

уровнем психологической готовности, в отличие от контрольной группы, где процент роста составил 3,4%, и экспериментальной группы 1, где отмечено снижение - на 3%.

Вывод. В результате проведенного исследования было установлено, что готовность к проектированию физкультурно-спортивной деятельностью - это интегральное качество личности, которое предусматривает наличие у будущего учителя физической культуры знаний, умений и навыков проектирование физкультурно-спортивной деятельностью, лидерских качеств и способностей, а также внутренней установки на совершение профессионально-значимых физкультурно-спортивных действий.

Литература

1. Ахтариева Р.Ф., Мокшина Н.Г., Мартынова В.А. Разработка модуля «Дисциплины профессионального цикла базовой подготовки» основной профессиональной образовательной программы Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/121-17875>
2. Бережнова, Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов [Текст]: учеб. для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. - М.: Академия, 2005. - 127 с.
3. Гулакова М. В., Харченко Г. И. Проблема формирования проектной компетентности студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 3746–3750. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55014.htm>.
4. Мамонтова, Э.Р. Дидактические особенности развития образовательной среды вуза в подготовке специалиста [Текст]: автореф. дис ... канд. пед. наук. - Владикавказ, 2007. - 28 с.
5. Martynova V.A., Aktarieva R.F. Distance Learning in Training of PE Specialists. Procedia-Social and Behavioral Sciences 214, 2015, 67-74.
6. Kapustin A.G., Martynova V.A. Techniques of Play Activity at Physical Education Classes at Specialized Secondary Educational Establishments. International Journal of Environmental & Science Education, «. - 2016, 11(16), 6041-6055.
7. Шадриков В. Д., Коваленко А., Леднев В., Рубин М., Семкина Т., Соболева Э., Степанченко Л. Система оценки качества образования: Мировая практика и российский опыт. М.: МФПУ "Синергия", 2016. – 231 с.

УДК 371.1.07

О.Г. Марчукова, к.п.н.,
Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования,
Т.В. Обласова, д.п.н.,
Институт социально-гуманитарных наук ФГАО ВО ТюмГУ,
Тюмень, Россия

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ГУМАНИТАРНЫХ ОСНОВАНИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются содержание и способы освоения компонентов профессиональной компетентности учителя, обеспечивающих гуманитарный (текстоориентированный) подход к отбору предметного содержания и проектированию урока. В качестве базового гуманитарного основания организации учебной деятельности в исследовании избирается «текст» как знаковая организованность, наделенная культурным и личностным смыслом, обеспечивающая культурный диалог. Авторы анализируют причины личностной отчужденности школьников от исторического и культурного контекстов предметного знания и

предлагают способы ее преодоления. Опираясь на определение деятельности как проявляющей, формирующей и развивающей форме активности человека, обусловливаемой его потребностями и мотивами (С.Л. Рубинштейн), предлагается рассматривать подготовку учителя в логике единства профессионального обучения, повышения квалификации и методической деятельности, соответствующей стратегии «обучение в течение всей жизни» (*Lifelong Learning*).

Ключевые слова: текст, контекст, учебная деятельность, гуманитарный подход, профессиональная подготовка учителя.

O. G. Marchukova, PhD
Tyumen Regional State Institute for Regional Education Development,
T.V. Oblasova, Dr., PhD,
Tyumen State University,
Tyumen, Russia

TEACHER TRAINING FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES BASED ON HUMANITARIAN REASONS

Abstract. *The article presents the content and ways of learning the components of a teacher's professional competence, which provide for a humanitarian (text-oriented) approach to choosing the subject content and planning a lesson. As a basic humanitarian reason for teacher's educational activities in this research, we define a text as a sign-oriented organization with a cultural and personal meaning which provides for a cultural dialogue. The authors analyze the reasons for school students' personal exclusion from the historic and cultural contexts and offer some ways to overcome it. Based on the definition of activity as an evincing and developing form of human conduct resulting from personal needs and motives, this study considers teacher training in the logic of unity of vocational education, advanced training and methodological activity which matches the strategy of lifelong learning.*

Keywords: *text, context, educational activity, humanitarian approach, professional training of teachers.*

Объем, доступность и разнообразие источников информации дистанцируют и ученика и учителя от понятийно-смысловой сущности предметного содержания. Фундаментальная компонента предметного знания рассеивается как в прирастающей массе научно-технических открытий трансдисциплинарных исследований, так и в альтернативных школьному учебнику виртуально-цифровых средах. Внешне заданная отчужденность дидактического содержания, структурированного по темам и разделам в школьных программах, явно усугубляется - «информационно перегруженные» школьники отчуждаются внутренне. Подмена смыслов осведомленностью обусловлена открытым доступом к нужному контенту по поисковому запросу. Культивирование действий по схеме *посмотрел - воспроизвел - забыл* закрепляет соответствующий механизм как способ познания. Формирующиеся «когнитивные провалы» [15] в мышлении ученика поддерживаются тенденциями развития технологий, обесценивающих его познавательную активность (футурологические анализы Р. Курцвейла). Реально-виртуальные инструменты переработки, хранения информации, замещая и превосходя по эффективности мыслительную деятельность человека, становятся «протезами многих функций мозга человека» [6].

Необходимость исследования потенциала и рисков инфомира актуализирует гуманитарный вектор научно-педагогических изысканий. Разрабатываемые образовательные практики, в том числе, исследуют ресурсы преодоления отчуждения знания в диалоге (концепция Школы Диалога Культур В.С. Библера [7], модель «Школа совместной деятельности» Г.Н. Прокументовой [11, 12] и др.).

Мы уточняем данное положение тем, что *диалог имеет текстовую природу*: диалог есть обмен разнообразными текстами. Гуманитарными науками установлена *взаимосвязь текста и сознания человека*, сформулированная Л.С. Выготским [3] в идее знаково-символической основы сознания, в определении текста М.М. Бахтиным [1] как знаково опосредованного выражения человеческого духа, в представлениях о сознании как объединении текстов В.П. Зинченко [5] и тексте как элементе и продукте сознания Э. Бенвениста [2].

Принимая в качестве текста любой связный знаковый комплекс, знаковую организованность, наделенную культурным и личностным смыслом (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман), становится возможным рассматривать единицу знания (дидактическую единицу, предьявляемую ребенку в качестве содержания образования, подлежащего усвоению) по законам текста. В соответствии с этим, в качестве текста могут быть признаны любые единицы знаний - понятия, теории, формулы, законы, модели, интерпретации художественного произведения, исторические факты и их интерпретация и др. А это значит, что этот текст был кем-то (*автором*) порожден в определенных обстоятельствах – социокультурных, исторических, биографических, то есть имеет *контекст* порождения, он стал предметом осмысления, интерпретаций и источником порождения других текстов (единиц знания). Текстовое понимание дидактической единицы положительно коррелирует с концепцией «неявного знания» (М. Полани), личностным по определению и предполагающим извлечение полноты понимания из контекста его порождения и употребления [10].

Следуя монистическому принципу теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн), развертывающейся на единой основе понятия «деятельности» («именно таковым в психологии является, на наш взгляд, понятие деятельности» [5: 17]), в качестве базового гуманитарного основания организации учебной деятельности ученика в нашем исследовании предьявляется «текст».

Что означает рассмотреть единицу знания как текст? Это означает «очеловечить» ее, придать ей субъективный характер, наделить культурным и личностным смыслом – то есть включить в контексты ее порождения и употребления. Физическая формула « $E = mc^2$ » может быть предьявлена, понята и осмыслена учеником при условии ее *включения в исторические и культурные контексты*, обусловившие ее «вхождение» в физическую картину мира. Как минимум, это контексты: понятийно-терминологический (семантико-этимологический анализ входящих в ее состав компонентов-экспликаций, уже предполагающий авторство и предысторию научной мысли); исторический (кто, когда и зачем ввел ее? продолжая научный поиск или принципиально инновировав сложившуюся научную традицию?...); культурологический (в ответ на какое движение научной мысли и потребности практики развертывалась теория, воплотившаяся в данной формуле?..).

Вводя контексты познания, учителю принципиально важно не просто рассказывать и показывать, а преодолевать «тенденцию к умственному потребительству» (Ю.М. Лотман [8]), организуя *самостоятельную учебно-познавательную деятельность* ученика. Она развертывается от начальных умений поиска ответа на поставленный вопрос, сравнения и сопоставления, до сложных логических умозаключений, основанных на установлении причинно-следственных зависимостей, исторической реконструкции, выведения моделей понятия (схематизация, дивергентная карта и проч.), аргументаций («квазиисследовательская деятельность» по В.В. Давыдову [4]). По сути, «мысля в действии», ребенок вступает в диалог с ученым-физиком Альбертом Эйнштейном, который в таком предьявлении дидактического знания школьного предмета физики предстает не абстрактно существующей персоной, а автором, личностью, наделенной человеческими качествами и свойствами.

Я-деятельность ребенка преемственно развертывается в отношении объекта познания при следовании логике *заданного алгоритма учебной деятельности*, позволяющей преодолеть информационную избыточность учебного материала и, одновременно, рассматривать учебник как источник информации наряду с другими. В таком случае, инфомир (В.С. Меськов), в котором живет и развивается современный ребенок, обретается им педагогически целесообразным путем. «Информационный серфинг» в поисках ответа на заданные вопросы преобразуется в культуру работы с информацией, приобретающей характеристики *единого текста* в силу сохранения ее внутренней связанности: *содержательном развертывании контекстного знания вокруг заданной дидактической единицы-текста*. Соответствующий отбор учебного материала на этапе проектирования урока, выявление возможностей его *знаково-символьного преобразования* (визуализации) со стороны ребенка – востребованные методические умения учителя в организации учебной деятельности на гуманитарных основаниях.

По М.М. Бахтину, «дух (и свой, и чужой) не может быть дан как вещь, а только в знаковом выражении»: реализация «человеческой специфики человека» возможна в процессе создания текста [1: 478]. Это следующее значимое положение, обязывающее не только к *конструированию исходного учебного материала как бытийной данности «текст-контекст»*, но и пониманию того, что *извлеченная учеником контекстная информация становится его субъектным текстом*. Происходит трансформация: текст, обретающий свои характеристики текста (источник смысла) при условии контекстной данности, становится контекстом для осмысляющего его ученика и созидающего на основе контекстной информации собственный текст. Взаимобратность связей в смыслоизвлечении и смыслопорождении проявляется в суждении, ответе, на «рождение» которого нацелен учитель. Развернутый письменный ответ ребенка – как свидетельство его умственного напряжения, логического выстраивания содержания – один из возможных вариантов предъявления результатов его «прожитой», пропущенной через себя, текстовой деятельности, подтверждающий в таком случае метафору «рукописи не горят» (М.А. Булгаков).

Таким образом, предъявление дидактической единицы как текста позволяет рассматривать текст: как логико-смысловую конструкцию, эксплицирующую интеллектуальную (мыслительную) деятельность автора, форму предъявления фрагмента знания о реальности; как форму экспликации ценностно-смысловой позиции автора, его мировоззрения, методологии, способа исследования; как механизм, запускающий процессы смыслообразования, самопонимания и самосозидания школьника как понимающего субъекта.

В ходе проведенного нами исследования был сделан вывод о том, что потребность перестройки учителем собственной деятельности фактически вступает в конфликт с его мотивами (личностными смыслами). Недостаточность конкретного содержания для побуждения к действиям – что менять? как менять? - компенсируется экстраполяцией опыта «из прошлого в будущее», обеспечивающей внешнее соответствие инновациям (формальная замена конспекта урока технологической картой, организация работы над проектами и т.д.).

Подтверждая данный тезис, приведем данные эмпирического исследования. Проводя опрос в педагогических коллективах пяти общеобразовательных школ разных районов Тюменской области (2015-2017 г., 240 человек), от 75% до 92% респондентов отмечают, что в отличие от плана (конспекта) урока технологическая карта фиксирует деятельность учащихся. Однако осуществляя здесь же анализ собственных технологических карт, около 80% педагогов вынуждены признать, что преобладают под титулом «деятельность учащихся» такие действия, как «слушают учителя», «просматривают презентацию», «наблюдают опыт», «записывают», «работают в группе» и подобные. Задание – «Опишите учебную деятельность ребенка на уроке» -

вызывает затруднение или непонимание в среднем у более чем 65% педагогов, поскольку ответы по типу «участвует в диалоге», «принимает участие в обсуждении», «работает в группе», «решает задачи», «выполняет упражнения» - не отражают предметную деятельность и ее результаты в отношении конкретного ученика. И в качестве еще одной иллюстрации добавим, что 79% учителей признались, что, как и прежде с планом урока, составляя технологическую карту – продумывают организацию своей собственной деятельности, и лишь как ответную – деятельность класса (не ученика). Эти данные свидетельствуют о сохранении традиции фронтально-репродуктивной организации урока, а также о нереализованном потенциале личностно-ориентированного подхода в образовании.

Опираясь на определение деятельности как проявляющей, формирующей и развивающей форме активности человека, обусловливаемой его потребностями и мотивами (С.Л. Рубинштейн [13]), мы рассматриваем подготовку учителя в логике единства профессионального обучения, повышения квалификации и методической деятельности, соответствующей стратегии «обучение в течение всей жизни» (Lifelong Learning).

Новые мотивы профессиональной деятельности формируются в результате рефлексивной трансформации опыта в процессе профессиональной подготовки учителя, которая предусматривает принятие текста как объекта познания, как способа познания и механизма смыслопорождения, следовательно – предъявление дидактической единицы как текста; проектирование учебной деятельности ученика на основе конструирования исходного учебного материала как бытийной данности «текст – контекст»; реализацию со-бытийной практики подготовки учителя (микрообучение, методический урок, проектирование учебных ситуаций и т.д.), преобразующей общетеоретические положения в частнометодические решения.

Представляя результаты своей исследовательской деятельности, обратимся к опыту, приобретенному учителями конкретного педагогического коллектива (МАОУ «Киевская СОШ» Ялуторовский район, Тюменская область, 2017-2018 гг.) в процессе работы по преодолению выявленных дефицитов методической компетентности: организация работы с учебным текстом (методические приемы и целевые установки), отбор учебно-информационного материала урока в контексте темы (источники и содержание), организация учебно-познавательной деятельности ребенка (реализация Я-деятельности ребенка и обеспечение включенности каждого через прогнозирование результатов - образовательной продуктивности). Со-бытийными практиками повышения квалификации (формат «методический абонемент», 125 аудиторных часов) педколлектива стали: «методический урок» и микрообучение. Технология «методического урока» состоит в следующем: просмотр открытого урока, его анализ с точки зрения локально заданной проблемности (например, организация работы с учебным текстом, формирование понятийно-терминологической структуры), внесение изменений в структуру и содержание урока, повторное проведение данного урока с педагогами, выступающими уже в роли учеников класса. Микрообучение проводится как практикум по отработке конкретного методического умения (например, организация работы с учебной тетрадью при проведении интегрированного урока или выделение опорной системы знаний в контексте темы). Отметим, что опыт ролевого «проживания» педагогической реальности («учитель» - «ребенок») в предметно-дисциплинарном поле взаимодействия с применением понятийно-терминологического аппарата преодолевает отчуждение педагогического (методического) знания в профессиональной деятельности. Новый образец образовательной деятельности находит воплощение в проектировании аналогичной деятельности школьников, формой предъявления которой становится преобразованный компонент рабочей предметной программы. Такими компонентами стали:

- единая (принятая всеми членами педагогического коллектива и закрепленная педагогическим советом как рабочий документ учителя) форма технологической карты урока, позволяющая проектировать содержание и организацию учебной деятельности в контексте темы (в ней инвариантно выделены три составляющие – «этап урока», «учебная задача» и «результат деятельности ученика»), акцентировать внимание учителя на результате учебно-познавательной деятельности каждого ребенка (что сразу же актуализировало проблему рабочей тетради ученика), логике развертывания предметного содержания и единстве текстовой деятельности;

- продуцирование учителями собственных дидактических приемов, ориентированных на введение гуманитарных оснований в организацию обучения, таких как «живая книга» (создаваемый ребенком продукт (книга, тетрадь) в процессе освоения укрупненной дидактической единицы (в межпредметном поле, например, в начальной школе при интеграции содержания трех предметов «Чтение», «Окружающий мир», «Искусство») или при освоении содержания темы «Площадь многоугольника» на уроках геометрии в 8 классе), «мое правило» (включающее сравнение и анализ изложения одной и той же нормы (например, правило орфографии) в разных источниках, установление авторства ученого, введшего данную норму в науку и создание собственного текста правила с алгоритмом его применения), «многоучебник» (использование нескольких источников информации (учебники за предшествующие и последующие годы, показывающие преемственность осваиваемого содержания), словари и справочник);

- изменения в тематическом планировании рабочих программ по предметам (так, например, проанализировав содержание темы «Клеточное строение организма», изучаемой на уроках по биологии в 5 классе, учителя осуществили внутрипредметную интеграцию предметного содержания, включив отдельно выделенную тему «Устройство увеличительных приборов» в содержания последующих тем, что позволило на изучение сложного материала «Жизнедеятельность клетки, ее деление и рост» выделить на один час больше).

Примеры практических результатов взаимодействия с педагогами в рамках повышения квалификации (реализация методических абонементов в школах Тюменской области) представлены на сайте ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО» (http://togirro.ru/aktualno_segodn/institute_news/metodabonement_kievskaya.html, http://togirro.ru/aktualno_segodn/institute_news/metodabonement_zavodoukovsk.html).

Исследование профессиональной готовности учителей к организации учебной деятельности на гуманитарных основаниях показало, что их затруднения продиктованы, в том числе, и сохранением безусловного доверия к учебнику и включенным в состав учебно-методического комплекса методическим материалам. Фрагментированное восприятие предметного содержания, «порционно» разделенного на количество уроков, не позволяет учителю видеть целостную преемственную картину приращения предметного содержания в его горизонтальном (по году обучения) и вертикальном (по уровню образования и за весь период школьного курса) измерении. В связи с этим вполне обоснованно формулируется вывод о таком же фрагментированном восприятии предметного содержания ребенком. Обращение учителя к сети Интернет и богатству ее источников только усугубляет этот разлом, наращивая избыточность информационных сведений и дистанцируя ребенка от самостоятельного познания теоретического знания.

Исследования в данном направлении нам представляются актуальными в свете активного движения науки к развитию искусственного интеллекта, который призван заменить человека в сфере накопления и продуцирования новых знаний. Сохранение же специфики человеческого мышления нам видится именно в личностном, причастном, со-участном и индивидуальном отношении ко всему в мире.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. Литературно-критические статьи, Москва: Художественная литература, 1986. – С.473 – 500.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. - Москва, 1974.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. - Москва. Собр. соч.: в 6 т. Т.2, 1982. – С. 5-361.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с.
5. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Москва: Гардарики, 2002.
6. Кутрунов, В.Н. Цивилизация и протезы. К вопросу о современных технологиях образования // Вестник Тюменского государственного университета. – 2014. - №9. – С.124-135.
7. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. Москва: Просвещение, 1989.
8. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. – 416с.
9. Меськов В.С. Философия образования: модели и методы // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. — 2015. — Т. 8. — Вып. 1: Пространство и время образования. — Стационарный сетевой адрес: 2227-9490e-aprovr_e-ast8-1.2015.11.
10. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. - Москва: Прогресс, 1985.
11. Прокументова Г.Н. Управление образовательными инновациями: гуманитарный подход // Сибирский психологический журнал. – 2013. - № 50. – С. 122-131.
12. Прокументова Г.Н., Малкова И.Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. – 2007. - № 26. – С. 170-174.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 720с.
14. Тряпицына А.П., Писарева С.А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. – 2014. - №3 (10). – С. 4-12.
15. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 2005.

УДК 159.9

**М.Е. Мельникова, магистрант,
Оренбургский государственный педагогический университет,
Оренбург, Россия**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНТЕРНЕТ – ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация. В настоящее время необходимость изучения данной проблемы становится все более очевидной в связи с ростом количества интернет – пользователей во всем мире. Специалисты отмечают (К. Галкина, А. Лысенко, Н. Иванова, С. Шапкина, А.С. Мудрина, Т. Шишовец) и др., что проблема зависимого поведения является особенно актуальной для взрослеющей личности, когда уход от реальной жизни в виртуальную реальность – единственный шанс почувствовать себя важным, значимым и нужным. Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что психологические особенности данного возрастного периода (склонность к подражательству, импульсивность, возбудимость, перепады настроения и др.) ускоряют формирование желания уйти в виртуальный мир. В качестве рекомендаций предлагается разработка психокоррекционной программы.