

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:

<https://stuservis.ru/magisterskaya-rabota/31127>

Тип работы: Магистерская работа

Предмет: Педагогика

Глава 1. Теоретический аспект проектной деятельности в школе

1.1. История развития проектной деятельности

1.2. Сущность проектной деятельности

1.3. Применение проектной деятельности в рамках образовательных программ общеобразовательной школы

1.4. Отличие проекта от исследования

Глава 2. Коммуникативно-речевые умения учителя – модератора самостоятельной деятельности учащихся

2.1 Умения риторизации образовательного процесса

2.2 Умения творческого взаимодействия

2.3 Фасилитационные умения учителя

Глава 3. Методика развития коммуникативной компетенции учителей-организаторов проектной деятельности

3.1. Констатирующий эксперимент по выявлению начального уровня коммуникативных речевых умений учителей

3.2. Формирующий эксперимент по повышению уровня коммуникативных речевых умений учителей

3.3. Контрольный эксперимент по выявлению конечного уровня коммуникативных речевых умений учителей

Введение

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в систему деятельности образовательных учреждений России существенно изменило требования к результатам подготовки учащихся общеобразовательных школ. Метапредметные компетенции внесены в перечень основных планируемых результатов обучения, которых, согласно новым стандартам, должны достичь ученики. Актуальным является поиск средств реализации метапредметного подхода в обучении. На данном этапе освоения ФГОС апробированным и действенным средством реализации метапредметного подхода считается проектная деятельность учащихся.

Важно подчеркнуть, что для эффективной организации проектной деятельности учащихся педагог должен владеть такими коммуникативно-речевыми умениями, которые не всегда востребованы в ходе проведения традиционного урока.

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется, с одной стороны, широким распространением проектного обучения в современной школе, а с другой стороны – недостаточным вниманием к проблеме профессиональной, а именно коммуникативной, компетенции педагога-организатора проектной деятельности школьников.

Глава 1. Проектная деятельность учащихся: теоретические аспекты

1.1. История развития проектной деятельности школьников

История появления в культуре и практике такого широкого использования термина «проект» еще не написана и, главное, судя по литературе, остается не вполне ясной. Первое направление, на которое мы обратим внимание, – существенные изменения социальной практики на протяжении XX в. Если раньше любые изменения в жизни людей проходили постепенно, то в XX в. мы столкнулись с почти катастрофическими 124 изменениями. Жизнь стремительно ускорялась, людям приходилось к этому приспосабливаться. Любая профессиональная деятельность, личная жизнь, социальные отношения – все стало изменчивым. Конечно, жизнь менялась и раньше, но теперь эти изменения стали происходить в течении жизни одного индивида. Место жительства, профессия, брак, сфера интересов, даже родительство – все становится временным. Второе направление – управление изменениями.

Если раньше они происходили «сами собой», то теперь стали планироваться и осуществляться целенаправленно. Действительно, если изменения становятся фактом нашей жизни, то необходимо добиваться наиболее желательных изменений и избегать нежелательных. При этом, даже наиболее благоприятные изменения, должны происходить вовремя. В противном случае они могут привести к противоположным результатам. Эти цивилизованные изменения с неизбежностью привели к появлению двух наиболее существенных признаков социальной практики: учитывать фактор времени и включать в себя признаки управления изменениями в любой деятельности.

По мнению Е.Г. Нимаевой, проект – это мысленное прогнозирование того, что затем будет воплощено в виде предмета, услуги, творческого действия [1].

Использование в образовательной практике термина «проект» берет свое начало в трудах американского философа и педагога Дж. Дьюи. Отправной точкой его теории стало понятие опыта как источника образования. Образование, построенное на использовании личного опыта, по мнению Дж. Дьюи, открывает перед молодыми людьми дверь в естественную среду, уходя таким образом от проблемы преодоления рамок «обученности» в дальнейшем. Настаивая на целесообразности содержания образования, он подчеркивает подчиненность усвоенных знаний динамично меняющимся личным потребностям, целям, желаниям и способностям.

Условиями успешности обучения Дж. Дьюи считал проблематизацию учебного материала, активность ребенка и связь обучения с игровой и трудовой деятельностью.

Ученик и последователь Дж. Дьюи В. Кильпатрик в своих изысканиях впервые использует термин «проект» как вид деятельности, разрабатывая проблему формирования интереса учащихся в самостоятельно спланированной и осуществленной деятельности.

25

Предшественником метода проектов был так называемый Дальтон-план (Dalton Plan), апробированный в американских школах в начале XX в. Его суть заключалась в наличии персонального учебного плана и индивидуальной организации учебного материала.

Он позволял заниматься в удобном темпе, группируясь по необходимости с другими учениками и пользуясь консультациями педагогов. Однако по-прежнему главной целью образования являлось накопление знаний, а не личностный рост.

Одним из первых разработчиков метода проектов в России стал С. Т. Шацкий, внедривший идеи Дж. Дьюи в педагогическую практику еще в 1905 г. После 1917 г. новый метод привлек внимание советских педагогов. В педагогической печати 1920-х гг. широко велись дискуссии об эффективности использования проектов в системе школьного образования. Сторонники метода видели в нем средство преобразования «школы учебы» в «школу жизни», способствующее преобразованию знаний учащихся посредством их общественно-полезного труда.

Адаптация метода в советской действительности породила комплексно-проектные программы, работа в рамках которых способствовала активному налаживанию и укреплению связи школы с жизнью, с производством, эффективному развитию индивидуальных способностей и задатков учеников.

Однако односторонность использования метода в ущерб всестороннему развитию личности быстро привела к снижению общеобразовательной подготовки. Это послужило основанием для признания в 1931 г. метода проектов неэффективным и запрещения его использования в педагогической практике советской школы.

В 1950-1970-е гг. разрабатывались составляющие проект элементы. В исследованиях проблемы развития самостоятельности в учебной деятельности акцент делался на дидактико-методическое описание и объяснение конкретных видов самостоятельных работ и методики их использования в системе комбинированного урока, изучалась учебная суть самостоятельной работы.

Позже свое внимание педагоги-исследователи сосредотачивают на выявление конкретных характеристик познавательной самостоятельности, определение структуры познавательной деятельности, уровней трудностей и сложностей усвоения, а также на разработке научно обоснованных систем учебных заданий.

В выводах педагогов прослеживается непосредственная зависимость степени эффективности урока от активизации самостоятельной деятельности учащихся. Указывается важность постепенного нарастания самостоятельности учащихся в разных сферах учебной деятельности: начиная с подражания образцу и перехода к тренировочным упражнениям, формирующим

крайне важные умения и навыки. Самостоятельные работы учащихся по изучению нового материала делили на две группы: первая - работы, связанные с заданиями скорее учебно-логического характера (заполнение таблиц, создание схем, оформление записей и т. п.), вторая - работы творческо-поискового характера, приучающие их к самостоятельному приобретению новых знаний путем наблюдения в естественных условиях, в эксперименте, на экскурсии. Подчеркивается крайняя необходимость таких работ в целях повышения у учащихся познавательного интереса, развития способностей, умений, навыков и воспитания самостоятельности как черт характера.

В 1970-1980 гг. для дидактики характерен повышенный интерес к исследованию проблемного обучения.

Большинство педагогов трактовало эту дидактическую систему, прежде всего, как один из способов активизации мыслительной деятельности обучающихся.

Часть педагогов склонялось к мнению, что проблемное обучение - это не что иное, как исследовательский метод обучения, хорошо известный в советской дидактике с 1920-х гг. В 1970-1980-е гг. изучение проектной деятельности не являлось особой проблемой дидактики, но оно тесно связывалось с проблемным обучением. Тогда под исследовательским методом (или методом проектов) подразумевалась организация практических работ учащихся в мастерских, школьных лабораториях, учебно-опытных станциях, на производстве.

Реализация проблемного обучения возможна в различных формах организации педагогического процесса в школе.

Теоретические исследования проводятся на уроках в рамках индивидуальных или групповых работ. Поиск практических и творческих способов применения полученных знаний в новых ситуациях чаще всего осуществляется на лабораторных занятиях, факультативах, предметных кружках, музеях, архивах.

Результатами проблемного обучения школьников становятся упорядочивание структуры знаний, формирование научного мировоззрения и, как следствие, системы убеждений и ценностей, а также повышение степени познавательной самостоятельности, которая зависит в свою очередь от умения формулировать проблему, выдвигать гипотезы и предположения, обосновывать и доказывать их, использовать на практике найденный способ решения проблемы.

Сформированность познавательной самостоятельности предполагает наличие способности к саморегуляции поведения, рефлексии, устойчивой мотивации учения, позволяет реализовать познавательную активность адекватными способами.

В 1990-2000-е гг. проектная деятельность обозначалась как особая проблема дидактики, и ее стали рассматривать как педагогическую технологию.

Опираясь на понятия «педагогическая технология» и «проектирование», Е. С. Полат разработала теоретическую основу метода проектов как совокупности поисковых, проблемных методов, творческого по сути, представляющего собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности, а также формирования важных личностных качеств в процессе работы над созданием конкретного продукта.

Таким образом, под учебным проектом понимается специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающийся созданием продукта, изготовленного в процессе проектирования, и его представление в рамках устной или письменной презентации.

В системе методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, развивающих способность самостоятельного поиска знаний, умения ориентироваться в современном информационном пространстве, иными словами, формирующих ключевые компетенции, сегодня метод проектов признан ведущим.

1.2. Сущность учебной проектной деятельности

В современной школе проектная деятельность занимает лидирующее место среди разнообразия направлений новейших педагогических технологий.

Проектная деятельность в школе является современным образовательным методом, который решает множество учебных целей и задач.

27

В первую очередь такой метод позволяет формировать у школьников разнообразные компетенции и умения, полученные путем применения их в практической деятельности.

Основой для такой деятельности является постановка социально-значимых целей и их реализация в жизни. Результатом деятельности будет продукт, разработанный и представленный участниками проекта.

Задача педагога — координировать работу школьников для решения указанной воспитательной или учебной проблемы.

Задача проектной деятельности — создать такие условия для учащихся, при которых будет полноценным личностное развитие, а также активное формирование их жизненной позиции.

Проектно-исследовательская деятельность позволяет приобрести умения планировать, организовывать свою работу, развивать творческие способности, проявлять себя в обществе.

Большинство исследователей полагают, что основоположником метода проектов был американский ученый Джон Дьюи. Он выдвинул идею, что ребенок, находясь в рамках традиционной системы образования, не способен приобрести практические навыки и применить их в жизни.

Рассматривая наиболее типичные ответы педагогов-практиков, можем утверждать, что в их понимании проектирование является видом учебной деятельности. Именно деятельность педагога и ученика является фундаментом достижения некой цели, решения проблемы. Но, к сожалению, в реальности они подменяют этот особый вид учебной деятельности детей традиционным взаимодействием учитель-ученик с доминирующей позицией учителя.

В ФГОС нового поколения принципиально по-новому формулируется главная задача школы - не просто очертить определенный круг предметных знаний и обеспечить его освоение на минимально допустимом уровне, но и формировать креативные качества личности, умение работать в команде, развивать проектное и аналитическое мышление, способности к саморазвитию, что обеспечит успешность личностного и профессионального роста, гражданского и культурного становления личности.

Основные задачи образования сегодня – не просто вооружить выпускника фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

Следовательно, возникают общепедагогические противоречия:

- между определением цели школьного обучения как усвоение знаний, умений, навыков и определением этой цели как формирование умения учиться, как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями;
- между изолированным изучением учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета «Математика», и включением содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач, т.е. от ориентации на учебно-предметное содержание математики к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов;
- между стихийностью учебной деятельностью ученика и стратегией ее целенаправленной организации и планомерного формирования;
- между индивидуальной формой усвоения знаний и решающей ролью учебного сотрудничества в достижении целей обучения;
- между пассивным усвоением готовых истин и самостоятельным поиском.

Поэтому важным направлением в педагогической деятельности учителя является внедрение современных педагогических технологий и составляющих их активных методов обучения.

Полат Е.С. считает, что метод проектов способствует:

- 1) выработке у школьников самостоятельного, критического мышления, умения работать с информацией;
- 2) запуску процесса размышления, с опорой на знание фактов, закономерностей науки;
- 3) принятию самостоятельного аргументированного решения;
- 4) выстраиванию командной работы, выполнению различных социальных ролей.

Перечисленные интеллектуальные и социально-значимые умения согласно классификации И.А. Зимней относятся к группе коммуникативных компетенций человека. При этом важно наличие развитой коммуникативной компетенции руководителя проекта, и важен процесс развития коммуникативной компетенции ученика.

Для рациональной организации работы необходимо понимать, что проекты бывают разные.

Обычно при классификации учитываются типологические признаки, перечисленные в таблице 4

(приложение). Типология проекта во многом зависит от учебного предмета, по которому осуществляется проектирование. Далее разберем особенности организации проектной деятельности в рамках некоторых образовательных программ общеобразовательной школы.

1.3. Характеристика особенностей проектной деятельности школьников в примерных программах начального и основного общего образования

Согласно ФГОС НОО и ФГОС ООО оцениваются личностные, предметные и метапредметные результаты образовательной деятельности. Достижение метапредметных представляется самым сложным, поскольку это процесс формирования общих компетенций у ребенка, необходимых для изучения любого предмета образовательной программы. Дидактика обязана предоставить средства, которые педагоги могут использовать для достижения достойного уровня метапредметных результатов в работе со школьниками. Большинство авторитетных ученых, таких как Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомова, а так же составители учебно-методических комплексов для учащихся начальной школы, приходят к выводу, что проектная деятельность – прекрасное средство достижения школьниками метапредметных результатов, освоения ими универсальных учебных действий.

Согласно примерной основной образовательной программе начального общего образования, главной особенностью развития проектной деятельности является возможность активизировать учебную работу детей, придав ей исследовательский, творческий характер и таким образом передать учащимся инициативу в своей познавательной деятельности. Проектная деятельность в большей степени связана с развитием умений и навыков планирования, моделирования и решения практических задач.

В качестве основных задач, которые педагоги ставят перед собой в процессе проектного обучения школьников начального звена, являются задачи по развитию умений:

- 1) наблюдения;
- 2) измерения;
- 3) сравнения;
- 4) моделирования;
- 5) генерирования гипотез;
- 6) экспериментирования;
- 7) установления причинно-следственных связей.

В примерной образовательной программе основного общего образования (ПООП ООО) прописано, что в ходе изучения всех учебных предметов, обучающиеся приобретут опыт проектной деятельности, как особой формы учебной работы, способствующей воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности.

Современное образование направлено на развитие интеллектуальной личности. Наиболее эффективным способом формирования интеллектуальности ребенка в школе является исследовательская и проектная деятельность.

Дети младшего школьного возраста по своей природе исследователи, они стремятся познать окружающий их мир, узнать новое и интересное. Умения и навыки исследователя, полученные на занятиях, прививаются и переносятся в дальнейшем на все виды деятельности. Знания, добытые самостоятельно в ходе собственных творческих поисков, являются самыми ценными и наиболее прочными. А.И. Савенков писал: «Для ребенка естественнее и потому гораздо легче постигать новое, проводя собственные исследования – наблюдая, ставя эксперименты, делая на их основе собственные суждения и умозаключения, чем получать уже добытые кем-то знания в «готовом виде» [1, с. 5].

Необходимость включения проектной и исследовательской деятельности в учебный процесс отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах основного начального и общего образования. На ступени основного общего образования у учащихся должно быть сформировано умение учиться, а также способность к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в обучении, планировать свою работу, осуществлять контроль и оценку, взаимодействовать в учебном процессе с педагогом и сверстниками. Организации учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников должно уделяться первостепенное внимание как со стороны педагогов, так и со стороны администрации школы. Так

как именно проект и исследование направлены на применение и открытие новых знаний учащихся. К тому же стандартом предполагается обязательная подготовка и защита итогового проекта за курс основной школы предметного или метапредметного характера.

Данное требование ФГОС ООО предполагает определённую последовательность деятельности всех участников образовательного процесса [4, с. 32].

В ФГОС НОО также подчеркнута актуальность исследовательской и проектной деятельности учащихся как эффективного метода формирования универсальных учебных действий (УУД).

Процесс реализации программы развития универсальных учебных действий должен быть направлен на «формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности, навыков, разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблемы» [3].

1.4. Проект и исследование: разграничение понятий

«Категориальный аппарат - это сложно организованный инструмент исследовательского труда. Он существует только тогда, когда работает, добывая новое знание» [1]. На этапе становления научного направления задача разработки категориально-понятийного аппарата является первостепенной. Сложность решения этой задачи для «интегративной» научной дисциплины «Онтология проектирования» обусловлена тем, что нужно не только «определить область исследований», но и «обозначить её место в уже сложившейся и существующей дифференциации наук» [2, с. 7].

Исследование направлено на то, чтобы узнать что-то новое о предметах и явлениях вокруг нас – подчас хорошо знакомых и обыденных. Это получение новых знаний с помощью практической деятельности – сбора и анализа экспериментального материала. Поэтому в исследовании наиболее важно – выявить то, что не знаешь, правильно задать вопрос, а потом подобрать метод, с помощью которого на этот вопрос будет получен ответ. Цель исследования ставится как выявить... установить... изучить... И проектирование, и исследование являются главными «взрослыми» средствами производства в науке, технике, социальной жизни, изначально не очень приспособленными к задачам образовательной практики. Именно поэтому любые методики в этой области при переносе в образовательные учреждения должны быть кардинальным образом переработаны, адаптированы и приспособлены для работы с учащимися конкретного возраста и уровня способностей.

Разработка категориально-понятийного аппарата научного направления «Онтология проектирования» усложнена ещё и тем, что в настоящее время существуют проблемы, которые могут помешать «продуктивному диалогу» в процессе формирования «предметной области исследования». Вот некоторые из них.

■ Проблема неправомерного использования иностранных терминов в русском языке и в научных работах отечественных авторов [3].

■ Проблема качества научных исследований [4], проявляющаяся в низкой культуре представления результатов исследований и отсутствии описаний авторского понимания тех или иных терминов в научных публикациях.

■ Проблема необдуманного заимствования терминов из разных научных направлений и отраслей, использования терминов при отсутствии категориального анализа, в результате чего могут возникнуть категориальные ошибки и смысловая неопределённость. Исследователям нужно помнить о том, что каждая научная категория, «подобно другим развивающимся формам, содержит в свёрнутом, «снятом» виде всё ценное, найденное в «муках творчества» теми, кто в былые эпохи отважился на поиск истин о психическом мире» [1]. Например, категория действия в исторической перспективе претерпела множество преобразований. В теоретическом плане это получило отображение в следующих понятиях: «интенциональный акт сознания (функциональная психология), отношение «стимул-реакция» (бихевиоризм), условный рефлекс (И.П. Павлов), компонент сенсомоторных структур (Ж. Пиаже), инструментальный семиотически опосредованный акт (Л.С. Выготский)» [1].

В этой связи представляет интерес сопоставление понятий «проект», «проектирование» и «проектировочная деятельность» с целью обозначения их понятийного пространства, раскрытия сущности их использования различными науками и обоснования необходимости рассмотрения в психологии особого самостоятельного конструкта «проектировочная деятельность». Для

подтверждения имплицитного присутствия структурных компонентов проектирования в различных философских и психолого-педагогических учениях проведён анализ философских учений по двум направлениям:

31

■ анализ работ, рассматривающих прогностическую функцию сознания и сущность психологической активности человека;

■ анализ работ, рассматривающих категорию «образ» как форму отображения объектов в сознании человека.

1 Историко-философское понимание сущности психологической активности человека

В Упанишадах (философские воззрения Древней Индии), обсуждались фундаментальные проблемы: место и назначение человека в системе окружающего бытия, природа внешнего мира и человека, характер его жизни и психики, границы и возможности его познавательных способностей, нормы его поведения и признавалась ответственность человека за происходящее с ним. Среди многих вопросов о природе, человеке и познании в Упанишадах упоминалось о познании искусства предсказания (развитие прогностических способностей человека). «Поистине познанием познают ... правила почитания предков, науку чисел, искусство предсказаний, хронологию, логику, этимологию» [5].

В Китайской философии - Лао-Цзы, Конфуций, Ван Чун и др. - провозглашали созерцательное отношение к действительности, влияние фатализма («судьбы») на индивидуальную и общественную деятельность людей. Мо-Цзы и поздние монеты (IV—III вв. до н.э.), наоборот, влияние «судьбы» не признавали [5].

Аристотель обосновал целенаправленность человеческой деятельности и её причинное объяснение [6].

Глава 2. Коммуникативно-речевые умения учителя - модератора самостоятельной деятельности учащихся

2.1 Умения риторизации образовательного процесса

Овладение учителем-научным руководителем коммуникативной культурой представляет собой процесс, состоящий из трех этапов.

Первый этап - осознанное владение средствами риторизации, представляющей собой, согласно определению С.А. Минеевой, «переосмысление организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики» [241, с. 125]. Для эффективного взаимодействия учителя - организатора с учащимися в рамках проектной деятельности принципиальное значение имеет не только владение приемами и технологиями риторизации, но и осознание смысла риторизации, ценности диалогического общения как единственно возможного в ситуации проекта, поиска истины, понимание того, что «риторизация... есть не просто взаимодействие риторики с образовательной деятельностью, а осуществление последней по законам риторики» [13].

Итак, риторизация - это осуществление образовательного и воспитательного процесса по законам риторики, использование риторических приемов для учебного процесса в современной школе.

Можно выделить три уровня воплощения риторизации:

- уровень задания;
- уровень предмета;
- уровень учебного процесса.

Риторизация учебного процесса предполагает:

- воплощение риторических нравственно-этических идей;
- гуманизацию отношений, субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся;
- подлинный диалогизм;
- реализацию принципов развивающего обучения;
- создание возможностей для самореализации учащихся.

Для успешной работы в рамках проектной деятельности учитель должен владеть умением создавать учебную ситуацию; переводить учебную ситуацию в риторическую; формулировать открытое задание, не имеющее однозначного ответа; обучать учащихся рефлексии и др. Все это необходимо для реализации компетентностного подхода, суть которого заключается в том, что все изучаемое, должно быть включено в процесс употребления. То есть все теоретические знания должны стать средством решения практических задач. Ведь основная задача современного

образования – не увеличить информированность, а помочь самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях.

Для этого учащимся можно давать риторизированные задания, которые подразумевают под собой проблемные (практически значимые) ситуации, решаемые средствами одной или нескольких предметных областей. Такие задания позволяют сформировать у учащихся умения действовать в реальных ситуациях, которые будут требовать от них самостоятельности, умения обосновывать свою позицию, а также творческие и аналитические способности.

Риторизированные задания основываются на значимых компонентах речевой ситуации (адресант – адресат – предмет речи – внешние условия общения). Учащимся предлагается войти в заданные обстоятельства и создать высказывания с учетом всех компонентов описанной речевой ситуации.

2.2 Умения творческого взаимодействия

Второй, центральный, уровень системы – владение учителем риторикой организации творческого взаимодействия с учащимися. Разработка принципов, условий и методов риторического обеспечения данного взаимодействия принадлежит А.А. Мурашову.

Принципиальным условием осуществления творческого взаимо-действия является тезис о том, что творческое мышление как способ познания развивается при поддержке педагога. Он расширяет факторы познания и творчества согласно учебным мотивациям, определяющим перспективу ученика. Эти мотивации могут быть вызваны риторически.

Сам процесс педагогического общения при реализации проектной деятельности предстает перед нами как творческий феномен в структуре творческого процесса педагога. Педагогическое общение и педагогическая речь как таковая оказываются в непереносимой связи с творчеством обоих участников учебного процесса. Диалог – не просто обмен мыслями, но умение учителя, а впоследствии и учащегося, импровизационно переступить границы "Я"-концепции, оценить объективный мир с позиций другого. Эмпатия в дидактическом процессе возможна только в том случае, если употребляемые речевые структуры будут служить осознанию ребенком того, что учитель стремится обратиться к нему, понимает цели и мотивации, в которых он видит смысл потенциальной деятельности.

Ситуация творческого взаимодействия невозможна без вдохновения, прежде всего – коммуникативного, без учительского инициирования, прежде всего речевого.

33

Ю.М. Лотман соотносит творческое мышление и ментальный стереотип как речевое поведение и риторическое действие, приходя к выводу: "...Создание метариторики превращается в общенаучную задачу, а сама метариторика может быть определена как теория творческого мышления"(170,1,176).

Дидактика творческого взаимодействия различает проблемы исходя из источника (изначального противоречия), сюжетного охвата и риторической организованности. Последняя классификация включает проблему-противоречие, проблему-вопрос, проблему-решение и проблему-гипотезу (т.е. импульс новой проблемной ситуации). Проблема-вопрос семантически шире вопросительного предложения, но синтаксически может ему соответствовать, как может продуцироваться на основе нескольких подобных структур.

Для педагогов детское умение самостоятельно ставить вопрос не только путь к ответу, но и условие его. Поставленный вопрос уже предполагает диалог; вопрос, поставленный эвристически (на речевом уровне – риторически (117,119)), предполагает фокусировку интересов и внимания на объекте проблемы.

"Самый высокий уровень творческой самостоятельности учащихся, – пишет П.И. Пидкасистый, – это постановка ими проблемы и нахождение путей её решения"(212,8).

И.Я. Лернер подчеркивает: "Обучение эффективно тогда, когда учитель не обучает только предмету, а, обучая предмету, воспитывает, формирует личность в целом, исходит в общении с учеником из своеобразия его личности"(162,48).

Д.Б. Богоявленская подчеркивает, что "интеллектуальная активность начинается там, где она перестает быть только ответом, только решением заранее поставленного вопроса".

"Феномен наблюдателя" в дидактике творческого взаимодействия как психологически мобилизирующее явление, как возможность творческого нацеливания средствами риторики, переводит слушателя в ранг второго субъекта общения при монологе, и всякое воздействие

оказывается соп-ряженным с прошлым, настоящим и виртуальным будущим его "Я"-концепции и трансформированием ее в "Я"-позицию.

2.3 Фасилитационные умения учителя

Овладение риторикой организации творческого взаимодействия с учащимся позволяет учителю перейти на третий, вершинный, уровень коммуникативной культуры, в основе которого фасилитационные (от английского глагола «to facilitate»), «посреднические» умения. Учитель-фасилитатор, по метафорическому определению К. Роджерса, «доверяет» ученику развиваться.

Именно ситуация исследования, когда и ученик, и учитель становятся субъектами обучения, соискателями истины, принципиально меняет их коммуникативные роли, модифицирует суть коммуникативного лидерства учителя: «Фасилитатор учения... в первую очередь ...спрашивает не себя, а учеников: ... Что вам интересно? Что вас заботит? Какие проблемы вы хотели бы уметь решать? А потом он спрашивает себя: Как я могу помочь ученикам в поиске источников информации...? Как я могу помочь ученикам оценить их достижения и поставить новые учебные цели на основе этой самооценки?» [201, с. 247].

Фасилитаторство, или фасилитация – понятие, применяемое в теории и практике профессиональной коммуникации.

Эта разновидность взаимодействия впервые была рассмотрена применительно к психологии и психотерапии американским психологом Карлом Роджерсом в 40-е годы XX века при описании разработанного им клиент-центрированного подхода, характеризующегося ориентацией терапевта на рефлексию и принятие непосредственных переживаний клиента, стимулированием клиента к свободному выражению мыслей. Центральная гипотеза такого подхода заключается в том, что потенциал любой личности имеет тенденцию к раскрытию в отношениях, в которых тот, кто оказывает помощь, испытывает и выражает подлинность, заботу, глубокое и точное понимание без какой-либо оценки со своей стороны. Одним из важных положений этой теории является суждение о том, что человек существует в постоянно изменяющемся мире, центром которого является он сам. К. Роджерс отмечал, что клиент-центрированный подход применим в любой сфере приложения человеческих усилий, где целью является психологический рост индивида. Фасилитация как психологическая техника - возможна «только на основе полноценного терапевтического союза - мощного объединения сил фасилитатора и клиента, которое дает энергию и поддерживает долгую, трудную и часто болезненную работу жизнеизменяющей психотерапии» [21]. При этом фасилитатор воспринимается клиентом как «полноценно живущий человеческий соучастник, а не равнодушный наблюдатель-специалист» [21]. Задача психолога-фасилитатора – из жалоб клиента понять его скрытые проблемы, помочь увидеть и справиться с ними самому клиенту. Важно, что при таком подходе психотерапевт не манипулирует клиентом и не ведет его к единственно верному решению, а делает возможными интенсивные поиски самого клиента, осознания им самого себя и принятие осмысленного решения, то есть способствует внутренней работе своего клиента. При этом «фасилитатор работает собой: своим внутренним миром, своей субъективностью и, в первую очередь, - чувствительностью к внутреннему миру другого и способностью вступить с ним в глубинное общение, которое уже само по себе обладает целительной силой» [21].

В менеджменте под фасилитацией понимаются «навыки, тактики и стратегии управления эффективностью групповых процессов в организациях и сообществах, помогающие людям работать вместе креативно и продуктивно» [148]. Она может применяться для решения текущих и глобальных задач. Целью фасилитации является решение вопросов, поиск решения, анализ проблемы, сбор идей, а также планирование действий. Важно, что при таком методе любые полученные результаты являются итогом согласованной групповой работы и созданы самими участниками, а это обеспечивает поддержку и принятие решений всеми участниками совещания. Главное действующее лицо совещания при таком методе работы – фасилитатор. Он управляет процессом обсуждения и принятия решений, организует совместную работу группы и подводит итоги. Основной задачей фасилитатора является обеспечение свободной дискуссии, обмена идеями между участниками, поощрение самой несмелой инициативы. При этом он не дает никаких оценок высказанным идеям и не принимает решение за участников группы, а именно организует их совместную самостоятельную работу. Однако для того, чтобы эта работа была продуктивна, необходима личная заинтересованность фасилитатора в данной проблеме. Таким образом, в менеджменте фасилитация понимается как определенный способ общения, который

способствует продуктивному совместному решению актуальных проблем группой участников. Понятие фасилитаторства, или фасилитации в педагогике было введено Карлом Роджерсом в книге «Свобода учиться» в 1969 г.: «...я рассматриваю фасилитацию учения как процесс, посредством которого мы можем и сами научиться жить, и способствовать развитию учащегося» [21].

Таким образом, фасилитаторство ставит своей главной задачей содействие учащемуся в получении знаний, решении учебных задач и поиске информации. Главная цель такого обучения – формирование личности, способной существовать и реализовывать себя в постоянно меняющемся мире. Эта цель может быть достигнута только при условии, если обучающиеся

станут «самостоятельными учениками» [201, с. 244]. К. Роджерс отмечает, что фасилитаторы не исполняют практически никаких функций учителя: фасилитаторы – «катализаторы, побудители; они предоставляют ученикам свободу и возможность учиться и, что самое важное, — учатся вместе с ними» [201, с. 244].

Глава 3. Методика развития коммуникативной компетенции учителей-организаторов проектной деятельности

3.1. Констатирующий эксперимент по выявлению начального уровня коммуникативных речевых умений учителей

Методы исследования: теоретического характера – анализ научной психолого-педагогической литературы, законодательной базы; эмпирического характера – педагогическая диагностика, констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент, методы описательной математической статистики.

На таблице 2 подробно расписаны компоненты модели формирования коммуникативной компетентности у педагогов .

Все четыре составляющих коммуникативной компетентности взаимосвязаны. Высокий уровень коммуникативной компетентности педагога предполагает всестороннее развитие всех ее компонентов, виртуозное владение и применение коммуникационных техник.

Таким образом, предлагаемая нами модель формирования коммуникативной компетентности педагога построена на основе структурно-деятельностного подхода и личностной ориентации образовательного процесса, на основе активизации и интенсификации деятельности субъектов образовательного процесса с направленностью на социальные качества.

Разработанная модель представляет собой открытую, педагогически управляемую систему, все компоненты которой (целевой, когнитивный, процессуальный и рефлексивный) функционально и содержательно взаимосвязаны.

С целью диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности педагогов нами использовались следующие методики: методика «Оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» (модификация методики Т.В. Морозовой), анкета «Самодиагностика способности к саморазвитию», тест-опрос оценки знания коммуникативной компетентности, методика «Индивидуальный стиль педагогического общения» (И.М. Юсупов), методика «Оценка способов реагирования в конфликте» (К.Н. Томас), методика оценки коммуникативных способностей педагога (Л.М. Митина), тест «Самоконтроль в общении» (А. Снайдер), тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС -2).

Анализ сформированных коммуникативных умений и суждений о коммуникативных умениях и стремлениях учителей, а также учет различных социально-ролевых и функциональных позиций по руководству процессом обучения и воспитания позволяет раскрыть интересные и сложные аспекты педагогического общения.

С целью изучения коммуникативной деятельности учителей нами было проведено исследование на выборке из 20 членов педагогического коллектива средней общеобразовательной школы №54. Экспериментальное исследование в соответствии с его задачами было организовано в два этапа. На первом этапе эмпирического исследования было проведено тестирование учителей двух групп на выявление стилей коммуникативного взаимодействия, соответствующих моделям поведения преподавателя в общении с обучаемыми на уроке, по методике И.М. Юсупова [2].

Анализ результатов показал, что для учителей среднего и старшего звена преобладающими стилями общения являются гиперрефлексная модель «Гамлет» (36,8 %) и дикторская «Монблан» (34,2 %). Не совсем корректна модель общения педагога для среднего звена – модель «Гамлет»,

т.к. обостренная социально-психологическая чувствительность педагога может привести к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории, порождая затяжные личностные конфликты с подростками.

3.2. Формирующий эксперимент по повышению уровня коммуникативных речевых умений учителей

Для достижения результатов, обозначенных в новых федеральных государственных образовательных стандартах, помимо дидактических инструментов, требуется соответствующая подготовка педагогов и организация образовательного процесса, позволяющие эффективно эти инструменты применять. Речь идет о формировании системы новых педагогических практик, полностью соответствующих новым образовательным целям. На сегодняшний день широко внедряются в образование мультимедийные технологии, технологии интерактивного обучения, возвращается в образование проектная технология. Все эти технологии позволяют, при грамотном их использовании, обеспечить качественную подготовку обучающихся. В данном курсе речь пойдет о том, как создать благоприятные условия для качественного освоения проектной технологии педагогами и обучающимися школы и дальнейшего эффективного применения ее на практике. Хотя здесь сразу можно отметить, что эти условия будут требоваться для комплексного развития проектной деятельности в образовательном учреждении любого уровня и профиля. Школьное образование является оптимальным по месту и времени для приобретения обучающимися проектной компетентности. Для этого требуется создать в школе систему проектной деятельности. Наш электронный курс как раз рассматривает не саму проектную технологию, а вопрос создания системы проектной деятельности в школе. Целью работы такой системы является уверенное владение и эффективное применение выпускниками школы проектного метода, как основного метода управления изменениями. Внедряя в школьное пространство систему проектирования, мы создаем условия, в которых обучающиеся будут эффективно готовиться к успешной самостоятельной жизни.

3.3. Контрольный эксперимент по выявлению конечного уровня коммуникативных речевых умений учителей

Анализ результатов показал, что доминирующими моделями общения у педагогов после эксперимента являются модель активного взаимодействия «Союз» (50 %) и дикторская «Монблан» (29,2%). Для учителей среднего и старшего звена преобладающими стилями общения являются гиперрефлексная модель «Гамлет» (36,8 %) и дикторская «Монблан» (34,2 %). 196 Международная научная конференция «Методики и технологии обеспечения и оценки качества образования».

Полученные результаты позволяют констатировать, что наиболее продуктивная модель общения - модель активного взаимодействия «Союз» характерна для учителей организаторов проектной деятельности. Данная модель поведения педагога в общении с учениками предполагает ориентир педагога на совместные усилия творческого характера при решении учебных, организационных, этических проблем.

Настораживает факт того, что в среднем звене данный стиль педагогического общения представлен недостаточно.

Это может предопределить различные конфликтные ситуации между учащимися подросткового возраста и педагогами в связи с отсутствием у последних ориентира на творческий характер обучения. Можно предположить, что полученные результаты объясняются преобладанием в проектной деятельности молодых специалистов в отличие от учителей-предметников.

Удручает факт того, что в организаторов проектной деятельности и средней школе наиболее представлена модель общения педагога, обуславливающая отсутствие психологического контакта (модель «Монблан»), вследствие чего могут возникнуть безынициативность и пассивность обучаемых. Это подтверждает актуальность проблемы оптимальной психологопедагогической подготовки учителя. Не совсем корректна модель общения педагога для среднего звена - модель «Гамлет», т.к. обостренная социально-психологическая чувствительность педагога может привести к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории, порождая затяжные личностные конфликты с подростками. Кроме того, в такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках обучаемых, а педагог займет ведомую позицию в отношениях.

Эти результаты позволили нам выделить четыре группы учителей с различными стилями

общения (две группы в организаторы проектной деятельности и две группы в среднем звене). Мы выдвинули предположение, что различные стили педагогического общения обуславливают различие в коммуникативных умениях и

Для проверки данного предположения был организован второй этап экспериментального исследования. На втором этапе исследования было проведена экспертная оценка коммуникативных умений и стремлений учителей выделенных групп [1, с. 96].

По результатам наличия выраженных коммуникативных умений у педагогов организаторов проектной деятельности и средней школы было выявлено, что у учителей среднего звена преобладают умения по направленности взаимоотношений в личных связях, что свидетельствует о высокой эмпатийности педагогов.

Литература

1. Александров Г.Ф. История западноевропейской философии: Учеб. для ун-тов и гуманит. фак. вузов. М.; Л.: АН СССР, 1946. 513 с.
2. Александрова Г.В. Совершенствование общеучебных умений в системе интегрированных уроков русского языка. Автореф. канд. пед. наук. М., 2008. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <file:///C:/Users/Comp/Downloads/%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%V4%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84.pdf>
3. Антология мировой философии в 4-х томах: Т.3. Буржуазная философия конца XVIII в. — первых двух третей XIX в. // Электронная библиотека «Koob.ru» - <http://www.koob.ru> (Дата обращения 10.03.16).
4. Антология мировой философии в 4-х томах: Т.1, ч.1-2. Философия древности и средневековья // Электронная библиотека «Koob.ru» - <http://www.koob.ru>. (Дата обращения 11.03.16).
5. Антология мировой философии в 4-х томах: Т.2 Европейская философия от эпохи Возрождения по эпоху Просвещения. // Электронная библиотека «Koob.ru» - <http://www.koob.ru>. (Дата обращения 10.03.16).
6. Аристотель Метафизика // Электронная библиотека «Библиотекарь.Ру» - <http://goo.gl/WnnHJF>.
7. Большой психологический словарь. 4-е изд. / Сост. и общ.ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. - 811с.
8. Боргест, Н.М. Научный базис онтологии проектирования / Н.М. Боргест // Онтология проектирования. -2013. - №1 (7). - С. 7-25.
9. Боргест, Н.М. Ключевые термины онтологии проектирования: обзор, анализ, обобщения / Н.М. Боргест // Онтология проектирования - №3 (9), 2013. - с. 9-31.
10. Волков И.П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения. М.: Просвящение, 2001. 82 с.
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2015. 414 с.
12. Грачев, А.А. Психологическое проектирование вуза как социальной организации / А.А. Грачев // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. - с. 5-16.
13. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов - М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.
14. Емельянов, Ю.Н. Социально-психологическое проектирование в педагогике / Ю.Н. Емельянов // Вопросы психологии. - 1988. - №1. - с. 26-32.
15. Ерохина Е.Л. Исследовательская и проектная деятельность школьника: разграничение понятий. М., 9 с.
16. Забродин, Ю.М. Проблема развития личностного и творческого потенциала практических психологов в контексте современного состояния их подготовки и переподготовки / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян // Сборник материалов конференции «Психология образования: Психологическое обеспечение Новой школы» - М., 2010. - с. 91- 92.
17. Иванов С.В., Иорданский Н.Н. Новые системы образовательной работы в школах Европы и Северной Америки. М.: Работник просвещения, 1930. 168 с.
18. Исаев, Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога / Е.И. Исаев // Вопросы психологии. - 1997. - №6. - с. 48-57.
19. Калашников А.Т. Советская трудовая школа: Книга для чтения и работы по основам

- советской системы воспитания. М.: Работник просвещения, 1926. 70 с.
20. Килпатрик, Уильям Херд / Свободная энциклопедия «Википедия» - <https://goo.gl/1yF46A>. (Дата обращения 10.03.16).
21. Кильпатрик В. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.
22. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. 662 с.
23. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. М.: Новая Москва, 1926. 288 с.
- 39
24. Кочнева, Е.М. Мотивационная готовность студентов к профессиональной деятельности: монография / Е.М. Кочнева, Л.Ю. Пахомова - Н.Новгород, НГПУ им. К. Минина, 2011 - 140 с.
25. Кочнева, Е.М. Концептуальные основы подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности: монография / Е.М. Кочнева - Н.Новгород, НГПУ им. К. Минина, 2012 - 186 с.
26. Кочнева, Е.М. Психодидактика в содержании подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности / Е.М. Кочнева // European Social Science Journal - 2014, №4, том 2. - с. 59-63.
27. Кочнева, Е.М. Теоретический анализ сущностного понимания и использования проектирования в педагогике и психологии: сходства и различия / Е.М. Кочнева // Актуальные проблемы психологического знания (теоретические и практические проблемы психологии). 2013, №4 (29) - с. 45-52.
28. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся / Учебно методическое пособие. Омск.: Изд-во ОмГУ, 2005. 60 с.
29. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев // Электронная библиотека «Koob.ru» -<http://www.koob.ru> (дата обращения 08.01.2016).
30. Лигай О.А. История возникновения проектной деятельности и метода проектов / 1 сентября // Фестиваль «Открытый урок». 2017. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmc19fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/662693/>
31. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов - М. ИЦ «Академия», 2004. - 256 с.
32. Микони, С.В. Проблема современной русской терминологии / С.В. Микони // Онтология проектирования. -2015. - Т.5, №4 (18). - С. 472-484. doi: 10.18287/2223-9537-2015-5-4-472-484
33. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект / Пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности. М.: Эгвес, 2004. 119 с.
34. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков - М.: СИНТЕГ, 2007. - 668с.
35. Новый политехнический словарь / главный редактор А.Ю. Ишлинский. М.: «Большая Российская энциклопедия». 2000. - 672 с.
36. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова - М.: АЗЪ, 1993. - 960 с.
37. Пахомова Н.Ю. Учебное проектирование как деятельность. Вестник МГОУ, 2010. № 2. С.57-63. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/2079>
38. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский / PSYLIB «Самопознание и саморазвитие» - <http://goo.gl/DMvIDK> (Дата обращения 10.03.16).
39. Пискунов А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / Учеб. пособие. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
40. Полат Е.С.Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия. 2010. 200 с.
41. Пригожин, А.И. Ценности и цели. Новые методы работы с будущим / А.И. Пригожин - М.: Издательство «Дело» АНХ. 2010. - 432 с.
42. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/8262/poop_noo_reestr.pdf
43. Примерная основная образовательная программа основного общего образования.

[Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://slovesnik.org/images/docs/documents/POOP-5-9.pdf>

44. Проектирование образовательного процесса в средней и высшей школе: коллективная монография / под ред. Г.Е. Муравьевой - Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009. - 229 с.
45. Рассел Б. Практика и теория большевизма. М.: Наука, 1991. 102 с.
46. Рубцов, В.В. Осуществление психолого-педагогической подготовки учителя для новой школы / В.В. Рубцов // Проблемы современного образования, 2010., №6, с. 3-9. - <http://www.pmedu.ru>
47. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1981. 656 с.
48. Свободная энциклопедия «Википедия» - <https://goo.gl/kZaTFo>. (Дата обращения 11.03.16).
49. Словарь иностранных слов и выражений / Авт. сост. Е.С. Зенович. - М.: ООО Агентство КРПА «Олимп»: ООО «Изд-во АСТ», 2003. - 778 с.
50. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения: монография / С.Д. Смирнов - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 232 с.
51. Солопова М.А. Майевтика. Новая философская энциклопедия. / Ин-т философии РАН. М.: Мысль, 2010. 309 с.
52. Социологический словарь / Редактор Г.В. Осипов - ИСПИ РАН, М.: НОРМА, 2008. - 608 с.
53. Спиркин, А.Г. Философия: Учебник / А.Г. Спиркин - М.: Гардарики, 2006. - 736 с.
54. Стрелков, В.И. Профильное проектирование личности учителя / В.И. Стрелков // Сборник научных трудов. - М.: Московский университет МВД. Выпуск 2, часть 2. - 2006, с. 110-117.
55. Тюлю Г.М., Старшинов В.Н. Проектная деятельность как условие интеграции научноисследовательской и учебной деятельности студентов в образовательном процессе ВУЗа. Вестник группа до экспериментаУ, 2016. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-uslovie-integratsii-nauchnoissledovatel'skoy-i-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse>
56. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 22 сентября 2011 г. № 2357. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922>
57. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf
58. Фельдштейн, Д.И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества: Аналитический доклад на заседании Экспертного совета ВАК Минобрнауки России - <http://goo.gl/EK0Dgm> (Дата обращения 11.03.16).
- 41
59. Философский словарь / под ред. Г. Шишкоффа. - М.: «Республика», 2003. - 576 с.
60. Хорафакс, Д.Н. Системы и моделирование / Д.Н. Хорафакс - М.: Наука, 1967. - 420 с.
61. Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2т., 9-е изд. / Черных П.Я. - М.: Рус.яз. Медиа; Дрофа, 2009. - Т.1. 623 е.; - Т.2. 559 с.
62. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Об в группе после эксперимента точке преподавания. М.: Педагогика, 2000. 158 с.
63. Шацкий С.Т. Наше педагогическое течение. Педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1965. 307 с.
64. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий; составители А. Пископпель, Л.Щедровицкий. -М.: Школа Культурной Политики, 1995. - 800 с.
65. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки: Монография / Э.Г. Юдин; составители А.П. Огурцов, Б.Г. Юдин. - М.: Наука, 1978. - 384 с.
66. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин - М.: Смысл. 2001. -356 с.

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:

<https://stuservis.ru/magisterskaya-rabota/31127>