

Живопись				
10	– Тулуз! А сколько стоит портрет? – Смотря кто его писал. – А если ты писал? – Этого я не знаю. – Зачем тогда это? – Триста лет назад человек по имени Да Винчи написал портрет женщины. Ее муж отказался платить за него. Сегодня он висит в Лувре и ни у одного человека в мире не хватит денег, чтобы его купить.	«Мулен Руж» (1952 год, Великобритания)	Д. Хьюстон	40:01 – 40:09
11	Одна картина способна изменить жизни. Ты можешь показать людям их душу.	«Рождественский коттедж» (2008 год, США)	М. Кампус	22:17 – 22:25
12	Мои полотна созданы из моих достоинств и недостатков.	«Ван Гог. На пороге вечности» (2018 год, Франция)	Д. Шнабель	1:18:40 – 1:18:53

Знакомство обучающихся с представленными фрагментами кинофильмов, на наш взгляд, предполагает проявление заинтересованности к их полноценному просмотру. Ведь киногерои обладают определенными научными и культурными интересами, учатся или работают в различных областях. А использование кинофрагментов в контексте проведения уроков по различным учебным дисциплинам и внеклассных мероприятий позволит расширить кругозор обучаемых и, соответственно, повлияет на дальнейшее формирование художественной картины мира в целом.

Список цитированных источников:

1. Кочарян, Т.Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последипломного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2004. – 179 с.
2. Дегальцева, В.А. К вопросу о методической культуре преподавателя вуза / В.А. Дегальцева // Наука и мир: Международный научный журнал. – 2014 – Т 2, № 10(14). – Волгоград: Изд-во «Научное обозрение». – С. 51–53.
3. Сусед-Виличинская, Ю.С. Общекультурная компетентность педагога: дефиниция и структура понятия / Ю.С. Сусед-Виличинская // Вестн. ВГУ имени П.М. Машерова. – 2021. – № 2(111). – С. 85–97.

СУЩЕНКО ОЛЬГА ГРИГОРЬЕВНА

Луганск, Луганский государственный педагогический университет

ПЕДАГОГИКА ПОНИМАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Стремительная динамика социально-экономического, социокультурного, информационного, технологического развития современного общества охватывает практически все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и образовательную. Для современного информационного общества чрезвычайно важно, чтобы его граждане были способны проявлять самостоятельность и активность в различных видах деятельности, критичность мышления; гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, принимать решения, грамотно работать с информацией, что требует существенных изменений в подходах к образованию, поскольку именно оно играет особую роль в определении перспектив развития общества. Если развить эту мысль в контексте проблем самого образования, то можно сделать вывод, что, не смотря на определенное доминирование в обществе знаниевой модели обучения, образовательный процесс не может основываться лишь на прагматических мотивациях, а должен учитывать его ценностно-смысловую составляющую, объединяющую когнитивные и эмоционально-нравственные компоненты педагогического процесса. Цель статьи – рассмотрение педагогики понимания в контексте инновационной образовательной практики.

Отметим, что образование как социально обусловленный процесс основывается на объективно существующих противоречиях, которые при соответствующих условиях становятся его движущими силами. Именно противоречиями образовательного процесса обусловлены инновации, происходящие в нем, которые в соответствии с требованиями времени стали неотъемлемой частью общественного развития. В таком контексте инновации в образовании служат смыслопорождающим фактором интеграции науки и образования, что содействует внедрению научных достижений в образование и его развитию. Инновации направлены на социально-педагогические преобразования; совершенствование образовательного процесса в плане его интерактивности; формирование нового содержания образования и систем оценивания качества результатов; проектирование новых информационно-коммуникационных технологий, развивающей образовательной среды и др.

Обобщая точки зрения исследователей в области педагогической инноватики, в частности Э.Ф. Зеера, С.А. Новоселова, Э.Э. Сыманюка [1; 2], можно сделать вывод, что под инновационной деятельностью в образовании понимается педагогическая деятельность, направленная на реализацию результатов законченных научных исследований и разработок в новый или усовершенствованный педагогический продукт (образовательный процесс, содержание образования, критерии оценивания учебных достижений и др.). Исходя из этого, педагогическую инновацию можно рассматривать как результат педагогической инновационной деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включая его управленческие, социальные, экологические, здоровьесберегающие, нравственные и другие аспекты. Анализируя вектор развития современной образовательной практики, можно заметить, что традиционная система образования с педагогом, транслирующим истину, уходит в прошлое. Сегодня все более активно используется обучение в сотрудничестве, которое выдвигает на ведущие позиции проблемный, проектный и другие интерактивные методы обучения. На смену устоявшейся, традиционной парадигме знаний приходит знание интерпретативное, т. е. приобретает важность не только сам научный факт, но и поиск скрытого в нем ценностно-значимого смысла, что подтверждает вхождение в дискурсивное поле герменевтики как специфической методологии исследования феноменов культуры, одним из которых является и образование. В этой связи следует отметить, что профессиональная педагогическая деятельность является герменевтической по своей природе, поскольку в любом ее виде обязательно присутствуют текст, диалог, истолкование, интерпретация, смыслопорождение, стремление к достижению понимания и взаимопонимания [3].

На современном этапе активного обновления педагогической теории и развития образовательной практики продолжает обостряться общенаучная проблема понимания, затрагивающая интересы всех участников образовательного процесса: педагогов-практиков, школьников, родителей, психологов, управленцев, авторов учебников и др. Именно потому такой востребованной становится сегодня педагогическая герменевтика - направление в рамках методологии познания феноменов гуманитарной культуры как теория и практика понимания и интерпретации педагогической действительности с опорой на общественный и индивидуальный, рациональный и эмоционально-чувственный опыт субъекта.

На необходимость обращения современной педагогической теории и практики к герменевтике указывают многие исследователи, в частности А.Ф. Закирова [3], аргументируя это тем, что реализация на практике гуманистической концепции образования у многих педагогов парадоксально сочетается со стремлением опираться на смысловые трафареты, готовые мыслительные конструкции (так называемое «внедрение педагогических технологий»), что не всегда позволяет интерпретировать уникальные педагогические факты в контексте выработанных классической наукой обобщающих категорий и моделей деятельности.

Инновационные процессы в образовании, как и любые социально-культурные перемены, сопровождаются изменением семиотических систем, а с точки зрения герменевтики, язык является важнейшим фактором смыслообразования. Таким образом, для педагогов особую актуальность приобретает специальное изучение взаимовлияний внутреннего содержания педагогики и ее языка как активной формы интерпретации педагогического знания. Иными словами, на современном этапе развития общества, связанном с поиском и осмыслением новых идеалов, возникает и необходимость в пересмотре накопленных педагогических знаний с позиций их ценностной значимости, порождения новых смыслов.

В этом контексте важнейшим аспектом педагогического взаимодействия учителя и ученика становится формирование способности понимания позиции другого человека, ценностных

ориентаций и смыслов, что позволит осуществлять конструктивный диалог. Такой подход к образовательной деятельности безусловно требует и переосмысления сложившейся практики профессиональной педагогической подготовки, понимания внутренних психологических механизмов организации образовательного процесса на основе освоения нового опыта, новых ценностных ориентиров профессиональной деятельности, основанных на использовании идей гуманистической педагогики, в частности педагогики понимания и рефлексивной педагогики.

Обобщение позиций исследователей [1; 2; 3; 6] в области педагогической инноватики и профессиональной подготовки показывает, что в гуманистической модели образования наблюдается смещение акцентов с когнитивного контекста на личностный, когда знание приобретает для субъекта смысловую окрашенность и ценностное отношение. В этом контексте особое значение имеет категория понимания как одна из характеристик нового педагогического мышления, когда в процессе диалога учителя и ученика происходит переход образовательной ситуации на язык внутренней речи, обнаружение смыслов и рождение новых во взаимодействии с другим. Поэтому с позиций культурологического подхода «понимание» невозможно ограничить узкокогнитивными целями. По мнению Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской [4], следует иметь в виду, что в новой парадигме образования воспитание и обучение должны стать понимающими не в смысле требований, предъявляемых к мышлению обучающегося, а в смысле нормы поведения педагога в его взаимодействии и диалоге с учащимся как отражение в действии ценностей принятия другого человека и сотрудничества с ним. В этом плане педагогическое понимание можно рассматривать как один из ведущих принципов нового педагогического мышления, реализация которого предполагает трансляцию образовательной ситуации на язык внутренней речи, выявление смыслового контекста во взаимодействии с Другим.

Исследователи, занимающиеся разработкой проблем в области педагогической герменевтики, в частности А.Ф. Закирова [3], Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловская [4] рассматривают понимание в нескольких аспектах: как создание чувственного опыта; выявление общего замысла, идеи, смыслов; толкование и постижение текста, другого человека. Иными словами, можно сказать, что данная категория обладает полифункциональностью, которая на практике выступает и как способ, и как процесс и результат; как образ, отношение к миру и др.

В одной из наших предыдущих публикаций по заявленной проблеме [5] было отмечено, что фундаментальной теоретической основой понимания являются положения о диалоговом и знаковом характере культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, Ю.М. Лотман и др.); о понимании текста как знаковой системы (Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, М.К. Мамардашвили, М. Хайдеггер и др.); о коммуникации, мышлении и социальной перцепции (А.А. Брудный, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, В. Франкл и др.).

Как показывает анализ характера и особенностей профессиональной педагогической деятельности, она содержательно разворачивается в единстве трех взаимосвязанных полей понимания – предметного, понятийного и смыслового. Таким образом, логика взаимодействия педагога и обучающегося последовательно проходит через предметное поле, где важно достижение когнитивного аспекта понимания, что достигается посредством объяснения. Ядром понятийного (логического) поля является понимание отношений между понятиями и фактами посредством выстраивания последовательности логических суждений. Смысловое поле в этой последовательности можно рассматривать как своеобразный источник рождения отношений между участниками образовательного процесса. Оно, по сути, служит системообразующим фактором взаимодействия остальных полей понимания, отражая субъектное диалогическое начало [6].

Однако, не смотря на признание значимости идей педагогической герменевтики в образовательной практике, в современной научной литературе, посвященной исследованиям качества профессиональной подготовки учителя начальных классов, подчеркивается, что его нельзя признать достаточным в силу преобладания традиционного «знаниевого» подхода, положенного в основу формирования теоретических компетенций. Как свидетельствует практика, слишком теоретизированное, лишённое эмоционально-чувственной окрашенности восприятие предметного содержания снижает эффективность профессиональной подготовки будущего учителя, создает предпосылки для формирования стереотипных алгоритмов решения педагогических задач, и мешает перестройке моделей профессиональной деятельности и отношений с учетом ценностных смыслов гуманистической педагогики. Принципиальное отличие «знаниевой» педагогики, идущей от фактологического, нормативного знания, от «понимающей» педагогики заключается

в способности учителя постичь внутреннюю взаимосвязь рассматриваемых явлений, их причинно-следственные отношения, раскрывающие многообразие личности ребенка, его внутренний мир и отношение к окружающему. Поэтому формирование и развитие позиции будущего учителя, ориентированного на постижение глубин понимания в диалогическом взаимодействии с обучающимися, возможно, с нашей точки зрения, при организации профессиональной подготовки на основе рефлексивного и герменевтического подходов, что позволяет актуализировать собственные способности к пониманию как высшему уровню познавательного процесса, повышению общего уровня методологической культуры, в основе которой лежит рефлексия. В этом контексте существенное значение имеет создание ситуаций понимания текстов (учебных, научных, художественных и др.), посредством нахождения в них педагогического смыслового содержания и последующим его рефлексированием в процессе диалога. Однако, следует отметить, что не всякий текст, включенный в образовательную ситуацию, может становиться педагогическим явлением. Педагогическим тот или иной текст делают в совместной работе учитель и ученик, понимая и последовательно раскрывая его образовательные возможности посредством рефлексии. Вслед за другими исследователями, в частности А.А. Бизяевой [7] и Л.Ф. Вязниковой [8] мы рассматриваем рефлексивность в совместной деятельности и коммуникации как социальный феномен, поскольку выход в позицию «над» и «извне» позволяет субъектам взаимодействия не только прогнозировать действия друг друга, но и корректировать свои собственные, проникать в глубины взаимопонимания.

Анализ научных публикаций, посвященных различным аспектам профессиональной педагогической подготовки, свидетельствует о значимости рефлексии переживания как механизма смыслопорождения, в т.ч. профессионального, что способствует конструктивному взаимодействию преподавателя и студента в полях понимания и позволяет достичь максимальной эмоциональной включенности в процесс. Исследования в области гуманистической педагогики и наш собственный опыт профессиональной подготовки подтверждают, что новые ценностные смыслы открываются лишь на пути преодоления рационализма и реконструкции глубинных слоев самосознания каждого из участников в процессе диалога, где понимание рассматривается как создание нового чувственного опыта, нахождение общего замысла, анализ ситуации прогностического типа («что было бы, если...»). Иными словами, имеет место полифункциональность понимания, которое на практике выступает в различных аспектах: как способ решения проблемы, процесс, результат, отношение к миру и в целом – как способ бытия человека.

В контексте изложенного выше полагаем, что реализация идей педагогики понимания в процессе подготовки будущего учителя начальной школы очень важна для слома устоявшихся стереотипов организации педагогической деятельности, поэтому большинство практических занятий пронизаны различными видами рефлексии. Опора на эмоционально-чувственную сферу, как более «тонкую материю», позволяет осуществлять взаимодействие с обучающимися на более высоком уровне, получать живой отклик аудитории, увлекая совместным поиском новых смыслов и глубин понимания теоретических положений, идя от реальной практики и совершая затем новое восхождение к вершинам теории. Таким образом, рождается «живое» знание, являющееся более прочным, поскольку оно прошло через различные уровни понимания и осознания, а не только в процессе работы интеллекта и памяти.

Все аспекты рефлексивной учебной деятельности наиболее ярко проявляются в контексте апробированных нами рефлексивных семинаров. В качестве иллюстрации можем привести пример такого семинара на тему: «Барьеры педагогического понимания» в ходе изучения учебной дисциплины «Рефлексивная педагогика» (магистерская программа «Начальное образование»). В начале занятия студенты объединяются в микрогруппы из двух рядом сидящих пар и работают в предметном круге понимания, создавая ассоциативное семантическое поле для содержательного объяснения феномена. Затем предпринимается попытка понятийного понимания и определения категории «педагогические барьеры взаимодействия» на основе выделения круга барьеров, типичных для педагогического процесса с учетом позиций участников взаимодействия – учащегося, учителя, родителей. Студенты пытаются в процессе рефлексии выявить, в каких полях понимания встречаются выделенные барьеры и приходят к выводу, что наиболее часто это происходит в предметном поле и смысловом (поле взаимоотношений).

Завершающим этапом работы является коллективная рефлексия результатов, получившихся в каждой группе, и выработка общей позиции осознанного понимания сущности и механизмов

возникновения барьеров понимания в различных позициях – «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-родители». Глубокое, осознанное понимание сущности и причинно-следственных связей возникновения педагогических барьеров позволяет сформировать стратегию и тактику их разрешения, а также предупреждения в последующей профессиональной деятельности.

Таким образом, эффективность рефлексивного семинара как интерактивной технологии обучения, по-нашему мнению, состоит в том, что в отличие от тренинга, такая форма организации профессиональной подготовки будущих педагогов начальной школы не предполагает отработку каких-либо умений и навыков. Его цель состоит в том, чтобы помочь каждому участнику выявить, открыть в себе те глубинные знания, представления, чувства, которые уже есть, и через процесс дальнейшего открытия в процессе осознанного понимания и смыслопорождения обеспечить личностный рост и профессиональное становление.

Список цитированных источников:

1. Зеер, Э.Ф. Институциональный подход к инновациям в образовании / Э.Ф. Зеер, С.А. Новоселов, Э.Э. Сыманюк // Инновации в образовании. – 2010. - № 1. – С.52–64.
2. Зеер, Э.Ф. Инновации как форма интеграции педагогической науки и образовательной практики / Э.Ф. Зеер, С.А. Новоселов, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С.155–163.
3. Закирова, А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике / А.Ф. Закирова // Образование и наука. – 2012. – № 6(95) – С. 19–42.
4. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания: учеб. пособие / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
5. Сущенко, О.Г. Реализация идей педагогики понимания в контексте гуманистической модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы / О.Г. Сущенко // Вестн. Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. - 2019. – № 3(33): Сер. 1. Пед. науки. Образование. – С. 54–58.
6. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования учеб. пособие / Ю.В. Сенько. – М.: Изд-во МПСУ, 2015. – 252 с.
7. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / А.А. Бизяева. – Л., 1993. – 21 с.
8. Вязникова, Л.Ф. Рефлексия и переживание как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной переподготовки / Л.Ф. Вязникова // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 209–215.

ТИТОВЕЦ ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Тенденции цивилизационного развития, изменения в обществе, технико-технологический прогресс требуют от системы образования подготовки не только хорошего гражданина, исполнителя профессиональных функций, но и субъекта творческой или профессиональной деятельности, осознающего цели и несущего ответственность за ее результаты, способного самостоятельно и компетентно принимать решения, готового к саморазвитию и самореализации в любом виде деятельности. Поэтому одним из важных подходов к развитию личности обучающегося является деятельностный подход.

Деятельностный подход, разработанный в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и других ученых, уже длительный период составляет методологическую основу образовательной практики на всех ее уровнях. Именно через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. В условиях деятельностного подхода личность обучающегося выступает как активное творческое начало, а критерием качества реализации любой образовательной программы становится воспитание личности как субъекта жизнедеятельности. Цель статьи – рассмотрение современной интерпретации деятельностного подхода к развитию личности обучающегося