудоемкостью будет отличаться также и проверка работ преподавателем. Введение в работу уже готовых ответов и математическая основа позволяют значительно увеличить объем материала, повысить уровень анализа географических характеристик, осуществлять процесс самоконтроля, ускорить процесс оформления работы и ее проверки.

Приведем пример работы по самостоятельному изучению отдельных природных комплексов пояса гор Южной Сибири. Каждый ученик получает инструктивную карточку с правилами работы и оформления, а также представленную в табличной форме в произвольном порядке информацию, которую необходимо проанализировать, сопоставить с данными учебных пособий, скомпоновать определенным образом.

### **Содержание инструктивной карточки по Южной Сибири**

Познакомьтесь с таблицей. Предложенную информацию необходимо разнести по различным природным комплексам Южной Сибири. По каждому природному комплексу необходимо найти 6 строчек с информацией по плану:

- 1) название природного комплекса;
- 2) геологическое строение, полезные ископаемые;
- 3) особенности рельефа;
- 4) основные климатические показатели;
- 5) внутренние воды на этой территории;

б) органический мир (растительность, животные, почвы).

Сумма всех цифр при правильном подборе составляет 70.

### Содержание таблицы с описаниями

1) Здесь протекает самая полноводная река России.
10) Вытянутая на юго-восток система хребтов. На восточной окраине пересекается Тункинскими и Китойскими Гольцами. Самая высокая гора – Мунку-Сардык.
10) Западный Саян
11) Горы образовались в каледонскую складчатость. Имеются месторождения асбеста, меди.
11) Хребты и межгорные котловины простираются в широтном направлении. Наибольшие высоты - 2-3 тыс. метров.
12) Поднятие сложено породами архея, с ними связаны месторождения железной руды, слюды, золота. В осадочных породах залежи каменного угля и апатитов.
13) Горы начали формироваться в каледонскую складчатость, окончательно сформировались в герцинский орогенез. Имеются месторождения ртути, молибдена.
14) Климат резко континентальный. Средняя температура января – минус 30-34°C. Осадков 300-400 мм, почти все выпадают летом.
15) Преобладают западные и юго-западные ветры, переваливая через хребты, на северо-восток приходят более сухими и тёплыми.
16) Это большой древний межгорный прогиб. Значительны морские отложения. Имеются мощные угленосные слои, добывают фосфориты.
16) Южные районы пестрят степными и горно-степными участками. Много степей и в предгорьях на северо-западе. На высотах распространены альпийские и субальпийские луга. Встречаются северные олени.
17) Зимой температура может опуститься до $-50^{\circ}\text{C}$ , а летом подняться до $+40^{\circ}\text{C}$ . В центре осадков около 300 мм в год, по краям их количество возрастает.
17) На севере - лиственничные леса, на юге - лиственнично-кедровые. Выше 1200-1300 м - горная тундра.
18) Байкальская складчатость. Много скал, образованных интрузиями. Богатые месторождения графита, слюды. Имеются месторождения бокситов (Al).
18) Почти все склоны гор покрыты горно-таёжными темнохвойными лесами. На южных склонах много широколиственных пород.
19) Сформировалась территория в байкальскую складчатость. Выходят архейские породы. Месторождения никеля, асбеста, меди.
2) Становое нагорье.
20) До 1000 м преобладают лиственницы. От 1600 м - кедровый стланик. Здесь водится черношапочный сурок.
20) На западе осадки доходят до 1500 мм за год, на юго-востоке - 100-200 мм. Летом часто образуются фёны.
21) Вдоль северных склонов протянулась лесостепь. В горах преобладают кедрово-елово-пихтовые леса.
21) Средняя температура июля $+12+16^{\circ}\text{C}$ , января $-32-40^{\circ}\text{C}$ . На севере выпадает

около 300 мм в год, на юге и юго-востоке за счёт влияния Тихого океана до 600 мм
22) Средняя температура января $-20^{\circ}\text{C}$ , июля $+8+10^{\circ}\text{C}$ . На северо-западе хребтов выпадает 800 и более мм в год.
23) Распространены типчак, ковыль, тонконог, змеевка, на востоке много полыни.
3) Берут начало реки Китой, Иркут, Ока.
3) Протянулись узкие параллельные хребты. На западе - высшая точка гора Карагош 2930 м.
3) Восточный Саян.
4) Пересекают реки Баргузин, Витим.
4) Это система хребтов, в которые глубоко врезаны реки. Высоты вершин 1800-2000 м. Наибольшая высота – 2264 м.
5) Здесь находится высшая точка Азиатской России. Горы расходятся веером от наиболее приподнятого места.
5) Минусинская котловина.
6) Со склонов этих гор получает основное питание Большой Енисей.
7) Реки Учур, Олёкма, Амга.
8) Известно 827 ледников, больше всего на Катунском хребте.
8) Характерны широкие равнины, холмы, увалы, мелкие сопки, низкогорья.
8) Алтай.
9) Алданское нагорье.

#### Вид оформленной работы по Южной Сибири

8	13	5	20	8	16
10	11	3	22	6	18
3	18	10	15	3	21
5	16	8	17	1	23
2	19	11	14	4	20
9	12	4	21	7	17

Проработка готовых материалов и выкладывание их в определенной последовательности в виде цепочек, таблиц или их частей могут быть широко использованы при организации игровой деятельности за столом. В правилах игры оговариваются последовательность действий, проверка и подведение итогов через математический аппарат, распределение баллов по командам или индивидуально.

Подготовка такого занятия достаточно затратна по времени для педагога, но в дальнейшем разработанные материалы могут многократно использоваться без дополнительной подготовки к занятиям. Разработка практикума или игры включает пять этапов деятельности педагога.



1. Отбор содержания, необходимого для включения в работу, для анализа, для проработки.
2. Распределение отобранного содержания в определённой последовательности, его дозировка в виде отдельных карточек.
3. Создание конструкции для организации деятельности, в которую включаются карточки с отобранным содержанием.
4. Подбор математического аппарата для организации самопроверки. Создание системы записи результатов для сокращения времени на оформление.
5. Определение общих правил деятельности, подведения итогов. Создание инструктивной карточки. Компонировка материалов. Распределение в пакеты заданий. Создание плана занятия.

### 3.5. Компьютерные предметно-ориентированные обучающие среды в образовательном процессе<sup>©</sup>

Содержание педагогического процесса определяется рабочими программами учебных дисциплин. Как правило, содержание меняется не очень быстро, хотя в него постоянно включаются последние научные достижения в предметных областях. Сама наука, или предметная область, изменяется и развивается гораздо быстрее. Но здесь существует серьезная проблема – результаты научно-исследовательских работ издаются очень малыми тиражами, если вообще издаются. То же самое происходит с изданиями и переизданиями учебных пособий, которых по многим дисциплинам катастрофически не хватает. Одним из вариантов решения данной проблемы является создание электронных предметно-ориентированных баз знаний.

Любая учебная дисциплина, её теоретическая и практическая составляющие должны базироваться на электронной предметно-ориентированной базе знаний. База знаний - более широкое понятие и более объемная информационная структура, чем учебная дисциплина. Учебная дисциплина определяется Государственным образовательным стандартом и временным интервалом, отводимым на ее изучение, т.е. имеет ограничения.

База знаний – факты, известные о предметной области, и правила, отражающие формальные знания (Назаров, 1995). База знаний – данные, которые содержатся в системе знаний и могут быть использованы в системе искусственного интеллекта (Синклер, 1998). В общем смысле, база данных – совокупность сведений о конкретных объектах реального мира в какой-либо предметной области или разделе области (Шафрин, 1998).

Ранние автоматизированные обучаемые системы (АОС) использовали жесткие алгоритмы обучения, что не всегда эффективно и, кроме того, лишает обучаемого творческого подхода к учению. На современном уровне развития информационных технологий целесообразно и необходимо создавать электронные предметно- и объектно-ориентированные информационные среды, в которые погружается пользователь (ученик, преподаватель или ученик-преподаватель) для

---

<sup>©</sup> О.Б. Дмитриев, Э.Р. Ахметзянов, 2012

индивидуальной, совместной или коллективной образовательной деятельности. В этом случае можно реализовать различные типы (личностно-ориентированное, проблемное и т.д.) и методы (объяснительно-иллюстрированный, эвристический и т.д.) обучения, формировать разные учебные траектории, в том числе и жесткий репродуктивный алгоритм обучения. Такой подход позволяет эффективно сочетать информационные технологии обучения и традиционное обучение.

Использование объектно-ориентированных компьютерных систем в педагогическом процессе позволяет рассматривать и решать не только тестовые учебные задачи, но и практические задачи разной сложности, т.е. наряду с информационно-рецептивными и репродуктивными методами обучения использовать поисковые и исследовательские методы. При этом значительно повышается качество и прикладная направленность обучения и УИРС.

Компьютерные обучающие системы должны обеспечивать следующие возможности: 1) интерактивный режим работы с информацией; 2) объективную диагностику результатов обучения; 3) представление учебного материала в легко воспринимаемом мультимедийном виде, что ведет к усилению наглядности и доступности обучения; 4) моделирование проблемных ситуации будущей профессиональной деятельности (принцип связи теории с практикой). Все эти возможности образовательных технологий базируются на электронных предметно-ориентированных базах знаний.

Из приведенных ранее определений базы знаний видно, что она представляет собой содержание предметной области и учебной дисциплины и составляет основу компьютерной образовательной среды. Знания могут быть представлены в различной форме: текст, формулы, графики, фото- и видеоматериалы, результаты экспериментов и т.д.

Электронные базы знаний формируются в компьютерных оболочках, составляют основу образовательных сред, имеют модульную иерархическую структуру: древовидную, или многоуровневую, или комбинированную. Верхний уровень может содержать одну вершину или несколько.

Важной особенностью компьютерных образовательных сред является наличие связей («вертикальных», «горизонтальных», произвольных) между модулями и элементами, образованных гипертекстом или специальными программными средствами.

Рассмотрим в качестве примера разработанную нами **компьютерную образовательную среду «Мультимедиа биомеханика»**, предназначенную для обучения студентов по дисциплине «Биомеханика» (специальность 033100) и имеющую структуру, показанную на рис. 3.4. Для формирования информационной модели образовательной среды использовалась «Универсальная информационно-контролирующая система», разработанная авторами и представленная в (Петров, Дмитриев, Ахмедзянов, 2001). Ее составные модули решают следующие основные задачи.

**«Курс лекций»** как электронное методическое пособие составлен в соответствии с рабочей программой по дисциплине «Биомеханика». Данный блок включает в себя гипертекстовый, графический и видеоматериал, содержащий лекционную часть курса. Использование разнообразного мультимедийного контента позволяет более наглядно раскрыть для студентов ряд вопросов, плохо поддающихся восприятию по статичным изображениям и тексту, а также снизить затраты времени при обращении студентов к различным разделам курса (например, при возникновении вопросов по терминологии или обращении к справочным материалам).

**«База знаний по биомеханике»** (дидактические, методические, научные, исследовательские материалы) включает знания из предметной области «Наука биомеханика» и отражает современный уровень и существующие направления развития этой науки, а также направления и способы совершенствования учебной дисциплины «Биомеханика». Данный блок построен по библиотечному принципу и включает в себя статьи журналов, книги (библиографические данные и содержание, сами книги находятся в библиотеке факультета), материалы конференций, авторефераты и фрагменты диссертаций, связи (URL) и сообщества по биомеханике в Интернете. Это подсистема открытого типа, и она постоянно пополняется (рис. 3.5).

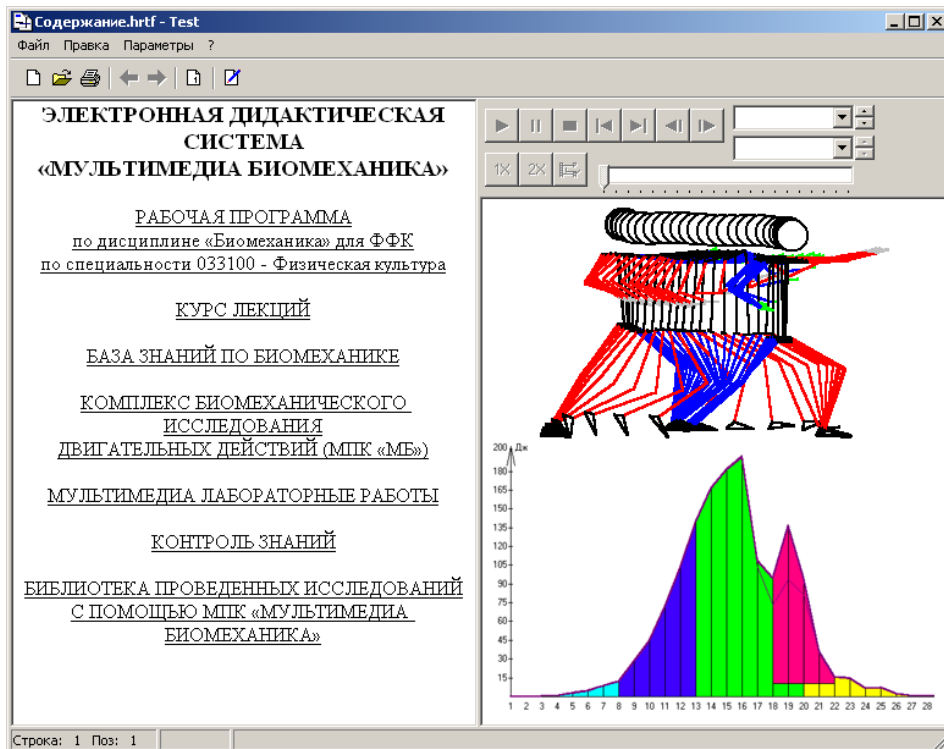


Рис. 3.4. Главная страница и структура электронной дидактической системы «Мультимедиа биомеханика»

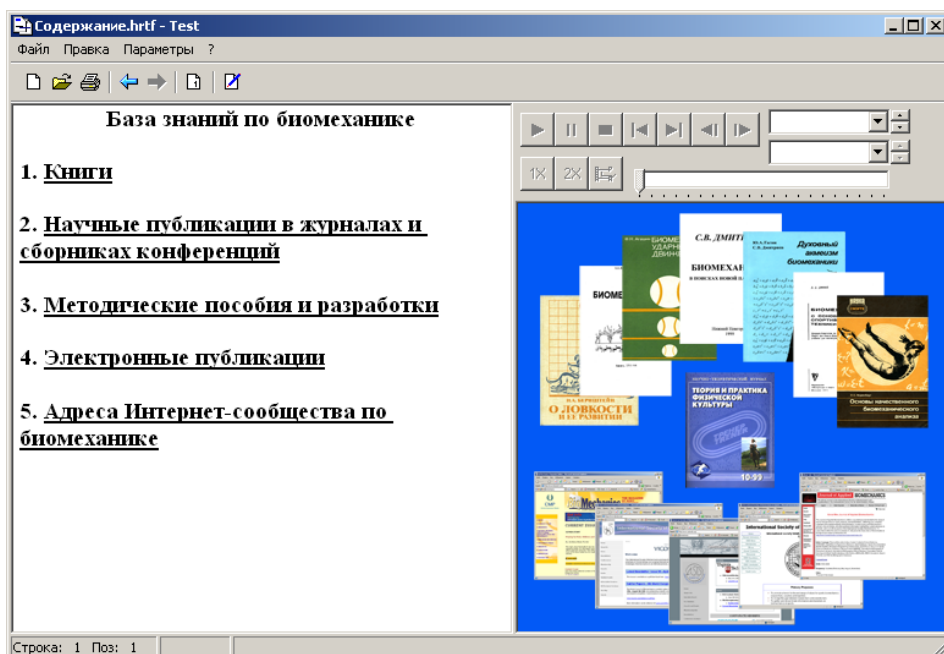


Рис. 3.5. Структура базы знаний

«Комплекс биомеханического исследования двигательных действий» (МПК «МБ») является одним из важнейших компонентов рассматриваемой электронной дидактической системы.

Инструмент обладает возможностями для исследования двигательного действия на основе реального изображения и с помощью расчетной стержневой

модели, анализа числовых и графических данных движения, проведения сравнительного анализа.

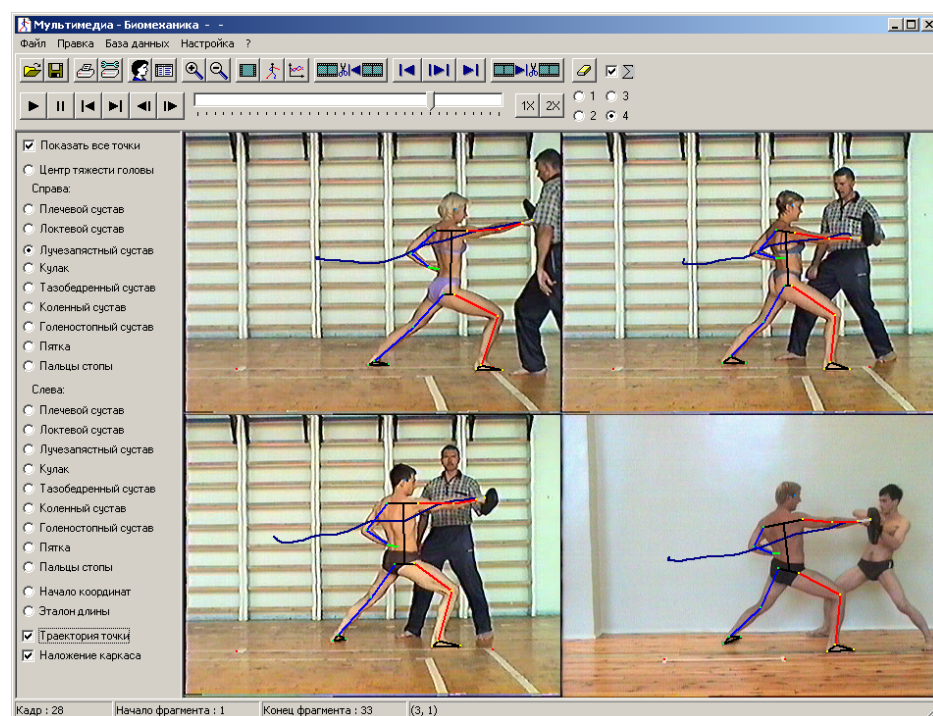


Рис. 3.6. Биомеханический анализ двигательных действий

**«Мультимедиа лабораторные работы»** базируются на использовании МПК «МБ». При этом студентам предлагается провести биомеханический анализ по видеоматериалам выполненных ими двигательных действий в выбранном виде спорта (рис. 3.6.). За счет этого удастся достичь личностной заинтересованности обучаемых, повысить их интерес к данной дисциплине, а также решать практические вопросы личного совершенствования спортсмена. Полученные при проведении лабораторных работ результаты накапливаются в «Библиотеке МПК «МБ» и используются при проведении УИРС и научных исследований.

**«Контроль знаний».** Для реализации функций текущего и окончательного контроля широко используются возможности «Универсальной информационно-контролирующей системы» по составлению тестовых заданий (Там же). При этом в качестве ответов на вопросы, которые предлагаются студентам, могут быть использованы как текст (в вариантах с одним или несколькими правильными ответами), так и графические и видеоматериалы (рис. 3.7).

**«Библиотека проведенных исследований с помощью МПК “Мультимедиа биомеханика”»** служит для накопления данных и знаний по биомеханическому анализу двигательных действий из различных видов спорта. Комплекс является

одним из модулей базы знаний и представлен в форме результатов экспериментов и измерений. В связи с тем, что МПК «МБ», начиная с 1998г., использовался для анализа ударных техник из каратэ-до (Дмитриев, Ахмедзянов, Калинина, 1999), к настоящему моменту удалось накопить значительный объем данных по многим техникам в исполнении спортсменов различной квалификации. Увеличение объема исследований также позволяет проводить статистический анализ технических действий. Начинающим спортсменам предоставляется возможность проанализировать выполненные ими техники, выявить ошибки и достичь максимальной эффективности по заданным критериям. Помимо решения вопросов индивидуальной профессиональной подготовки, работа с библиотекой дает возможность проводить исследования, позволяющие выявить характерные особенности тех или иных двигательных действий и ошибки при их реализации, а также сформировать рекомендации для их рационального выполнения.

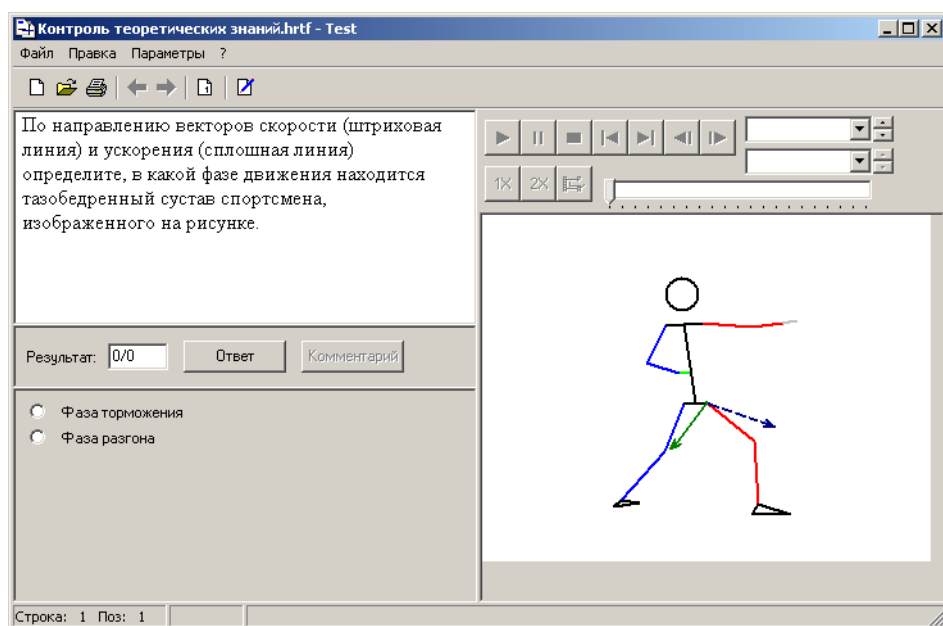


Рис. 3.7. Окно подсистемы тестирования при контроле знаний

### Заключение

Компьютерная образовательная среда позволяет реализовать различные методы обучения в учебном процессе: программированное обучение и АОС, методы проблемного, активного и развивающего обучения, индивидуализации обучения, личностно-ориентированного подхода к обучению. Среда может использоваться при различных формах обучения студентов.

Мультимедийная база знаний отражает современный уровень и существующие направления развития предметной области и учебной дисциплины; при необходимости может являться основой для расширения границ учебного курса и организации УИРС.

Важной особенностью компьютерной образовательной среды является наличие в ней исследовательского инструмента, экспертных систем, методов статистического анализа. Данные технологии позволяют получить новые экспериментальные данные, расширяющие базу знаний.

Опрос студентов показал, что использование компьютерных предметно-ориентированных обучающих сред в образовательном процессе повышает мотивацию и интерес к изучению учебной дисциплины «Биомеханика».

### **Библиографический список**

1. Дмитриев О.Б., Ахмедзянов Э.Р., Калинина Е.А. Совершенствование учебного процесса по курсу «Биомеханика» на основе применения компьютерных мультимедиа информационных технологий // Теория и практика физической культуры. 1999. № 10. С. 10–14.
2. Компьютерные технологии обработки информации: учеб. пособие / С.В. Назаров, В.И. Першиков, В.А. Гафинцев и др.; под ред. С.В. Назарова. – М.: Финансы и статистика, 1995. 248 с.
3. Петров П.К., Дмитриев О.Б., Ахмедзянов Э.Р. Универсальная информационно-диагностическая система по спортивно-педагогическим дисциплинам на основе современных информационных технологий // Теория и практика физической культуры. 2001. № 6. С.57-59.
4. Синклер А. Большой толковый словарь компьютерных терминов. Русско-английский, англо-русский. М.: Вече, АСТ, 1998. 512 с.
5. Шафрин Ю.А. Информационные технологии. М.: Лаборатория Базовых Знаний, 1998. 704 с.



### **3.6. Использование современных дистанционных образовательных технологий при подготовке студентов - юристов<sup>©</sup>**

Подготовка квалифицированного юриста, как и любого другого специалиста, предполагает овладение обучающимися определенными знаниями, умениями, навыками. В свете современных тенденций в основу построения педагогического процесса положена система компетенций, на формирование которых у будущего профессионала направлена образовательная деятельность. При этом наряду со знаниями, умениями и навыками у студента должен вырабатываться профессиональный стиль мышления.

Современные тенденции построения образовательной деятельности направлены на повышение объема самостоятельной работы студента, индивидуализацию процесса обучения с учетом потребностей студента, его психофизиологических особенностей. Изучение учебной и научной литературы, выполнение заданий, отчет о проделанной работе – все это может осуществляться студентами самостоятельно при условии контроля со стороны педагога. Но этого недостаточно. Общественные, социально значимые науки требуют активного взаимодействия в процессе обучения как между обучающимися, так и с педагогом. Необходимо помнить, что именно преподаватель как представитель профессии зачастую является первым, а потому и наиболее значимым образцом профессионального поведения, профессиональной культуры.

Возможно ли решение обозначенных задач путем применения дистанционных образовательных технологий? На этот вопрос сложно ответить однозначно. С одной стороны, компьютеризация общества, практически повсеместное распространение сети Интернет, специализированное программное обеспечение позволяют комплексно решать задачи различных уровней сложности. С другой – применение дистанционных технологий требует формирования определенной системы навыков, приемов поведения, можно даже сказать, новой культуры.

В Институте права, социального управления и безопасности УдГУ нарабатывается опыт дистанционного обучения лиц с ограниченными

---

<sup>©</sup> Н.И. Вытовтова, 2012

возможностями здоровья. Проживая в различных населенных пунктах Удмуртской Республики, испытывая затруднения при перемещении в пространстве, восприятию большого объема информации, а иногда и самоорганизации, эти люди имеют большое желание учиться. Кто-то рассчитывает найти применение своим знаниям и стать полноценным членом общества, кто-то относится к обучению как к возможности саморазвития, снижению доминирования проблем здоровья.

Образовательный процесс указанной целевой группы строится по учебному плану заочной формы обучения с изменением графика учебного процесса. Так как данных лиц нежелательно перегружать, то вместо сессий проводится модульное преподавание курсов в течение всего семестра с последовательным переходом от одной дисциплины к другой с учетом их взаимосвязи. Студенты занимаются не более двух пар в день. При этом недельная аудиторная нагрузка обычно не превышает 10 академических часов.

Нами задействованы следующие виды учебной работы:

- лекции;
- семинарские и практические занятия;
- изучение учебной и научной литературы;
- выполнение контрольных и курсовых работ, рефератов;
- самотестирование;
- зачеты и экзамены.

По каждому предмету проводятся также групповые и индивидуальные консультации.

Для обеспечения непосредственного взаимодействия преподавателя и студентов лекции проводятся в виртуальном классе посредством системы электронного обучения Adobe Connect. Работа в виртуальном классе позволяет совмещать традиционное изложение материала с использованием иллюстрационных материалов. Вниманию студентов предлагаются презентации по теме, которые сопровождают лекцию на всем ее протяжении. При необходимости демонстрируются документы, графические изображения, учебные фильмы. Таким образом, за своим рабочим местом преподаватель может проводить занятие с использованием современных компьютерных технологий, как в обычном учебном классе.

На занятиях в аудитории внимание студента постоянно переключается между лектором и демонстрационным экраном, что вызывает повышенную утомляемость. В виртуальном классе один экран, и это снимает проблему. Кроме того, несмотря на наличие изображения преподавателя часто остается невостребованным, достаточно голосового сопровождения. Это позволяет отключать видеоизображение для повышения качества передачи сигнала для лиц, канал подключения у которых имеет низкую пропускную способность.

Как и на обычной лекции, студент может задать преподавателю вопрос, уточнить отдельные изложенные положения. Связь может поддерживаться как в письменном, так и в аудио-, видео-формате. Наша практика показывает, что у студентов более востребовано общение в чате. Преподаватель, получив вопрос, отвечает на него устно, что удобно для всех участников. Письменных ответов требуют только персональные вопросы, которые задаются через приватный чат.

Надо отметить, что возможность поддержания диалога снимает проблему обратного контакта. Активное использование контрольных вопросов, вопросов, демонстрирующих степень внимания аудитории, позволяет чувствовать двусторонность общения при отсутствии визуально воспринимаемых слушателей. При необходимости преподаватель может выложить студентам учебно-методические материалы для скачивания через окно обмена файлами прямо на лекции или провести мини-опрос, охватывающий всех слушателей, по завершении темы или вопроса.

С согласия преподавателя в процессе занятия ведется запись лекции, которая затем выкладывается студентам в папку с учебными материалами. Записи лекций активно используются студентами при изучении учебного курса, подготовке к экзаменам и зачетам. Доступ к материалам имеют только лица, обучающиеся с использованием дистанционных технологий без права скачивания, что препятствует неконтролируемому распространению объектов интеллектуальной собственности.

Возможность посмотреть лекцию в удобное время позволяет студентам восстановить пропущенный материал. Практика показывает, что записи лекций активно востребованы, некоторые из них просматриваются 10 и более раз. Интересно, что при наличии возможности посмотреть материалы в любое удобное

время студенты стремятся посетить лекцию, так как присутствие на занятии, по их мнению, способствует лучшему пониманию темы.

Кроме лекций, в виртуальном классе проводятся семинарские и практические занятия. Данный вид работы требует активного участия студентов, и это вызывает некоторые проблемы. Достаточно сложно на расстоянии побуждать к ответу. Отгораживаясь расстоянием, обучающимся проще отказаться от ответа. В случае отсутствия подготовки к занятию чувство вины проявляется в значительно меньшей степени, чем при работе в аудитории.

Вторая группа проблем связана с техническими возможностями. Не все студенты имеют достаточную для качественного приема-передачи видео- и аудио-сигналов скорость Интернета. Если на лекции трансляция осуществляется в одну сторону, то практические занятия требуют двусторонней связи, что приводит к существенному снижению качества сигнала. Замена устных ответов письменными не всегда является полноценной.

Для юридических дисциплин характерен обмен достаточно большим объемом текстовой информации. Ввод ответа с клавиатуры занимает много времени. Поэтому студенты просто копируют предложения из учебников или статей, монографий. В целях выяснения степени понимания, усвоения материала требуется задавать дополнительные вопросы в гораздо большем объеме, чем на занятиях в традиционной форме. Опыт года работы показал, что на сегодняшний день при наличии возможности практические занятия лучше проводить в учебном классе.

Письменные отчетные работы представляются в электронном виде. В остальном они мало отличаются от традиционных форм контроля. Преимущество электронной формы заключается в возможности проверки на уникальность рефератов и курсовых работ посредством использования системы «Антиплагиат».

Следует остановиться также на промежуточном контроле. Если зачет может проводиться в форме тестирования или собеседования по вынесенным вопросам, то традиционная форма экзамена требует адаптации к возможностям системы дистанционного обучения. Существует несколько способов проведения экзамена. Но на настоящий момент (не считая тестовой формы) в нашем институте имеется опыт аналога экзамена в традиционной форме. Преподаватель выдает студенту

экзаменационный билет и дает время для подготовки. В процессе подготовки ответа студент работает за компьютерным столом, находясь в зоне охвата видеокамеры при включенном микрофоне.

Практика показывает, что это позволяет отслеживать самостоятельность подготовки, отсутствие посторонней помощи. Так как студент готовится без использования компьютера, то использование электронных материалов тоже затруднено. Преподаватель наблюдает за экзаменуемым по монитору и в случае нарушения требований указывает на это. В случае неоднократного нарушения правил студент с экзамена снимается.

Безусловно, одного года работы недостаточно для окончательных выводов. Практика показывает востребованность обучения с применением дистанционных технологий у студентов, их стремление продолжить обучение. Преподавательский состав в основном придерживается мнения об эффективности дистанционного чтения лекций, но семинарские и практические занятия требуют живого общения. Экзамены также удобнее проводить в традиционной форме.

### **3.7. Реализация модели непрерывного гуманитарно-художественного образования в деятельности художественно-педагогической мастерской ИИиД<sup>©</sup>**

Речь идет об образовательной деятельности детей в студии художественного творчества «ТУТ-КАК-ТУТ» в рамках педагогического сопровождения детского художественного творчества в особых условиях их совместной работы с родителями.

В самом названии отражается творческая сущность деятельности. Оно символично в значении определения законов места, времени, а также в значении игры со смыслом и словом - тут как тут. Эти значения неслучайно совпадают с таким метафорическим определением сущности театра, как «здесь, сегодня и сейчас». Законы детского восприятия действительности родственны художественно-творческому мироощущению, а педагогическая деятельность похожа на актерскую. Интуиция, выразившаяся в художественном образе названия студии, уже подсказывала пути поиска игровых средств организации творческого процесса.

Успешная практика эстетического воспитания детей совместно с их родителями подвела нас к научному обобщению данного материала. Ниже мы даем основные положения концепции художественной дидактики, которые мы определяем как базовые.

#### **Основные положения гуманитарно-художественного образования**

В современной системе художественного образования определена стратегия, выраженная следующими задачами: нравственно-эстетическое воспитание и развитие художественных способностей человека в творческой деятельности как способ формирования целостной личности. Исходя из этого и сказанного выше, нами определены программные принципы художественно-творческой деятельности, органично отражающие общие задачи художественного образования.

**Принцип эмоционально-чувственного развития** в художественной деятельности представлен как целеполагающий и отражающий сущность процесса художественного образования<sup>1</sup>. Реализация данного принципа в художественно-

---

© Л.Ю. Климова, 2012

<sup>1</sup> Этим принципом выражается отношение к сути эстетического воспитания как культуре творческой личности (А.В. Бакушинский, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский и др.)

образовательном процессе предполагает развитие у ребенка интереса, симпатии к явлениям действительности.

Принцип приоритета эмоционально-чувственного развития реализуется:

- в различных формах популяризации детского изобразительного творчества, которая повышают степень мотивации занятий изобразительным творчеством и самоактуализацию ребенка в социально значимой деятельности;
- активным постижением культурного наследия, привлечением широкого спектра образцов «высокого искусства» как материала художественного образования детей реализуется принцип «опоры на апогей явления искусства» (Б. Неменский);
- через складывающиеся традиции, которые содействуют созданию особой атмосферы общности в коллективе, художественно-эстетического пространства взаимодействия;
- использованием игрушки как художественного материала для игр. Приоритетным считается изготовление самодельной игрушки, использование народной и театральной игрушки, а также развитие способности воспринимать неоформленный художественный материал (цвет, линия, форма...) как игрушку;
- сюжетным построением художественных игр на основе сказки, которая отражается в тематике изобразительного творчества детей.
- Сказка, имеющая глубинные этнопедагогические корни в сочетании с высокохудожественной формой, выделяется нами как психолого-педагогическое условие развития эмоционально-потребностной сферы человека посредством возникновения интереса и удовольствия самовыражения в изобразительном творчестве.

**Принцип полихудожественного развития** в творческой деятельности обосновывается нами как функциональный в художественном образовании и отражающий общую специфику искусства и игры<sup>1</sup>. Реализация рассматриваемого принципа в практике художественного образования предполагает развитие способности к ассоциативному воображению, развитие инициативности ребенка в художественной деятельности как поощрение его импровизаций и интерпретаций.

---

<sup>1</sup> Это обусловлено синкретичностью игровой природы художественного творчества и заключается в возможности развития воображения как универсальной способности человека, опирающейся на механизмы развития творческого воображения (Л.С. Выготский, К.С. Станиславский, Б.П. Юсов и др.).

Представленность этого принципа в данной системе художественного образования выражена через разнообразие видов художественного творчества на основе:

- развития *сенсорного опыта* ребенка, определяемого спецификой языка искусства и особенностями развития художественного мышления;
- развития *композиционного мышления*, определяемого спецификой образовательной программы;
- использования *театрализованных игр* как средства развития художественных способностей и творческого воображения;
- *праздников*, организуемых на тематической основе, отражающей программные направления.

Таким образом, использование синкретичной природы театрального искусства позволяет осуществить идею полихудожественного развития.

**Принцип «сотворчество»** обоснован как определяющий характер взаимодействия и коммуникации в процессе художественно-творческой и игровой деятельности<sup>1</sup>. Таким образом, художественная деятельность рассматривается как сотворчество.

Реализация данного принципа предполагает следующее: максимальную включенность субъектов педагогического процесса (семья, культпросветучреждения, СМИ и др.) в художественное творчество, что обуславливает возрастную особенность присвоения культурных традиций ребенком через подражание и идентификацию с воспринимаемым явлением действительности; освоение выразительных средств языка искусства как отражение его символического значения для развития общих и художественных способностей ребенка.

Практическое осуществление данного принципа включает реализацию идей раннего эстетического воспитания и предполагает сотворчество, диалог взрослых (педагогов и родителей) как эффективное средство художественно-творческого развития детей. Это включает:

- теоретическую подготовку родителей к художественно-творческому развитию детей, что содействует экологичности сопровождения детского творчества;

---

<sup>1</sup> Опорной трактовкой движущих сил развития ребенка являются положения о социальной ситуации развития личности и роли воспитательного воздействия взрослых на развитие ребенка в игровой деятельности (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, В.А. Петровский и др).



– художественную практику как детей, так и родителей, расширяющих изобразительные и творческие возможности, что способствует эффективности развития детского творчества;

– «со-игру», которая осуществляется непосредственно в педагогическом процессе.

Таким образом, связь и взаимопроникновение основных принципов образовательной модели предполагают системность как целостный подход к организации непрерывного гуманитарно-художественного образования.

### **Структура образовательной модели**

Научно-теоретические изыскания позволили «запустить» своеобразную модель «сотворческой» системы, где каждый уровень образовательной деятельности отражает определенный аспект педагогического взаимодействия в воспитательном треугольнике «ребенок (ученик) – родитель (ученик) – педагог (ученик)».

1. *Школа родительской культуры* обеспечивает принцип раннего художественного воспитания детей, так как начинает образовательную деятельность семьи, включая дородовый период развития ребенка через художественно-эстетическое воспитание будущих родителей<sup>1</sup>.

Идея раннего художественного воспитания предполагает сотрудничество и диалог взрослых (педагогов и родителей) как эффективное средство эстетического воспитания детей. На практике эта идея нашла свое отражение в специальном образовательном комплексе, где осуществлялись:

– теоретическая подготовка родителей к художественно-творческому развитию детей;

– художественная практика родителей, расширяющих изобразительные и творческие возможности, что способствует эффективности развития детского творчества.

2. *Семейная творческая студия* обеспечивает принцип клубного характера коммуникации наставника и родителей с детьми дошкольного возраста (3-7 лет). В группах организуются совместные художественно-образовательные игры<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Забота о беременных обычно сводится лишь к медицинскому аспекту данной проблемы.

<sup>2</sup> Известные нам подобные образовательные системы, где привлекаются родители, недостаточно учитывают долю участия семьи в построении содержания образования детей, отсекая возможность включения родителей в режим совместного художественного развития.

Степень разработанности методики художественно-образовательного процесса может подтвердить дидактическая структура программы художественных игр (Климова, 2010).

Сложившиеся в студии традиции содействуют созданию особой атмосферы общности в коллективе - художественно-эстетического пространства взаимодействия. К таким традициям относятся: выпуск календаря на встречаемый новый год, который иллюстрируется детскими произведениями; тематические сезонные праздники, на которые совместно готовятся специальные пригласительные билеты и подарки; рождественские пряники ручной работы, которые расписываются всей семьей; «Вертеп» - рождественская мистерия, разыгрываемая каждый год как семейный спектакль; «жаворонки», выпекаемые родителями по эскизам детей; «писание» пасхального яйца, где семьи делятся рецептами его окрашивания; собственная практика родителей в художественно-творческой деятельности и т.п.

Подобные мероприятия направлены на актуализацию роли ребенка в семье посредством внимания к его художественно-творческим способностям. На данном этапе сотворческой деятельности наиболее актуальным становится сопровождение художественного процесса, поддержка эмоциональной комфортности ребенка в творческом акте. Здесь особое внимание мы обращаем на камерный характер творческого процесса, который исключает широкое публичное афиширование детских произведений и «гонку за медалями и призами» в очередной «детской» выставке. Поэтому сущность педагогического сопровождения детского творчества заключается в создании особого художественно-ориентирующего пространства, которое обеспечивается профессиональной компетентностью педагога и художественной образованностью родителей ребенка.

Полезность родительского сопровождения детского художественного творчества становится очевидной и для родителей, что проявляется, по их же определению, в различных аспектах взаимоотношений с детьми. Во-первых, происходит «открытие» неповторимости и уникальности удивительного периода детства и собственного ребенка для самого родителя, во-вторых, взрослые получают возможность более тесного «духовного контакта» с ребенком на почве творческого взаимодействия. Наконец, немаловажно и то, что взрослые сами могут получать эстетическое

наслаждение от самовыражения через практику художественной деятельности.

3. *Художественно-творческие мастерские* реализуют принцип действия «новой среды», где акцент педагогического сопровождения смещается в сторону делового сотрудничества. Сотворчество проявляется в эффективном сотрудничестве педагогов – специалистов разных направлений и видов художественного творчества, которое выражается в форме взаимодействия их в сменяющемся режиме педагогического процесса по принципу «два разных педагога – два разных театра». Студийцы получают возможность общения со специалистами различных областей искусства (изобразительного, музыкального, театрального, экспозиционного и т.п.) и приобретают опыт художественной деятельности в различных видах изобразительной деятельности (живописи, графическом тиражировании, росписи, ткачестве, оформлении - дизайне и т.п.). Занятия проходят в форме «мастер-классов» художников - педагогов.

На данном этапе образовательной деятельности наиболее актуальным становится педагогическое сопровождение «продукта» художественного творчества. Это проявляется в различных формах его популяризации: регулярные коллективные и персональные выставки детского художественного творчества, организованные с экспозиционным сопровождением (пригласительный билет, открытие, экскурсия и т.п.); выпуск печатных изданий с иллюстрациями студийцев; совместные драматургические постановки, завершающие тематические образовательные проекты. Подобные мероприятия повышают степень мотивации занятий художественным творчеством и самоактуализацию ребенка в социально значимой деятельности. Одним из показательных результатов совместного творчества явилось издание сказки - альбома «Чеберина и Ягпери», иллюстрированного по мотивам удмуртского фольклора на основе работ семейной творческой студии. Качество данной работы позволяет использовать его как пособие для детей, родителей и специалистов дополнительного художественного образования.

Аргументом в пользу актуальности данной художественно-образовательной системы служит ее востребованность, которая обнаруживает себя на примере деятельности семейной творческой студии в течение пятнадцати лет. К тому же

организация и обеспечение данного уровня образовательной системы дает возможность привлечения студентов к художественно-педагогической практике.

Задача организации «живого» процесса общения с детьми на материале искусства предполагает высокую степень педагогической *импровизации* и *интуиции*. Этому способствует рекомендательный характер программного материала, его *вариативная основа*. Отсутствие подробных сценариев художественных игр с детьми позволяет студенту (педагогу) проявить свои творческие возможности в организации *со-игры* на предоставленном пространстве для сочинения *педагогического произведения*.

### **Композиция художественно-образовательной программы**

Идея программы заключена в образном ее названии – «ТРИ-ПЯТЬ-СЕМЬ». Концептуально-смысловое обоснование структурно-циклического построения программного материала помогает системной организации художественно-творческой деятельности и раскрывается по трем параметрам.

Во-первых, по *содержательно-философскому*: «ТРИ» отражает художественную основу народного миропонимания о трехчастном устройстве мироздания и обозначает основные категории художественного мироосмысления – время, пространство, персонаж. «ПЯТЬ» отражает практику и способ развития художественно-творческой деятельности через рукотворность изобразительного искусства. «СЕМЬ» символизирует достижение художественной деятельности, осмысляемой как «чудо-сотворение».

Во-вторых, по *психолого-педагогическому*, ориентирующему на ТРИ вида педагогического творчества, направленного на организацию процессов созерцания, созидания, общения. «ПЯТЬ» отражает первоначальный акцент на развитии пяти сенсорных чувств ребенка. «СЕМЬ» - правило оптимального группирования учебного коллектива по принципу семейственности - «семь-Я».

В-третьих, по *дидактическому*, отражающему возрастное и групповое структурирование программного материала по ТРЕМ ступеням художественного образования на основе развития трех основных видов художественной деятельности (изображение, украшение, конструирование); знакомства с ПЯТЬЮ основными средствами художественной выразительности: цвет, линия, форма, объем,

пространство. Учебный материал структурирован циклично по проблемным блокам и направлен на освоение СЕМИ основных средств композиционного построения художественного произведения: целостность, контраст, центр, новизна, равновесие, ритм, цельность - идейность.

Программа представляет собой систематизацию основных тематических блоков, отражающих характер художественных задач, решаемых педагогом и детьми в их совместном творчестве. Характер структурно-циклического построения программы помогает поэтапному совершенствованию художественных способностей детей. Система художественно-творческих задач имеет концентрический принцип построения. Каждая новая ступень вбирает в себя основное содержание предыдущих, раскрывая его на новом уровне сложности.

Структурной особенностью программы является блочно-тематическое планирование содержания занятия. Содержание каждого года основывается на семи тематических блоках, отражающих общие законы композиционной организации художественного пространства. Каждый тематический блок включает в себя пять разделов, отражающих особенность выразительных средств изобразительного искусства.

Система художественно-творческих игр для каждой возрастной группы рассчитана на два занятия в неделю. Каждый учебный месяц посвящен следующим темам языка искусства: сентябрь, октябрь - **«Целостность»**; ноябрь - **«Контраст»**; декабрь - **«Центр»**; январь - **«Новизна»**; февраль, март - **«Равновесие»**; апрель - **«Ритм»**; май - **«Цельность как идейность»**.

Таким образом, каждая программная тема реализуется в изобразительных, декоративных и конструктивных видах деятельности. Каждое занятие предполагает организацию процессов созерцания, созидания и общения, что определяет особенность педагогического метода как художественной игры.

Эта деятельность требует от педагога высокой степени художественной и профессиональной компетентности, что предполагает внимание к ребенку, желание быть интересным и нужным ему; умение держать два плана - содержания программы художественного образования и метода введения в ее содержание; умение создавать замысел занятия, интересный поворот темы; умение режиссировать интригу занятия, предвидеть, как она реализуется; путем решения

проблемных ситуаций переводить идею на язык действия, т.е. организовать занятие как *событие*.

Определяя принципы преподавания предмета искусства, исследователи выделяют метод художественно-педагогической драматургии как ведущий (Неменский, 1987). Он полагает, что урок искусства – тоже театральное действие и должен быть так и обставлен, а принципы и методы преподавания искусства должны быть почерпнуты из искусства.

### **Основной дидактический метод - «художественная игра»**

Закономерные требования к организации художественной деятельности являются основой для педагогического творчества. Это выражено нами в модели художественной игры, которая предполагает:

- **метафоризацию** художественно-образовательной задачи;
- **драматизацию** художественной деятельности;
- **«сюрприз»** как импровизированную неожиданность в процессе или результате художественной деятельности.

Интеграция вышеуказанных приемов создания игровой ситуации «*метафоризация-драматизация-сюрприз*» определяется как методико-дидактический комплекс образовательного процесса; он является ядром предлагаемой системы обучения.

Обобщение научно-практического опыта в форме программных рекомендаций изначально предполагает педагогическую импровизацию как основной критерий художественной игры в образовательном процессе. Этому способствует особая форма фиксации компонентов художественной игры, которая определяет ее как педагогический спектакль.

Прием «*метафоризация*». Загадочность такого подхода к обучению является его сильной стороной, что побуждает ученика к поискам более глубокого знания. Понимать мир метафорически - значит улавливать на интуитивном уровне ситуации, в которых опыт приобретает символическое измерение, и нам открывается множество сосуществующих значений, придающих друг другу дополнительные смысловые оттенки.

Сама природа символического языка искусства «подводит» педагога к использованию метафоры как иносказания на основе сравнений и ассоциаций: «теплые» и «холодные» цвета, «вялый» мазок, «звонкий» колорит, «тяжелая» форма, «легкая» акварель, «мягкая» линия, «жесткий» штрих и т.д.

Педагогам-практикам данный прием позволяет использовать многообразие тем для развития изобразительного творчества детей, восприятия и создания художественного образа. Нередко используется опора на метафору: возникающие непосредственно на занятиях ассоциативные и образные сравнения («бегущее, смеющееся яблоко», «кошка–кастрюля», «каменное занятие», «дырявая прогулка» и т.д.) развивают метафорическое мышление ребенка. Такой прием позволяет развивать художественные способности ребенка на основе игры со словом и понятием. Примером конструируемой нами метафоры являются следующие: «ГЛИНОзаврики», «зеленая полоса радуги разВОЛНОвалась», «каменная бумага», «поКРЫВАЮ ночи», «обнимать цветом», «оживить кляксу» и др.

Основываясь на данных исследования природы образного мышления и приемов его развития, мы обозначили связь творческого мышления с видами применяемых нами аналогий, развивающих метафорические вариации. Модель создана для удобства конструирования метафорических выражений, так как все виды мышления тесно переплетены в сознании человека. В зависимости от типа задачи возникает необходимость «включения» то наглядно-действенного, то образного, то понятийного мышления. Мы предположили, что от метафоры, отражающей сравнение с проявлением сенсорных чувств ребенка, через словесно-образные ассоциативные сравнения лежит путь к абстрактно-аллегорическому явлению художественного образа. С учетом этого были классифицированы виды иносказаний на «сенсорную», «рифмическую», «морфологическую» и «аллегорическую» метафоры.

Педагогический опыт автора позволяет рекомендовать использовать метафору «сенсорную» тогда, когда художественный образ требует ассоциаций с непосредственными чувствами из сенсорного опыта человека: зрительными, слуховыми, обонятельными, вкусовыми, тактильными. Такие метафорические выражения, как «звонкий цвет», «холодные оттенки», «благоухающий колорит»,

«легкая линия», «тяжёлые формы» и т.д., становятся действенными и впечатляющими благодаря активизации сенсорной памяти.

Метафора, условно обозначенная как «рифмическая», расширяет ассоциативную игру воображения. К играм такого рода относятся стихотворные приемы создания художественного образа при помощи рифмы: «тарабарщина», считалочки, скороговорки, дразнилки, кричалки, логопедические «чистоговорки», аллитерация и т.д.<sup>1</sup>

Особое внимание мы уделяем стихотворному приему аллитерации, где словесная игра основана на повторении согласных звуков, похожих на изображаемое явление<sup>2</sup>.

Итак, все вышеупомянутое, имеющее близость к природе детского стихотворчества, мы предлагаем использовать для развития художественной игры и обозначить как прием «рифмической» метафоры, которая своим образным звучанием помогает созданию художественного образа изображаемого явления.

В организации изобразительной деятельности это качество используется для словесного сопровождения действий с художественными материалами. Это выражается в «зарифмованной технологии». Например, при размешивании краски: «Малаша-малаша, размешайся, каша!»; при разминании глины: «Чок-чок-чок-чок, ударяет кулачок...»; при вырезывании: «Жу-жу-жу, жу-жу-жу, на листке я не сижу. В лапках я его держу, пополам его сложу. А потом я режу, не жжу - жжу...» и т.п. Прием «зарифмованная технология» предполагает использование педагогической заготовки как уже готовых литературных стишков (считалок, дразнилок, кричалок, закличек, потешек...), так и авторских, импровизированных вариантов, что более целесообразно, так как располагает детей к сотворчеству в непринужденной игровой атмосфере.

Следующий вид используемой нами метафоры – «морфологическая». Название является условным, так как отражает такие ассоциации, которые возникают по смыслу акцентированных частей слова или грамматики словообразования. Например: «ВОЛНОВАТЬСЯ», «СКЛЮЧНОСТЬ» или

---

<sup>1</sup> Бессмыслицы, невнятицы или, как их называет К.И. Чуковский, «экикики» являются первой поэтической формой ребенка и как вид творчества проявляются уже в раннем детстве.

<sup>2</sup> Например, у А. Барто в «шуточке про Шурочку» или в «Песне мухи» С. Черного.



«ГЛИНОзаврики», «МАЗЕлин», «СКОЛЬЗКИ», «наЛУЖЕно», а также «БЛЕСКает», «ПЛЕСКарик» и т.п.

За основу принята идея игры как словотворчества, к чему ребенок так чуток и может выдумывать новые слова с поразительной легкостью. Чутье к ним покидает ребенка по мере освоения словесных форм. Чрезмерная требовательность взрослых к правильности языка оказывается препятствием на пути к творчеству. Поэтому, когда ребенок слово «тормоз» переиначивает в «тормозило», мы не спешили его исправлять и не стремились навязать ребенку верную форму словообразования, не забывая о том, что в нашей речи проминативному строю грамматики предшествовали менее совершенные и ребенок на пути к вершине должен овладеть промежуточными высотами. Ребенок связывает предмет с предполагаемым действием, и получаются слова: «строганок», «копатка», «мазелин», дождь «налужил» и т.п.<sup>1</sup>

В ходе обучения создавались игры на основе метафоры. Например, игра с «ГЛИНОзавриками» для интересных занятий с глиной; смешная «ХИХИмора» смогла стать главным персонажем праздничного представления благодаря доброй поделке ребенка из природного материала; мышата веселого нрава легко превратились в «СМЕШАТ», они все краски «смешали», потому что «смеШАЛИЛИ», а поверх еще и тушь «проЛИЛИ». За это мы их лишь «поЖУРИЛИ», потому что они нам «помогАЛИ», все в картину «превращаЛИ», а мы все «понялИ». Если рассматривать эту историю с дидактической точки зрения, то легко заметить «заМАСКИрованную» поэтапную технологию работы в одной из графических техник - граттаж. Также изображения «микротопа», «хрюкокота», «птицепарда» и т.п. получаются благодаря чуткости к морфологическому составу слова и образному прочтению его.

Через словесно-образные ассоциации лежит путь к абстрактно-аллегорическому явлению художественного образа, поэтому метафора, требующая сложной понятийной конструкции, получила название «аллегорическая». Она включает в себя все предыдущие, взаимосвязанные друг с другом метафоры. Суть

---

<sup>1</sup> Ученые утверждают, что каждый ребенок в очень сокращенном виде проходит путь словотворчества, который прошло человечество в филогенезе. К.И. Чуковский отметил, что некоторые слова, образуемые детьми, точь-в-точь совпадают с ныне неупотребляемыми старославянскими. Например: обутки, одетки, людь, лепый и др.

художественной игры сводится к следующему: если ребенок может «сыграть вальс метели СНЕЖНЫМИ прикосновениями к покрывалу ночи», то есть пальцами оставить следы белой гуаши на темном фоне, по аналогии с движениями пианиста, при звучании этой музыки, то это не что иное, как действие в воображаемой ситуации по предложенным правилам с художественными материалами. Игра такого рода должна быть организована в аспекте «метафоризации» художественной деятельности ребенка, чтобы она стала творческой для ребенка.

Опора на метафору как основание для сюжетного развития художественной игры предполагает использование сказки. Сказка дает великолепный общий язык для взрослого, работающего с ребенком<sup>1</sup>. Использование сказки для развития цепи образных ассоциаций ребенка представляется нам особенно актуальным. Примером могут служить «цветные» сказки (Лиловая сказка, Пестрая сказка...); «временные» сказки (Ночная сказка, Осенняя сказка...); «пространственные» сказки (Морская сказка, Садовая сказка...); «предметные» сказки (Бумажная сказка, Акварельная сказка...). Все они помогают явлению художественного образа в сказочной форме.

Так, например, нами рекомендуются темы сезонных праздников: осенних («У самовара я и ... вся моя семья», «День рождения Мухи-Цокотухи», «Праздник Хризантемы», «РАЙский праздник» и т.п.); зимних («Вертеп», «Коляда», «Город КОНФЕТтенбург», «Рождественский БАЛ с МУЗАми и МУЗЫкой в МУЗЕе» и т.п.); весенних («День КВАДРАТного дурака», «Хи-Хи-Мора», «ШалТАЙ–БолТАЙ», «сВЕЧНЫЙ праздник», «У лукоМОРЬЯ...» и т.п.)

Темы занятий, обозначенные в метафорической форме, подсказывают содержание художественной игры: «КАПелька ТЕПЛА», «исСЛЕДователи», «Да, будет СцВЕТ в АКВАрели», «РазДУТЬ из мухи СЛОНА», «ГЛИНОзаврики – ДИВНОзаврики» и т.п. Метафору занятия могут составить детские вопросы: Кто спрятался в кляксе? Кто сидит в кусочке пластилина? А о чем поет ниточка длиною в твой собственный голос? и т.п.

Сложность для педагога заключается в том, что он поставлен перед необходимостью учитывать и держать два плана: программное содержание и

---

<sup>1</sup> Обычно они разговаривают на разных языках. При этом двуязычен, скорее, ребенок, а проблемы общения есть, скорее, у взрослого. Язык сказки их естественно сближает. Сказка – сложная форма иносказания с многозначностью народной речи, художественно-образным богатством и композиционно-сюжетной вариативностью.

сказочно-игровой сюжет, но именно в этом проявляется педагогическое творчество, позволяющее уроку становиться игрой. Необходимо адаптивное содержание программного материала художественно-творческих заданий к восприятию ребенка согласно его образной природе, что требует от педагога владения языком искусства, осознания его метафорической специфичности. Важно, чтобы «преподнесение» средств художественной выразительности согласовалось с их особенностями:

- цвет как выражение эмоции, и поэтому возможно «цветом посмеяться или погрузиться»;
- линия как выражение характера движения, поэтому она может быть явлена «упрямой или игривой»;
- форма и объем как выражение пропорциональности и движения, поэтому возможна «форма устремленная» или «тяжелый объем».

По законам наглядно-образного мышления ребенка метафора требует действительного явления. Именно в искусстве интерпретации сущности языковых сравнений заключается искусство педагога как автора художественно-педагогического произведения. Поэтому метафора, а вернее, действие «по поводу» метафоры, несет в себе драматургический эффект, обнаруживая тем самым связь с игрой - драматизацией.

**Прием «драматизация».** Игра - драматизация напрямую связана с ролевой игрой как отражением сущности театральной идентификации с персонажем, поэтому «кисточка может наСЛЕДить», «красный цвет может носиться по всей картине», «птицу можно приРУЧить», «СНЕЖНЫЕ пальцы могут сыграть вальс метели по темному покрывалу ночи» и т.д. Действия ребенка и комментарии, сопровождающие процесс рисования, становятся игрой, если происходит принятие объектов изобразительного пространства (лист бумаги, комната, мебель, предмет и др.) за сценическое, условное пространство, то есть интерпретируется значения. Способствовать этому есть задача педагога, его драматического искусства, так как добровольность игры – главное условие обучения.

Опора на «театральные эффекты» (законы театральной динамики, контраста и иллюзорности, создающих ощущение тайны) помогает моделировать драматургическое действие.

Правило *«динамика воспринимается ярче, чем статика»* реализуется в приемах инсценирования, а также через использование средств мультимедиа. Например, «оживление» художественных материалов, средств художественной выразительности или персонификация изображаемого явления. Эти объекты являются персонажами изобразительной игры.

Например, становится возможной идентификация с цветовым состоянием: можно пройтись «походкой красного цвета» и сказать «голосом синего» или показать, как «дышит линия», обнимающая печальную фигуру на портрете; можно побеседовать с изображенными персонажами произведения или показать их действия в сценическом пространстве. Например, вполне реально погладить по шерстке котенка, который как будто сидит напротив; поздороваться с богатырями, которые «предстали пред очи твоя»; зарычать, как тигр, если тебя «понарошку» посадили в клетку; порхать, как дочка-снежинка, танцующая на ладони Матушки-Зимы.

Данные приемы способствуют развитию чувственной и эмоциональной сфер ребенка, а также нравственно-этической стороны развития личности. Еще одним приемом такого рода будет «прием эмпатии» (по методике ТРИЗ). Например, предлагается проблемная ситуация: «Давайте оживим ветер. Кто его мама? Кто его друзья? О чем спорит ветер с солнцем?» или «А что, если ты превратился в кустик? О чем ты мечтаешь? Кого ты боишься? С кем ты подружился? О чем шепчутся твои листочки?», или «Представь себя на месте божьей коровки. Для чего ты живешь? и т.п.».

Процесс изобразительного действия сам по себе нестатичен. Режиссирование пространства заданного формата как сцены драматургического действия осуществляется по аналогии с комментариями детей во время рисования. Лист бумаги может стать пустыней, морем, обеденным столом, крышей и т.п., то есть всем тем, где происходят воображаемые игры с изображаемыми персонажами. Процесс «переведения» листа бумаги в условное сценическое пространство требует от педагога проявления его режиссерского искусства, выраженного в драматическом действии.

Драматургический прием – *«контрастное воспринимается ярче»* - обозначает основной путь активизации творческого мышления – образное сравнение. Он

реализуется в подборе и привлечении образного материала с противоположными характеристиками. Использование драматического диалога в инсценировках с разнохарактерными образами также является эффективным. От педагога требуются не только исполнение, но и импровизационные ресурсы. Эти способности максимально проявляются в замысле и реализации театральных иллюзорных эффектов, когда от играющего требуется говорить «на разные голоса», обнаруживать вокальные данные, способности к декламации, не стесняться «странного» костюма, быстро менять мимическое выражение. Когда необходимо инсценировать диалог или сказку с несколькими действующими лицами, мы снова обращаемся к условности детской игры – «как будто это...» или «понарошку...». В этом случае выключенный свет – ночь, фонарик – звезда, ткань над головой становится небом по аналогии с условностью театральных декораций и атрибутов, создающих иллюзию воображаемой среды.

Этот прием используется не только для усиления образного восприятия, но и в организации изобразительной деятельности. Имитационные техники изобразительного искусства построены на замещении одного материала другим, сходным по качеству. Например, вместо стекла для имитации витража используется прозрачная пленка или тонкая бумага; вместо резерва для батика – канцелярский клей или восковая свеча, вместо смальты для мозаики – цветная бумага. В процессе «приготовления» крема для нарисованного торта мы смешиваем «как будто» мед и сметану, то есть гуашь желтую и белую. А синюю краску, словно живительную влагу, поднимаем «как будто» по стволу дерева до веток, то есть по руке от локтя к кисти и по пальцам, чтобы «заПЕЧАТлеть» образ «живого» дерева по аналогии с формой человеческой руки. Или «как будто» волшебной палочкой «посылаем звездный свет» в ночное небо, то есть кистью разбрызгиваем светлую краску по темному фону для получения эффекта изображения хаотичного расположения звезд на ночном небе и т. п.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Чтобы явить какой-либо эффект художественного образа, педагогу необходим широкий диапазон ассоциаций, то есть способность к интерпретации явлений мира, которая требует информированности и знаний в различных областях человеческой жизни. Все это требует не только актерского исполнительства, но и импровизационных ресурсов играющего.

Организация восприятия, созидания и общения согласно возрастным и психологическим особенностям детей подсказывает выбор сказочных сюжетов для драматургического построения художественных игр. Для детей трех–четырёх лет мы выбираем сюжеты бытовых сказок («Три поросенка», «Айболит», «Муха-Цокотуха» и т.п.). Для детей пяти-шести лет – «волшебные» («Серебряное копытце», «Двенадцать месяцев», «Цветик-Семицветик» и т.п.). А для детей постарше – произведения, где могут встречаться «колдовские» интриги и явная морализация («Белоснежка и семь гномов», «Маленький принц», «Аленький цветочек», «Снежная королева» и т.п.). Логика образовательной программы и разработанный нами тематический план отражают данную сюжетную тематику.

**Прием «сюрприз».** Опора на метафору как основание драматургического развития художественной игры выявляет еще один эффект, который содержится в ее форме - элемент абсурда<sup>1</sup>. Золотые руки, каменное сердце, железная воля и др. в обыденном, неметафорическом восприятии абсурдны. Абсурд предполагает некое «поле неопределенности», что создает возможность для развития воображения и образования новых интерпретаций «по поводу». Использование данного приема (игра - сюрприз) служит развитию эмоционально-чувственной природы восприятия ребенка через удивление. Здесь мы предлагаем использовать приемы развития воображения (Д.Родари): гиперболизация, гротеск, комбинаторика, акцентирование и др.

Реализация приема «сюр» достигается импровизационными моментами взаимодействия педагога и детей в процессе «со-игры». Наиболее эффективно использование этого приема в организации художественной среды, пространства, где происходит занятие искусством: новизна места (музей, выставка, пленэр и т.д.); рисование в необычном положении (лежа, двумя руками, ногой и т. д.); изменение среды «возбудителями» сенсорных чувств (освещение, запах, температура, звук и т.д.); а также с помощью «удивительных гостей» (неожиданные костюмы, диковинные предметы, абстракция, непривычные изобразительные материалы, живые существа и т.д.)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> В искусстве для обозначения элементов абсурда принят словесный оборот «сюр» (сюрреализм).

<sup>2</sup> Подчеркнем, что целесообразность выбора эффективных средств для нас является первостепенной.

Если, например, внимание детей переключилось на случайное явление (посторонний человек, опоздание, новая вещь, чужая игрушка, солнечный свет), то такая ситуация может стать положительной «провокацией» к творческому экспромту, а значит – игре<sup>1</sup>.

Детская игра предполагает в некоторых случаях элемент выигрыша, приятной неожиданности, награды – сюрприза, поэтому в приеме «сюрприз» предлагается реализация игрового условия – удовольствия. Когда возникает ситуация, где перед глазами детей возникают то блюдо с традиционными печеными жаворонками на празднике встречи весны, то пряники расписные, которыми елка новогодняя украшается, то «облако, несущее в себе дождь» (воздушный шарик, наполненный блестящим конфетти), для ребенка – это «ЧУДО». Если пробовать на вкус облако в виде сахарной ваты или вручить импровизированную медаль из фольги «за особые заслуги», или коллективным произведением поздравить именинника, то все это «СО-БЫТИЕ». Оно может подарить ребёнку новую игрушку, научить новой игре, сделать новое открытие, то есть создаст новое «вПЕЧАТление», которое помогает ему с интересом «восПРИНИМАТЬ» окружающий мир и «видеть в обычном необычное, а в необычном обычное»....

Интригой занятия могут послужить действия «Снежной королевы» (ее роль играет педагог). И, поддавшись искушению отведать прозрачных «льдинок» (сахарные леденцы), дети подвергли себя опасности оказаться «с холодком внутри» (по примеру Кая). Но, вспомнив о разбитом Кривом зеркале Снежной королевы, осколки которого разлетелись «по всему свету» (в нашей интерпретации - по всей комнате), решили собрать все осколки и восстановить зеркало, чтобы никто больше не попался на уловки коварной Королевы. Дети старались, а «зеркальные» (фольга) кусочки отражали их заинтересованность.

Моральное удовольствие доставляет ребенку похвала его творчества. Эффективность обучения будет высока тогда, когда фиксируется «успех», а не «ошибка», поэтому авторская система обучения включает в себя правило «хвалить находку», то есть заметить отличительную особенность каждой детской работы.

---

<sup>1</sup> Использование «провокативности» как методического приёма требует особого внимания в художественно-педагогической игре и обязательного сопровождения его позитивного эффекта, исключая прямое морализаторство.

Это может происходить на этапе обсуждения замысла, когда у ребенка оригинальная идея, и в процессе изобразительной деятельности, когда обнаруживается нестандартное решение творческой задачи. Так, например, когда дети подготовили своих питомцев (изображение) к выставке кошек, то ни одна не осталась без награды. Одна получила приз за «самую полосатость», другая «за самую пушистость», третья «за самую дымчатость», «за самую пестроту», «за улыбочивость», «за усатость», «за самые кошачьи глаза» и т.п. Здесь развивается способность замечать, чувствовать и уважать индивидуальность, как свою, так и другого, в том числе и кошки. На импровизационный характер педагогического творчества указывает способность педагога уловить малейшую возможность похвалы ребенка, что позволяет реализовать эту идею.

Прием «сюр-приз» мы предлагаем принимать в двух значениях: «сюр» как создание интригующей ситуации, вызывающей интерес ребенка, и «приз» как создание ситуации, вызывающей чувство удовлетворения. В общем значении данный прием нацелен на установку положительной мотивации к художественному творчеству.

Интеграция вышеуказанных приемов создания игровой ситуации «*метафоризация-драматизация-сюрприз*» определяется как методико-дидактический комплекс образовательного процесса; он является ядром предлагаемой системы обучения.

Результативность программы по изобразительному искусству обычно связывают с успешностью ученика в его продуктивной деятельности, которую оценивают со стороны овладения графическими навыками.

### **Качественные показатели эффективности художественно-образовательной технологии**

Надо отметить, что в педагогической практике имеет место определение «выставочная и вневыставочная работа». Несомненно, рисунок является одним из показателей реализации задач художественного образования, но этим не может ограничиваться, если дело касается эстетического развития ребёнка. Кроме экспертизы творческих работ детей мы предлагаем воспользоваться материалами тестовой диагностики развития эстетических способностей, которая разработана и



апробирована в лаборатории прогнозирования эстетического развития Института художественного образования РАО<sup>1</sup>. Эта позиция выделяется нами как соответствующая нашим научно-практическим выводам и принципам игровой организации художественно-творческого процесса как эстетического.

*Задания первой серии* строятся на основе восприятия детьми двух разнохарактерных графических фигурок, к которым дети подбирают:

- имена из двух предлагаемых лексических абстракций (МАЛЮМА и ТЕКЕТЕ) на основе особенностей их звучания;
- язык, на котором говорит каждая фигурка из двух вариантов звучания «тарабарской» речи.

Дети должны поочередно «превратиться» в одну, затем в другую фигурку (показать, изобразить фигурки, используя особенности позы или движения).

В ходе выполнения заданий, после того как ребенок подбирает имя каждой графической фигурке, его просили объяснить, почему, по его мнению, первой фигурке больше подходит имя Малюма, а второй – Текете.

Уже по легкости ответа на этот вопрос дети обнаруживают образность мышления. Успешность проявляется, если дети быстро находят объяснения: Малюма, потому что она «круглая», «меховая», «толстая», «похожа на малинку», «на матрешку», «она как девочка», «как снежная баба» и т.п. Имя Текете больше подходит для второй фигурки, потому что она, по мнению детей, «твердая», «резкая», «треугольная», «она похожа на звезду», «на рыцаря», «она как мальчик». Очевидно, что дети не только достаточно точно воспринимали образные значения, зафиксированные в конкретно чувственной форме, но и были способны вполне адекватно вербально определить то общее, что характеризовало образы, возникшие в актах зрительной и слуховой перцепции» (Торшилова Е.М., Морозова Т.В., 2001. С.47-48).

Оценка заданий следующая: способность ребенка к сопоставлению изображаемой формы с вербальной характеристикой (имя и речь фигурок) оценивается положительно. Задание, связанное с «превращением в абстрактные фигурки», оценивается положительно в том случае, если представленные ребенком

---

<sup>1</sup> Авторы этой методики Е.М. Торшилова и Т.В. Морозова, остановившись на гипотезе о существовании эстетической деятельности как формообразующего аспекта в процессе познавательной, продуктивной, рефлексивной и коммуникативной деятельности человека, закономерно выдвигают понятие эстетических способностей как общих.

пластические изображения достаточно резко различались между собой и выражали характерные особенности фигурок (угловатость, резкость Текете и округлость, мягкость Малюмы). Успешность детей заметнее, если подобные «пластические этюды» они часто наблюдают и выполняют сами в процессе художественных игр, которые предусмотрены нашей программой. Для некоторых детей выполнение тестовых заданий может оказаться более трудной задачей, что проявляется в большей моторной скованности и отражает непривычность такого поведения. Тем ценнее актерские проявления тех детей, которые решаются на предложенный эксперимент.

Наш опыт показал, что дети не только пластически характерно изображали фигурки, но и вербально сопровождали движения, комментируя образы, наполняя их драматургическими характеристиками. Например, «она как будто из валенка снежная выкатывается и тает», «как солдат на параде марширует», «как улитка к печке выползает из своего домика», «как поросенок в луже поворачивается и булькает пузырями», «как Ежик расхрабрился и пошел на Лису со всеми иголками» и т.п. Выразительность выполнения теста детьми в наших группах обнаружилась и в дополнительных изображениях фигурок, характеризующих их образы в соответствии с представлениями ребенка.

*Второе тестовое задание* предлагается проводить по методике определения качества эмоционально-эстетических предпочтений детей. Тест «Слова» основан авторами на концепции, отражающей некоторые идеи Л. С. Выготского, исследования К.И. Чуковского, а также известный факт интереса детей к игре словами, изобретению своих языков и т.п. Ребенку предлагаются 15 пар слов: Шапка – Шишла, Монета – Морошка, Беседа – Бравада, Мяч – Френч, Коробка – Амбrella, Часы – Черпак, Крючок – Кимвал, Диван – Дюшес, Ветка – Вензель, Лестница – Буквица, Снег – Гонг, Молчание – Мальвазия, Холодильник – Хромосфера, Разговор – Референт, Карандаш – Канделябр.

В паре одно слово известное и понятное, а другое – неизвестное и непонятное. Выбор неизвестного слова означает интерес ребенка к незнакомой и новой действительности и принятие ее. Такое предпочтение также означает интерес ребенка к форме слова, к его звучанию, а не отклик только на его смысл, то есть на функцию обозначенного им предмета. В этом смысле выбор слова, означающего

непонятную функцию, свидетельствует и об общем развитии ребенка, которое можно стимулировать эстетическим интересом. Эстетической установкой обладает ребенок, которого интересует форма слова как звуковой структуры, обладающей качествами новизны, таинственности, многозначности, игровым потенциалом.

Данную тестовую диагностику мы дополнили игровым приемом, добавив «стимульный материал». Например, перед выполнением теста был прочитан отрывок сказки Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес»:

*Варкалось. Хливкие шорьки*

*Пырялись по наве.*

*И хрюкотали зелюки,*

*Как мюмзики в мове.*

После чего спрашивали ребенка, о чем рассказывается в стихке. Таким образом, мы пытались вызвать способность к чтению смысла слова по аналогии, ориентированного на его структуру.

Наши испытуемые легко откликались на игру и их образные ассоциации были красочнее и эмоциональнее. Например, «это несколько поросят купаются в одном корытце, перебивая друг друга» или «это когда у нас во дворе после дождя мальчишки по лужам на велосипеде с брызгами катаются», или «когда два клоуна в цирке дурачатся» и т.п. Бывает, что дети затрудняются выразить свои впечатления от прочитанного отрывка, смеются или недоумевают. Некоторые дети говорили, что это непонятно; но были и такие, которые предполагали, что «это про мультики».

Далее проводится тест. Ребенка спрашивают, какое слово из пары ему больше нравится, и фиксируют его выбор. Слова стараются произносить ясно, но неэмоционально, обязательно меняя понятные и непонятные слова местами (указано в инструкции). Оценка выполнения задания элементарна – выбор каждого непонятого слова – 1 балл. Высший бал составлял – 151.

В результате исследования выявлено, что интерес к «странным» словам в возрасте от четырех до восьми лет является редкостью. Средний балл их

---

<sup>1</sup> Авторы тестов указывают на то, что до 3,5 лет не меньше трети детей вообще не способны ответить, что им больше нравится. Либо они вообще не понимают вопроса, либо готовы радостно поддерживать оба предложенных на выбор слова. У подавляющего большинства четырехлетних детей задача эмоционального выбора - что больше нравится – трудностей не вызывает. Поэтому мы предлагали выполнить тестовые задания детям, которым уже исполнилось четыре года.

предпочтения детьми в целом равен пяти. И совершенно очевидный интерес к непонятно звучащему слову (10–11 слов) – это редкость. Тест выявил интерес к «странному» слову у детей, включенных в экспериментальное обучение по программе «ТРИ-ПЯТЬ-СЕМЬ». Это означает, что очевидна игровая установка рассматривать слово не только как знак смысла, а эстетически звуковую структуру и потенциал эмоционально-творческой манипуляции.

Дети, которые подтверждают общую тенденцию на предпочтение более типичного, понятного и знакомого слова, тем самым опровергают широко распространенное мнение, что дети любят играть словами, изобретать свой язык, откликаются на словотворческую поэзию и т.п. Это еще раз подтверждает выводы о том, что детей надо учить играть, стимулировать игру, привлекать к игре, развивая тем самым их эстетический вкус.

Успешность выполнения данного тестового задания участниками экспериментального обучения по программе «ТРИ-ПЯТЬ-СЕМЬ» мы склонны объяснять особенностью игровой методики и теми игровыми приемами, которые повышают языковое чутье, развивают возможность игрового использования слова. Максимальным потенциалом к повышению языкового чутья обладает прием «метафоризация», которому в авторской системе обучения отводится особое место как трансформации контекста художественно-образовательной задачи.

Кроме приведённых тестовых заданий нами апробированы и другие, включая тесты, определяющие способность ребёнка:

- к видению особенностей формы (тест «Ветки»);
- к эмпатийному вчувствованию в форму эстетически организованного объекта (тест «Раковины-цветы»);
- к чтению формы в художественном объекте (тест «Джоконда»);
- к переносу чувства вербальной формы на визуальную (тесты «Громкий – тихий» и «Храбрые портные»).

Полученные результаты диагностики показали, что художественно-образовательный процесс, организуемый как художественные игры, предполагает высокий уровень развития эстетических способностей детей, что проявляется:

- в развитии способности к метафорическому мышлению ребенка, вызываемому эффектом художественной игры;

- в остром восприятии художественной формы, стимулируемом эстетическим интересом ребенка к окружающему миру, который вызывает желание играть;
- в развитии художественного вкуса как способности выразить свою индивидуальность и эмоциональное чутье, чему способствует творческий процесс игры;
- в развитии изобразительных возможностей как овладении средствами художественной выразительности, навыка в котором требуют законы игровой условности.

Данные результаты обнаруживают эффективность предложенной образовательной модели. Это стало возможным, когда мы попытались отойти от традиционного взгляда на организацию художественной деятельности как процесса школьно-урочной системы обучения изобразительным навыкам. В соответствии с тенденциями гуманизации образования мы исходили из того, что гораздо важнее развивать у детей интерес к действительности как отражение симпатии к окружающему миру, способствовать их самовыражению, саморазвитию через художественно-творческую деятельность.

### **Перспективность художественно-образовательной технологии**

Наша работа является лишь этапом в исследовании педагогического потенциала художественной дидактики, но полученные результаты свидетельствуют о перспективности разрабатываемого подхода. Творческий коллектив художественно-педагогической мастерской Института искусств и дизайна Удмуртского госуниверситета (ИИиД) находится в поиске новых способов расширения художественно-образовательного пространства. На практике подтверждается актуальность предложенной нами программной разработки.

Во-первых, данные материалы востребованы и используются в учебных программах для студентов педагогических и художественно-педагогических специальностей, а также в образовательных программах курсов повышения квалификации специалистов в области эстетического воспитания. Выявлено, что предложенная технология художественно-образовательной деятельности интересна тем, кто занимается исследованием проблем научно-практической разработки методов сотрудничества в педагогическом процессе.

Во-вторых, предложенные принципы педагогической технологии послужили основанием для разработки последующих звеньев системы непрерывного гуманитарно-художественного образования в ИИиД. Сегодня действует модуль «Предпрофиль», где образовательные программы составлены с учётом принципов

работы предыдущих ступеней гуманитарно-художественного направления подготовки абитуриентов.

В третьих, публикация результатов данной разработки позволила открыть новую печатную серию «Художественная дидактика». Под этой рубрикой получают освещение материалы научно-практических исследований художественно-педагогической мастерской ИИиД. Подготовлены и ждут печати материалы, издание которых актуально для современной педагогики творчества. Это:

- программа по изобразительной композиции для подготовительного отделения школ искусств;
- сборник дидактических сказок по курсу пропедевтики изобразительного искусства «поУЧИТЕЛЬСКИЕ сказки»;
- учебно-методическое пособие «АРТ-букварь»;
- «Школа родительской культуры» - программа раннего эстетического воспитания в семье;
- сборник «Художественно-педагогическая драматургия» - комплект программ художественно-образовательных курсов для дошкольников и младших школьников;
- «Основы художественной дидактики» - учебник для педагогических специальностей вузов и др.

ИИиД ведёт работу в рамках фундаментальных исследований по проекту «Теория художественной культуры в методологии образования», где тема художественной дидактики обозначена как актуальная. Необходимость прикладных разработок фундаментальных исследований подтверждает их востребованность в рамках модернизации современной системы образования.

Хочется надеяться, что наши материалы будут использованы для повышения качества «ОБРАДОВАТЕЛЬных» услуг!

### **Библиографический список**

1. Климова Л.Ю. «ТРИ - ПЯТЬ – СЕМЬ»: Художественно-образовательная программа по изобразительной композиции: учеб.-метод. пособие / УдГУ. Ижевск, 2010.
2. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. 2-е изд. М.: Просвещение, 1987. 255 с.
3. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика). Екатеринбург, 2001. 140 с.

### **3.8. Дидактический портфолио как технология организации квазипрофессиональной подготовки студентов<sup>©</sup>**

Предлагается описание опыта работы с технологией портфолио при подготовке студента к педагогической практике. Наш опыт работы свидетельствует о том, что профессиональная подготовка студента, прошедшего подобный индивидуальный маршрут обучения, качественно улучшается. Система профессионально-направленных процедур в сопровождении с технологией портфолио творчески готовят будущего специалиста к реальной деятельности. Автор описываемой технологии не претендует на типовые рекомендации, на однозначность ракурса использования технологии портфолио, принимая во внимание то обстоятельство, что подготовка бакалавров и магистров в системе многоуровневого обучения в вузе имеет свою специфику.

Термин «портфолио» введен в область образования из сферы политики и экономики, где существуют понятия «министерский портфель», «портфель инвестиций». Но традиция использования портфолио уходит корнями в эпоху Ренессанса, когда художники и архитекторы должны были предоставлять «портфолио» своих работ, если они желали получить место в академии художеств. На сегодняшний день портфолио присутствует в разных областях общественно-практической деятельности и широко используется дизайнерами, фотографами, архитекторами как своеобразные «визитные карточки», в маркетинге, где включаются образцы работ специалиста, его исследования и проекты. Это понятие вошло и в педагогический контекст.

Идея применения портфолио в системе среднего образования впервые возникла в США и Канаде в 1980-х гг. С середины 1980-х гг. формируется массовый интерес к применению технологии портфолио в системе образования, в том числе в Европе и, позднее, России.

В США метод оценивания с помощью портфолио становится в один ряд с традиционными системами оценивания и применяется, прежде всего, в обучении, основанном на компетентностном подходе, где оно рассматривается как вид «аутентичного оценивания» и включает в себя демонстрацию выполнения заданий.

В школах США также нередко используется портфолио в форме междисциплинарного исследовательского проекта с конкретным результатом. В настоящее время США является лидером в области применения технологии портфолио не только в школьном образовании, но и в профильном обучении, где создается «паспорт профессиональной карьеры». Данный проект был разработан в конце 1990-х гг. Департаментом штата Огайо и Центром профессионального образования и подготовки к занятости Университета штата Огайо.

Наиболее общими видами портфолио в зарубежной практике являются рабочий, демонстрационный и оценочный. Особо следует выделить Европейский языковой портфолио, разработанный отделом языковой политики при Совете Европы в Страсбурге в 1998-2000 гг. Он представляет собой пакет документов, который каждый изучающий иностранный язык может собрать и представить в систематизированном виде как свидетельство своих достижений в изучении иностранного языка. Основное назначение подобного портфолио – это реализация принципов поликультурности и многоязычия.

Как определяется «портфолио» в американских педагогических исследованиях?

Портфолио – это:

- *метод* «аутентичного оценивания», включающий демонстрацию выполнения заданий;
- *проект* с конкретным результатом;
- инновационный *инструмент*, сопровождающий традиционную тестовую систему оценки (E. Aurbach, M. Streich).

В европейских работах портфолио – это:

- *средство* планирования образовательного маршрута обучающихся;
- *инструмент* повышения мотивации к изучению иностранных языков;
- *средство* развития социальной мобильности молодёжи (J. Arter, A. De Fina, A. Libotton, W. Meeus, J. Strijbos).

В работах отечественных экспертов в области образования портфолио объясняется следующим образом:

- *портфель* индивидуальных образовательных достижений обучающихся;



– *форма* аутентичного оценивания образовательных результатов по продукту, созданному обучающимися в ходе учебной, творческой, социальной и других видов деятельности;

– *коллекция* работ, цель которой – демонстрация образовательных достижений. (Г.Б. Голуб, И.Р. Калмыкова, Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, Е.С. Полат, А.С. Прутченков).

Несмотря на несогласованность позиций педагогов в отношении портфолио, следует тем не менее признать, что достоинства портфолио как образовательной технологии несомненны. Портфолио является дидактическим механизмом углубления и оформления познавательных интересов обучающегося, развития его интеллектуальных, рефлексивных способностей, формирования мотивации достижения, а следовательно, и ситуации успеха.

*Дидактический портфолио* – это технология организации подготовки обучающихся, предлагающая несколько вариаций прохождения учебной/профессиональной траектории обучения, где вариативность является ресурсом повышения качества подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности. Технологические черты дидактического портфолио:

– концептуальный базис портфолио носит модульный характер, имеет многоступенчатую структуру;

– дидактический портфолио реализуется на основе проектирования и состоит из этапов;

– работа над портфолио – это ряд последовательных операций, действий по созданию продукта;

– идея портфолио может быть воспроизводима в рамках любой дисциплины/модуля/практики.

В качестве методологической основы технологии дидактического портфолио рассматриваются субъектно-ориентированный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы.

Субъектно-ориентированная методологическая основа технологии предполагает становление субъектной позиции студента при его работе с

дидактическим портфолио, которая заключается в выстраивании собственного образовательного маршрута посредством выбора материала обязательных модулей или модулей элективного назначения. Дидактический портфолио ориентирует студента на анализ, интерпретацию материала и рефлексию собственной учебной/профессиональной/квазипрофессиональной деятельности. Личностно-деятельностный подход к научению с позиций обучающегося говорит о свободе выбора пути обучения. С помощью технологии портфолио организуется поле деятельности для обучающихся, где студентам предоставляется возможность выполнить тот вектор задания как конструкта дидактического портфолио, который нейтрализует проблему «дефицита» деятельности, возможность выбора того материала, который соответствует теоретико-практическому базису, творческому потенциалу, перспективным направлениям общекультурного и профессионального интереса каждого студента.

Дидактический портфолио как педагогическая технология представляет собой дидактико–методическую организацию профессиональной подготовки студента в контексте учебной дисциплины/образовательного модуля/ практики.

Сопутствующие задачи:

- 1) блочно–модульная организация деятельности студентов на базе приоритетно–логической структуры портфолио;
- 2) создание ресурсных возможностей для выстраивания индивидуального образовательного маршрута посредством альтернативного подхода студентов к модулям и заданиям портфолио;
- 3) развитие рефлексивной позиции студентов на основе аналитических механизмов, заложенных в дидактическом портфолио.

С точки зрения структуры портфолио представляет собой набор материалов, включенных в модули, которые могут быть обязательными и необязательными. Обязательные модули пересекаются с основной целью и задачами учебной дисциплины, с ФГОС ВПО по направлению подготовки, а именно с формированием перечня общекультурных и профессиональных компетенций.

Необязательные – свободно выбираются и позволяют индивидуализировать процесс обучения и учения, предоставляя студенту право выбора. Содержание модуля определяется его названием, объем – назначением материала, который в него включается, оформление – индивидуальными особенностями преподавателя или студента.

Структура разработанного портфолио состоит из модулей: модуль 1 «...»; модуль 2 «...»; модуль 3 «...»; модуль 4 «...» - модуль 12 «...»... Название модуля обусловлено типологией материала портфолио и включает аттрактивное слово или словосочетание. К каждому модулю портфолио прилагается содержание и задание как ориентир на создание студентом подобного раздела в собственном учительском портфолио.

Образовательная технология проектирования портфолио студента состоит из следующих этапов:

- 1) *организационно-установочный* - знакомство с материалом портфолио программы, формирование ориентиров на деятельность;
- 2) *смыслообразующий* - работа с материалом портфолио;
- 3) *экспликационный* - презентация личных портфолио;
- 4) *оценочно-рефлексивный* - представление экспертных оценок;

Механизм оценки портфолио студента функционирует следующим образом:

- оценивается только процесс и характер работ над портфолио;
- оцениваются по заданным критериям только отдельные части портфолио;
- оценивается окончательный вариант портфолио по заранее определенным критериям;
- оценивается не только сам портфолио, но и качество его презентации.

В качестве критериев оценки портфолио студента мы рассматриваем:

- количество выполненных модулей портфолио (не менее 3 модулей, которые посредством «общего договора» выделяются в качестве основных);



- глубину и полноту понимания содержания материала, предлагаемого преподавателем в модулях портфолио (обработка не менее 50 % представленной в выбранном модуле информации);
- использование исследовательских методов работы в проектировании портфолио (анкетирование, наблюдение, качественная характеристика полученных в результате использования исследовательских методов данных);
- актуальность идей, высказанных в личном портфолио;
- наличие выводов;
- личностную привязку содержания;
- комбинаторику стиля представления материала - научную прозу совместно с размышлениями в творческом ключе и свободной форме;
- анализ полезности портфолио для собственной профессиональной деятельности;
- качество и эстетичность оформления файлового документа;
- успешность устной презентации портфолио.



При оценке портфолио для студента является важным получение «обратной связи» от преподавателя.

Предлагаем описание опыта работы по одному из модулей портфолио «Фолиант» в условиях педагогической практики студентов Института иностранных языков и литературы.

Деятельность составителя (преподавателя) дидактического портфолио в рамках модуля предполагает:

- 1) отбор материала теоретико-практического характера для обработки и интерпретации студентом;
- 2) распределение источников по блокам на основе разных критериев - предметная область, отечественные и зарубежные авторы, интернет-порталы, периодика, основная и дополнительная литература и т.д.;

3) составление маршрутизаторов со специальными графическими «иконками» для руководителя педагогической практики (  ) и студента (  ) по работе с модулем;

- 4) формулировку задания (  ) к модулю для студента;
- 5) консультации по выбору материала;
- 6) рекомендации по более эффективной организации работы с выбранными источниками;
- 7) составление алгоритмов рекомендательного характера (  ) по работе с разного типа текстами;
- 8) предложение идеи совместного планирования работы по модулю;
- 9) разработку списка вопросов, позволяющего студентам отрефлексировать работу по модулю.

Пример организационно-содержательного оформления данного модуля.

### **Модуль «ФОЛИАНТ»**



Уважаемый групповой руководитель! При работе с данным модулем обратите внимание на дифференциацию литературы по принципу ее разделения на педагогические и методические источники. Классификация литературы на основную и дополнительную позволит Вашим практикантам осмыслить педагогические и технологические аспекты практической деятельности будущего педагога.



Уважаемый практикант! В содержательном плане данный модуль — это интеграция дисциплин психолого-педагогического цикла и условие самостоятельного освоения теоретико-практических знаний на основе анализа библиографии. При анализе материала Вам предлагается проводить проблемно-тематический отбор информации. Работая с модулем, Вы учитесь **самостоятельно** использовать и накапливать информацию, **самостоятельно** ее оценивать и структурировать. Подбирая для себя «настольную» книгу, Вы удовлетворяете собственные познавательные интересы на основе «свободного» выбора интересного для Вас материала.



*При работе с модулем «Фолиант» в режиме ознакомления со списком литературы используйте интегральный алгоритм чтения.*

*Интегральный алгоритм чтения — это последовательность правил, позволяющих упорядочить и организовать процесс чтения, делая его более эффективным. Он действует на весь текст в целом, его цель — защита мозга от избыточной информации.*

*Блок алгоритма:*

- 1) наименование читаемого источника;*
- 2) автор;*
- 3) выходные данные;*
- 4) основное содержание: тема, главная идея, проблемы;*
- 5) фактографические данные;*
- 6) новизна материала, его критическая оценка;*
- 7) возможность использования на практике.*

#### Содержание

- список основной и дополнительной литературы психолого-педагогического цикла, Интернет-порталов;
- комплект лучших работ студентов по психологии, педагогике, методике;
- ...

#### Задание



Прочтите одну или несколько книг (журналов) из предлагаемого списка. Вы можете увеличить производительность своего труда, выполнить лучше и быстрее работу, достичь одно и другое одновременно благодаря специальному списку веб-страниц. Напишите резюме понравившейся книги или статьи.



Ознакомьтесь со списком основной и дополнительной литературы. Прочитайте выбранные Вами источники.

## Основная литература

Колодкина Л.С. Дидактический портфолио как средство организации индивидуального образовательного маршрута будущих педагогов: теоретические и прикладные аспекты: монография / УдГУ. Ижевск, 2009. 284 с.

## Дополнительная литература

1. Абдрахманова К.А. План-конспект открытого урока (по теме "Иммунитет") // Открытая школа. 2006. С. 44-47.
2. Андрейчук Г. Родительское собрание (из опыта работы) // Воспитание школьников. 2004. №6. С. 27-29.
3. Вершинин В. Педагогический всеобуч родителей // Народное образование. 2005. № 8. С. 186-192.
4. Вязовкина О.Н. Разноуровневое обучение физике: (I часть) // Открытая школа. 2007. С. 61-65.
5. Дереклеева Н. Анкеты для родителей и учащихся // Воспитание школьников. 2002. № 1. С. 48-50.
6. Иванова Б.В., Михайлова Т.Б. Нетрадиционный урок? Это здорово! // Открытая школа. 2006. С. 54-57.
7. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. М.: Владос, 2004. 222 с.
8. Каракровский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем. М., 1996.
9. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. М., Рига: Пед.центр «Эксперимент», 1998. 176с.
10. Ключева Н. Обучать или консультировать? // Новые знания. 2004. N1. С. 5-7.
11. Колодкина Л.С. Ролевая дидактическая игра как средство обучения экспрессивной творческой речи // Лингвистические / психолингвистические проблемы усвоения второго языка: материалы межвуз. науч. конф., 25 — 28 ноября 2002 г., Пермь / отв. ред. Ю. А. Левицкий. Пермь, 2003. С. 231-235.
12. Ксензова Г.Ю. Создание ситуации успеха учителя // Открытая школа. 2007. С. 31-34.
13. Медведева И. Педагогика попустительства // Воспитание школьников. 2003. № 8. С. 51-58.

14. Никитенко Е. Родительское собрание на тему «Мой дом — моя семья» // Воспитание школьников. 2002. №1. С.44-47.
15. Практикум по спецкурсу «Коммуникативная компетентность будущего учителя»: пособие для студ. англ. отд. / сост. Г. С. Трофимова. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. 40 с.
16. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб. , 2000. 409с.
17. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск.: Беларус. навука, 1998. 319 с.
18. Щуркова Н.Е. Классное руководство. Рабочие диагностики. М., 2002.
19. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Пед. о-во России, 1998. 249с.

### Интернет-сайты



Просмотрите следующие интернет-страницы и выберите тот сайт, содержание которого близко к Вашей практической деятельности.

1. <http://www.inter-pedagogika.ru>
2. <http://www.festival.1september.ru>
3. <http://www.teachingideas.co.uk/foreignlanguages/contents.htm>
4. <http://www.uni.edu/becker/educators.html>
5. <http://www.psiholognow.com/podr.01.html>

Студент при работе с представленным модулем выполняет следующие действия:

- 1) изучает содержание модуля (маршрутизаторы, задания к модулю, рекомендации, предложенные преподавателем алгоритмы);
- 2) знакомится с предложенными источниками модуля;
- 3) осуществляет «браузер» материала в целях последующего выбора двух или более источников для работы;
- 4) задает разного рода вопросы преподавателю по материалу модуля портфолио;
- 5) участвует в обсуждении идей о совместной работе по модулю;
- 6) планирует этапы собственной работы по модулю (выбор книги, презентация книги с обоснованием выбора, разработка тем возможных диалогов по выбранному «фолианту» и т.д.);



- 7) делает окончательный выбор книги на основе интереса или значимости материала для студента в период педагогической практики;
- 8) прочитывает дополнительную информацию об авторе;
- 9) приступает к работе с выбранным материалом с учетом предложенных рекомендаций;
- 10) анализирует более детально отдельные эпизоды книги;
- 11) дополняет ситуации, описанные в книге, примерами личного и/или профессионального опыта и/или с помощью источников (книги, журналы, Интернет);
- 12) отчитывается по прочитанному материалу в форме аналитического досье, читательского дневника, электронного журнала, эссе (разного типа: «Аргументация «за» и «против»», «Личное мнение», «Личное мнение с элементами контраргументации»), рецензии;
- 13) составляет разного рода тексты в зависимости от выбранной формы отчетности;
- 14) представляет аналитическое досье или читательский дневник как результат работы по модулю дидактического портфолио и в качестве материала для модуля личного портфолио;
- 15) анализирует работу по модулю;
- 16) разрабатывает и обсуждает рекомендации по нейтрализации трудностей, возникших при работе.

Совместное поле деятельности преподавателя и студента формируется преимущественно в форме устной коммуникации на основе обсуждения идей о совместной работе по модулю; анализа содержания модуля портфолио (маршрутизаторов, заданий, рекомендаций); участия в диалоге (промежуточного типа - в период работы над выбранным материалом или написанием, например, читательского дневника); интерактивной отчетной презентации; корректировки и перспектив по работе с модулем.

Приведем пример работы студентки Лизы Г. с модулем «Фолиант». Внимание начинающего педагога привлек авторский сайт И.Хоменко URL: <http://www.interpedagogika.ru>, и студентка предпочла свой способ работы с материалом, поскольку содержание выбранной статьи «Воздействие на ребенка “не очень жестким ремнем”» имела свою специфику. Лиза Г. представила статью «Личное мнение» с объяснениями о своем несогласии с автором статьи на основе примеров из

собственного опыта работы с детьми, представив аудитории при презентации ключевой, на взгляд студентки, отрывок: «Я могу сказать, - поделился своим опытом Игорь Михайлов, - что лично я вынужден был применять к дочке. Но я делал так: раз сказал, два сказал, на третий двинул. Рукой бить нельзя. Тем родителям, которые все-таки предпочитают воздействие, рекомендую, заведите ремень не очень жесткий, чтобы не отбить ребенку внутренности».

#### **«Личное мнение» в ответ на статью**

#### **«Воздействие на ребенка “не очень жестким ремнем”»**

*В статье упоминается, что иногда у родителей просто не остается другого выхода. И от бессилия они применяют наказание ремнем. На мой взгляд, битье ребенка не может считаться эффективным способом воспитания. Как мне кажется, битье – это не выход. В современной российской действительности родители и учителя не получают достаточной поддержки со стороны других структур: пока родители и учителя пытаются воспитать Гражданина, Человека высокой морали и нравственных ценностей, наши средства массовой информации сводят все эти усилия на нет. К примеру, на телевидении практически нет никакой цензуры: можно услышать мат, и дети видят, как в «крутых» сериалах про полицию показывают вседозволенность в их действиях: убивать, бить, стрелять и ездить на большой скорости. Фильмы, передачи про красивую жизнь, позволяют думать, что можно заполучить деньги любым образом, а не заработать их. Все эти трансляции никак детям не интерпретируются. С детьми не разговаривают родители. Они посадили ребенка около телевизора, ребенок молчит - и хорошо, их функция выполнена.*

*По моим личным наблюдениям, современные дети не склонны к труду и крайне избалованны: лень было домашнее задание сделать и, вообще, зачем его делать, если можно списать из решебника, лень думать. Дети склонны к шантажу: «Если вы не станете нашим классным руководителем, я повешусь». Да, действительно, и такое услышишь, может, конечно, сказано в шутку, но такие реплики настораживают.*

*Как мне кажется, было бы лучше, если бы родители старались больше проводить время с детьми, больше с ними разговаривали, пытались бы вникнуть в жизненные проблемы. На данный момент дети предоставлены сами себе, нашим*

*СМИ. А что касается воспитательной функции, то в семьях она реализуется слабо, и родители часто говорят: «Школа совсем не воспитывает». Но понятно, что школа хоть и старается многое сделать для ребенка, но не сможет заменить родительского мнения, которое должно быть для ребенка авторитетным и значимым. По моему мнению, такое отношение должно формироваться в «стенах» дома.*

*В заключение мне хочется отметить, что необходимо искать более гуманные способы воздействия на ребенка: разговор «по-взрослому», общая договоренность и личностно значимые образцовые примеры из истории семьи, но ни в коем случае не ремень, даже если не жесткий.*

Текст был представлен аудитории и вызвал у студентов бурную реакцию: были и те, кто поддерживал идею воздействия «не очень жестким ремнем», и другие, кто занимал нейтральную позицию - не «за» и не «против», утверждая, что это может являться крайней мерой. Аудитория озвучивала мнение, и насыщенность дискуссии противоречиями позволила студентам больше сконцентрироваться на формировании доказательной базы собственной точки зрения. Преподаватель выступал в роли эксперта и задавал студентам вопросы: насколько часто родители проявляют интерес к своего рода «субкультуре» ребенка; есть ли у ребенка своя жизнь; какая она; пытаются ли родители дисциплинировать ребенка, навязывая жесткие правила поведения; в чем заключается передача жизненного опыта детям; почему дети отказываются делать то, что говорят родители; является ли этот отказ защитной функцией этой «субкультуры» ребенка? Сами студенты, а не преподаватель в традиционной назидательной манере, размышляли: «...родители используют недействительные формы воспитания и нерефлексируют имеющиеся у детей стереотипы и установки, предпочитая наипростейшие способы запугивания, физической силы и манипулирования; современный ребенок способен самоопределиться; предоставлять ребенку свободу в принятии решений необходимо, но только через формирование ответственности».

Работа с представленным модулем в рамках реализации технологии дидактического портфолио позволяет развивать следующие умения студентов:

– воспринимать, анализировать, обобщать информацию; поставить цель и выбрать пути ее достижения;

- владеть основными способами получения, хранения, переработки информации (редактура, корректура, комментирование, реферирование);
- работать с компьютером как средством управления информацией (работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач);
- владеть приемами библиографического описания;
- готовить обзоры, аннотации;
- уметь создавать разного типа тексты;
- выражать свободно свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства;
- работать самостоятельно и в команде;
- владеть навыками представления материалов в разного рода дискуссиях (научных, устных, виртуальных);
- моделировать ситуацию интеракции в рамках презентации отчетных материалов;
- выступать в качестве эмпатийного слушателя;
- выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту;
- прогнозировать разрешения возникших трудностей.

### **Библиографический список**

1. Libotton A., Meeus W., Strijbos J. Portfolio in Teacher Education: does the instrument improve self-regulation?// Tijdschrift voor Hoger Onderwijs. Issue 2. Vol.24. N. 2. 2006. P.96 – 111.
2. Новикова Т.Г., Прутченков А.С., Пинская М.А. Рекомендации по построению различных моделей и использованию портфолио учащихся основной и полной средней школы // Профильная школа. 2005. №1. С.4-12.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2010. 368 с.
4. Черногрудова Е.П. Основы речевой коммуникации: учеб. пособие. М.: Издательство «Экзамен», 2008. 126 с.

### **3.9. Возможности и перспективы использования современных программно-педагогических средств в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту<sup>©</sup>**

Процесс информатизации образования предполагает создание и использование в учебном процессе современных программно-педагогических средств, к которым можно отнести мультимедийные обучающие системы, контролирующие программы и тесты, базы данных образовательного назначения с включением аудио-, фото-, видеоматериалов, Интернет-ресурсы образовательного назначения, мультимедийные лекции (презентации, цифровые видеофильмы) и т.д. (Петров, 2008; Петров, 2006; Петров, 2003).

Большую роль в информационном обеспечении учебного процесса играют видеоматериалы, позволяющие наиболее наглядно представлять информацию, связанную с динамическими процессами, например, при обучении различным двигательным действиям, проведении спортивно-массовых и культурных мероприятий, анализе биомеханических характеристик, тактических действий и т.п. Такие материалы могут использоваться самостоятельно в виде отдельного тематического видеофильма, а могут быть и компонентами соответствующих программно-педагогических средств. С появлением цифровых видеокамер и специальных программ обработки цифровой видеоинформации (Windows Movie Maker, Adobe Premiere, Pinnacle Studio, Ulead VideoStudio, Sony Vegas и др.), позволяющих производить захват, редактирование и вывод видеоинформации на различные носители (CD, DVD, видеопленку), значительно облегчилась работа по созданию дидактических материалов с включением видеоинформации.

В этом плане определенный интерес представляют созданные под руководством автора мультимедийные обучающие и контролирующие программы по спортивно-педагогическим дисциплинам (Петров, 2008; Петров, 2003). Так, например, структура создаваемых обучающих программ по правилам и судейству упражнений по спортивной гимнастике определяется их задачами, которые в данном случае заключаются в следующем:

- 1) представление в мультимедийном режиме основных разделов правил соревнований;

---

<sup>©</sup> П.К. Петров, 2012

- 2) создание базы данных соревновательных ситуаций, комбинаций и гимнастических элементов;
- 3) моделирование компьютерных соревнований и их судейства;
- 4) контроль и самоконтроль знаний и умений по правилам соревнований и основам судейства;
- 5) определение компетентности судей на основе сравнения их результатов с данными экспертных оценок.

С учетом изложенного выше, созданные обучающие программы включают следующие блоки (рис. 3.8).

В блоке «**Правила соревнований**» в мультимедийном режиме представлены правила соревнований, включающие общие положения о соревнованиях, сведения о судейской коллегии, судейство обязательных и произвольных упражнений гимнастического многоборья (вольные упражнения, конь, кольца, опорный прыжок, брусья, перекладина). Этот блок общий и требует усвоения независимо от вида многоборья.

Правила представлены в иерархическом модульном виде: главы, параграфы, статьи (рис.3.9).

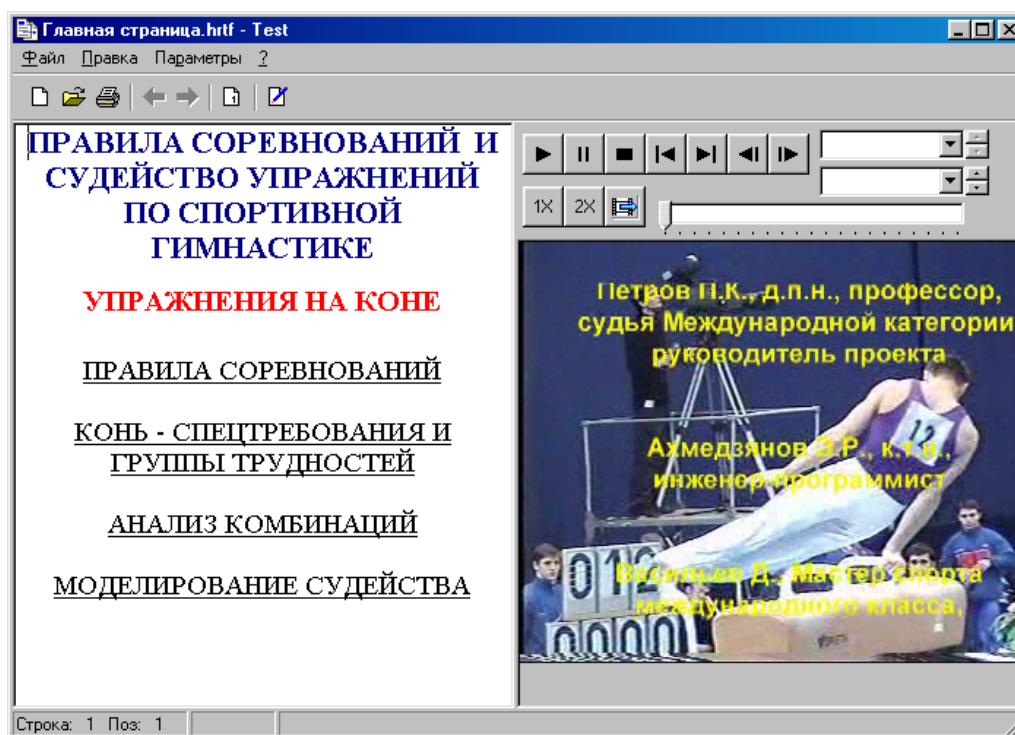


Рис. 3.8. Титульная страница мультимедийной обучающей программы

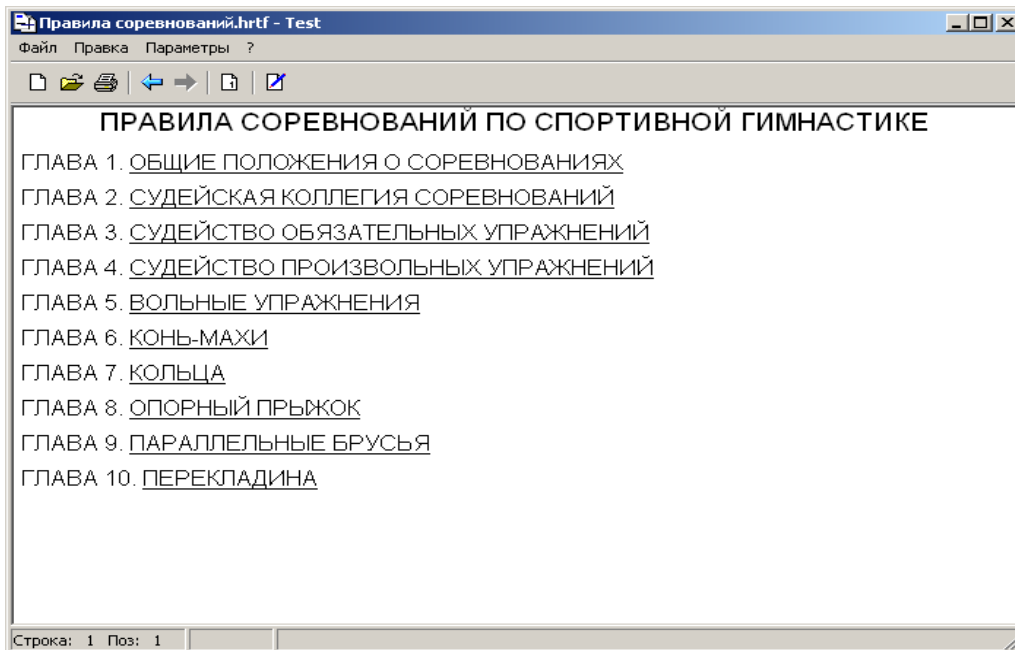


Рис.3.9. Структура главы

Открыть статью любого параграфа можно щелчком левой клавиши мыши по интересующему названию, подчеркнутому снизу. Для просмотра глав и параграфов, не видимых на экране, можно воспользоваться линейкой прокрутки. Статьи параграфов могут быть представлены в виде текстов. Отдельные статьи могут иметь графические комментарии в виде таблиц, графического материала или видеосюжета. Интерактивность в работе с обучающей программой достигается за счет использования функциональных зон и кнопок. Определенный интерес у занимающихся по этому блоку вызывает раздел, посвященный разбору видеоошибок (Рис.3.10).

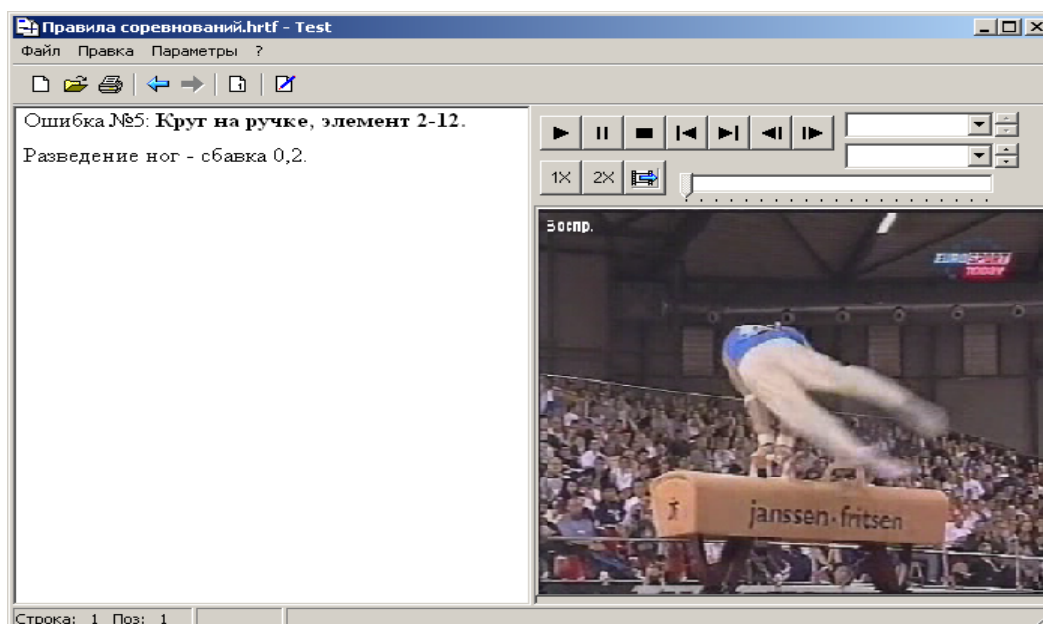


Рис. 3.10. Раздел, посвященный разбору видеоошибок

Проверку (самопроверку) знаний правил соревнований можно осуществить путем открытия раздела «Контроль знаний правил соревнований» из блока «Правила соревнований». После щелчка левой клавишей мыши по названию этого раздела появляется окно для установки параметров тестирования (рис.3.11).

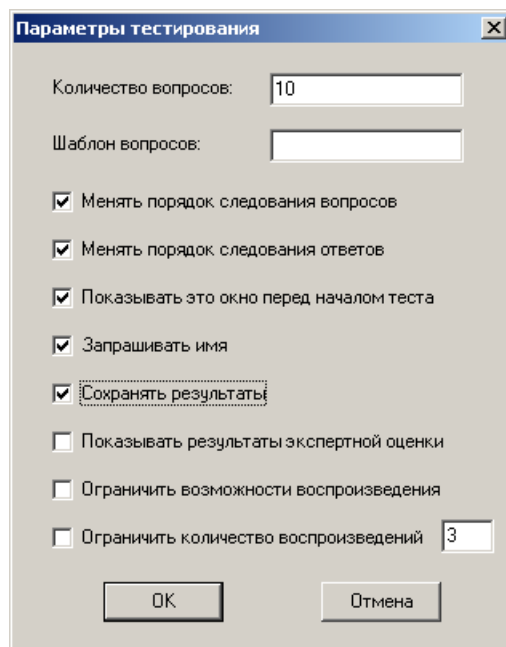


Рис.3.11. Окно для установки параметров тестирования

Здесь студент указывает количество задаваемых вопросов, увеличивает сложность процесса проверки знаний путем включения автоматической замены порядка следования вопросов в тесте и изменения порядка следования ответов в каждом вопросе. В целях накопления статистического материала для последующего анализа есть возможность запрашивать имя тестируемого и сохранять результаты. Для активизации каждого параметра необходимо щелкнуть в квадратике напротив параметра, в котором после этого появится знак  $\surd$  (галочка). Снятие функции осуществляется повторным щелчком по квадратику. После настройки параметров тестирования необходимо щелкнуть по кнопке **ОК** этого окна, и сразу появится первое задание (Рис. 3.12).



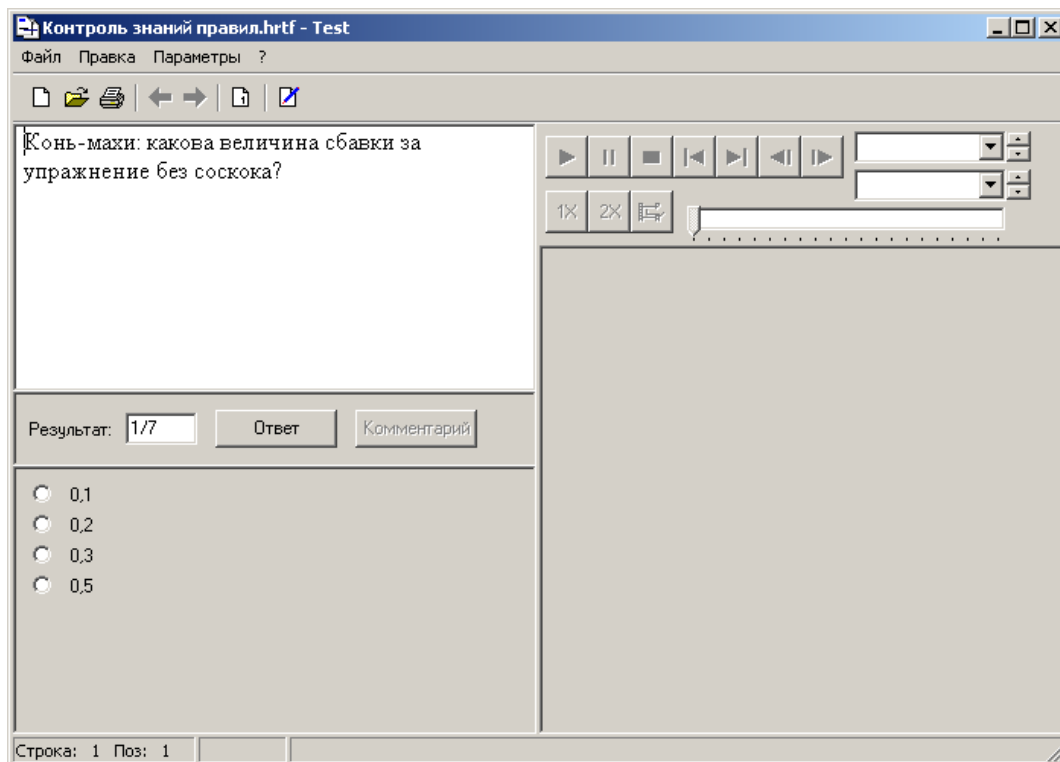


Рис. 3.12. Экран с заданием для проверки знаний правил соревнований

Каждое задание содержит вопрос по правилам соревнований (расположен в левой верхней половине рабочего поля экрана) и варианты ответов (расположены в левой нижней половине рабочего поля экрана). Свой ответ необходимо вводить путем щелчка по одному из кружочков напротив одного из предлагаемых вариантов ответов. Окончательный ввод своего решения осуществляется с помощью кнопки «Ответ». В окне «Результат» (рис.3.12) отображается информация в формате «количество правильных/количество заданных вопросов», например, 1/7. Это обозначает, что из 7 заданных вопросов правильных ответов – 1. При правильном ответе цифра, указывающая количество правильных ответов, изменится на одну единицу. В случае неправильного ответа данная цифра не изменится.

Блок **«Спецтребования и группы трудностей»** направлен на освоение групп спецтребований и трудностей упражнений на виде многоборья с привлечением значительного объема графического и видеоматериалов, иллюстрирующих выполнение упражнений, отнесенных к соответствующей группе трудности по каждой группе спецтребований. Для организации работы в этом блоке необходимо щелкнуть по названию этого блока, например: «Конь – спецтребования и группы

трудностей» (рис. 3.8), после этого откроется рабочее окно, в котором приводятся упражнения, отнесенные к конкретной группе спецтребований, например, к группе соскоков с указанием номера элемента и соответствия его группе трудности (рис. 3.13). Чтобы увидеть, как тот или иной элемент выполняется, нужно щелкнуть по названию элемента (рис. 3.13) левой клавишей мыши, и появится новое окно, в котором в левой части экрана вы увидите название элемента, а в правой – его кинограмму (рис. 3.14). Кинограммами сопровождаются все упражнения. Кроме того, большинство упражнений снабжено и видеосюжетами (рис. 3.15). В этом случае можно посмотреть и кинограмму, и видео, предварительно выбрав в окне просмотра «видео» или «рис» (рис. 3.15).

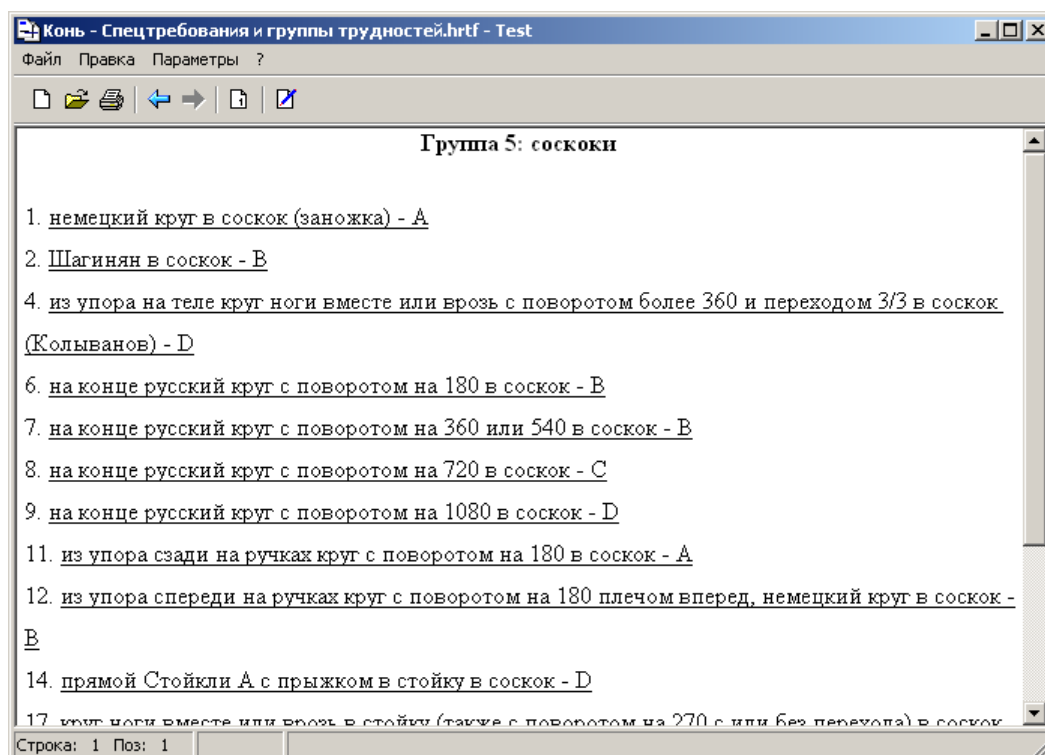


Рис. 3.13. Экран элементов пятой группы спецтребований

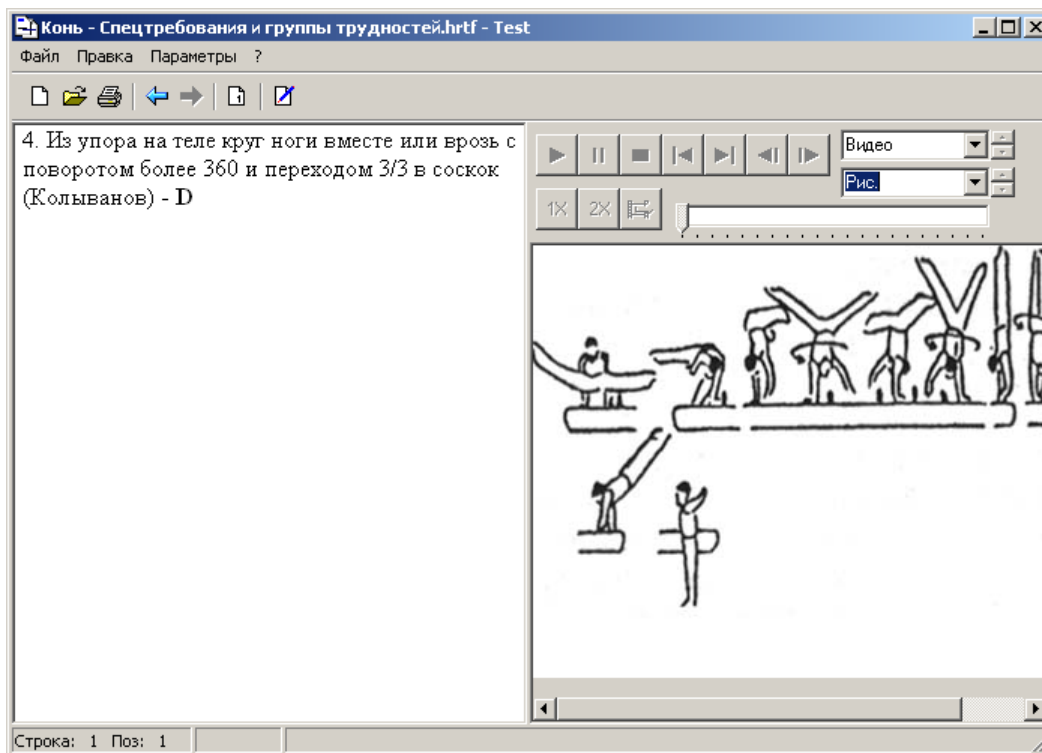


Рис. 3.14. Экран с графической иллюстрацией упражнения

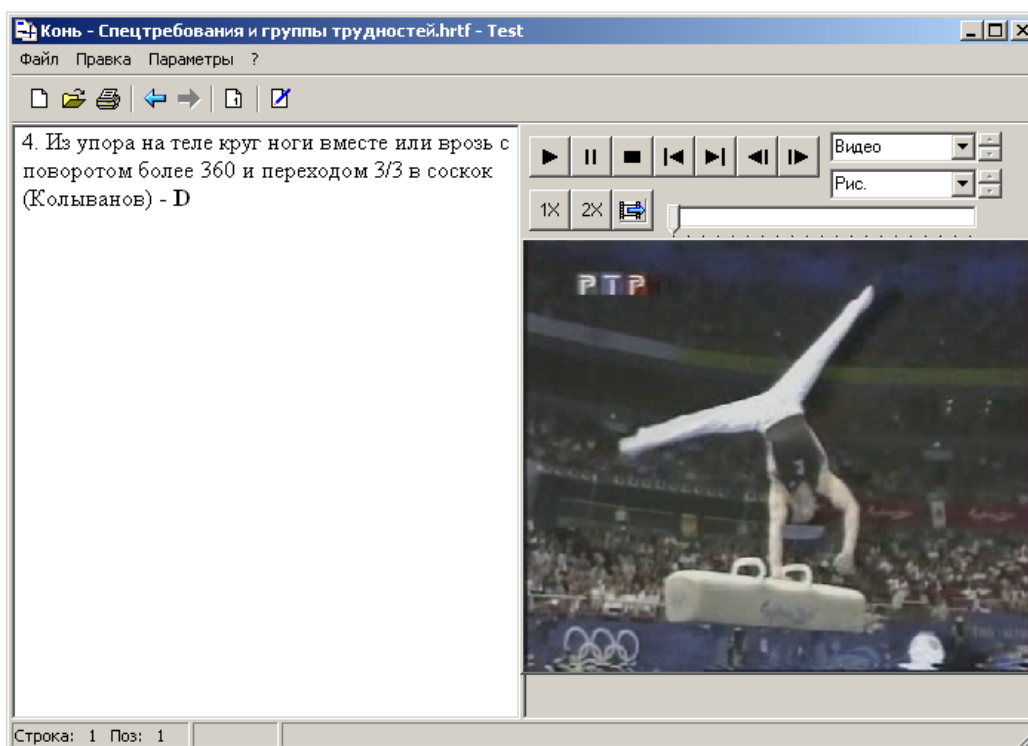


Рис. 3.15. Экран с видеоиллюстрацией упражнения

В режиме «видео» появляется возможность многократного просмотра элемента, использования стоп-кадра, медленного просмотра и т.п., для чего есть необходимые кнопки видеопроигрывателя. Выбор другого элемента из данной группы

спецтребований осуществляется после возврата на предыдущую страницу после щелчка по кнопке в строке инструментов «Возврат на предыдущую страницу».

Эффективность усвоения материала данного блока также можно проверить, предварительно перейдя в раздел «Контроль знания групп трудностей». Контроль знаний производится по каждой группе спецтребований после предварительной настройки параметров тестирования аналогично тестированию по первому блоку «Контроль знаний правил соревнований».

Основное назначение блока «**Анализ комбинаций**» - показать на примерах анализа комбинаций, выполненных разными гимнастами и в разное время, технологию судейства на основе новых правил и экспертных оценок по выявлению спецтребований, групп трудностей, величины надбавок, определения базовой оценки, величины сбавок за технику исполнения и выведения окончательной оценки. Переход в данный блок осуществляется с главной страницы (рис. 3.15) щелчком левой клавиши мыши по строке «Анализ комбинаций», после чего появляется окно с содержанием этого блока. Щелчок по строке соответствующей комбинации позволяет открыть ее для анализа (рис. 3.16).

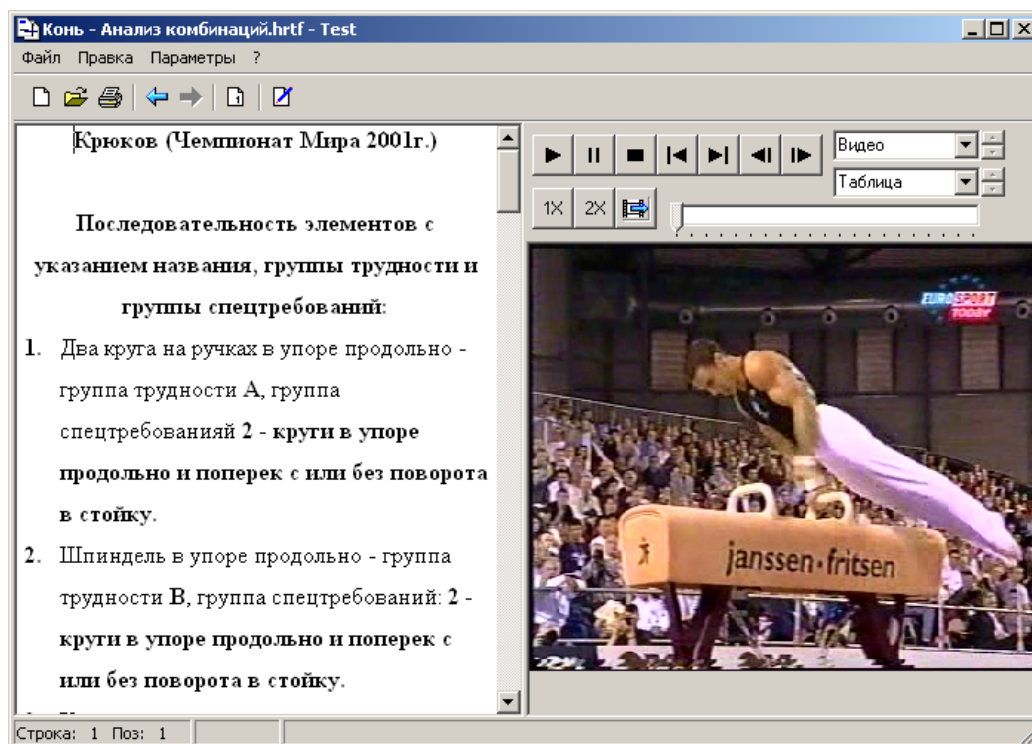


Рис. 3.16. Основное окно для анализа комбинаций

В правой части экрана демонстрируется видеокombинация, которую с помощью кнопок управления видеопроигрывателя можно многократно просмотреть,

останавливать, «прокручивать» медленно, записывая основные показатели оценок. Демонстрация видеокombинаций сопровождается аудиокомментариями групп трудности. Затем можно сравнить свои записи с данными экспертной оценки, приводимой в левой части экрана, где указываются, какие и сколько элементов выполнены, к какой группе спецтребований и группе трудности они относятся, за какие элементы и какую надбавку предполагается определить, выявляется базовая оценка, величина сбавок с обоснованием ее величины в каждом случае и, наконец, определяется окончательная оценка.

Задачей блока **«Моделирование судейства»** является контроль знаний и умений, полученных при изучении первых трех блоков обучающей программы, также он может использоваться самостоятельно при аттестации судей, проверке знаний и умений студентов, тренеров, гимнастов. Содержание данного блока открывается после щелчка по названию **«Моделирование судейства»** на главной странице (см. рис. 3.8). Тестирование можно осуществлять по отдельным параметрам судейства, например, путем определения той или иной группы трудности в комбинации или определения базовой оценки и т.д. Основным же средством для моделирования судейства является определение окончательной оценки, что требует наличия интегрированных знаний и умений по всем видам оценок. В этом случае условия тестирования можно приблизить к естественным условиям соревнований, например, ограничить возможность показа комбинации только один раз.

В зависимости от задач учебно-тренировочного процесса созданные мультимедийные обучающие программы можно использовать как справочник, тренажер, обучающую систему, применять в проведении диагностики и оценки уровня знаний и умений.

Анализ результатов использования подобных материалов в учебном процессе позволяет говорить о наличии принципиальных отличий по сравнению с традиционными формами и методами работы.

1. Возможность формирования знаний в условиях направленной деятельности преподавателя, коренным образом изменяя его функции.

2. Использование в большей степени индивидуально-групповой формы организации учебного процесса.
3. Осуществление контроля и самоконтроля успешности усвоения материала.
4. Возможность повторения необходимого числа раз любой части изучаемого материала каждым обучающимся (особенно это касается возможности просмотра видеофрагментов, включая просмотр в обычном режиме, медленном, в режиме стоп-кадра).
5. Автоматизированное протоколирование учебного процесса по каждому обучающемуся.
6. Выявление пробелов в знаниях каждого обучаемого на любой стадии учебного процесса.
7. Установление индивидуального темпа подачи учебного материала.
8. Интерактивность в диалоге с пособием.
9. Более высокий уровень усвоения учебного материала.

Серьезным дополнением к обеспечению учебного процесса по спортивно-педагогическим дисциплинам являются мультимедийные контролирующие программы. С учетом их специфики нами созданы два типа подобных материалов.

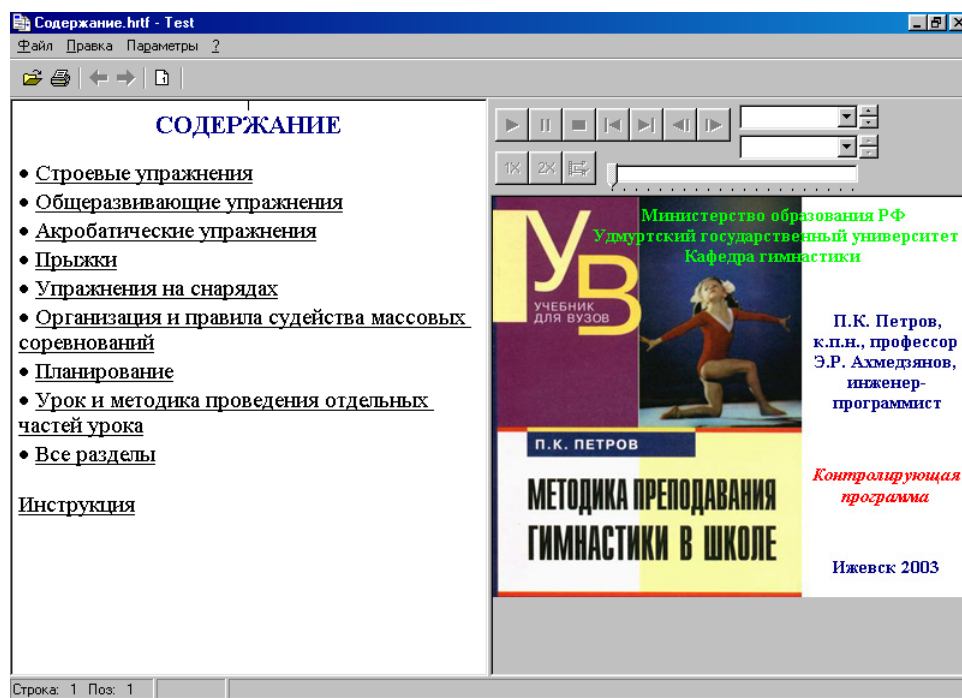


Рис. 3.17. Титульный экран контролирующей программы по гимнастике

*Первый тип* связан с проведением контроля знаний и умений по отдельным разделам дисциплины и может использоваться как на рубежном, так и на итоговом контроле по дисциплине (рис. 3.17).

Задания в контролирующих программах по спортивно-педагогическим дисциплинам могут быть связаны со знанием терминологии, техники выполнения отдельных упражнений, методики страховки и помощи, самоконтроля за физическим состоянием занимающихся, судейства соревнований, тактических действий, методики обучения и проведения различных упражнений, методики развития двигательных качеств, последовательности выполнения двигательных действий и т.п. Использование технологий мультимедиа для создания контролирующих программ значительно расширяет возможности подбора заданий и вариантов ответов, так как в этом случае можно широко использовать видеоматериалы, графику и анимацию.

*Второй тип* контролирующих программ связан с умением оценивать упражнения, выполняемые на соревнованиях, в которых ведущую роль играют экспертные оценки (спортивная и художественная гимнастика, спортивная аэробика, фигурное катание, единоборства и т.д.). В программах данного типа задания в основном носят ситуативный характер, приближая их к реальной соревновательной деятельности.

Неоспоримую помощь в подготовке современных дидактических материалов сегодня оказывают и цифровые фотокамеры, позволяющие создавать различные наглядные пособия в виде статических изображений, размещать их в дополнение к видеоинформации или использовать самостоятельно в презентациях и в других программно-педагогических средствах.

Существенное значение в профессионально-педагогической деятельности специалистов (особенно по физической культуре и спорту) приобретает аудиоинформация для музыкального сопровождения выполнения комплексов общеразвивающих упражнений и аэробики, показательных выступлений, соревнований и т.п. Для создания таких материалов используются самые различные средства и программы: Sound Forge, WaveLab, CoolEdit, Adobe Audition и др.

Важную роль в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту, в их профессиональной деятельности в перспективе могут сыграть 3D-технологии. Как известно трехмерное представление информации является наиболее привычным и наглядным для человека: через зрение человек получает около 80% всей воспринимаемой информации. Различные системы 3D-визуализации и виртуальной реальности уже хорошо себя зарекомендовали с экономической точки зрения во многих отраслях (Роберт, 2008). Что же касается области физической культуры и спорта, то здесь на данном этапе необходимо всесторонне изучить их возможности, разработать конкретные направления создания и реализации для решения профессиональных задач. Уже сегодня можно говорить о возможности широкого использования различных виртуальных тренажеров и обучающих систем с применением 3D-технологий в учебно-тренировочном процессе, например, при освоении тактических действий в игровых видах спорта, при обучении сложнокоординационным упражнениям и идеомоторной тренировке в таких видах спорта, как спортивная гимнастика, акробатика, слалом, фигурное катание и др. (Петров, 2010). Однако для решения этих задач необходима консолидация специалистов из различных сфер деятельности: специалиста, обладающего знаниями в конкретном виде спорта, специалиста по 3D-технологиям и др.

В заключение следует отметить, что большая конкуренция в спорте высших достижений обязательно приведет к поиску и внедрению в учебно-тренировочный процесс самых передовых технологичных средств и методов обучения и тренировки, а спорт в этом плане является хорошим полигоном для обкатки этих технологий.

### **Библиографический список**

1. Петров П.К. Информационная компетентность как основа для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов по физической культуре и спорту // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2010. №2. С. 26-29.



2. Петров П.К. Информационные технологии в физической культуре и спорте: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 288 с.
3. Петров П.К. Подготовка специалистов по физической культуре и спорту в условиях информатизации общества //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. №5. С.45-47.
4. Петров П.К. Теоретические и методические основы подготовки специалистов физической культуры и спорта с использованием современных информационных и коммуникационных технологий: монография. М.; Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2003. 447 с.
5. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, дополненное. М.: ИИО РАО, 2008. 274 с.

### 3.10. Технологии работы с текстовой информацией<sup>©</sup>

В данном разделе речь идет о работе студентов по выявлению содержания текстов.

Работа с текстами занимает на всем протяжении университетского обучения и в дальнейшем доминирующее место. Можно утверждать, что подготовка студента в университетском пространстве – это разного вида действия с текстовой информацией. Студент-первокурсник погружается в новую среду, и эта среда питает его через тексты, образовывает его через университетский дискурс, представленный в текстах – вербальных и невербальных - на всевозможных носителях.

Что за работа, которую студент осуществляет посредством текстов? Это, по сути дела, - переработка информации, извлечение из нее знания. Знание, на которое нацелена текстовая деятельность, разное: о мире, об определенной области знания, о человеке, о самом себе, о собеседнике, о деятельности, предметах, взаимосвязях. Но в любом случае получение знания регулируется самим познающим субъектом, его потребностями, желанием, опытом, актуальными для него задачами. Именно поэтому нам интересна фигура познающего субъекта – студента.

Работа с текстом, таким образом, нацелена на разные вещи и требует всякий раз точности и конкретности выполняемых действий. В университетском обучении она сопряжена с двумя типами задач. С одной стороны, это работа по ознакомлению (восприятию), обработке, переработке предметной и интеллектуальной информации, содержащейся в этих текстах, с другой - освоение учебного, научного, общекультурного дискурса, то есть способов говорить о получаемом студентами знании. Этот дискурс состоит из **речевых произведений**, участвующих в представлении интеллектуальных систем и знаний, накопленных, значимых и востребованных в данный момент обучения, **лексикона** – учебного, научного, общекультурного, то есть терминологии, которую использует данная область знания, интеллектуальных **тезаурусов** как организованного/систематизированного знания, **взаимосвязей** между единицами этого лексикона и тезауруса.

Одним из распространенных видов текста является учебный текст. Привычный путь поступления его – это устная форма во время лекции. Этот текст представляет определенное знание в структурированном виде, выраженное в

---

<sup>©</sup> И.Б. Ворожцова, 2012

терминах данной области знания. И это преломлено через систему представлений лектора, данную в виде суждений, оценок, отношения к высказываемому. Что именно воспринимается слушающим? Преподаватель предполагает, что это - факты, суждения, некоторый фрагмент области знания или движение мысли от вопроса к вопросу. Что реально происходит при восприятии текста лекции студентом? Вопрос интересный, но ответ на него далеко не очевиден.

Это очень сложная работа, которой овладевает каждый, кто причастен к этой интеллектуальной деятельности, но, как правило, это происходит благодаря собственной работе при чтении, описании, участии в научных обсуждениях и т.п. Однако с учетом экспоненциального роста информационных потоков требуется систематическая работа в рамках университетского, да и школьного обучения по приобщению обучающихся к работе с текстовыми потоками.

Обеднение речи, фиксируемое в последние 25 лет, несомненно, связано с этими социокультурными изменениями. Человек все чаще прибегает к толкователям этих бесконечно обновляющихся потоков, нежели знакомится с ними сам. Это мы наблюдаем и в университетской среде, когда студент обращается к вторичным текстам, черпая из них готовые суждения, среди которых всякого рода рефераты и т.п. тексты. Да и в списках литературы учебных дисциплин все большее место занимают тексты - заимствование знания, а не тексты, созидающие новое знание.

Самая актуальная задача введения обучающегося в контекст высшего образования - предложить инструментарий для того, чтобы он мог справляться с требованиями по работе с текстами.

Это и есть задача нашего курса «Технологии работы с текстовой информацией», который мы предлагаем студентам 1-го курса филологического факультета, задача развития **текстовой компетенции** при работе (чтении, порождении и переработке высказываний) с текстами областей знания, представляющих наибольшую важность для студента-филолога 1-го курса, - лингвистика, литературоведение, история – информационного, научного и справочного характера.

Занятия проводятся в виде выполнения практических работ по выявлению, переработке и выдаче информации с использованием разнообразных

исследовательских процедур по выявлению текстовой информации и порождению текста на базе определенной информации.

Обучение нацелено на овладение студентами двух типов технологий:

- 1) технологии обращения к опыту (актуализация опыта): технология вербальных гипотез по содержанию текста на основе заголовка, технология критического мышления;
- 2) технологии извлечения информации: контент-анализ текста, составление информационных (денотатных) карт, технология позиционного чтения, W-технология, технология декомпозиции текста, технология визуализации структуры текста, в том числе с использованием компьютерных технологий, технология тезаурусного анализа (с том числе с использованием ИКТ), технология «читатель-автор».

Дальнейшее изложение посвящено описанию данных технологий.

#### *Технологии обращения к опыту (актуализация опыта)*

*Технология самообследования* речевого субъекта состоит в составлении речевых паспортов, в ходе которого выполняются речевые тесты по видам речевой деятельности (см. Учебно-методические материалы для студентов I курса специализации «Русский язык как иностранный» /Сост. И.Б. Ворожцова, Т.Р. Копылова, А.В. Роскурня, О.В. Тарасова. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007.).

*Технология самообследования актуальных знаний* – это рефлексия по поводу того, что каждый вкладывает в понятие «текст», «информация», «технология».

#### Виды выполняемых заданий

1. Закончить высказывание: *Текст – это ...* и сгруппировать высказывания в смысловые группы. Например, формируется такой список: *Текст – это... Набор предложений/ Единица языковой системы/ Связь с объективной реальностью/ Письменные формы.* Смысловые группы: *Содержание. Структура. Средства. Человек.* «Информация» (*письменная информация в тексте, информация в устном и письменном виде и др.*) резюмируется в такие смысловые группы: *Совокупность фактов, событий, знаний о реальной действительности / Связь между людьми.../...*

2. Проблематизировать определенные понятия, т.е. зафиксировать в виде вопроса, на который нужно поискать ответ в своих представлениях, такие как «содержание».

«Технология» актуализирует такие понятия, как *метод, способ, техника; последовательный план, система методов; принципы работы, обработки.*

Вопрос «Кому принадлежит технология?» не входит в область актуального знания, он запоминается, чтобы вернуться к нему в конце изучения данной дисциплины.

3. Особое значение имеет актуализация знания о том, на что опирается читатель при чтении текста. Выполняется задание: заполнить пропуски в тексте. Предъявляется текст, где выпущено каждое пятое слово. Например, фрагмент такого текста:

*...Когда легат покинул балкон, ... приказал секретарю пригласить президента ..., двух членов его и ... храмовой стражи Еришалаима во ..., но при этом добавил, ... просит устроить так, чтобы ... совещания со всеми этими ... он мог говорить с .... раньше и наедине.*

*Приказания ... были исполнены быстро и ..., и солнце, с какой-то ... яростью сжигавшее в эти ... Еришалаим, не успело еще ... к своей наивысшей точке, ... на верхней террасе сада ... двух мраморных белых львов, ... лестницу, встретились прокуратор и ... обязанности президента Синедриона первосвященник ... Иосиф Каифа.*

Технологии данного блока обращены к работе с такой скрытой категорией, как опыт. Именно опыт является ресурсом для обучающегося в его образовательной деятельности, которая в значительной степени является текстовой, как мы обозначили выше.

*Технология формирования вербальных гипотез* по содержанию текста на основе заголовка. Это понимание текста через формирование гипотез по поводу его конститутивных частей (заголовков, автор, место и год публикации) и создание текстов на основе выдвинутых гипотез.

Обучающийся: 1) знакомится с заголовком текста, его автором и источником (место публикации); 2) формирует 3-4 гипотезы по содержанию текста, имеющего такие выходные данные; гипотезы оформляются в виде высказывания, где указываются конкретные данные о содержании; 3) формирует список из гипотез всей группы; 4) знакомится с текстом и указывает подтвердившиеся гипотезы; 5) проводит рефлексию того, что «сработало» на выдвижение подтвердившихся

гипотез, какие элементы опыта речевого субъекта; б) создает свой собственный текст по данному информационному поводу.

Например, предъявлена статья «Марафон здоровья» из газеты «Удмуртский университет». Она помещена на последней странице, в середине статьи фотография, на ней люди с номерками в лесу. Формируются гипотезы: 1) в статье речь идет о спортивном состязании по бегу; 2) состоялся бег на 500 м; 3) состоялся бег на 1000 м; 4) выступают легкоатлеты – студенты УдГУ; 5) в УдГУ был проведен День здоровья; б) статья посвящена зимнему кроссу (студент обратил внимание на дату выпуска газеты). После чтения идет обсуждение подтвердившихся гипотез – это гипотезы 1, 2 (частично) и б.

Обсуждению не подлежит правильность/неправильность выдвинутых гипотез. Это не подлежит оценке. Суть задания в том, чтобы подтвердить свой опыт: я могу по заголовку делать гипотезы и опираться на них в выявлении информации. Это особенно значимо для чтения текстов учебного, энциклопедического и научного характера.

Работу с освоением данной технологии студенты продолжают самостоятельно и затем проводят в группе со всеми студентами по предложенной выше схеме: дается заголовок, при этом, если есть подзаголовок, он также доводится до сведения студентов. Другая визуальная информация: где помещена статья, какие сопутствуют картинки. Это все то, что делают читатель и слушатель при восприятии текста. Затем формулируются гипотезы. Все они принимаются на рассмотрение. Согласовываются разные варианты одного и того же содержания: считать их разными гипотезами или одной. После этого текст прочитывается, и проходит обсуждение выдвинутых гипотез с точки зрения подтверждения или неподтверждения. Оценочные суждения не принимаются во внимание. Можно попросить подтвердить свои суждения относительно содержания цитированием текста, прокомментировать их, особенно в случае, если есть несовпадение между читателями относительно принятия/непринятия гипотез.

Рефлексия нацелена на выявление того, какой опыт пригодится в выдвижении гипотез по содержанию текста. Попросту говоря, откуда студент знает, что в тексте, озаглавленном «Марафон здоровья», помещенном в газете «Удмуртский университет», пойдет речь о кроссе или беге на 500-1000 метров?

Работа по данной технологии активизирует собственные ресурсы читателя и создает у него чувство безопасности, ибо опора на собственное знание, а не на заемное. Тогда человек будет читать, у него есть на что опереться в выявлении содержания текста. Слова, конструкции текста, т.е. вербалика, накладываются тогда на существующие схемы содержания, сформированные в предыдущем опыте, и много шансов, что новое содержание будет включено в эти схемы, что, собственно говоря, и есть процесс познания.

То же для работы с устными текстами: «Проследить по названию проблемы в ток-шоу «Пусть говорят/ Культурная революция/ Прямой эфир / Открытая студия и др.», о чем будут говорить. Пример: передача «Пусть говорят», тема «Развод А.Заворотнюк» или «Тише, Глашенька, не плачь, не утонет в речке мяч».

*Технология задавания вопросов.* Работа состоит в чтении текста с задаванием себе вопросов. Вопросы фиксируются каждым читающим. После чтения вопросы озвучиваются, для всей группы составляется список вопросов. Затем список систематизируется в зависимости от предмета вопроса. Формируются микрогруппы для поиска ответов на определенную группу вопросов. От каждой группы выступает один ее представитель, он знакомит с возможными ответами. После этого студенты читают текст повторно, внося коррективы в материал обсуждения.

*Технология критического мышления (ТКМ).* По тексту, который преподаватель подготовил для ознакомления, он проводит предварительную работу: готовит задания в соответствии с последовательностью заданий для обучающихся до чтения текста и после чтения.

Последовательность заданий:

1) зачитывается предложение, затем диктуется и предлагается записать всевозможные мысли, пришедшие в голову (5 мин. на выполнение). Высказывания сопоставляются в микрогруппах, составляется общий список высказываний. В ходе выполнения все вопросы, которые возникают у обучающегося, фиксируются им письменно;

2) дается пять слов (из текста). Их нужно расположить в логической или хронологической последовательности. Дать их в высказывании (3 мин.). Возникшие по ходу выполнения задания вопросы фиксируются письменно.

- 3) дается пять высказываний, на них нужно дать ответ «правда - ложь» 5 высказываниям (1 мин.). После выполнения решение каждого обсуждается в микрогруппе. То же задание относительно возникших вопросов.
- 4) чтение текста с пометами: подтверждение знания / абсолютно новая информация / противоречит предыдущим представлениям / возникшие вопросы.
- 5) переписать фразу с 5 словами (см. задание 2).
- 6) вернуться к заданию 3 и скорректировать ответы.
- 7) сделать схему «Основные блоки информации».
- 8) написать ответ на один из своих вопросов.
- 9) создать один из 3 текстов: 1) дневниковая запись; 2) впечатления о событии (если в тексте есть описание событий); 3) письмо другу о том, что узнал и т.п. Зачитать вслух для желающих.
- 10) вернуться к списку вопросов. На какие ответили? Какие возникли? Где следует искать ответы?

Технология критического мышления обращена к активному использованию познавательного опыта и интеллектуальных умений в текстовой деятельности: вызов знания, переформулирование, определение истинности и ложности, принятие решения и др. Опора на опыт задействована в задании 1: отреагировать на прослушанное своими мыслями (для научного текста лучше дать фразу написанной). Звучит нечто, где мерцают какие-то слова, то есть смыслы, отсылки к знакомому, к каким-то предметным областям, ухвачены какие-то элементы/предметы: *я знаю... я думаю по этому поводу... с таким-то услышанным элементом у меня связано такое-то воспоминание...* Задание 2 на выявление логической последовательности включает интеллектуальные умения студента, логику, то есть связь элементов, их выводимость один из другого, связь по сходству, замещению, в парадигматике, синтагматике, в том числе на формирование суждений. Задание 3 на истинность апеллирует к знаниям в предметной области.

Все три актуализируемых кластера – опыт / имеющиеся знания / интеллектуальные умения как умения структурировать, сопоставлять, развивать представления, проблематизация – включаются в чтение текста (задание 5). Приобретение новых знаний о предмете, как в чистом виде, так и в «связанном»,



обращаются на пересмотр своих решений в заданиях 1-4. Составление информационной карты – систематизация в чистом виде - визуализируется в виде схемы «Основные блоки информации».

Постоянно мобилизуется проблематизация знания в виде вопросов: а чего я не знаю? Что не поддается формулировке? Какие существуют связи между элементами в данной области? Ответы на свои же вопросы обращены к автономности студента, т.е. субъектности (я сам строю на них ответ).

Задание на создание своего текста включает личностную составляющую – переживание информации.

*Технологии извлечения информации (понимание текста, работа с содержанием)*

*Контент-анализ текста.* Данная технология опирается на то, что в любом содержании текста есть два содержания: одно относится к объективной реальности или мыслимой таковой, второе относится к внутренней реальности речевого субъекта. Чем эти реальности отличаются? Первая составляет внешний мир, существующий – по умолчанию – независимо от воли человека. Это мир предметов, вещей, фактов, событий. Они описываются ситуацией, где есть люди, осуществляющие действия, события и их действия, они осуществляются в пространстве и во времени.

Внутренний мир – это мир, созданный в результате жизнедеятельности каждым человеком, это внешний мир, интериоризированный индивидом. Во внутреннем мире нет ситуаций, но есть переживания, суждения, оценки, отношение к миру, себе, другим.

Для познавательной деятельности важно, как устроен предметный мир, тот, который вне человека, чтобы выстроить в своем внутреннем мире систему представлений, включенную в переживания, оценки, суждения, т.е. имеющую аксиологическую размерность.

Отсюда важность умения разделять эти два вида содержания. Первый вид назовем информационное содержание (предметное), второй – коммуникативное (модальное) содержание.

Возьмем начало газетной статьи о компании «ВолгаТелеком»:

*Удмуртский филиал компании «ВолгаТелеком» в последнее время радуется своих абонентов все новыми и новыми услугами телефонной справочной службы. Буквально лет пять назад мы могли получить здесь только справку о номере телефона интересующей нас организации. Теперь же, набрав, например, 8-150, вы можете узнать информацию о состоянии вашего счета, а позвонив 8-159, - расписание движения поездов, астрологический прогноз и даже послушать сказки! Нажимаю заветные клавиши и слышу в трубке приятный женский голос: «Здравствуйте, вас приветствует компания «ВолгаТелеком»...»<sup>1</sup>...*

Его предметное содержание формируется ситуацией, где есть организация Удмуртский филиал «ВолгаТелеком», она дает справки, расположена в Ижевске, время события – 19.10.2006. Оно конкретизируется тем, что речь идет о телефонной справочной службе, которая дает номера телефонов 8-150, 8-159, в справочной службе есть служащие, приветствующие абонента сообщением: «Здравствуйте, вас приветствует компания “ВолгаТелеком”...».

Коммуникативное содержание включает в себя переживание радости от контакта с этой организацией, расширение сферы услуг (суждение), раньше только справку, а теперь и другое (сопоставление), расширение возможностей пользования услугами (логический вывод).

Сама методика контент-анализа, разработанная автором, состоит из подсчета квантов информации и квантов модальности, где за квант информации принимается один факт, одно событие. Удмуртский филиал компании «ВолгаТелеком» содержит три кванта информации: тип организации – компания, название – «ВолгаТелеком» и название ее филиала – Удмуртский филиал. В предложении *«Удмуртский филиал компании “ВолгаТелеком” в последнее время радуется своих абонентов все новыми и новыми услугами телефонной справочной службы»* пять квантов модальности: *в последнее время* (время указано через внутреннее представление автора, не через название «с 1 октября 2006 г.»), *радуется* (переживание), *своих абонентов* (отнесение абонентов к организации – ментальная операция), *все новыми и новыми* (суждение и воздействие).

---

<sup>1</sup> Из статьи Сергея Ш. «Алло, барышня!» в «Известиях УР», 19.10.2006.

Как воспринимается содержание текстов? Чаще всего внимание уделяется тому, что приходит из внутреннего мира говорящего: радуется, все новые и новые услуги... Задайте студенту вопрос, о чем текст, большинство отметит, что у абонентов есть основания для радости, все больше новых услуг. Спросите, какие услуги, и мало кто сможет внятно ответить, т.е. дать информацию. Суждения, переживания, оценки не есть информация. Все это переработанный говорящим материал внешнего мира и достояние его собственного внутреннего мира или внутреннего мира говорящего.

Поскольку образовательное пространство – это прежде всего пространство предметности и деятельности, то важно дать инструментарий нахождения в тексте как раз той самой предметности, которая формирует изучаемую область знания, умения выделять предметный контент и работать с ним.

Следующий фрагмент текста:

### ***Немного истории***

*Не секрет, что телефонистки с приятным голосом появились в нашей стране еще в конце 19 века – одновременно с первыми телефонными станциями. Тогда, нажав на кнопку или покрутив ручку телефонного аппарата, абонент слышал в ответ приветствие телефонной «барышни» и называл ей в ответ требуемый номер. Кстати, плато перед телефонистками, на котором требовалось быстро найти нужное отверстие для штекера, было таким большим, что «барышень» подбирали исключительно высокого роста. И допускались к этой работе только незамужние женщины, «дабы лишние думы и заботы не приводили к лишним ошибкам при соединениях». Впрочем, в то время «барышни» еще не выдавали справок абонентам, работая больше с проводами, а не с людьми. Информацию по телефону начали предоставлять только полвека спустя, когда в 1928 г. специально для этих целей на ленинградской Центральной телефонной станции были впервые выделены пять отдельных телефонисток. С тех пор справочная служба прошла долгий путь развития от ручной картотеки до современной автоматизированной системы.*

*В нашей республике телефонная справочная служба появилась в пятидесятых годах прошлого столетия. С момента своего основания она сразу же начала пользоваться огромной популярностью. По номеру «09» люди звонили даже чаще, чем в «скорую помощь» или пожарным. Такая же ситуация наблюдается здесь и сейчас.*

Выполнение задания:

Для данного фрагмента текста в *номинативный* (предметный) план войдут следующие кванты информации: *телефонистки - телефонные станции - нажать на кнопку - покрутить ручку телефонного аппарата - отверстие для итекера - незамужние женщины - «дабы лишние думы и заботы не приводили к лишним ошибкам при соединениях» - в 1928 г. - ленинградская Центральная телефонная станция - пять телефонисток - ручная картотека – автоматизированная станция - 09*. Всего 14.

*Коммуникативный* план в квантах модальности выглядит таким образом: *немного истории* (информативная неопределенность), *не секрет* (суждение), что телефонистки с *приятным* голосом (отношение) в *нашей* стране (отношение), *еще* (переживание) в *конце* 19 века (информативная неопределенность), *одновременно* (суждение) с *первыми* телефонными станциями (введение в порядок); *Тогда* (отсылка) приветствие телефонной «*барышни*» (отношение), требуемый номер (отсылка к абоненту); *Кстати* (присоединение), *требовалось* (суждение) *быстро* (оценка) найти *нужное* (отсылка), было *таким большим* (оценка), что «*барышень*» *подбирали исключительно* (оценка) *высокого роста...* И допускались к этой работе *только*. *Впрочем*, в то время «*барышни*» *еще* не выдавали справок абонентам, работая *больше* с проводами, а не с людьми. Информацию по телефону *начали* предоставлять *только полвека* спустя, *специально* для этих целей *впервые* выделены *пять отдельных* телефонисток. *С тех пор* справочная служба *прошла долгий путь* развития от ручной картотеки до *современной* автоматизированной системы. В *нашей* республике появилась в *пятидесятых* годах *прошлого* столетия. *С момента* своего основания она *сразу же* начала пользоваться *огромной популярностью* люди звонили *даже чаще*, чем в «*скорую помощь*» или пожарным, *Такая же ситуация* наблюдается *здесь и сейчас*. Всего 38 квантов.

Для газетного текста на русском языке это хорошее соотношение. Часто бывает, что предметный план – 1-2 кванта информации, а коммуникативный - 40-50 квантов. Вот это уже предмет профессиональной переподготовки журналиста и подготовки студента – будущего журналиста.

Любопытно, что в западноевропейских языках соотношение обратное: предметному плану уделяется больше места в нехудожественных текстах, чем

коммуникативному. У французов есть поговорки на тему удержания переживаний при себе: «Сердце, которое вздыхает, - нет ничего хуже». (Le coeur qui soupire il n'y a pas pire). Или: «Если из-за ерунды волноваться, значит от ума освободиться». (Si pour un rien tu t'attendris c'est que ta tête est sans esprit).

И в тех областях знания, которые требуют работы с информацией, проблема обучения техникам извлечения информации более чем актуальна для российского образования.

*Технология составления информационных (денотатных) карт по тексту*

Содержание текста структурируется и представляется в виде схемы - информационной карты или «конstellации». Информационная карта – таблица или диаграмма, где даются блоки (кластеры) содержания.

Например, текст «Языковая картина мира». Карта начинает создаваться, отталкиваясь от названия, где есть *язык, картина, мир*, еще до чтения текста. Метод свободных ассоциаций через завершение высказывания «язык – это...», «картина – это...», «мир – это ...» наполняет речевое пространство вокруг текста.

*Язык* – речь, языковые единицы, речевой субъект, тексты, слова...

*Картина*: представления, знания, жизненный опыт, познавательный опыт, интеллектуальные умения – разъединение, соединение, обобщение, подведение под более общее, сравнение, умозаключения, выводы...

*Мир*: внешний, внутренний.

При чтении текста идет заполнение конкретными элементами из текста информационной карты пространства.

Блоки информации	Единицы и выражения из текста
Человек	Ученые: Ю.Д. Апресян, Н.Д., Арутюнова, Е. Яковлева, А. Вежбицкая
Язык	Лексика, лексическая семантика, слова, эквиваленты слова, компоненты значения
Картина	Представления, система взглядов, концептуализация, конфигурация, система правил, особенности русской этики, события Наивная картина мира, научная картина мира, языковая картина мира русского языка
Мир	Предметы, слова
Методы исследования	Семантический анализ

Опираясь на информационную карту, студенты: 1) дополняют ее своими единицами и высказываниями по данной теме: расширяют список ученых, методов исследования, единицами системы языка, событиями и т.п.; 2) излагают содержание статьи, делают презентацию проблемы «методы изучения языковой картины мира», делают тесты для контроля и т.д.

Информационная карта может быть представлена в виде организационной диаграммы, диаграммы Венна или радиальной диаграммы («конstellации» в нашем наименовании). Ниже на рис. 3.18 представлено информационное содержание того же текста в виде «конstellации».

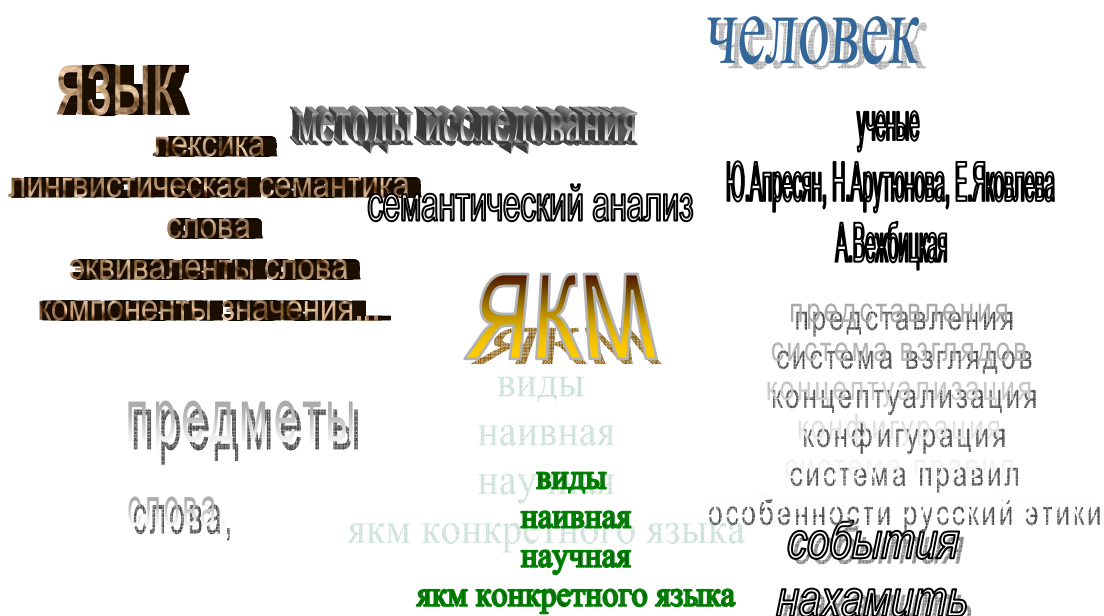


Рис. 3.18. Информационное содержание текста «Языковая картина мира»

Технология составления информационных карт – выстраивание студентом шагов на пути овладения содержанием научного, учебного текстов, овладение структурированным (не хронологическим в виде пересказа) способом вычленения информации.

Для каждой информационной карты *указать*:

1. автора-исполнителя (создателя информационной карты);
2. выходные данные статьи, для которой составлялась информационная карта (автор, название текста, откуда взят текст, год и место издания, страницы издания).

Сокращения и небрежности не поощряются.

Информация должна быть представлена *в исчерпывающем виде*.

*Технологии позиционного обучения* (Н.Е. Веракса, И. Шиян, О. Шиян) предлагают читать текст с определенных позиций. Это активное чтение научного текста (лекция, монография, научная статья). Позиционные роли: *Тезис – Понятия – Схема – Оппозиция – Апологеты – Метод – Ассоциация – Символ – Поэзия – Театр* и другие. Для каждой позиции формируется группа от 1 до 5 человек. Позиционные роли толкуются следующим образом: для позиции *Тезис* нужно определить не больше трех тезисов данного сообщения; для позиции *Понятия* нужно выделить ключевые слова; *Схема* предьявляет структуру содержания; для *Оппозиции* нужно не согласиться с позициями автора; *Апологеты*, наоборот, должны поддержать текст, увидеть, что ценного вообще и что ценного для себя содержится в этом тексте; *Символ* задает зрительный образ идеи текста; в позиции *Метод* нужно ответить на вопрос, каким методом пользовался автор; *Театр* задает содержание в форме театрального жанра; *Поэзия* – переложение идеи текста в поэтической форме.

После чтения текста и обсуждения позиций в группах идет представление каждой позиции. В конце выполнения работы предлагается высказаться в свободной форме по поводу проделанной работы.

*Технология декомпозиции текста* состоит в выявлении смыслового содержания по структуре текста (декомпозиция). Любой текст композиционно включает вступление, основную часть, заключение. И с каждой из этих составных частей связаны определенные ожидания.

Так, для научного текста во *вступлении* заявляется предмет исследования, описывается степень разработки изучаемой проблемы, определяется цель исследования. *Основная часть* посвящена, если речь идет об исследовании, описанию материала исследования, методов изучения материала, этапов решения проблемы и т.д. Описывается предмет изучения, приводятся примеры, выдвигаются гипотезы, интерпретируются факты, приводятся аргументы за и против той или иной интерпретации фактов, суждения иллюстрируются материалом. В *заключении*

обобщаются результаты, приводятся выводы, даются оценки, рекомендации для дальнейших исследований.

Опираясь на такое общепринятое разворачивание содержания текста, обучающиеся проговаривают все, что для них связывается с предполагаемым содержанием статьи, актуализируют свои представления о данной проблеме. Затем, читая текст, они обнаруживают то, о чем шла речь до чтения, и то новое, что содержится в статье.

*Технология «визуализации» содержания текста, в том числе с использованием компьютерных технологий*

«Визуализация» содержания определяется нами как делание видимым процесса чтения. Это: 1) заметки на полях при помощи нумерации и ключевых слов; 2) прослеживание пути раскрытия какого-либо концепта; 3) задавание себе вопросов, в частности, так называемые W-вопросы (в немецком языке Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Warum? Wozu?), т.е. Кто? Когда? Где? Что? Как? Почему? С какой целью?; 4) сплошная маркировка (чтение с карандашом).



### 3.11. Художественный текст в образовательной деятельности филолога<sup>©</sup>

В образовательной деятельности филолога большое место занимают художественные тексты. Требуется знание того, какие художественные тексты составляют ядро письменной и устной культуры, и знание самих текстов. Студенту необходимо читать тексты в оригинале, а не в их переложении другими авторами в хрестоматиях, учебниках, комиксах и т.п. Ту же необходимость испытывает студент при изучении иностранных языков. Достаточно отметить, что читающий студент обеспечивает себе пространство совершенствования своих речевых умений в отличие от студента нечитающего.

Как сделать так, чтобы студенты захотели читать литературные произведения на иностранном языке? Каким образом организовать обучение, вовлекающее художественные тексты в учебный процесс, делающее их необходимыми? Очевидно, что чтение художественной литературы благодаря содержанию текстов, работе воображения, переживанию содержания, «работает» на формирование общекультурных компетенций и речевого мышления на данном языке. Есть смысл говорить о читательской компетенции как социокультурной. В чтении складывается социокультурная практика обучающегося как контекст обучения.

Деятельностное обучение, которое разводит деятельность педагога и деятельность обучающегося, позволило нам сосредоточить внимание на деятельности студента, осваивающего иноязычную речевую деятельность на материале художественных текстов, на том, как способствовать тому, чтобы он стал активным участником образовательного процесса, ответственным за свои действия и результаты деятельности.

Мы строили собственную (педагогическую) деятельность как деятельность сопровождения (Педагогическое сопровождение, 2011. С. 33-53). Действия преподавателя по осуществлению деятельности сопровождения можно разделить на три последовательных блока действий. Первый блок – это предварительная работа преподавателя по отбору и организации содержания обучения. На этом этапе он моделирует основные константы образовательной деятельности студента, исходя из

---

<sup>©</sup> Т.В. Савченко, 2012

сегодняшних условий обучения: что значимо для студента при работе в рамках данной дисциплины, его ожидания, его возможности, его актуальное культурное пространство, т.е. его «я хочу» и «я могу». Затем через отбор и организацию содержания он конструирует культурное пространство его образования на данном этапе для данной дисциплины с прицелом на связи этого содержания с содержанием других дисциплин, чтобы у студента были другие опоры в его формируемом социокультурном бытии. Второй и третий блоки действий преподавателя в стратегии сопровождения осуществляются непосредственно в его работе со студентами: это слушание, наблюдение, фиксация предъявляемого студентами содержания и аналитическая работа по вычленению значимого для целей обучения содержания. И наконец, третий блок при сопровождении – главное в деятельности преподавателя – его участие в коммуникации, во взаимодействии со студентами по поводу их содержания. Здесь важны поддержка, принятие и фиксация успеха.

Технологии сопровождения образовательной деятельности студентов были внедрены в практику преподавания художественной литературы в рамках дисциплины «Европейские языки» филологического факультета Удмуртского университета. Это курс «Технологии чтения современной художественной литературы» (на материале английского языка). Он адресован студентам-филологам (3-й курс), владеющим английским языком, и предполагает беспереводное чтение современных художественных произведений, активную дискуссионную работу в рамках проблематики произведений, а также дает возможность научиться анализировать тексты с учетом их культурного и исторического контекстов.

На этапе отбора и организации образовательной деятельности преподаватель задается вопросами целеполагания с позиций студентов, конструирования их потребностей в художественных текстах на английском языке, моделирования значимого для их профессионального становления пространства культуры и соответствующих деятельностей. Обратим внимание на то, что на выходе речь идет о развитии иноязычных речевых компетенций и формировании новых общекультурных представлений.

Что касается иноязычных речевых компетенций, то это умения беспереводного чтения современных художественных произведений, владение

способами самовыражения в устной и письменной речи при обсуждении содержания произведений и связанной с ним проблематики, умения анализировать тексты с учетом их культурно-исторического контекста. Образовательная деятельность студентов включает в себя речевую деятельность на английском языке (слушать, говорить, читать, писать) и интеллектуальную деятельность (думать, анализировать, сопоставлять и т.п.).

На этом этапе своей деятельности мы отбирали произведения англоязычной художественной литературы. В поле нашего внимания попали такие авторы современной британской и американской литературы конца XX – начала XXI в., как Дж. Роулинг, Филипп Пулман, Казуо Исигуро, Роальд Дал, Джеймс Баллард, Джоан Харрис, Том Шарп, Зэди Смит, Софи Кинселла, Ник Хорнби, Тони Парсонс, Тэрри Пратчетт, Джон Толкиен, Чак Поланик, Артур Голден, Одри Ниффенеггер, Стивен Кинг, Николас Спаркс. Был составлен список их произведений для чтения, подготовлена информация по основным премиям в области литературы (Британская Национальная премия the Nibbies, Букеровская премия, Американская национальная премия, Пулитцеровская премия, Нобелевская премия). Мы предположили, что знакомство с современной литературой отвечает потребности молодых людей быть вписанными в современный мировой контекст и поможет увидеть, какими заботами, мыслями, переживаниями живут их современники в англоязычной культуре.

Была также выработана стратегия постепенного вхождения в мир художественной литературы, как это сделано в программе практического курса французского языка для специальности «французский язык и литература» (Ворожцова, 2000. С. 287-313). Две идеи были использованы нами: предоставить свободу студенту в выборе произведения для чтения и создать общее поле обсуждения прочитанного через фокусирование разговора на некоторых значимых для читателя ракурсах чтения. Это, в частности, выявление и описание среды обитания персонажей произведения, внимание к духовной жизни народа (вера, верования, предрассудки, философия); описание рутины, радостей и горестей повседневной жизни представителей иноязычной культуры; место семьи, привязанностей, любви, дружеских отношений в их жизни; бюджет семьи, каков он, из чего складывается; область творчества, креативности, воображения, жизнь в

преломлении творческих людей – поэтов, певцов-сочинителей, художников и т.д. Но главной фигурой для преподавателя, как это постулируется деятельностным подходом, является фигура читателя, т.е. обучающегося.

Таким образом, на организационном этапе имеет место деятельность преподавателя по подготовке сопровождения образовательной деятельности студентов: конструирование ситуации обучения, выстраивание модели деятельности читателя англоязычной художественной литературы: что ему интересно, как он прокладывает путь в чтении, что формирует контекст его деятельности.

Следующие два этапа деятельности преподавателя, сопровождающего образовательную деятельность студента, связаны непосредственно с аудиторной работой. В ней можно выделить организационные мероприятия по инициированию читательской деятельности студентов, аналитические процедуры в ходе слушания, наблюдения и фиксации речевых высказываний студентов и коммуникативную составляющую как участника речевого взаимодействия.

Образовательная деятельность строится последовательно от предтекстовой работы к чтению и затем заключительный этап.

На предтекстовом этапе происходит знакомство с современной ситуацией в британской и американской литературе: изучается жизнь авторов, происходит знакомство со списками их произведений, событиями в литературной жизни (литературные премии). Информацию об этом собирают студенты и представляют в виде визуальной презентации в программе Power Point. Они показывают фотографии, дают биографические сведения, называют основные произведения. Преимущественным вниманием пользуются авторы и произведения, удостоенные литературных премий. Предметом сообщений являются и сами премии в области литературы - Британская Национальная, Букеровская, Американская национальная премия, Пулитцеровская, Нобелевская. В этот контекст попадают наши отечественные писатели, попавшие в свое время в сферу внимания литературных жюри.

Знакомство с авторами и их произведениями проводится, в частности, в виде литературного форума, на котором каждый представляет сведения о писателе по заранее разработанному студентами плану: имя и фамилия, годы жизни, место рождения, образование, семейное положение, основные произведения, литературное

кредо, проблематика произведений, жанр, увлечения, прочее (на выбор). Другие студенты задают вопросы. На следующем занятии студенты готовят материал о периоде времени, в котором были написаны произведения. Ими рассматривается современное состояние общества в этих странах, наиболее крупные события в политической, экономической и социальной жизни.

В результате формируется список авторов и их произведений по предложениям студентов и преподавателя. Он тоже участвует в работе презентаций. После этого студенты выбирают произведение для чтения.

В нашей практике на данном этапе возникла ситуация конфликта. На занятии, где студенты стали озвучивать свой выбор, оказалось, что большинство предложили произведения классиков XVIII - XIX вв., таких как Чарльз Диккенс, Оскар Уайльд, Эдгар По, Джеймс Фенимор Купер, Марк Твен. Это вызвало наше недоумение. Почему студенты отказались от выбора текста из ими же созданного списка современных авторов? Связано ли это с нежеланием читать современную литературу? Значит ли это, что мы неверно смоделировали потребности студентов в содержании художественной литературы? Или нежелание студентов читать современную литературу связано с отсутствием опыта чтения? Ведь в средней школе им предлагались отрывки из классических авторов. Некоторые студенты чувствовали неуверенность во владении английским языком и испытывали страх перед чтением современных текстов. Еще на первых занятиях было замечено, что некоторые предпочитали слушать преподавателя, однозначно отвечать на вопросы или отмалчиваться во избежание допущения грамматических ошибок и, следовательно, санкций преподавателя. Можно ли утверждать, что их склонность к классической литературе была обусловлена опытом изучения художественной литературы в вузе от классиков к современным произведениям и явным доминированием классической эстетики перед современной?

Нам пришлось проявить твердость и настоять на том, что произведения выбираются из того списка, что был создан ими при совместном обсуждении. Мы руководствовались тем, что для современных молодых людей 17-20 лет произведения современных авторов окажутся более значимыми, поскольку их проблематика соответствует реальному времени, и они будут понятнее, ближе и

интереснее для студентов. А перед преподавателем стояла задача – организовать образовательную деятельность таким образом, чтобы создать ситуацию речевого взаимодействия, создать общий контекст взаимодействия, в котором у студента появилось бы желание поделиться полученными при чтении знаниями, и ощущение неуверенности перешло в уверенность владения иноязычным содержанием и способами его выражения.

Это удалось сделать. В процессе чтения и подтверждения успешности этой деятельности студенты освобождались от страхов, неуверенности и с интересом знакомились с современной жизнью, представленной в книгах, с жизнью сегодняшних персонажей; узнавали о другом мире, его радостях и проблемах, отношениях, быте, обо всем, что волнует современного молодого человека. Неслучайно студенты выбрали книги с различной, интересующей именно их проблематикой, а именно: Терри Прачет (Terry Pratchett “Unadulterated cat”), Тони Парсонс (Tony Parsons “My favorite wife”), Ник Хорнби (Nick Hornby “About a boy”, “Fever pitch”), Софи Кинселла (Sophie Kinsella “Shopaholic”), Зэди Смит (Zadie Smith “On beauty”), Чак Поланик (Chuck Palahniuk “The fight club”), Карэн Моринг (Karen-Marie Moring “Dark fever”), Одри Ниффенеггер (Audrey Niffenegger “The Time Traveler’s wife”), Стивен Кинг (Stephen King “The Green Mile”), Николас Спаркс (Nicholas Charles Sparks “The last song”).

Интересно, что студенты выбирали книги интуитивно, но впоследствии они с удовольствием перевоплощались в одного из персонажей, чаще всего имеющего абсолютно противоположные им черты характера, и проживали его жизнь. Видимо, студенты выходили за пределы своих социальных границ, устоев, страхов, что помогало им по-иному относиться к себе, другим и английскому языку.

Следующий этап представляет собой работу с художественными текстами в стратегии постепенного углубления в содержание. Поначалу обучающиеся определяют предметное поле, где происходят события, выявляют персонажей, место и время действия, устанавливают взаимосвязь между предметами, выстраивают сюжетную линию. Идет работа с культурными реалиями, встречающимися в тексте: имена известных людей, биографии, профессии, места событий. Речь идет о сборе фактологической информации. Проявляется интерес к культурным доминантам.

Наконец, постепенно выявляется проблематика произведений и их место в культурно-исторической ситуации в стране, связь с политическими, экономическими и социальными проблемами общества. На этом этапе работы с текстами эффективной оказалась игровая технология, поскольку игра – это деятельность, которая приносит удовольствие, она знакома и легко принимается студентами, а также привлекательна своим непредсказуемым ходом событий и длительностью. Преподаватель отбирает материал, составляет игру, приглашает участников к игре и информирует о правилах игры. Студенты, согласившиеся играть, следуют правилам игры, о которых договариваются заранее, и делают все, чтобы выиграть (достичь цели).

Таковой была ролевая игра «Знакомство литературных героев». В разработанном сценарии каждый выбрал для своей роли определенного персонажа из читаемой книги: Тайлер Дордан – официант, работающий в ночных клубах и дорогих ресторанах США, Ник Хорнби – британский мальчик 12 лет, Ховард Белси – британский профессор искусств, Вероника Миллер – 17-летняя студентка Американского колледжа, британский кот особой путешествующей породы, мышонок, живший в американской тюрьме «Зеленая миля», Бил Холдер – адвокат из Англии 32 лет, Ребекка Блумвуд – персональный ассистент по шопингу и Клер – жена путешественника во времени. Все они встретились в небольшом отеле Тарасп в Швейцарских Альпах (бывший замок Тарасп, расположенный в красивой горной местности на границе с Австрией). Замок возведен на стометровой скале, над крохотной дерегушкой. Первые постройки на месте замка датируются XII в., замок много раз переходил от одного владельца к другому в результате войн. В начале XIX в. замок был выкуплен богатым немецким фабрикантом доктором Лингнером. Постояльцев встретила внучка доктора, 70-летняя госпожа Мэриэл Лингнер, унаследовавшая замок. В замке, помимо владелицы, есть садовник и повар.

Далее все прибывшие приглашаются в каминный зал, где и происходит их первое знакомство, гости рассказывают о себе. У каждого персонажа есть своя легенда, основанная на прочитанном материале. Мы узнаем имена гостей, откуда они, немного об их семьях, работе, о событиях, заставивших их приехать в этот замок. Гости обмениваются сведениями, задают друг другу вопросы. Таким

образом, рождается спонтанная дискуссия, в основе которой интерес, некое любопытство, желание узнать о новых людях, их судьбах, что побуждает студентов вести беседу. Выясняется, насколько безопасно жить мышонку рядом с котом, а профессору рядом с официантом, страдающим раздвоением личности и обожающим пиво. Гости рассказывают о жизненных проблемах, которые хочется обдумать; сложных вопросах, на которые им хочется найти ответ, имея возможность отстраниться от обыденной жизни. Так, адвокат получил деловое предложение переехать из Англии в Китай. Мышонок остался без хозяина, тот был казнен на электрическом стуле в США. Кот просто путешествует в поисках новых ощущений. Английский профессор, у которого жена – афроамериканка, недоволен невестой своего сына и не соглашается на их брак. Двенадцатилетний мальчик переживает за маму, которая чувствует себя брошенной и посещает клуб для одиноких родителей. Ребекка обдумывает варианты проведения предстоящей свадьбы, а Клер вспоминает свою жизнь с Генри.

Таким образом, вырисовываются проблемы современного общества, которые нашли отражение в произведениях. Поздним вечером (в конце занятия) постояльцы приглашаются на заказанный ими очень разнообразный ужин: изысканные блюда и напитки для молодого адвоката и профессора, фаст-фуд для подростков, сыр для мыши, молоко и жареная курица для кота, ирландское пиво для официанта и т.д. Каждая следующая встреча начинается с этикетных форм приветствия, гости обмениваются новостями, полученными от родных, затем возникает новая дискуссия по определенному заданному ракурсу, с показом фотографий из семейных альбомов, домов, городов, машин. Используются мультимедийные презентации для обмена информацией и обсуждения. Были выбраны следующие темы:

- ⇒ жилье (виды домов, интерьер, возможность купить или снять жилье, престижные районы, парки);
- ⇒ работа (время, отпуск, условия работы);
- ⇒ интересы (музыка, популярные музыкальные группы, их альбомы, спорт, клубы, живопись, скульптура, молодежные течения, книги, фильмы);



⇒ семья (ценности, воспитание детей, их интересы, увлечения, образование, отношения подростков, непонимание между разными поколениями, неполные семьи, смешанные браки);

⇒ повседневная жизнь (магазины, салоны красоты, модная одежда, продукты питания, машины, оплата бытовых услуг);

⇒ ценности общества (философия, религия, традиции);

⇒ события.

Студенты активно осваивают реалии, они каждый раз обращаются к интернет-источникам, чтобы узнать о различных местах пребывания (города, провинции, районы в больших городах, площади, парки, музыкальные холлы), о названиях магазинов, кинотеатров, ресторанов, компаний, именах и биографиях людей (актеров, певцов, дизайнеров, спортсменов), событиях (акции протеста, движение хиппи, смертельная казнь в США, жизнь в тюрьмах, процесс развода, свадебная церемония, период Великой депрессии в США, суицид, жизнь эмигрантов), предметах (названия продуктов питания, игр и т.д.).

На последнем занятии, проводимом в форме игры, гости обмениваются адресами, приглашают друг друга в гости, планируют следующую встречу. На этом этапе работы с текстами преподаватель наблюдает за деятельностью студентов, слушает их, фиксирует их высказывания и вычленяет важные моменты, к которым можно еще вернуться и проговорить. Разрабатываются тематические блоки, мотивированные на студента, задается ракурс следующего разговора. Одновременно преподаватель находится в диалоге, поддерживает беседу от лица одного из персонажей, принимая все высказывания, снимая со студентов тем самым ощущение психологического напряжения, которое часто возникает на традиционных занятиях.

При работе с текстами большое место занимает их переписывание: сжатие в виде протокольной фиксации событий или плана изложения, расширение за счет дописывания нераскрытых моментов, текстовая аналитика (как устроен данный художественный текст). Выполняются такие работы, как перевод отдельных частей текста в другой жанр, переписывание текста от лица одного из персонажей и др.

Зачетной работой является составление досье, в которых был представлен круг социальных проблем, отраженных в произведениях, и их связи с биографией автора и современным состоянием общества. Каждая презентации досье длится от 20 до 40 минут.

Таким образом, студентам удастся, благодаря включенности в деятельность, за сравнительно небольшое время получить представление о современной художественной литературе Великобритании и США из «первых рук», то есть прочитав произведения в оригинале, выявить особенности основных жанров художественных произведений на языке оригинала, овладеть технологиями работы с художественным текстом, приобрести опыт обсуждения и обживания художественного пространства англоязычной литературы; освоить разнообразные способы систематизации речевого материала художественного произведения, анализа произведений художественной литературы с учетом социо-исторических факторов и культурного контекста, овладеть опытом разнообразных форм самостоятельной работы над иноязычным материалом. Также удастся значительно расширить свой словарный запас, обогатить речевой опыт в употреблении грамматических форм, расширить культурный багаж – и это все на фоне проживания, эмоционального подкрепления речевой коммуникации, без чего не происходит усвоения иноязычной речи.

Как мы убедились, описанное сопровождение обеспечивает психологическую безопасность каждого участника образовательного процесса, в нем нет прямого воздействия, что создает комфортные условия для самостоятельной деятельности. Это позволило студентам снять с себя страх «говорить неправильно», и, желая рассказать о себе в новом для них образе, они всякий раз непринужденно поддерживали беседу. Одновременно с совершенствованием языковой подготовки студенты получили богатейшую социокультурную практику, то есть опыт проживания незнакомого мира другой культуры, тем самым обогатив свой собственный опыт.

Итак, работа с художественными текстами, организованная в рамках технологии сопровождения, предоставляет широкое поле деятельности для студентов, дает им возможность выстраивать свое образовательное пространство, осуществлять образовательную деятельность и отвечать за результаты своей деятельности. Полученные результаты нашли свое подтверждение в отзывах

студентов, которые отметили ощущение внутренней свободы на занятиях, желание читать современные тексты, говорить на английском языке, работать самостоятельно, открывать для себя новый современный мир.

В завершение приведем некоторые отрывки из отзывов студентов: «...курс предоставил мне возможность познакомиться с современной англоязычной литературой, точнее, он открыл для меня эту литературу» / «изучать английский язык, читая современную художественную литературу, – дело интересное и занимательное» / «важно, что стиралась внешняя граница между преподавателем и студентами, что создавало более комфортные условия для общения: мы могли шутить, обсуждать темы, табуированные для обычного общения на занятиях английского» / «метод, прежде всего, даёт внутреннюю свободу» / «...мы как бы входили в иноязычную культуру изнутри, смотрели на нее глазами носителя языка» / «получается, что я прочитала не одну книгу, а целых восемь» / «этот курс чтения иностранной литературы развил и укрепил мои языковые навыки» / «изучение реалий, описанных в той или иной книге, позволяет расширить свой кругозор, оценить менталитет другой страны, провести некоторые параллели культур» / «современное состояние страны можно увидеть в текстах современной художественной литературы».

Обучающийся находится вне иерархической зависимости от преподавателя, он формулирует собственные цели, ищет пути их достижения, находясь во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса, в том числе и с преподавателем, который является субъектом собственной педагогической деятельности и задает приоритеты деятельности студента. Переориентация учебного процесса на педагогическое сопровождение дает возможность студенту действовать самостоятельно, что способствует формированию компетенций.

\*\*\*

Педагогическое сопровождение образовательной деятельности младших школьников: позиция тьютора, технологии тьюторского сопровождения, подготовка тьюторов [текст, составление, редакция]: коллективная монография под ред. И.Б. Ворожцовой. Ижевск: ERGO, 2011. 144 с.

Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск: Издат. дом «Удмуртский университет», 2000. 344 с.

### **3.12. Из опыта сопровождения образовательной деятельности студентов в курсе «Теория и практика перевода»<sup>©</sup>**

Мы представляем опыт построения учебного курса теории и практики перевода как проектной работы по переводу иноязычных текстов на русский язык и текстов с русского языка на иностранный в условиях моно- и многоязычия. Речь идет в данном случае о четком разделении деятельности преподавателя и студента при организации и осуществлении учебного процесса. При этом в центр учебного процесса выводится образовательная деятельность студентов, роль преподавателя – сопровождение данной образовательной деятельности.

Перевод в подготовке специалиста, владеющего иностранным языком, может выступать в трех ипостасях: как вид учебного действия на занятиях по языку, как вид речевой деятельности при обучении коммуникации и как профессиональная деятельность, которой обучаются студенты. В данном сообщении мы говорим о переводе как виде речевой деятельности, где интегрированно представлены как рецептивная, так и продуктивная деятельности, что позволяет обучать иностранному языку, вовлекая речевые действия и той, и другой направленности. В то же время это практическая деятельность, актуализирующая естественную мотивацию к изучению языка специальности и позволяющая приобрести навыки профессиональной деятельности уже в рамках образовательного процесса.

Данная работа имеет семилетнюю историю. Изначально в центре программы, разработанной И.Б. Ворожцовой, было обучение переводу текстов по специальности с французского языка. Были апробированы программы для студентов филологов (русский язык как иностранный), психологов (клиническая психология) и юристов.

В содержание учебного процесса входила работа с текстами, справочными материалами (энциклопедии, тезаурусы, двуязычные словари), деятельность по переводу текстов, постановке и решению переводческих проблем, обобщению речевого, языкового и переводческого опыта. Вводились технологии проектной деятельности. Результат такой работы – перевод текстов по специальности на родной язык, накопление словарных материалов (термины, синонимы,

---

<sup>©</sup> Т.Б. Ворожцова, 2012

синтаксические средства трансформаций и др.), освоение способов перевода, навыков редактирования текстов.

Работа по переводу возможна на самом базовом уровне владения языком. Это доказал опыт работы со студентами, прошедшими лишь 70-часовой курс начальной подготовки (владение французским языком на уровне А1 по европейскому языковому портфелю).

Методики, применяемые в работе, позволяют вводить аутентичные тексты разного уровня сложности, от А1 до С1, соблюдая при этом определенную этапность, то есть не предлагая сразу тексты повышенной сложности, а повышая ее постепенно.

Проектная сущность учебной работы заключалась, во-первых, в том, что студенты сами определяли, с каким материалом они будут работать, после просмотра определенного массива текстов или самостоятельного поиска в библиотечном фонде или в сети Интернет. Во-вторых, проект подразумевал включенность данной деятельности по переводу в некий более широкий деятельностный контекст. Так, в рамках курса французского языка были реализованы проекты по переводу на русский язык книги французского психоаналитика Франсуазы Дольто в соавторстве с Катрин Дольто-Толич и Коlette Першеминье «Слова для подростков», издательский проект по переводу и подготовке к публикации книжек для детей французского психоаналитика и гаптотерапевта Катрин Дольто студентами специальности «клиническая психология». Студентами филологического факультета специализации «Русский язык как иностранный» был выполнен перевод «Европейской хартии плюрилингвизма» для ее дальнейшей публикации на сайте Европейской обсерватории плюрилингвизма. По заказу факультета был осуществлен перевод на три европейских языка (английский, французский и испанский) презентации филологического факультета. Подготовлены на трех языках материалы для размещения на сайте кафедры лингводидактики.

Немаловажную роль в определении материала сыграл совместный проект кафедры лингводидактики филологического факультета и кафедры клинической психологии и психоанализа Института педагогики, психологии и социальных технологий УдГУ «Издание собрания сочинений Франсуазы Дольто». Франсуазой

Дольто, французским психоаналитиком прошлого века, был разработан широкий спектр проблематики, касающейся раннего детства, на которое она одна из первых обратила внимание. Она явилась создателем в Париже структуры для социализации детей с рождения до трех лет «Зеленый Дом», аналог которой – «Зеленый Дворик» – существует и в Ижевске и работает под патронажем и благодаря специалистам кафедры клинической психологии.

Студенты - клинические психологи проходят практику и работают в ижевском «Зеленом дворике», поэтому в трудах Франсуазы Дольто они нашли для себя и теоретические основания своей научной работы, и примеры из ее клинической практики, с подтверждениями которой они нередко встречаются. Автор дает также немалое количество практических советов о том, как вести себя с детьми, как слушать и слышать то, что они сообщают нам, как реагировать в тех или иных ситуациях.

Студенты - филологи выбирали для работы тексты по лингвистической проблематике, хотя у них тоже была практика работы с текстами Дольто, многие из которых адресованы широкой аудитории, а не сугубо специалистам, и рассматриваемая ею проблематика имеет универсальный характер.

Преподавателю при таком подходе важно обеспечить студенту выбор текстов, подсказать направление поиска, при необходимости показать способ поиска и работы с ресурсами, поддержать обучающегося в его выборе - тогда появляется поле для возникновения проектной идеи и цель - для чего выполнять перевод. Выбранный для перевода материал может быть необходим студенту для написания его курсовой или дипломной работы, как теоретический материал или как материал исследования; для публикации перевода в сборнике или в виде книги; для другой практической цели, которую обучающиеся определяют для себя сами, естественным путем решая проблему мотивации.

Как технологически строятся занятия в условиях:

- а) работы с текстами по специальности;
- б) низкого уровня владения иностранным языком, то есть некоего языкового барьера;
- в) отсутствия непосредственного профессионального мотива для осуществления переводческой деятельности.

Ведущей деятельностью на занятиях является переводческая деятельность. Некоторые методики «инициации к переводу» помогают освободить от страха перед иноязычным текстом. На первом этапе такой работы важно уметь выстроить гипотезу о содержании текста. Учащиеся прочитывают текст, затем, опираясь на известное им (уже освоенная лексика и структуры, интернационализмы, профессиональный контекст, собственный опыт), высказывают гипотезы о содержании прочитанного. Формулирование мысли успешнее происходит в письменном виде, поскольку студенту часто сложно высказать вслух мысль, которая кажется ему ошибочной, особенно в присутствии группы. Затем все гипотезы прочитываются и фиксируются, таким образом составляется «групповой портрет» текста. Далее группа прочитывает готовый перевод этого текста и сверяет высказанные гипотезы с тем, что раскрывается им в русском варианте. Как правило, от 60 до 80 % высказанных гипотез оказываются верными. Это придает уверенности учащимся в их деятельности. И в будущем они не будут бояться высказать то, что думают по поводу прочитанного. В ряде случаев проводится рефлексия о том, какие слова или выражения помогли студентам выстроить правильные гипотезы, а какие запутали их на пути к смыслу. Так начинает создаваться база «ложных друзей» переводчика.

Предлагается также такой вид работы, как заполнение лакун в тексте на РЯ. Для этого студенты работают с параллельными текстами – текстом-оригиналом и его переводом. В переводе выпущены некоторые слова и выражения. Часть лексики является знакомой и без труда узнается, часть выражений и слов можно понять из контекста.

При работе с параллельными текстами удобно организовывать поиск устойчивых выражений или работу с многозначными словами (например, такими как *même, côté, cas, pas, fois, être, point, sens, fait, temps*), выявляя их значения в каждом отдельном контексте, сопоставлять синтаксические и грамматические структуры и находить расхождения в структуре предложений. Важна работа и по выявлению грамматических классов слов: артикли, предлоги, местоимения и так далее.

Когда учащиеся остаются один на один с текстом, который им предстоит перевести, то сразу обнаруживается ряд проблем и трудностей. Их предлагается выносить на обсуждение в ходе аудиторных занятий. Таким образом, обсуждение переводческих проблем тоже инициируется студентами. Благодаря работе и анализу

своей деятельности, они вычленяют те трудности, с которыми они сталкиваются достаточно регулярно. И это составляет языковой и речевой материал для освоения и проработки. В соответствии с этими трудностями строится учебная деятельность.

Например, в первую очередь возникает проблема вычленения основной смысловой структуры фразы и идет работа по нахождению ядерной структуры предложения, особенно в случае распространенной фразы с несколькими дополнительными предикациями. Во французском языке эту работу упрощает то, что язык по своей сути является вербоцентричным, т.е. вся структура фразы выстраивается вокруг глагола. А значит, возникает необходимость уметь распознавать формы глаголов, которые затем подскажут, как найти субъект и другие актанты. Составляются справочные таблицы по спряжению глаголов. Сначала выполняется серия упражнений на идентификацию предикативной структуры (включая императивы, герундиальные структуры, которые не предполагают выраженного субъекта), затем вводятся упражнения на нахождение ядерной структуры высказывания, значит, потребуется владение законами распространения фразы, способами подчинения, знаниями о синтаксических связях глаголов, их валентности. Предметность грамматического материала диктуется самим текстом. Когда переводится текст научного жанра, то работа большей частью будет направлена на выявление способов распространения фразы и в меньшей степени на спряжение глаголов, особенно в их временных формах. При работе с клиническими случаями, наоборот, структура фразы упрощается, зато появляется необходимость в подробных таблицах временных форм и осмыслении их семантики.

Работу по смысловому развертыванию текста можно существенно облегчить, если есть возможность услышать «дыхание фразы», членение на синтагмы. В этом может помочь звуковое сопровождение к тексту. Существуют аудио- и видеозаписи текстов Катрин и Франсуазы Дольто и некоторых других авторов, чьи тексты использовались для упражнений. Отрывки этих записей прослушиваются на занятиях, и с помощью звучащей речи проще выделить синтагмы и услышать логику развертывания фразы.

Работа с лексическим материалом ставит проблемы оптимизации поиска значения и выбора соответствий. Запускаются задания по определению внутренней



структуры лексикона, составлению тематических досье, денотатных карт, определению специфики сочетаемости лексических единиц. В каждом тексте можно выделить по несколько тематических групп. Например, в тексте Ф. Дольто «Психологическое сопровождение ребенка-инвалида и его родителей» студентами были выделены следующие темы: семья; заболевание – клинические симптомы диагностика; терапия и сопровождение. По каждой теме в тексте было обнаружено от 20 до 30 смысловых единиц (слова: enfant, mère, père, guérir; словосочетания: séparation du nourrisson, aide morale). Эти тематические группы затем разрабатываются путем поиска относящихся к тематике единиц в словаре, словарное поле расширяется также за счёт однокоренных слов и синонимического ряда.

Помимо работы с лексической, грамматической, синтаксической структурами текста, очень быстро возникают вопросы и проблемы, которые относятся к фоновым знаниям переводчика. Для решения многих задач имеющихся знаний и представлений оказывается недостаточно. Тогда необходимо привлекать дополнительные ресурсы для сбора информации. Это может быть справочная литература по специальности или по культуре страны.

Существует целый ряд упражнений на актуализацию собственного опыта, направленных на то, чтобы студенты выражали свое собственное мнение по проблематике, затем они ищут подтверждения своим мыслям в тексте на иностранном языке. Это становится важным в случае, когда переводчик не удерживает текст как целостное высказывание по некоему вопросу, а мыслит его линейно и переводит текст от слова к следующему слову. И получает такие казусы, как в тексте Ф. Дольто (глава L'amour в «Paroles pour les adolescents»), в котором девочка шестнадцати лет говорит следующее: «Avec l'être qu'on aime, on passe des moments qui n'ont rien à voir avec les moments passés avec amis ou copains.» (С человеком, которого любишь, проводишь моменты, которые ничего общего не имеют с моментами, проведенными с друзьями или приятелями), «С человеком, которого любишь, моменты, которые проводишь – ничто, по сравнению с моментами, проведенными с друзьями». Возникает необходимость соотнести переведенное высказывание с личным опытом переводящего. Переводчик в обсуждении заявляет, что сам он так не думает, но «мало ли что может сказать эта

девочка». После столкновения с рядом подобных примеров у переводящих сам собой напрашивается вывод о том, что в таких моментах необходимо руководствоваться тем, что подсказывает здравый смысл и собственный опыт.

И еще один вид работ, в котором студенты пробуют себя совсем в другой роли, – это редакторская правка. Взгляд на текст со стороны совершенно необходим. Ведь часто мы сталкиваемся с таким отношением к переведенному тексту – «перевел и ладно» или просто не слышим себя со стороны. Редакторская правка собственной работы и работы своих товарищей позволяет возвращаться к тексту по прошествии некоторого времени, когда набран уже новый опыт и текст забылся, тогда он прочитывается новым взглядом.

В течение всей работы, которая выстраивается не по заранее разработанному плану, а диктуется потребностью студента и его задачами, у него идет накопление собственного когнитивного опыта, такого как напряжение и необходимость думать, освоение культурного опыта, расширение представлений об иноязычной культуре, обращение к другим текстам при работе с материалом. Ресурсом для этой деятельности служит то, что проектирование апеллирует к самостоятельности студента, его активному участию на всех этапах работы и результативность работы – это практический результат в виде конкретно выполненного перевода, социальная полезность которого была спланирована заранее.

Итак, все вышесказанное можно резюмировать в таблице 3.1, которая представляет компетентностный подход в дисциплине «Практика перевода», где показано, в чем состоит деятельность педагога, образовательная деятельность студента и какие компетенции формируются у него в ходе этой работы:

Таблица 3.1

Компетентностный подход в дисциплине «Практика перевода»

Деятельность педагога	Образовательная деятельность (ОД) студента	Компетенции, формируемые в ходе ОД
Организация ОД		
Планирование ОД: – отбор содержания;	– студент слушает – опознает свое	– умение вычленять информацию по требованию

<ul style="list-style-type: none"> <li>– распределение содержания;</li> <li>– организация содержания.</li> </ul> <p>Система представлений:  перевод как акт речевой коммуникации (схема, компоненты, отношения);  язык перевода: исходный текст/текст перевода, единица перевода;  понятия: эквивалентность (виды эквивалентности), адекватность;  виды перевода,  переводческая деятельность,  лакуны, ложные друзья переводчика и т.д.  (дидактические единицы)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вычленяет значимое для него</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение следовать инструкции</li> <li>– соотносить вычленяемую информацию с познавательным опытом, со шкалой своих приоритетов</li> </ul>
<p>Управление деятельностью с опорой на проблемное поле студента</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Сообщает о значимом;</li> <li>– систематизирует смысловые группы;</li> <li>– договаривается о деятельности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение делать сообщение по предмету обсуждения;</li> <li>– систематизировать содержательные единицы;</li> <li>– определять критерии систематизации;</li> <li>– договариваться о совместной деятельности;</li> <li>– принимать решения, нести за них ответственность.</li> </ul>
<p>Создает мотив (контекст)</p>		
<p>Сообщает о:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– целях;</li> <li>– содержании;</li> <li>– этапах;</li> <li>– средствах;</li> <li>– способах.</li> </ul>		

<p>Дает задания на ОД</p>	<p>Чтение текста на ИЯ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вычленяет предметное содержание (кто, где, когда, что сделал);</li> <li>– создает понятийное поле данной предметной области;</li> <li>– создает новый текст (аннотация, резюме).</li> </ul> <p>– Чтение 2-3 текстов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вычленяет предметное содержание (кто, где, когда, что сделал);</li> <li>– создает понятийное поле данной предметной области;</li> <li>– создает новый текст (аннотация, резюме).</li> </ul> <p>Поиск текстов данной предметной области на ИЯ.</p> <p>Отбор (выбор) текстов на ИЯ для перевода на РЯ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Умение вычленять предметную информацию при чтении современных художественных, публицистических, научных (научно-популярных) текстов;</li> <li>– умение мобилизовать систему представлений, расширять систему представлений;</li> <li>– умение классифицировать понятия, расширять список, искать в разных носителях информации (работать со двуязычными, одноязычными, энциклопедическими словарями, с другими текстами данной предметной области на родном и иностранном языках, поиск информации в литературных источниках, в медиа (аудио-видео информация) и в сети Интернет);</li> <li>– умение создавать новые тексты на родном языке или языке перевода другого формата (аннотация, резюме, синтез и др.)</li> </ul>
	<p>Работа с языковыми структурами текста:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вычленение содержательной синтаксической структуры (ядро+периферия);</li> <li>– трансформации предложения или</li> </ul>	<p>Умение перекодировать содержание с иностранного языка (ИЯ) на язык перевода (ПЯ).</p>

	синтаксических единиц: замена (лексическая, синтаксическая, конверсия, субъектно-актантной структуры, гипотаксис/паратаксис, порядок слов), добавление (субъекта, предиката и т.д.), низведение (субъекта, предиката и т.д.).	
	Сообщение ситуативного содержания при переводе текста с ИЯ на ПЯ.	Умение сообщать ситуативное содержание: Использование вариативные средства для сообщения (ex. используя разные отправные точки для сообщения: субъект, событие, время, место ...);  Передача мысли: умение предъявить субъект и предикат мысли; умение более-менее точно именовать объекты на РЯ и аргументировать ответ.
	Выявление лексической, грамматической, синтаксической эквивалентности.	

Мы видим, что основными видами деятельности преподавателя являются организация, планирование и управление образовательной деятельностью студента. Дальнейшее развитие программы по обучению переводу в деятельности показало, что преподаватель может оставить за собой роль управленца, который также несет научное и профессиональное содержание предмета курса, основной же технологией для него может стать технология сопровождения образовательной деятельности студента, во главе угла которой партнерский диалог в «субъект-субъектной» парадигме. А студенты, помимо собственно лингвистических умений, приобретают

опыт профессионального становления, организации, планирования, осмысления собственной переводческой и профессиональной деятельности, выступают в роли организаторов мероприятий. А также осваивают эти деятельности одновременно на нескольких языках.

Каким образом это осуществлялось?

Переход на концепцию многоязычия произошел вместе с началом сотрудничества кафедры лингводидактики с Европейской обсерваторией плюрилингвизма (ЕОП), которая держит в Европе курс на многоязычие и поддержку национальных языков в противовес засилью англофонии. Переработанную программу по апробации курса практики перевода в условиях многоязычия оказалось возможным реализовать в полной мере на филологическом факультете для специализации «Русский язык как иностранный», где студенты за 4 года обучения осваивают 4-5 иностранных языков. В курсе перевода удастся поработать с такими языками, как английский, французский, немецкий, испанский, – и по выбору – итальянский, польский, болгарский.

Первым заказчиком перевода выступила сама ЕОП. Для нее был адаптирован текст Европейской хартии плюрилингвизма. Своеобразие работы заключалось в том, что русский текст был результатом перевода сразу с четырех языков (английский, французский, немецкий, испанский). Четыре иноязычных текста были тщательно проанализированы и сопоставлены между собой с целью избежать разночтения и множественности интерпретаций. Те положения и понятия, которые были не всегда ясны в тексте на одном языке, прояснялись в других. Для работы над переводом привлекались нормативные документы на родном и иностранных языках, составлялись межъязыковые денотатные карты. В результате произведенный текст стал официальным переводом хартии на русский язык и был опубликован на сайте ЕОП.

Еще один проект назывался «Россия глазами мира». Какими нас видят со стороны? Что для иностранцев является знаковым и представляет интерес в жизни русских людей? Кто представляет Россию за рубежом и каков вклад нашей культуры в культуры стран изучаемых языков? Вот круг вопросов, ответы на которые студенты искали в аутентичных новостях современных зарубежных онлайн изданий, актуальных теленовостях и художественной литературе. На итоговом

занятии студенты организовали форум, на котором обсуждали эти вопросы и представляли образ России, каким увидели его в зарубежных источниках. Результатом работы стал массив переведенных текстов про события культуры, политики, экономики, спорта и т.д. в России глазами иностранных корреспондентов, отрывки из произведений иностранных авторов русского происхождения, опыт работы с текстами разных жанров: публицистика, художественный текст, телерепортаж, интервью, новости, блог и др. Часть данных текстов была использована как практический материал для одной из курсовых работ. Кроме того, этот проект подсказал профессиональное применение приобретенным навыкам и помог найти заказчика переводов для нового проекта.

Новый проект стал самым ярким опытом деятельностного подхода, который позволил наиболее полно реализовать технологию сопровождения. Речь идет о работе студентов специализации «Русский язык как иностранный» филологического факультета по переводу на русский язык актуальных материалов с ведущих новостных сайтов Европы и мира в рубрику «про новости Мира» для одного из информационных порталов Удмуртской Республики, лидера по посещаемости. Таково было предложение новостной службы портала, на которое откликнулись студенты. Задача была осложнена тем, что студенты сами должны осуществлять поиск новостей, ранее не опубликованных на русском языке, новости должны переводиться быстро и публиковаться на русском языке не позднее суток с момента появления информации на иностранном портале. На рабочей встрече со студентами заказчик-работодатель высказал готовность к профессиональному консультированию и оказанию необходимой поддержки при выполнении данного заказа (в частности, предоставив список информационных сайтов на 5 языках), а также указывать авторство переводчиков, которые подготовили новость к публикации. После того, как был заключен договор между заказчиком и переводчиками, было оговорено время, требуемое для адаптации к такому режиму работы и для составления плана выполнения работ. Переводчики сами распределили между собой информационные источники так, чтобы каждый мог переводить не менее чем с трех языков. Постепенно между заказчиком и переводчиками был выработан механизм работы: переводчик ищет информацию, дает дайджест

новостей, редактор портала делает выбор новостей для перевода, заказывает перевод, переводчик выполняет перевод, отправляет его редактору, перевод публикуют, указывая авторство. Вся эта работа происходит дистанционно: она не требует присутствия, редакционной правки и контроля деятельности студента преподавателем. Студенты отчитываются в специально созданном чате в одной из социальных сетей, публикуя ссылки на свои новости. Таким образом, постепенно формируются профессиональные навыки коммуникации с работодателем, заказчиком, навыки работы с источниками информации, происходит освоение формата новостного сайта и особенностей жанра новостного текста на разных языках, оперативной работы, планирования деятельности. Если в самом начале студентам, по их словам, требовалось по четыре часа, чтобы найти подходящую новость (объемом около 1500 знаков) и еще 1 час, чтобы ее перевести, спустя месяц, вся работа в совокупности стала занимать не более часа (иногда меньше).

Благодаря тому, что вся работа по переводу оказалась выведенной в дистанционный режим, освободилось аудиторное время для других видов деятельности. Таким образом, удалось реализовать ряд мероприятий, в которых студенты выступили в роли организаторов: конкурс переводов, приуроченный к Международному дню переводчика, и мастерская по переводу на «День филологического факультета». Удалось также принять и выполнить еще два заказа на перевод на иностранный язык. Была переведена на английский язык биографическая книга о жизни и творчестве П.И. Чайковского по заказу одного издательского дома г. Ижевска и брошюра И.Б. Ворожцовой «Языки в жизни ребенка» на испанский язык при дистанционной помощи выпускницы филологического факультета УдГУ, ныне преподавателя университета Симона Боливара в Каракасе (Венесуэла) Джэтсанет Диас. Весь опыт работы в качестве переводчиков был осмыслен студентами, оформлен в статью и опубликован в студенческом журнале УдГУ «Универ.ру».

Все описанные выше технологии работы с текстом оказываются актуальными и востребованными на разных этапах и при данном подходе к выстраиванию учебной деятельности, но теперь зависят в большей степени от вопросов и проблем, возникающих у самих обучающихся.



#### ***Раздел 4. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ®***

Особенность нового образовательного стандарта заключена в практико-ориентированном содержании обучения. Основное требование к его организации – это:

- создание образовательной среды для освоения модульных программ;
- изменение роли преподавателя – от позиции транслятора знаний к позиции консультанта, сопровождающего процесс освоения студентом профессиональных модулей;
- изменение роли работодателя – оценка квалификации студентов (освоение профессиональных модулей) при ведущей роли работодателей.

Профессиональный модуль – часть основной профессиональной образовательной программы, имеющая определённую логическую завершённость по отношению к заданным ФГОС результатам образования и предназначенная для освоения профессиональных компетенций в рамках каждого из основных видов деятельности.

Педагогические технологии позволяют в достаточно короткие сроки (период обучения в образовательном учреждении) подготовить современного специалиста-профессионала, способного быть конкурентоспособным на рынке труда, т. е. обладающего необходимыми профессиональными компетенциями.

В настоящее время подготовку специалиста невозможно осуществлять опираясь на старые методы преподавания. Традиционное обучение, ставившее профессиональные знания во главу угла процесса обучения, уже не справляется с насущной задачей профессионального образования - развитие самостоятельной, творчески мыслящей личности, способной к принятию самостоятельных профессиональных решений (Концепция модернизации... ; Левина, 2001).

Актуальным в теоретическом и практическом отношении является вопрос о классификации педагогических, информационных, образовательных технологий. В литературе он недостаточно освещен, и на данный момент нет единого подхода к разрешению и выяснению этого вопроса. Качественное своеобразие той или иной технологии в работе вузовских преподавателей отражается в лексике, если к термину

«технология» добавляется прилагательное, с помощью которого и раскрывается эта специфика: информационная, коммуникативная, образовательная, педагогическая, игровая, гуманитарная. Связано это с доминирующей направленностью, основным методом или формой взаимодействия преподавателя со студентами.

Используемые сегодня в вузовской образовательной практике технологии могут быть классифицированы по-разному. Приведем вариант объединения технологий в группы, которые отличаются в зависимости от выбираемого для этого основания.

Классификация технологий обучения в вузе по общим критериям: новизна, концепция обучения, использование компьютеров, структура вузовского образовательного процесса, основные формы организации образовательного процесса, авторство – представлена в таблице 4.1.

Таблица 4.1.

Классификация технологий обучения в высшей школе по общим критериям

Критерии	Виды
Новизна	<i>Традиционные</i> , направленные на передачу и усвоение определенной системы знаний, умений и навыков по конкретной учебной дисциплине (технологии «полного усвоения» учебной программы, технологии уровневой дифференциации, технологии интенсивного обучения); <i>Инновационные</i> технологии, направленные на активизацию деятельности самих студентов в образовательном процессе и развитие участников образовательного процесса.
Концепции обучения	
1. Информационный подход	<i>Информационные технологии</i> обучения (обучение через информацию).
2. Деятельностный подход	<i>Деятельностные технологии</i> обучения (технологии ситуаций, задач, игровые технологии, поэтапного усвоения знаний, проблемного обучения и др.).
3. Личностно-ориентированный подход в обучении	<i>Личностно-ориентированные</i> технологии обучения (технологии контекстного обучения, рефлексивного обучения, технологии «погружения» студентов).
4. Культурологический подход	Технологии <i>организации диалога разных культур</i> и точек зрения.
5. Проектный подход	Технологии <i>проектирования</i> образовательной программы, проблемной лекции, нового вузовского учебника и т.д.

6. Коммуникативный подход	Совершенствование <i>способов взаимодействия</i> студентов с опорой на организацию парной, групповой, коллективной или индивидуальной работы студентов (диалогические технологии, технологии организации групповой и коллективной деятельности, технологии сензитивного общения, технологии психологического тренинга и др.).
Использование персональных компьютеров	<i>Информационные технологии</i> с использованием ПК, направленные на овладение студентами новыми средствами поиска, применения и переработки учебной информации средствами компьютерной техники, сети Интернет, аудио- и видеотехники.
По структуре вузовского образовательного процесса	Технологии: ⇒ диагностики; ⇒ целеполагания; ⇒ управления процессом освоения учебной информации, применения знаний на практике, поиска новой учебной информации (информирования, передачи, трансляции, обмена учебной информацией и пр.); ⇒ организации деятельности студентов (учебно-познавательной, совместной, парной, коллективной, научно-исследовательской, частично поисковой, контрольно -оценочной и пр.); ⇒ контроля качества и оценивания результатов образовательной деятельности студентов (технология оценки качества знаний, рейтинговая технология оценки знаний и др.).
Основные формы организации образовательного процесса	Технологии ⇒ чтения лекций; ⇒ проведения практических занятий (семинаров и практикумов); ⇒ организации самостоятельной образовательной деятельности студентов; ⇒ организации и проведения консультаций; ⇒ проведения экзаменов и зачетов (технология организации мониторинга результативности образовательной деятельности студента и др.).
Авторство	1. Авторские технологии обучения. 2. Коллективно разработанные технологии обучения.

Палитра применяемых технологий в вузовской образовательной практике сегодня чрезвычайно разнообразна, поэтому желание каким-то образом по различным основаниям их распределить на группы будет продолжаться и дальше.

Самую строгую инструментальную технологию можно сделать авторской, наполнив ее содержанием и смыслом, если учесть особенности личности студентов, студенческого коллектива, обстоятельства реального жизненного окружения и вузовской образовательной среды, особенности самого вузовского педагога.

Требования образовательного стандарта нового поколения могут быть выполнены с использованием концепции деятельностного подхода. Деятельностные технологии обучения позволяют практически ориентировать учебный процесс, максимально приблизить его к профессиональной деятельности. Стандарты третьего поколения обязывают нас включать в процесс обучения больше сложных, нетипичных ситуаций, требующих от студента интеграции междисциплинарных знаний.

Реализация этой цели основывается на трех концептуальных подходах: *предметно-информационном, деятельностном и ценностно-ориентационном.*

*Предметно-информационный* подход (ответ на вопрос «Чему учить?») – основной в современном образовательном пространстве - осуществляется на базе частных (предметных) методик и является по сути реализацией концепций парадигмы традиционной педагогики.

*Ценностно-ориентационная* составляющая образовательного процесса (ответ на вопрос «Зачем учить?») определяет систему общечеловеческого культурно-исторического наследия, подлежащего передаче (в приемлемых для обучаемых объемах) новому поколению, и, по нашему мнению, не имеет пока адекватных технологий реализации.

*Деятельностный* подход (ответ на вопрос «Как учить?») основан на теории развивающего обучения и главной задачей считает требование «учить учиться».

При деятельностном подходе задача «учить учиться» не может быть решена в рамках *традиционной педагогики* без «выхода» на *технологический* уровень.

Деятельностный подход, опирающийся на работы Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и развитый в трудах Б.Ц. Бадмаева, В.В. Давыдова, И.И. Ильясова, З.А. Решетовой, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридмана, Д.Б. Эльконина и др., является, по нашему мнению, законченной теорией учения, признанной в мире.

Деятельностный подход основан на принципиальном положении о том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. Важно понимать, что компетенции, которые составляют основу профессиональной подготовки специалиста, нельзя сформировать старыми методами и средствами обучения. Краткая сравнительная характеристика традиционного и деятельностного подходов к обучению представлена в таблице 4.2.

Таблица 4.2

Сравнительная характеристика традиционного и деятельностного подходов к обучению

Компоненты системы обучения	Традиционное обучение	Деятельностное обучение
Процесс	Понимание	Мыследействие
Содержание	Продукты познавательной деятельности человечества	Универсальные средства, методы и нормы мыследеятельности
Планирование учебного процесса	На первый план выдвигается то, что знает и понимает студент	На первый план выдвигается становление и развитие субъектности студента
Технологии и методы	Фронтально-групповые, лекции, семинары, практикумы	Организация коллективного мышления и деятельности. Конструирование образовательных технологий, направленных на развитие способностей и освоение универсальных способов мыследеятельности.
Средства обучения	Тексты, в частности, учебники	Конструирование ситуаций

Мы попытались рассмотреть применение ряда деятельностных педагогических технологий для реализации новых образовательных стандартов. Профессиональные умения помогают оптимальному решению профессиональных

задач, требующих применения знаний и умений из различных дисциплин. Компетенция – единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью. Часто компетенция требует синтеза знаний нескольких дисциплин для решения профессиональной задачи. Для реализации этой цели удачным методическим решением является применение метапредметов.

*Метапредметы* – это предметы нетрадиционного цикла. Они соединяют в себе идею предметности и одновременно НАДпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности. Они, как пишет Ю.В. Громыко в своей монографии «Мыследеятельная педагогика», «с одной стороны, обязательно построены в соответствии со схемой предметно-дисциплинарной организации (т.е. они сами сконструированы как учебные предметы), с другой стороны, они выступают в рефлексивной функции по отношению к другим предметным и непредметным системам мыследеятельности – процессам мышления, действия, мыслекоммуникации в конкретной практической области. Это достигается за счет того, что в основу каждого предмета положена определенная организованность мыследеятельности – своеобразная мыследеятельная вещь, которая в нем целенаправленно прорабатывается. В качестве подобных вещей были выделены метапредметы: знание, знак, проблема, задача» (Громыко, 2000; Громыко, 2004).

*Метапредмет* – это одновременное освоение способов мышления, коммуникаций, понимания, действия и знания, проблем, задач.

*Метапредметная деятельность* – это совокупность способов организации знаний и деятельности студентов по освоению предметной и надпредметной области. Подготовка к такого рода работе предполагает взаимосвязь и единство двух принципиально разных планов подготовки. С одной стороны, здесь требуются совершенно новые значения и знаковые средства работы, стоящие как бы в ортогональном отношении к традиционным средствам и методам профессионально-предметной работы, с другой - сами люди должны сформировать в себе многие новые качества и свойства: гибкость и пластичность, понимание чужих позиций и точек зрения, критичность в отношении собственных принципов и догм, объективность в оценке ситуации и широту взглядов, способность к многоплановой рефлексии.

Универсализм метапредметов состоит в обучении студентов общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы. Профессионал, поставленный в условия коллективной работы, должен существенно расширить арсенал своих средств и методов и осваивать или сам создавать еще специальные средства и методы надпрофессионального, методологического понимания и мышления. Умения, которыми должен обладать специалист, характеризуются иерархичностью, т.е. имеют ряд уровней. Рассматривая педагогические деятельностные технологии как условие реализации новых образовательных стандартов, мы взяли за основу метапредметы и соотнесли их с уровнями усвоения деятельности.

### Уровни усвоения деятельности

Репродуктивный воспроизведение	Репродуктивный алгоритмический	Продуктивный практический (решение задач ситуаций)	Продуктивный творческий (решение проблем)
--------------------------------	--------------------------------	--	---

*Первый уровень усвоения деятельности* — репродуктивный (знание с подсказкой) включает в себя: *ориентировочную основу деятельности и знание*. Задача ориентировочной фазы познавательной деятельности заключается в ориентировке обучаемого, т. е. в формировании у него представлений о целях, планах и средствах реализации формируемой деятельности, обзор изучаемого материала (место текущей задачи и ее содержания в изучаемой дисциплине, теме, вопросе), соотнесение с другими задачами профессиональной деятельности, краткий словесный понятийный аппарат. ООД представляет собой совокупность следующих компонентов:

- образец конечного продукта действия (то, что нужно получить);
- предмет действия (то, из чего нужно получить продукт);
- орудия действия (то, что может изменять предмет действия);
- операции действия (то, что нужно делать для изменения предмета).

Нужно не просто «дать наводящие вопросы» или «подсказки», а задавать вопросы на прояснение компонентов ООД после того, как студент обнаружил, что привычным путем желаемый результат не получается:

- понятно ли, что нужно было получить?
- понятно ли, из чего это может быть получено?
- понятны ли этапы получения?
- какие средства были использованы?
- какие действия со средствами были предприняты?
- какие умения уже есть, а какие нужно развить в себе?

Под знаниями в обучении понимают основные закономерности предметной области, позволяющие человеку решать конкретные производственные, научные и другие задачи, т.е. факты, понятия, суждения, образы, взаимосвязи, оценки, правила, алгоритмы, эвристики, а также стратегии принятия решений в этой области. Знания – это элементы информации, связанные между собой и с внешним миром. Свойства знаний: *структурируемость, интерпретируемость, связность, активность.*

*Структурируемость* – наличие связей, характеризующих степень осмысления, и выявленность основных закономерностей и принципов, действующих в данной предметной области.

*Интерпретируемость знаний* (интерпретировать – значит истолковывать, объяснять) обуславливается содержанием, или семантикой знаний и способами их использования.

*Связность знаний* – наличие ситуативных отношений между элементами знаний. Эти элементы могут быть связаны между собой в отдельные блоки, например, тематически, семантически, функционально.

*Активность знаний* – способность порождать новые знания и обуславливается побуждением человека быть познавательно активным.

В основании пирамиды знаний находятся *учебные элементы*. Они представляют собой минимальные порции учебного материала, имеющие смысловую ценность на данном этапе изучения предмета, каждый из которых является предметом, явлением (процессом) или методом деятельности. В состав учебного элемента обычно входят: определения, свойства (характеристики), внутренние и внешние связи, алгоритмы и методы решения задач, процессы, в том числе условия применимости.



Объем учебного элемента определяется из времени, отведенного на изучение; выбранной теории учения; требуемого уровня усвоения; предварительного знания объекта (курс физики, в частности, изучается в школе, вузе, в специальных курсах); посильности усвоения «за раз». Усвоить определенную порцию учебных знаний – значит установить первоначально их место в структуре данного раздела учебного материала.

Расчленение изучаемого материала на структурные единицы происходит согласно логике построения формируемой деятельности, а обучаемый должен осуществить анализ имеющихся знаний и умений и увязать с ними новые знания. Этот анализ можно назвать процессом усвоения знаний.

Для достижения требуемого качества знаний должно быть выполнено специальное действие, называемое *осмыслением*.

*Суть осмысления знаний* состоит в том, чтобы разделить содержание на логические части и заново соединить в упорядоченном виде, т.е. систематизировать и структурировать.

Соответственно обучаемый должен классифицировать получаемые знания, выделив в них отдельные понятия и их определения, степень их обобщенности, закономерности и законы, условия задачи и что нужно получить и др. Характеристика деятельности первого этапа усвоения включает в себя *ориентировочную основу деятельности и знание*, позволяющие использовать метапредмет «Знание» и определить педагогические технологии. *Метапредмет «Знание»* - технологии по работе с основными понятиями, базовыми единицами. Совокупность методов преподавания позволит сконструировать авторскую технологию в метапредмете «Знание». С этой целью в учебном процессе были использованы методы метаформинга (Сайлер, 2005).

Термин «метаформинг» происходит от греческого слова *metaphora* – перенесение. Он обозначает процесс перехода предмета или явления из одного состояния в другое. Метаформинг начинается с переноса новых значений и ассоциаций с одного объекта или идеи на другой объект или идею. Метаформинг представляет собой универсальный способ мышления и творчества. Мы используем метаформинг для того, чтобы найти творческое решение, соединить явления, не имеющие видимых связей; усвоить идею или поставить ее под вопрос;

усовершенствовать обучение или улучшить процесс передачи информации. Например, процесс метаформинга был использован на учебном спецкурсе «Гендерная педагогика» в практикуме 2 «Усвоение понятий «пол» и «гендер».

*Задание:* Используя два понятия «пол» и «гендер», изучить их взаимосвязь.

Представить графически или в виде модели.

Обсудить модели взаимосвязи двух понятий.

*Второй уровень усвоения деятельности – алгоритмический*, т. е. умение действовать по предложенному плану или алгоритму. Это процесс понимания знаний, умение применить их на практике в предметной области. Способность объяснить взаимосвязи между понятиями предметной области, объяснить их свойства, уметь воспроизвести (пересказать) систему понятий, соотнести абстрактные знания с конкретными объектами, переформулировать фактические знания – перевести из вербального представления в формулу или график и наоборот (манипулирование знаниями), отвечая на вопросы типа: почему? откуда следует? Завершающая операция осмысления знаний – выделение главного и обобщение. В науке главное – причина явления (внешняя сила или глубокое теоретическое объяснение, т.е. закономерность или закон), на практике – принцип действия или общее правило (например, принцип работы асинхронного электродвигателя, правило перевода на английский язык фразы по стандартному порядку слов и глаголу в личной форме).

*Обобщение* – представление знаний в компактной и легкообозримой форме, например, в форме резюме, таблицы или схемы. Конечно, при этом теряются детали, но более наглядно выступает система. *Метапредмет «Знак»* - это технологии по работе с текстами на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов, В.Д. Паронджанов). У студентов формируется способность к схематизации. Они учатся выражать с помощью схем то, что понимают, что хотят сказать, что пытаются помыслить или промыслить, что хотят сделать. Мышление, как известно, осуществляется на схемах. Важно научиться работать со схемами на разном предметном материале. Например, часто в работе с текстами по спецкурсу «Организационные основы системы образования» мы используем *графический конспект и язык ГНОМ:*

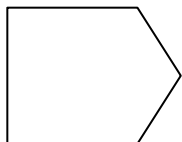
**Г** – графический

**Н** – наглядный

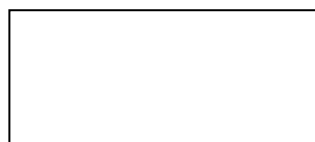
**О** – очень

**М** – маленький язык

Маленький – потому, что в нем всего две графические буквы: *указатель* и *мнемоблок*.



**Указатель**



**Мнемоблок**

*Графический конспект делают за шесть шагов.*

*Шаг 1.* В тексте выделяют самые важные части.

*Шаг 2.* Из важных частей составляют единый текст.

*Шаг 3.* Важную часть делят на логически завершённые смысловые фразы небольшого размера.

*Шаг 4.* Каждый фрагмент преобразуют в запоминатель (указатель + мнемоблок).

*Шаг 5.* Структурируют текст в мнемоблоке.

*Шаг 6.* Записывают «запоминатели» друг под другом в виде вертикальной колонки. Это и есть графический конспект.

Задача указателя – привлечь внимание читателя и приготовить его к чтению мнемоблока. В указателе пишут простой текст, в мнемоблоке – более сложный текст.

*Третий уровень усвоения деятельности – продуктивный, практический*, это умение решать задачи - ситуации в интегрированной области знаний, перенесение предметных умений в область синтеза предметов. Владение информацией – способность определить назначение, место информации в содержании предмета и найти нужную информацию, отвечая на вопросы о чем? с чем связано? и где найти?  
*Метапредмет «Задача»* - это способность ставить и решать задачи - является одной из базовых для вузовской успешности и для самореализации студентов. Задача выступает как определённая форма организации человеком себя для продвижения к поставленной цели с помощью специальных способов. В традиционной педагогической практике задача - средство отработки теоретической

части, форма контроля выявления уровня реально освоенного. Очень успешной в обучении оказалась методика Э.де Боно «Шесть пар обуви – образ действия» Мыслить и действовать одновременно можно, постоянно обучаясь. Одним людям свойственно врожденное умение действовать, другим – мыслить. То и другое умение требует тренировки для закрепления навыков. Например, в спецкурсе «Управление образовательными системами» было проведено практическое задание в целях создания традиций образовательного учреждения «Подготовить день цвета». Этот день позволит задуматься и обсудить такие вопросы, как «От чего зависит настроение человека?» «Как оно проявляется?». Отражение чувств в цвете позволит создать «Радугу настроений».

Каждой группе было дано задание в соответствии с методикой. Обувь, в данном случае, как ключ в сознании, ассоциация действий. Военная обувь (образ четкой последовательности и заданного алгоритма) – подготовить сценарий (алгоритм деятельности). Спортивная обувь (образ быстрого передвижения) – сбор информации (что должно быть). Повседневная обувь (образ действий на каждый день) – план действий. Обувь ситуации (образ неожиданного действия) – возможные риски. Обувь общения (образ приятного собеседника, которого надо найти) – создание хорошего настроения. Обувь роли (образ ведущего праздника или мероприятия) – имидж ведущих.

*Четвертый уровень усвоения деятельности – продуктивный, творческий (решение проблем).* Это технологии по постановке и решению проблем, умение спрашивать себя, сколько есть различных подходов рассмотрения проблемы, как можно ее переосмыслить и сколько есть способов ее решения, вместо того чтобы вспоминать, как учили ее решать (применение стереотипов). Способы развития мышления вертикального и латерального. *Вертикальное мышление* - человек продвигается вперед, делая последовательные шаги, это метод организованных стратегий (Микалко, 2009).

*Умение видеть проблемы (две стратегии)*

1. Знать, как видеть
2. Сделать мысль видимой

*Умение генерировать идеи и творчески их решать (семь стратегий)*

1. Беглое мышление
2. Создание новых комбинаций
3. Сопоставление несопоставимого
4. Рассмотрение с другой стороны
5. Рассмотрение в других сферах
6. Найти то, чего не ищешь (скрытый потенциал)
7. Техники групповых мозговых атак

*Латеральное мышление* - человек использует поступающую информацию для проектирования желаемого результата (Боно, 2005) Для латерального мышления характерна соизидательность, а для вертикального - избирательность. Латеральное мышление не подменяет вертикальное: необходимы оба, так как они дополняют друг друга.

Латеральное мышление иногда используют как синоним творчества или создания новых идей, в то время как вертикальное мышление есть усовершенствование и развитие уже существующих идей. Мыслительные техники *латерального мышления*:

*Альтернативы* - использование концепций для генерации большого количества разнообразных идей. Часто мы не выходим за пределы очевидного.

*Фокусировка/Концентрация* - как и когда можно изменить фокус нашего мышления?

*Вызов* – инструментом является простое слово "Почему?". Методика «Пяти почему?»

*Случайный стимул* - использование разнообразной информации (случайных стимулов)

*Провокация и движение* – умение осуществить провокативное заявление и использовать его для создания новых идей.

*Метапредмет «Проблема»* - это способность ставить и решать проблемы.

В процессе постановки проблемы студенты усваивают очень своеобразную и сложную технику: видеть один и тот же предмет одновременно с разных позиций. Идея методики шляп – выполнение мыслительных ролей (Эде Боно) успешно используется при проведении практических занятий по спецкурсу «Управление образовательными системами». Шляпы – это тоже ключ в сознании обучающегося. У многих профессий есть своя форма с головным убором. Меняя шляпы, вы меняете роли. Сущность следует за формой. Например, как мы обсуждали высказывание «Если

вы хотите провалить любое дело и умереть несчастным, ступайте работать в систему образования. И делайте все, как положено по нынешним педагогическим рецептам. Ваши усилия будут почти наверняка обречены на неудачу, так как нынешняя система построена на ложных и устаревших принципах» (Паронджанов, 2007).

Разбившись на шесть групп (цвет шляпы определял точку зрения), нужно было обсудить проблему с точки зрения:

Белой шляпы – подкрепить высказывание цифрами и фактами;

Зеленой шляпы – творческий подход к проблеме;

Красной шляпы – эмоциональное отношение к высказыванию;

Желтой шляпы – позитивное отношение к высказыванию;

Черной шляпы – критика высказывания;

Синей шляпы – управление процессом обсуждения.

Хорошая ориентировка является мощной мотивацией учения, так как становится ясно, что, для чего и как делать.

Следует обратить внимание на принципиально важное обстоятельство: уровни усвоения деятельности следуют друг за другом и вытекают один из другого. В процессе учения невозможен пропуск уровней!

Каждый уровень усвоения деятельности должен обладать полной диагностичностью и позволять точно задать цель изучения предмета и каждого учебного элемента, а также проверить с любой точностью и надежностью степень их усвоения студентами.

Сочетая метапредметный подход с уровнями усвоения профессиональной деятельности, можно выбрать методы, спроектировать авторские методики и технологии при реализации стандартов нового поколения.

Таблица 4.3

Взаимосвязь метапредметов, уровней усвоения деятельности и методов обучения

Метапредмет	Уровень усвоения	Методы
Знание	Первый «репродуктивный» (знание с подсказкой) включает в себя ориентировочную основу деятельности и знание.	Метаформинг (Т.Сайлер)

Знак	Второй «алгоритмический» - умение действовать по предложенному плану или алгоритму. Это процесс понимания знаний, умение применить их на практике в предметной области.	По работе с текстами на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов, В.Д. Паронджанов)
Задача	Третий «продуктивный практический» - умение решать задачи-ситуации в интегрированной области знаний, перенесение предметных умений в область синтеза предметов.	Методы ТРИЗ, методики Э. де Боно.
Проблема	Четвертый «продуктивный творческий» - умение решать проблемы, способы развития мышления вертикального, латерального.	Алгоритмы эвристического поиска решений, метод организованных стратегий (М. Микалко), методики Э. де Боно.

Важно, чтобы процесс обучения стимулировал у студентов желание использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать окружающую действительность и вырабатывать собственные взгляды и мнения.

### **Библиографический список**

1. Боно Э. Латеральное мышление. Минск: ООО «Попурри», 2005. 384 с.
2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. Минск, 2000.
3. Громыко Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников // Мыследеятельностная педагогика в старшей школе: метапредметы. М.: АПКиПРО, 2004. С. 9–13.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.
5. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
6. Микалко М. Взламывая стереотипы. СПб.: Питер, 2009. 362 с.
7. Сайлер Т. Мыслить как гений. Минск: ООО «Попурри», 2005. 240 с.

## Заключение<sup>©</sup>

Рассматривая образование как освоение культурных образцов и норм, привлекая разнообразные социальные практики будущих деятельностей, мы все больше оказываемся перед необходимостью ориентировать его на проектирование будущего, а не упрямо воспроизводить существующее (с отставанием). Такова парадоксальность современной ситуации.

Высшее образование ищет ответ на сегодняшние проблемы в своем сближении с рынком труда, то есть в необходимости учитывать интересы потребителя, работодателя. Однако сферы производства динамично развиваются, и уже реальна ситуация, когда специалист выпущен, а потребности сферы производства изменились. В дальнейшем такое положение дел будет охватывать все более широкое социальное пространство. Как сделать так, чтобы специалист смог справиться с такой ситуацией?

Компетентностный подход ориентирует на то, чтобы формировать и развивать компетенции, которые специалист сможет использовать в быстро меняющемся мире. Не личность с особыми качествами, а человека, умеющего использовать свои умения, ставить цели, принимать решения, прокладывать путь к результату, знающего что с этим результатом делать. Поэтому образование с позиций формирования личности, развития личности, воспитания переходит на решение задач развития умений, умелости, на овладение социальными практиками, где только и можно формировать компетенции.

Компетентностный подход ориентирует образование на то, чтобы вывести в центр внимания педагогического сообщества образовательную деятельность обучающихся, а значит, сосредоточить внимание на субъектах, предметах, способах и результатах деятельности. В предметах деятельности соединяются традиции и новации, способы деятельности нацелены на технологические новации. Образовательная деятельность обязана обеспечить субъекта обучения опытом в тех видах деятельности, которые доминируют в избранной сфере его социальной деятельности. И понятно, что познавательная деятельность в целом обслуживает эту будущую социальную сферу, где используются определенные социальные практики.



Под социальной практикой мы имеем в виду определенный вид деятельности в определенной социальной сфере. В результате деятельности в определенных социальных условиях индивид выступает субъектом деятельности, выбирая для себя мотивы деятельности, осваивая способы на основе уже имеющихся у него, преобразовывая для себя предмет деятельности (интериоризируя его) и достигая результата, своего собственного результата за счет своих собственных усилий. За это он несет ответственность перед собой и другими. И на выходе всего этого приобретенного опыта у него формируются новообразования как определенные свойства личности. Они обязательно формируются, потому что он находится в преобразовательной деятельности. Обучающийся преобразуется и образовывается.

Тогда модель образовательной деятельности есть некоторая совокупность предлагаемых студенту социальных практик, они каким-то образом взаимодействуют и сочетаются. И речь идет о том, чтобы выстроить это образовательное пространство как пространство социальных практик, среди них будут такие, которые обязательны для всего вузовского сообщества, и другие, сугубо узкопрофессионально направленные.

Об этом начат разговор в данной монографии, где представлен опыт деятельностного «прорыва» в вузовском обучении. Это только первый выпуск. Приглашаем коллег к участию в этой новой для Удмуртского университета педагогической работе.

## Сведения об авторах

**Ахметзянов Эдуард Ронисович**, кандидат технических наук, доцент.

**Бовина Мария Владимировна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФПИЯ УдГУ, maria.bovina@gmail.com.

**Ворожцова Ирина Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией лингводидактики «Деятельностное обучение языку в культуре» филологического факультета УдГУ, i\_vorojtsova@inbox.ru.

**Ворожцова Татьяна Борисовна**, научный сотрудник лаборатории лингводидактики «Деятельностное обучение языку в культуре» филологического факультета УдГУ, taniave@inbox.ru.

**Вытовтова Надежда Игоревна**, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры криминалистики и судебных экспертиз Института права, социального управления и безопасности УдГУ.

**Дмитриев Олег Борисович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гимнастики педагогического факультета физической культуры, obdmit@mail.ru.

**Ерофеева Нина Юрьевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий УдГУ, enu@au.ru.

**Климова Лариса Юрьевна**, кандидат педагогических наук, ст. науч. сотр. ЦНИ УдГУ, зав. художественно-педагогической мастерской ИИИД УдГУ, klimo-larisa@mail.ru.

**Колзина Алла Леонидовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры новой и новейшей истории и международных отношений УдГУ, заместитель декана исторического факультета по внеучебной и воспитательной работе, kolzina@gmail.com.

**Колодкина Любовь Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ, lyubakolodkina@yandex.ru.

**Лобыгин Алексей Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической и социальной географии географического факультета УдГУ, alpgeo@udm.ru.

**Овечкин Владимир Петрович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры "Теории и методики технологического и профессионального образования" (ТМТПО), Институт педагогики, психологии и социальных технологий (ИППСТ). vovechkin-07@mail.ru.

**Петров Павел Карпович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гимнастики педагогического факультета физической культуры УдГУ, rkretrov46@gmail.com.

**Савченко Татьяна Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры русской литературы XX века и фольклора филологического факультета, tansav1@yandex.ru.

*Научное издание*

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ:  
ПОДХОДЫ И ОПЫТ УДМУРТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Коллективная монография

Часть 1

Компьютерный набор и верстка:

Редакторы, корректоры:

Подписано в печать..... Формат ....

Печать офсетная. Уч.-изд. л. .... Усл. п. л.....

Тираж .....экз. Заказ № ...

Издательство «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 4,

Тел./факс ....

e-mail:

Отпечатано ...