

Крайнова Людмила Оскаровна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Ключевые слова: познавательная самостоятельность; процессуальная модель педагогического сопровождения становления познавательной самостоятельности учащихся в дистанционном обучении; педагогическое сопровождение; функции сопровождения; метод решения проблемно-ситуационных задач.

В статье раскрываются педагогические условия и логика проектирования процессуальной модели педагогического сопровождения становления познавательной самостоятельности учащихся в условиях дистанционного обучения. Модель представляет собой этапы пошаговых действий учителя в процессе решения учащимися проблемно-ситуационных задач. Каждый этап предполагает определенную цель сопровождения, реализация которой осуществляется при выполнении специфических функций педагога, способствующих становлению того или иного компонента познавательной самостоятельности ученика.

Keywords: cognitive independence, procedural model of pedagogical accompaniment of formation of cognitive independence of pupils in distance learning, pedagogical accompaniment, functions of accompaniment, a method of the solution of problem and situational tasks.

The pedagogical conditions and the logic of planning of procedural model of pedagogical accompaniment of formation of cognitive independence of pupils in the conditions of distance learning are revealed in this article. The model represents stages of step-by-step actions of the teacher in the process of the decision of pupils of problem and situational tasks. Each stage assumes a definite purpose of the accompaniment which realization is carried out when performing specific functions of the teacher promoting formation of this or that component of cognitive independence of the pupil.

Главные качества человека XXI века – способность к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, к самостоятельному поиску способов своей деятельности, к умению строить свою образовательную траекторию. Современная социально-экономическая ситуация в стране и в системе образования такова, что традиционные формы получения образования и модели обучения не могут удовлетворить всех образовательных потребностей. Нетрудно представить себе категории лиц, которые остро нуждаются в образовательных услугах, но не имеют возможности получить их традиционным способом в рамках сложившейся образовательной системы. Выход заключается в поиске новых форм образования, одной из которых является дистанционное обучение. Проблема включения учащихся с ограниченными возможностями в среду дистанционного обучения является в настоящий момент особенно актуальной. Для детей с проблемами здоровья это открывает путь в новый мир, дает возможность реализовать себя и свои потребности, расти и развиваться в соответ-

ствии со своими желаниями, не смотря ни на что.

Являясь следствием объективного процесса информатизации и вбирая в себя лучшие черты других форм, дистанционное образование вошло в XXI век как наиболее перспективная, синтетическая, гуманистическая, интегральная форма образования. В пропаганду, организацию и внедрение в педагогическую практику идей дистанционного обучения внесли вклад А.В. Барабанщиков, А.М. Бурлаков, В.П. Меркулов, В.П. Тихомиров, В.Г. Кинелев, А.Д. Иванников, Я.А. Ваграменко, С.Г. Григорьев, Ю.Н. Демин, В.А. Самойлов, В.П. Невежин, В.П. Чернов, А.Н. Гусев, С.А. Щенников, И.А. Липский, А.А. Золотарёв, В.В. Рождественский, Ф.Л. Шаров, Д.Э. Колосов, В.А. Каймин, Ю.Н. Самолаев, Ю.Б. Рубин, В.С.

Ученые сегодняшнего времени выделяют новый подход к дистанционному обучению – его доминантой выступает не информация, а самостоятельная познавательная деятельность учащихся, выстраиваемая на основе современных средств телекоммуникаций. Деятельностный подход предполагает интеграцию информационных и организационно–деятельностных технологий, обеспечивающих не только интерактивное взаимодействия субъектов образования с информацией, но и продуктивности этого взаимодействия. Обмен и пересылка информации играют в этом случае роль вспомогательной среды при организации продуктивной образовательной деятельности учащихся. За счёт применения технологий взаимодействия учителя и учеников в реальном времени (Chat, видеосвязь, общие для всех «виртуальные доски» с графикой и т.п.), а также на основе асинхронных, особым образом алгоритмизированных образовательных процессов, обучение приобретает виртуальный характер, то есть учителя и ученики создают ситуации, характерные для них только «здесь и сейчас». Именно в этих ситуациях происходят два параллельных процесса:

- а) процесс самостоятельного создания некого образовательного продукта,
- б) процесс соответствующего внутреннего образовательного приращения у субъектов.

Дистанционное обучение это не усовершенствованное заочное обучение, когда обычная почта заменена на электронную, и не синоним информационных технологий, распространившихся на сферу образования без учёта субъективного личностного фактора. За основу мы берем определение доктора педагогических наук, академика Международной педагогической академии А.В. Хуторского, который под дистанционным обучением понимает обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты образования (ученики, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, который направлен на создание ими образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) самих субъектов образования [6, с.27].

На сегодняшний день определены пять типов дистанционного обучения. В целях реализации образовательной инициативы по созданию равных возможностей для всех категорий детей президентской программой развернут четвертый тип дистанционного обучения. Вся учебная работа школы проводится дистанционно, через Интернет. Уроки проводятся в специальной учеб-

ной среде, где каждому курсу выделен виртуальный учебный кабинет. Учебная среда создана на основе широко известной Open Source LMS Moodle, которая используется более чем в 100 странах. Обучение в i-школе осуществляется преимущественно индивидуально. Формы обучения определяются индивидуальными образовательными программами, запросами семьи и медицинскими показаниями. Основная форма обучения очная, дистанционный урок проводится в режиме онлайн, с применением методики и технологии программы Skype. Урок проходит также как и в обычной школе, только визуальный контакт проходит не непосредственно с учеником, а через окно Skype. Учебники и тетради заменяет компьютер. Это позволяет понимать, что необходимо в обучении опираться в большей степени на традиционные дидактические принципы, используемые в массовых школах на обычных уроках, но при этом учитывающие специфику дистанционного обучения, основные педагогические подходы и методы дистанционного обучения, способствующие развитию познавательной самостоятельности учащихся.

Базовым звеном модернизации современного образования, в общегосударственном плане, является достижение нового, современного качества образования, а в педагогическом – это развитие личности и познавательных способностей ученика. Школа должна сформировать новую систему универсальных учебных действий учащегося, которая возможна только при его максимальной самостоятельности.

Проблема формирования познавательной самостоятельности учащихся на протяжении всей истории существования и развития системы обучения находится в центре внимания выдающихся педагогов и психологов. В работах классиков педагогики идея познавательной самостоятельности выступает аспектом природосообразности воспитания. М. Монтень, Дж. Локк дают ряд рекомендаций, посвященных развитию у учащихся познавательной самостоятельности. И.Г. Песталотти разрабатывает методику обучения, в которой значительное место отводится эвристическим наблюдениям, способствующим развитию познавательной самостоятельности учащихся. А. Дистервег, подчеркивая важность «духовной самостоятельности», отмечает необходимость целенаправленного развития у субъектов обучения познавательной самостоятельности и указывает на ее роль в активном усвоении ими знаний, формировании умений и навыков и развитии познавательных интересов [4, с.76].

Проанализировав работы ученых, мы пришли к выводу, что познавательная самостоятельность рассматривается в двух аспектах: как деятельность и как качество личности. Н.А. Половникова, М.И. Махмудов, Т.И. Шамова, Г.Н. Кулагина рассматривают познавательную самостоятельность в *традиционном представлении как деятельность по решению тех или иных задач самостоятельно, без посторонней помощи*. Понимая, что высшей степенью проявления самостоятельности, в том числе и познавательной, является деятельность преобразовательного характера учеными О.В. Петуня, Л.Г. Вяткиной, И.Я. Лернер, С.С. Бакулевской познавательная самостоятельность рассматривается как качество личности, которое характеризуется потребностью и умением приобретать новые знания, овладевать способами познавательной деятельности,

совершенствовать и *творчески применять их на практике*. Следовательно, творчество выступает еще одним признаком проявления познавательной самостоятельности.

Рассматривая структуру познавательной самостоятельности, нами выделяются два уровня ее проявлений:

1. Уровень внешних проявлений:

- содержательно–операционный компонент, состоящий из двух взаимосвязанных частей: системы ведущих знаний (представления, факты, понятия, законы, теории) и способов учения (инструменты получения и переработки информации и применение знаний на практике);

- ориентационный компонент, включающий принятие учеником цели самостоятельной учебно–познавательной деятельности, планирование, прогнозирование;

- оценочный компонент, предполагающий систематическое получение обратной информации о ходе завершения действий на основе сличения результатов деятельности с выполняемой задачей;

2. Уровень внутренних проявлений:

- мотивационный компонент, включающий в себя потребности, интересы, мотивы, т.е. все, что обеспечивает включение школьников в процесс самостоятельного активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания;

- регулятивно–волевой компонент, предполагающий определенное развитие внимания, воли, а также эмоциональную окрашенность действия.

Каждый компонент выполняет определенную функцию, однако их совокупность не эквивалентна совокупности составляющих самого понятия. Мы склонны рассматривать познавательную самостоятельность не как совокупность отдельных компонентов, а как систему, где каждый компонент имеет тесную взаимосвязь друг с другом. В качестве системообразующего фактора познавательной самостоятельности мы выделяем мотив. Мотивы познавательной самостоятельности – это побуждения, обуславливающие целенаправленную деятельность на овладение знаниями и способами действий. «Механизм» всех видов человеческой деятельности являются потребности. Жизненные потребности являются базовыми, в связи с чем знания, имеющие связь с жизнью, значительно повышают потребность в познании. В этом смысл компетентного подхода обучения, где большое значение на сегодняшний день приобретает учебно–познавательная компетентность ученика, проявляющаяся в успешном осуществлении самоуправляемой деятельности по решению личностно–значимых и социально–актуальных проблем. В связи с этим, мы даем следующее определение познавательной самостоятельности и рассматриваем его как *системное качество личности, характеризующееся внутренней потребностью в знаниях, умениях их приобретать из различных источников и творчески использовать на практике для решения жизненных проблем*.

Очевидно, что для становления познавательной самостоятельности ученика требуется смена стратегии учителя с «обучения» на «сопровождение». Понятие «сопровождение» рассматривается учеными с разных точек зрения, однако основа понятия едина. Под сопровождением, в широком смысле, под-

разумевают целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально–психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в процессе взаимодействия в школьной среде. По мнению исследователей Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении [7, с.12].

Термин «сопровождение» не является результатом научно-лингвистического эксперимента. Замена его классическими понятиями как помощь, поддержка или обеспечение – не в полной мере отражает суть явления. Имеется в виду не любая форма помощи, а поддержка, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности ребенка за выбор варианта решения проблемы. Под сопровождением имеется в виду сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии последнего.

Сопровождать, как объясняет словарь Ожегова, – значит «следовать вместе с кем–то, находясь рядом, ведя куда–нибудь или идя за кем–то. Сопровождение ученика предполагает веру в его силы и возможности. Сопровождать – не значит вести за руку, решать всегда за ребенка, оберегать от всех возможных опасностей. Это значит быть рядом, побуждать к самостоятельности, сорадоваться успехам, помогать преодолевать возникающие трудности» [5, с. 3].

Сопровождение ведет к позитивным результатам в том случае, если оно опирается на деятельность самого ребенка. Концепция педагогического сопровождения рассматривается как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ребенка, проявляющаяся в его активности. В связи с чем, сопровождение предполагает видение ученика как активного соучастника учебного процесса. Ученик может усвоить информацию только в собственной деятельности при заинтересованности предметом. Ориентируясь на мотив, как системообразующий фактор становления познавательной самостоятельности, учителю необходимо провести оптимальный выбор методов обучения, которые с одной стороны являлись бы личностно–значимыми и социально–актуальными для ученика и одновременно вызывали интерес у учителя. В нашем исследовании мы предлагаем использовать *метод решения проблемно–ситуационных задач*, возникший на стыке двух методов – проблемно–диалогического и ситуационного (кейс–метода). Теоретической основой данного метода послужили ряд научных направлений и теоретико–концептуальных идей в отечественной и зарубежной психолого–педагогической литературе: – по активности обучаемого (Г. Песталотци, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, М.Я. Басов); – по проблемному обучению (В. Оконь, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В. Брушлинский); – по ситуативному обучению (А.В. Хуторской); – по проблемно–ситуативному обучению (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова, Т.М. Сорокина, В.Ф. Тенищева, Н.А. Пасечная, В.А. Голубь, Т.П. Гордиенко, А.А. Федорова); – по решению задач в проблемной ситуации (К. Дункер, Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Мансуров); – по решению ситуативных задач – «кейс–стади» (С. Элгуд,

Е. Нили, Д. Прингл).

Под проблемно–ситуационной задачей мы будем понимать, внешнезаданное моделирование проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни, направленное на организацию диалога и мыслительной деятельности учащихся, требующее их познавательной активности и приводящее к решению проблемы. Для проектирования проблемно–ситуационных задач необходимо определить их структуру и содержание.

Рассмотрим структуру построения проблемно–ситуационных задач, опираясь на работы Кравченко Н.Н. [3, с.86]:

1. Содержание ситуации, в которой обязательно присутствует необходимость решения какой–либо жизненной проблемы.

2. Требования к ситуации, ориентированные на знаниевый и (или) деятельностный компонент и устанавливающие начальные и граничные условия протекания осознанной познавательной деятельности.

3. Помощь в форме вопроса, задания или заложенную в описание самой проблемно–ситуационной задачи, которая может быть направлена на конкретизацию содержания, уточнение и пояснение требований к заданной ситуации, актуализацию опорных знаний, необходимых для поиска путей решения, активизацию ассоциативных связей, способствующих более успешному поиску решения.

Схематично, структура проблемно–ситуационной задачи представлена на рис. 1.

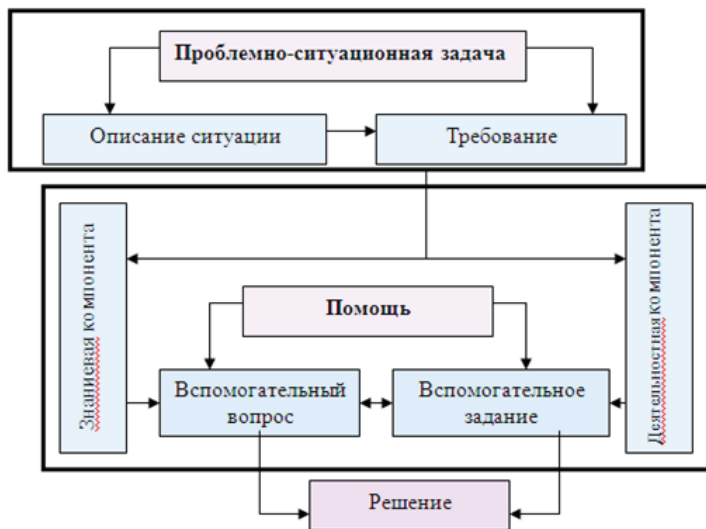


Рис. 1. Структура проблемно–ситуационной задачи

Процесс решения проблемно–ситуационной задачи учеником требует выстраивания иной стилистики построения процесса обучения, который определен в педагогической литературе как нелинейный [1, с.9]. Нелинейность

процесса обучения можно было бы определить как «путешествие» в информационном пространстве, в котором маршрут прокладывает сам обучающийся. Новой когнитивной стратегией является открытая познавательная позиция, предполагающая такой тип познавательного отношения к миру, при котором индивидуальное умозрение отличается вариативностью, гибкостью и разнообразием субъектных способов осмысления одного и того же события, толерантностью в отношении к необычной парадоксальной информации, готовностью понимать и принимать точку зрения другого человека. Формирование у учащихся основных понятий учебного предмета осуществляется как движение по спирали от центра к периферии, где в центре находится проблемный вопрос в его абстрактно-обобщенном представлении, а на периферии (после решения проблемы) это обобщенное представление конкретизируется, обогащается частными представлениями, выступает в совокупности связей и тем самым превращается в системное научно-теоретическое понятие, помогающее объяснить предложенную ситуацию.

Основная идея достижения цели – это идея «навигации», в которой после выдвижения учащимся гипотез решения задачи и проектирования своих действий они погружаются в мир информации. Элементы знаний, обнаруженные в информационных текстах курса, обсуждаются с педагогом, конкретизируются и становятся ориентирами для поиска и вовлечения в этот процесс новой информации. Извлекаемый при этом материал выстраивается в последовательность цепочки рассуждений. Каждый элемент цепочки рассуждений включается в нее потому, что предшествующее ему содержание наталкивает ученика на его поиск. При этом учитель становится организатором, партнером, проектировщиком образовательной среды, консультантом, т.е. выстраивает свою деятельность как деятельность сопровождения и поддержки познавательной самостоятельности ученика.

Именно такой путь подводит ученика к выяснению частного, особенного в целостной картине мира, способствует тому, что его умозрение начинает отличаться вариативностью, гибкостью и разнообразием субъектных способов осмысления одного и того же события, толерантностью в отношении к необычной парадоксальной информации, готовностью понимать и принимать точку зрения другого человека.

Изученный материал тщательно обсуждается с учителем, и кратко конспектируется учеником. Если при рассмотрении круга поставленных вопросов возникает необходимость более детального их изучения или расширения, то ученик получает дополнительное время и организационно-временные рамки урока меняются до окончательного решения задачи. Отсюда и другое понимание учебного времени – им является не временной отрезок урока, а время, необходимое для решения задачи.

Меняется понимание и информационного ресурса, который включает в себя не только материалы курса, но и электронную библиотеку, Интернет-ресурсы, возможность консультирования у других учителей и специалистов. Меняется схема проектирования последовательности изучения разделов и тем курса, который направлен не столько на четкое соблюдение их последовательности,

сколько на логику, следующую из предъявления проблемных ситуаций (при этом возможно уплотнение содержания учебного материала, а также интеграция самого содержания некоторых разделов и тем не только в рамках одной дисциплины, но и смежных дисциплин). Меняется основная культура урока – она становится диалогической. Задача учителя заключается в обеспечении потребности учащихся включаться в культуру информационного пространства через беседу, проектируя различные типы коммуникации для выстраивания связи «Я–другой».; меняется понимание результата – им становится рефлексивное осмысление личностных приращений, на основе развития опыта учебной метапознавательной деятельности и приобретение опыта самостоятельной познавательной деятельности [2, с.105].

Решение проблемно–ситуационных задач в условиях нелинейности процесса обучения представлена на рис. 2.

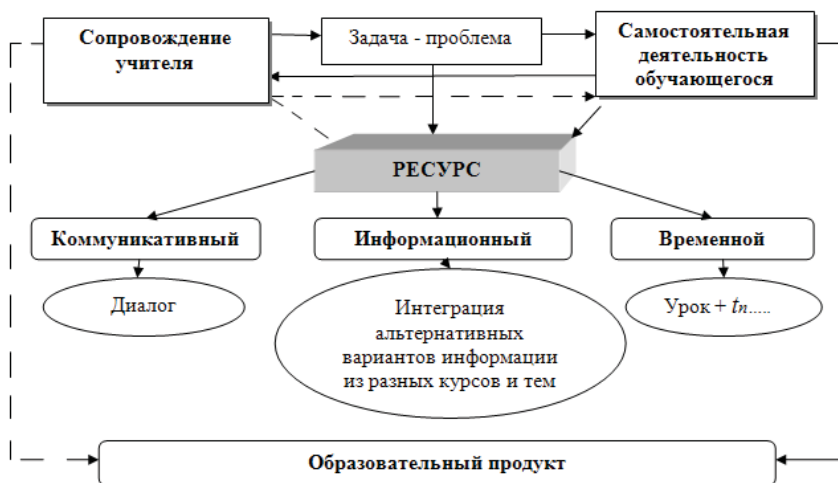


Рис. 2. Схема решения проблемно–ситуационной задачи в условиях нелинейности процесса обучения

Деятельность педагога в рамках сопровождения рассматривается с точки зрения процессного подхода. Учитель выстраивает собственную деятельность как метадеятельность, то есть выполняет функцию управления деятельностью других людей – обучающихся [4, с.219]. Проблемный подход к обучению предполагает, что деятельность педагога целесообразно изучать как процесс, имеющий определенную логику, совокупность этапов, связанных с постановкой цели и ее достижением. Этапы реализации метадеятельности учителя представлены в табл. 1.

Таблица №1

Реализация метадеятельности учителя в условиях решения проблемно–ситуационных задач

Этапы	Задачи	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Результаты
1	Развитие мотивации учения	Разработка проблемно-ситуационной задачи; стимулирование; создание условий для возникновения познавательного интереса	Мотивация; конфликт мотивов, разрешающийся в пользу учебной мотивации	Осмысление ситуации, преобладание внутренних мотивов над внешними
2	Осуществление процедуры понимания через коммуникацию	Включение учащихся в процесс целеполагания	Осознание цели деятельности и ее постановка	Умение вести коммуникацию, вступать в диалог, поддерживать беседу, вести дискуссию, аргументировать собственную точку зрения
		Включение учащихся в процесс проектирования промежуточных результатов деятельности, поиск критериев деятельности	Проектирование (планирование деятельности от цели к результату; определение критериев деятельности)	
3	Развитие операциональной стороны учебно-познавательной деятельности	Ориентация ученика на выбор способов действия	Выбор способов движения к результату	Владение умениями интеграции изученной информации, понимание ценностно-смысловых контекстов содержания учебного материала, выявляет причинно-следственные связи
		Обеспечение поддержки (эмоциональной, предметной) в ходе работы	Реализация поставленной цели и промежуточных результатов деятельности	
4	Развитие оценочного компонента учебно-познавательной деятельности	Создание условий для организации самоконтроля и самооценки учащимися	Сравнение достигнутых результатов с планируемыми	Проведение коррекции собственной деятельности в случае не совпадения цели и результатов деятельности;
		Введение технологии организации рефлексии	Сопоставление полученных результатов	

			с целью, осуществление самоанализа, самооценки учебных достижений и образовательных результатов	осуществление оценочной деятельности, анализирование затруднений познавательной деятельности
--	--	--	---	--

Управление учителем учебной деятельностью или осуществление метадеятельности предполагает выполнение учителем специфических функций, которые заложены и обоснованы нами в процессуальной модели педагогического сопровождения становления познавательной самостоятельности учащихся в дистанционном обучении.

Модель представляет собой логику выстраивания этапов или пошаговых действий учителя, имеющих определенную цель, реализация которой осуществляется при выполнении учителем специфических функций метадеятельности, влияющих на тот или иной компонент познавательной самостоятельности ученика.

1 этап. Цель: вызов мотивации и обеспечение деятельности ученика в направлении познания образовательных объектов и решении, связанных с ними, жизненных проблем.

Как отмечалось ранее, мотив является системообразующим фактором познавательной самостоятельности ученика, в связи с чем формированию и поддержанию мотива уделяется большое внимание на всех этапах педагогического сопровождения. Однако весомое значение имеет первый этап. Очевидно, что если предложенная учителем ситуация не вызовет интереса, мотив познания не возникнет, а это, в свою очередь, будет способствовать снижению познавательной активности и самостоятельности ученика. Создавая проблемно-ситуационную задачу, учитель продумывает сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку или положение вещей. Это конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и главного условия приобретения учениками самостоятельного знания.

Функция учителя на данном этапе аналитико-рефлексивная, которая включает в себя совокупность интеллектуальных умений, педагогическую логику, помогает осуществлять целенаправленный выбор варианта построения педагогического процесса, позволяющий максимально эффективно воздействовать на личность ребенка. Данная функция в работе педагога выступает как образ мышления, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновить свой творческий потенциал. Выполняя аналитико-рефлексивную функцию, учитель продумывает ситуацию, конструирует ее в форме состояния некой социальной реальности, в которую попадают действующие лица. Тщательно продуманная, соответствующая жизненно важным интересам ученика ситуация, способствует формированию и поддержанию мотива познания, как главного, системообразующего фактора познавательной само-

стоятельности учащихся.

II этап. Цель: фиксация приоритетных зон внимания ученика в решении проблемы, уточнение форм и методов познавательной деятельности.

На данном этапе происходит выдвижение гипотез и определение путей решения проблемно–ситуационной задачи, когда диалогическая составляющая обучения выражена достаточно весомо. Педагог выполняет оргдеятельностную функцию и конструктивно–прогностическую. Оргдеятельностная функция заключается в том, что учитель является организатором урока, чем меньше он действует сам, тем лучше. Конструктивно–прогностическая функция предполагает прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений; проектирование собственной деятельности и поведения для эффективного взаимодействия с учеником.

Конструктивно–прогностическая и оргдеятельностная функция формируют у учащихся содержательно–операционный и ориентационный компонент познавательной самостоятельности. В содержательно–операционном компоненте данные функции позволяют развивать систему ведущих знаний (представления, факты, понятия, законы, теории), а также способы учения (инструменты получения и переработки информации, применение знаний на практике и т.д.). В ориентационном компоненте развиваются такие качества, как принятие учеником цели самостоятельной учебно–познавательной деятельности, планирование, прогнозирование результатов деятельности.

III этап включает в себя два пути развития событий:

– в первом случае, когда учащийся в диалоге с учителем понял, в чем суть проблемы, высказал предположение, как понимание причин происходящих событий, выбрал пути решения и приступил к выполнению выбранного плана действий. Целью педагогического сопровождения будет являться обеспечение личного решения ученика образовательной проблемы; достраивание учеником с минимальным участием учителя путей и способов решения проблемы. В этом случае учитель выполняет коррекционно–регулирующую функцию. Коррекционно–регулирующая функция заключается в коррекции хода решения проблемы, установлении необходимых коммуникационных связей, их регуляции и поддержки;

– во втором случае, когда учащийся испытывает затруднения в понимании проблемы и нахождении путей ее решения, то целью педагогического сопровождения выступает актуализация субъективного образа образовательного объекта ученика, конструирование субъективной системы знаний об объекте и способах деятельности по его изучению. В этом случае педагог выполняет фасилитирующую (послабляющую трудности) функцию в виде вспомогательно–го вопроса или вспомогательного действия, дозу, которой определяет педагог.

Конструктивно–прогностическая и фасилитационная функция педагогического сопровождения оказывает влияние на ценностно–волевой компонент познавательной самостоятельности, развивая внимание, волю через доброжелательную и положительную эмоциональную окрашенность действия, через высокий уровень поддержания вероятности успеха.

IV этап. Цель: рефлексивное конструирование личностных приращений ученика, объема и качества содержания знаний, а также способов приобретения опыта самостоятельной познавательной деятельности.

Данный этап предполагает получение результата деятельности. Педагогом осуществляется оценочно–информационная функция. Умение формировать оценку деятельности учащегося, с учетом современных требований – еще один важный элемент оценочно–информационной функции учителя. Сегодняшний день требует новых подходов к оценке, в связи с чем важным элементом любого урока является организация рефлексивного его пространства. Используя рефлекссию, учитель непосредственно влияет на оценочный компонент познавательной самостоятельности и имеет возможность отслеживать в процессе урока уровень понимания учениками учебного материала, особенности психологического состояния (степень усталости, утомляемости, заинтересованности), отношение к изучаемому материалу и уроку в целом с помощью обратной связи.

Одним из условий целостности модели сопровождения является мотивационная основа познавательной деятельности, которая пронизывает все этапы решения учеником познавательной проблемы. Как отмечалось ранее, на первом этапе происходит сосредоточение ученика на проблеме. Для включения в деятельность необходимо сосредоточить внимание на ситуации, переключить на нее свои интересы, цели, мотивы, затормозить отрицательные побуждения, отвлекающие от занятия. Если предложенная учителем ситуация не вызовет интереса, мотив познания не возникнет, а это, в свою очередь, будет способствовать снижению познавательной активности и самостоятельности ученика. На втором этапе происходит осознание смысла предстоящей деятельности, что позволяет получить информацию о путях и способах решения проблемы. В результате полученной информации в сознании ученика отражается предмет, способный удовлетворить потребность – происходит осознание цели познавательной деятельности. Так постановка самим учеником цели, представляемой им в форме образа, сознаваемого, предвидимого результата деятельности, актуализирует готовность к ее достижению и тем самым определяет дальнейшую направленность его действий. На третьем этапе ученик выполняет действия, направленные на удовлетворение познавательных потребностей, участвует в решении проблемно–ситуационной задачи. При этом его побуждения направлены на деятельность, соответствующую формируемым учебным умениям. На четвертом этапе, осознавая смысл и значение выполняемой деятельности, ученик сопоставляет качество, отвечая за последствия своих действий. Мотивация имеет место там, где деятельность подвергается оценке. Самооценка, ее рефлексия обнажают значимость выполненной работы.

Реализуя этапы педагогического сопровождения, нельзя забывать еще об одной важной функции педагога – диагностической. На наш взгляд данная функция не осуществляется на каком–либо одном этапе, она проявляется на всех этапах педагогического сопровождения. Так на первом этапе данная функция помогает выявить степень заинтересованности учащегося данной проблемой, а на всех последующих проследить степень поддержания мотива познавательной деятельности. На втором этапе диагностическая функция дает информацию о степени и видах возникающих затруднений. На третьем – возможность оказания дозированной помощи ученику.

На четвертом этапе помогает в выявлении результатов, проверки и сопоставлении цели с результатами, осуществлении диагностики личностных изменений и новообразований учащихся. Процессуальная модель педагогического сопровождения становления познавательной самостоятельности учащихся в условиях решения проблемно-ситуационных задач представлена на рис. 3.

Таким образом, сконструированная процессуальная модель педагогического сопровождения становления познавательной самостоятельности учащихся отражает логику и внутреннюю динамику исследуемого процесса, позволяет оказывать косвенное воздействие на данное качество личности и гармонично его развивать.

Литература

1. Акулова О.В. Проблема построения нелинейного процесса обучения в информационной среде//Человек и образование, 2005. - №3. – с. 7-11.
2. Даутова О.Б. Модель учебно-познавательной деятельности школьника в условиях нелинейного процесса обучения. //Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. - Санкт-Петербург, 2008. - №10. - с. 103-109
3. Кравченко Н.Н. Проблемно-развивающие технологические задачи как средство формирования технологической деятельности учащихся 5-6 классов: Дисс. ...канд.пед.наук. – Санкт-Петербург, 2005. – 156с.
4. Половникова Н.А. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников // Советская педагогика, 1970. – №5 - с. 76-83.
5. Психолого-педагогическое сопровождение детей сирот. Вып. 1 / Под ред. С.Б. Корниловой и др. – Ярославль, 2005. с. 6–14.
6. Хуторской А.В. Дистанционные технологии обучения//12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования / Под ред. В.С. Леднева, Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 1999 – с.212-221
7. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников М.: Академия, 2007. — 128 с.

Крайнова Людмила Оскаровна – заместитель директора по научно-методической работе, преподаватель, ГБОУ СПО «Педагогический колледж им. Н.К. Калугина», Россия, Оренбург.
