

Таким образом, спроектированная профессионально направленная модель естественно-научного образования студентов-гуманитариев:

- отражает цели, значимые как для личности, так и для общества;
- динамичная, открытая и способна к изменениям, перестройке;
- допускает корректировку отдельных компонентов системы;
- предполагает взаимодействие и взаимосвязь всех компонентов;
- включает диагностический и критериально-оценочный инструментарий;
- решает важнейшую задачу естественно-научного образования – становление у студентов единой целостной естественно-научной картины мира.

#### Список использованных источников

1. Масленникова Л.В. Модель методической системы преподавания физики в техническом вузе на основе концепции интеграции фундаментальности и профессиональности // Преподавание физики в высшей школе. 1999. №17. С. 19-22.
2. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл./ Сост. и гл. ред. А.А. Грицанов. М.: Книжный Дом. 2003. 1280 с.
3. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: методические рекомендации/ под ред. А.П.Пискуновой. СПб : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 183 с.
4. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.
5. Ятманов, В.А. Развитие ценностно-смысловой основы учебной деятельности студентов педагогического вуза: на материале дисциплины «Концепции современного естествознания»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2004. 22 с.

*The article deals with the professionally oriented model of methodic system that is presented as multiple-choice and dynamic. The author reveals the place of integrated natural science discipline in an educational schedule for student-humanists describes three basic aspects in structure of model: content, technology, and methodic organization. The special attention was paid to complex of pedagogical conditions helping to realize the most efficiently professionally oriented model of natural science education for student studying humanities.*

**Key words:** *natural science education, professional training, model of natural science education, content aspect, technological aspect, methodic organization aspect, complex of pedagogical conditions.*

УДК 372.461(09)

Сюсюкина И.Е.

### УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье обращается внимание, на то, что сегодня всё более востребованными становятся результаты обучения не в виде конкретных знаний, умений, навыков, которыми должен владеть ученик, а в виде умения учиться. Достижение умения учиться обеспечивается благодаря овладению учащимися универсальными учебными действиями. Также в статье отмечается, что, для того, чтобы в процессе обучения управлять формированием универсальных учебных действий учащихся, необходимо иметь механизм их эффективного управления. В качестве такого механизма может выступить оценочная деятельность младших школьников. Освещается теория*

*вопроса, основная идея которого – успешность формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности определяется реализацией определенных условий, содействовавших этому процессу.*

***Ключевые слова:** универсальные учебные действия, личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные учебные действия, оценочная деятельность, инновационная 10-балльная оценочная система, условия формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности.*

Современный мир меняется быстрыми темпами, объём информации в мире удваивается. Поэтому знания, полученные людьми в школе, через некоторое время устаревают, исходя из чего, сегодня всё более востребованными становятся результаты обучения не в виде конкретных знаний, умений, навыков, которыми должен владеть ученик, а в виде умения учиться. Достижение умения учиться обеспечивается, благодаря овладению учащимися универсальными учебными действиями.

Под «универсальными учебными действиями младших школьников», мы понимаем совокупность обобщенных действий учащегося, а также связанных с ними умений и навыков учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию.

Для того чтобы в процессе обучения управлять формированием универсальных учебных действий учащихся необходимо иметь механизм их эффективного управления. В качестве такого механизма может быть избрана оценочная деятельность младших школьников.

Оценочная деятельность младших школьников определяется нами как деятельность, сознательно направленная на постановку цели своих действий и их самостоятельное выполнение; на регуляцию производимого действия и сличение результатов реализации этого действия с заданным эталоном; на оценку результата своей деятельности согласно оценочным критериям; на анализ причин, способствующих успеху или неудаче, коррекцию результатов; сопровождающая весь ход учебно-познавательной деятельности.

Успешность формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности определяется реализацией определенных условий, содействовавших этому процессу. Для теоретического обоснования условий, способствующих эффективности находящегося в центре нашего внимания процесса, мы должны уточнить, что понимается под таковыми.

Понятие «условие» определяется в науке различным образом. С философских позиций условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, из наличия которого следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета.

В психологическом и педагогическом плане категория «условие» рассматривается часто как видовой по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка» (В.И. Андреев, В.А. Беликов). А.Я. Найн определяет педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, приемов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [9, с. 44-50].

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой условия рассматриваются как совокупность внешних объектов и внутренних особенностей, определяющих существование, функционирование, развитие и эффективное решение поставленной проблемы [11].

Важно то, что в аспекте педагогических исследований постановка цели выделения условий тесным образом связана с определением предмета исследования, в нашем случае это формирование универсальных учебных действий учащихся в оценочной деятельности. Поэтому речь должна идти о внешних и внутренних обстоятельствах, которые сознательно создаются в образовательном процессе и обеспечивают наиболее эффективное формирование обозначенного процесса.

В нашем исследовании под условиями, направленными на формирование системы универсальных учебных действий учащихся в оценочной деятельности, мы понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств, которые сознательно создаются в образовательном процессе начальной школы и обеспечивают переход обучающихся на более высокий уровень сформированности обобщенных способов действий.

Выделяя условия, мы исходили из того, что эффективность процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности может быть достигнута только в том случае, если выполняется комплекс условий. Случайные, разрозненные условия не способны решить обозначенную задачу эффективно. Это объясняется сложностью процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности, сложностью решаемых задач, необходимостью разностороннего (личностного, регулятивного, познавательного, коммуникативного) формирования учебных действий младших школьников.

Мы полагаем, что эффективность формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности возрастет, если в образовательном процессе будет полноценно реализован комплекс условий, включающий:

- 1) непрерывную мотивацию достижения учебных успехов у младших школьников;
- 2) реализацию содержательно-методического обеспечения процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности;
- 3) педагогическую поддержку в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности.

Обоснуем и рассмотрим каждое из обозначенных нами условий.

Выделение *первого условия* вызвано тем, что стремление личности младшего школьника к успеху в учении, в любой другой деятельности, и качественный рост его личностных достижений зависит не только от его способностей, навыков, знаний, но и от его мотивации достижения, придающей развитию личности учащегося целенаправленность. Именно непрерывная мотивация достижения учебных успехов у младших школьников способна подтолкнуть его к работе для решения поставленных целей и получения весомых результатов в деятельности. Отсутствие у учеников непрерывной мотивации достижения (отсутствие потребности в самоизменении и саморазвитии) будет являться существенным фактором, препятствующим эффективности учебной деятельности субъектов и их успешности в различных жизненных ситуациях.

Отметим, что проблемой формирования мотивации достижения в образовательном процессе занимались Т.Ф. Иванова, Л.С. Илюшин, М.В. Матюхина и др. В контексте формирования мотивации учения проблема мотивации достижения рассматривается исследователями как важнейший элемент саморазвития (А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и др.).

Мотивация достижения, являясь одним из структурных компонентов мотивационной сферы учащегося, характеризует мотивацию учения как совокупность мотивов, вызывающую у обучающегося потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности и проявляющуюся в его стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы.

Данным обстоятельством обусловлено наше обращение к рассмотрению сущности понятия мотив деятельности.

В словаре философских терминов мотив определяется как «внутреннее побуждение к действию» [12, с. 341]. Психологическая трактовка мотива соотносит это понятие либо с потребностью (Ж. Нютенн, А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом деятельности (А.Н. Леонтьев). Отметим, что понимание мотива, как «опредмеченной потребности» (А.Н. Леонтьев) позволяет определять его как внутренний мотив, входящий в структуру самой деятельности. По мнению Л.И. Божович, мотив – это то, ради чего существует деятельность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [4, с. 43].

Исходя из различных подходов к определению сущности мотива, под мотивом мы будем понимать осознанное побуждение, обуславливающее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека. При этом мы будем придерживаться точки зрения И.А. Зимней, которая считает, что понятие «мотива» эже понятия «мотивация», выступающего, по мнению И.А. Джидарьян, «сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [6].

Среди многообразия мотивов учения Ю.К. Бабанский выделяет две группы: мотивы познавательного интереса и мотивы долга и ответственности в учении. Мотивы познавательного интереса более конкретно проявляются в стремлении учеников к более актуальному содержанию, к занимательным, необычным, парадоксальным элементам содержания обучения, в повышенной тяге к познавательным играм, учебным дискуссиям и другим методам, стимулирующим учение. Мотивы долга и ответственности связаны с осознанием общественной значимости учения как патриотического долга, с наличием у учащихся сознательной учебной дисциплины, стремления охотно выполнять требования учителя, родителей и т.д.

Движущей силой выхода учащегося на тот или иной уровень развития учения, любого вида деятельности и т.д. является опыт рефлексивно-ценностного отношения к действительности. Рефлексия определяется как знание и понимание учеником самого себя субъектом учебной деятельности, а также выяснение того, как другие (учащиеся, родители) знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Ценность же понимается как показатель значимости чего-нибудь для субъекта – результат, полученный вследствие осуществления определенных оценочных операций.

Целенаправленность развитию личности в процессе освоения ценностей общества, которые, становясь личностно значимыми, реализуются на практике в виде личностных достижений, придает мотивация достижения (В.А. Аверин, Е.И. Казакова и др.). Стремление личности к успеху и качественный рост его личностных достижений – необходимые условия развития мотивации достижения.

Основу мотивации достижения составляют самые разные потребности: от врожденных и формирующихся в раннем детстве потенций и индексов достижения до определяющих конкретно-ситуационные факторы намерений в достижении. Психологическая сущность проблемы человеческой мотивации достижения заключается не столько в наличии у субъекта потребностей в чем-то и желаний для их достижения, сколько в том, зачем и для чего ему это необходимо.

Структурные компоненты мотивации достижения, выделенные в соответствии с их функциональным назначением, включают в себя: обобщенные устойчивые мотивы достижения; субъективную вероятность достижения в виде ожидания успеха; побудительную ценность результата деятельности.

Т.В. Клеветова, опираясь на исследования в области мотивации и концепцию личностно-ориентированного образования, определяет следующие признаки *мотивации достижения*:

- 1) преобладание стремления к успеху над стремлением избегать неуспеха;
- 2) способы сотрудничества в коллективе, основанные на рефлексии нравственного смысла учебной деятельности и ведущие к повышению уровня усвоения учебного материала; проявление лидерских склонностей;
- 3) связь учебы с жизненными планами – понимание и осознание этой связи;
- 4) умение ясно сформулировать свою учебную цель на данном этапе деятельности на основе самоанализа и самоконтроля;
- 5) опыт самостоятельного преодоления трудностей, умение сконцентрироваться в процессе учебной деятельности [7].

Таким образом, мотивы достижения успеха в учебе характеризуют мотивацию учения как совокупность мотивов, вызывающую у обучающегося потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности и проявляющуюся в его стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. То есть мотивация достижения – это стремление учащегося добиться успеха в учебной деятельности.

Итак, развитие у младших школьников мотивации достижения как интегративного психологического качества личности, характеризуется стремлением выполнить дело на высоком уровне, проявить свои умения, навыки, индивидуальные способности и влияющие на характер перспективного планирования намерения и жизненные цели, способствует повышению эффективности учебной деятельности, интереса к учению, достижению успеха в различных жизненных ситуациях.

Именно непрерывная мотивация достижения учебных успехов у младшего школьника способна подтолкнуть его к работе для решения поставленных целей и получения весомых результатов в деятельности.

Выделяя *второе педагогическое условие*, мы исходили из того, что, несмотря на провозглашение новой образовательной парадигмы (которая находит отражение в переходе от определения цели обучения как «усвоения знаний, умений, навыков» к определению цели как «формирования умения учиться»); в переходе от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации; в переходе от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию учебного сотрудничества необходимым условием развития учащегося и т.д.), современная система школьного образования по-прежнему ориентирована на традиционную «знаниевую» парадигму образования учащихся, препятствующую самостоятельному добыванию и пополнению учениками знаний. Причина данного факта скрыта в недостаточной теоретико-методологической и содержательно-методической разработанности проблемы формирования у учащихся умения учиться.

Разработка и реализация содержания и методики процесса формирования у учащихся умения учиться осуществлялась нами по трем направлениям:

- 1) разрабатывались задания, ориентированные на развитие оценочных умений и формирование универсальных учебных действий младших школьников, и специальные упражнения и задания, дифференцированные по уровням успешности

и ориентированные на самопроверку и самооценку по десятибалльной шкале [13, с.16]; 2) предлагались методические рекомендации учителям начальных классов по формированию универсальных учебных действий учащихся в оценочной деятельности, осуществляемой в режиме 10-балльной системы; 3) отслеживалось влияние педагогических инноваций на уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников [15].

Обратимся к рассмотрению сущности названных форм реализации содержательно-методического наполнения интересующего нас процесса.

Разработка развивающих заданий, ориентированных на развитие оценочных умений и формирование универсальных учебных действий младших школьников, и специальных упражнений и заданий, дифференцированных по уровням успешности и ориентированных на самопроверку и самооценку по 10-балльной шкале, вызвана изменением целевых установок в определении образовательных результатов учащихся. В новых условиях учащийся становится инициатором своей учебной деятельности, активным субъектом образовательного процесса. Позиция субъектности ученика в образовательном процессе предполагает и его оценочную самостоятельность.

В ходе исследования нами также была разработана и апробирована система специальных упражнений – задач, включающая предметно-специальные, общелогические и психологические типы (П.Я. Гальперин), решение которых обеспечивает формирование заданных свойств личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий школьников, и система оценочных заданий к этим упражнениям, ориентированная на 10-балльную оценочную шкалу. Система указанных упражнений и оценочных заданий была положена нами в основу тетради на печатной основе «Учимся учиться», разработанную для учащихся 2-4 классов [14].

Кроме того, в экспериментальном обучении нами были апробированы специальные упражнения и задания, дифференцированные по уровням успешности и ориентированные на самооценку и самопроверку, производимую в режиме инновационной 10-балльной системы оценивания [13].

Важным аспектом реализации данного условия также явилось применение методических рекомендаций для учителей начальных классов по формированию универсальных учебных действий учащихся в оценочной деятельности.

Мы сформулировали *рекомендации учителям* следующим образом:

1. Установление учебного сотрудничества и осуществление позитивных установок.

Создать атмосферу доброжелательного учебного сотрудничества позволяет установление оценочного взаимодействия между субъектами процесса обучения (учителем и учащимися). При этом реализация деятельности оценивания педагога и учащихся должна исходить из следующих позитивных установок:

– *установка на поддержку* реализуется через действия и слова, призванные ободрить и успокоить ученика.

Обсуждение работы учащегося необходимо начинать с того, чтобы ободрить и вселить в него уверенность в собственных силах. Не следует говорить школьнику о плохом выполнении учебного задания, а следует искренне хвалить ученика за какие-то действия или поступки и *сосредоточиться на возможных улучшениях* в работе учащегося. При этом педагог должен помнить, что в процессе оценивания учебных достижений младшего школьника не стоит переходить на его личность. Оцениваться должна только выполненная учебная работа;

– *установка на разъяснение* осуществляется посредством реализации позитивной обратной связи, позволяющей младшему школьнику понять, что он выполнил в

работе правильно или какие ошибки допустил. В этом случае учителю необходимо указать на то, что конкретно в работе или в результатах не отвечает установленным требованиям программы и объяснить, какое влияние они оказали на результат – балльную отметку.

Если информация, предоставленная оцениваемым лицом, учащемуся непонятна, педагог должен задавать вопросы. Цель этих вопросов – получение информации, а не выражение отношения к учащемуся или к его учебным достижениям. Эти вопросы следует задавать в нейтральной форме. Установка на разъяснения – это положительная установка, которая показывает ученику, что учитель интересуется его мнением. Однако вопросы могут вызвать и защитную реакцию, если тон голоса или формулировки вопросов учителя вместо искренней и доброжелательной заинтересованности выдают стремление оценить или выразить свое негативное отношение;

– *установка на сопереживание* предоставляет учителю возможность лучше понять состояние оцениваемого и убедиться в том, что он понимает как рациональное, так и эмоциональное содержание предоставляемой информации.

2. *Использование в процессе оценивания приема активного слушания.* Роль учителя в процессе осуществления оценочной деятельности призвана установить не только истинный уровень знаний или состояние сформированности совокупности учебных действий, но и определить факторы, негативно действующие на успех учебной работы. Поэтому умение слушать предполагает способность даже по незначительным деталям, по отдельным штрихам выявлять наличие серьезных проблем, оказывающих влияние на формирование универсальных учебных действий младших школьников.

3. Учебное занятие, на котором реализовывалось оценочное взаимодействие, следует заканчивать на позитивной ноте. Следует еще раз проговорить те проблемы, устранение которых потребует от личности учащегося особого внимания, а также вселить в школьника уверенность в достижимости им высоких результатов обучения.

Отметим, что в основе рассмотренных методических рекомендаций находятся рекомендации, направленные на становление оценочной деятельности обучающихся, посредством которой мы формировали компоненты универсальных учебных действий младших школьников.

Содержательно-методическое наполнение процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности также обеспечивалось отслеживанием влияния педагогических инноваций на уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников: диагностический инструментарий.

С этой целью была разработана система типовых задач для оценки сформированности универсальных учебных действий, сформулированы рекомендации по их использованию; выделены критерии оценки сформированности личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий, которые для облегчения ориентации в использовании диагностических задач даны в таблицах. Выделенные критерии позволяют дифференцировать учащихся по уровню сформированности универсальных учебных действий и наметить стратегию развивающей работы.

Итак, реализация содержательно-методического обеспечения, находящегося в центре нашего внимания процесса, обеспечивалась использованием: а) учебно-методических пособий «Отслеживание влияния педагогических инноваций на уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников:

диагностический инструментарий», «Отслеживание влияния педагогических инноваций на здоровье детей: диагностический инструментарий», «Система орфографических упражнений и контрольных работ для 2 класса, ориентированная на инновационную оценочную деятельность младших школьников», «Система упражнений на правописание безударных гласных во всех частях слова и разноуровневых заданий, ориентированных на самооценку и самопроверку младшими школьниками»; б) тетради на печатной основе «Учимся учиться» для учащихся 2–4 классов, в которой сосредоточена система специальных упражнений-задач, решение которых обеспечивает формирование заданных свойств личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, и система оценочных заданий к названным упражнениям, ориентированная на 10-балльную оценочную шкалу; в) методических рекомендаций для учителей начальных классов по формированию надпредметных действий учащихся в оценочной деятельности.

Реализация вышерассмотренного содержательно-методического обеспечения на практике благоприятствует эффективности формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности.

Условие *педагогической поддержки* в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности обусловлено тем, что в процессе традиционного оценивания у младшего школьника нередко возникают трудности, связанные с психотравмирующим воздействием на него ситуации оценивания, поэтому позитивное отношение педагога к деятельности оценивания учащегося и готовность содействовать ее эффективному осуществлению становятся принципиально необходимыми.

Основные концептуальные положения о педагогической поддержке были разработаны О.С. Газманом, который понимает данную категорию как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, творчестве, образе жизни» [5].

Продолжая разработку теоретических и технологических основ педагогической поддержки, ученики и коллеги О.С. Газмана (Т.В. Анохина, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова и др.) внесли некоторые коррективы концептуального характера: во-первых, педагогическая поддержка рассматривается в образовании «как элемент любого сотрудничества и взаимодействия, поскольку она является проявлением позитивного отношения к деятельности человека и готовности содействия его начинаниям и самореализации» (Н.Б. Крылова); во-вторых, предлагается рассматривать педагогическую поддержку как важнейший принцип личностно-ориентированной (гуманистической) системы воспитания; в-третьих, под педагогической поддержкой нередко понимается педагогическая технология, направленная на содействие процессам самоопределения, самовыражения личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Раскрывая сущность явления «педагогическая поддержка», разработчики концепции подчеркивают, что семантический и педагогический смысл поддержки заключается в следующем: поддерживать можно лишь то, помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне, количестве, качестве. Основными предметами поддержки педагогов являются субъектность (самостоятельность) и индивидуальность, т.е. уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающее его от других индивидов и являющихся в свою очередь базой для становления способности к самоопределению, самореализации, самоорганизации.



Источником педагогической поддержки в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности в первую очередь выступают организационно-коммуникативные условия, т.е. организация межличностных взаимодействий субъектов.

Согласно ключевым целям общего образования обучение больше не рассматривается как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество – совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем, это предполагает, что учащийся становится инициатором своей учебной деятельности, активным субъектом образовательного процесса, самостоятельно расширяющим границы своего знания, умений и способностей.

Признание активной роли учащегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Из этого следует, что принципиально важной чертой оценочной деятельности в педагогическом процессе становится ее двусторонний характер, проявляющийся в оценочном взаимодействии (сотрудничестве).

Категория взаимодействия педагогов и учащихся широко представлена в психологической и педагогической литературе (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Е.И. Рогов, Е.Н. Шиянов и др.). В работах исследователей взаимодействие представляет собой сложное психологическое явление, в основе которого лежат целостные системы взаимных действий и реакций, между которыми возникает причинная зависимость.

Определив ситуацию, ученик постепенно включается в процесс сотрудничества и взаимодействия со своим учителем. Важным условием эффективного оценочного взаимодействия является оказание педагогической поддержки в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности.

Прежде, чем перейдем к описанию специфики педагогической поддержки в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности, считаем важным отметить, что за основу механизма ее осуществления нами взят механизм педагогической поддержки ребенка по преодолению препятствий, мешающих ему самостоятельно достигать успеха в учении, предложенный Т.В. Анохиной. С организационной точки зрения он складывается из взаимосвязанных действий школьника (группы учащихся) и педагога, выполняемых ими на следующих пяти этапах: *I этап (диагностический)* – фиксация факта, сигнала проблемности, диагностика предполагаемой проблемы, установление контакта с учеником, вербализация постановки проблемы (проговаривание ее самим школьником), совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка; *II этап (поисковый)* – организация совместно с учащимся поиска причин возникновения проблемы (трудности), взгляд на ситуацию со стороны (прием «глазами ребенка»); *III этап (коммуникативный)* – проектирование действий педагога и ребенка (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание отношений. На данном этапе происходит обмен мыслями, знаниями, идеями. Причем в данном случае педагог является творцом оценочного сотрудничества, которое заключается в его располагающем голосе, добром взгляде, теплой улыбке, мудром слове, сердечной чуткости и разумной требовательности; *IV этап (деятельностный)* – действует сам ученик и действует педагог (одобрение оценочных действий ребенка, стимулирование его инициативы и проявленных оценочных действий, координация педагогом деятельности специалистов в школе и действий разных людей за ее пределами по поддержке ученика, безотлагательная помощь школьнику). Этап характеризуется обменом действиями; *V этап (оценочно-рефлексивный)* – совместное с учеником обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов оценочной деятельности,

констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление ребенком и педагогом нового оценочного опыта. Данный этап направлен на осмысление субъектами оценочного взаимодействия своих собственных действий, поэтому его связывают с завершающим этапом оценочной деятельности, включающим подведение итогов этой деятельности, что вполне естественно, поскольку рефлексия помогает учащемуся осмыслить проведенную работу, дает возможность и, более того, побуждает к высказыванию своей оценки прошедшей работы, а при должной организации служит замечательным средством обратной связи для учителя, позволяя более уверенно, опираясь не только на свои ощущения, но и на реакцию детей, выделить слабые и сильные места проведенной работы.

Отметим, что действия учителя по осуществлению педагогической поддержки младшим школьникам в рамках становления их субъектной позиции и взаимодействия в оценочной деятельности будут эффективными тогда, когда педагог имеет отчетливые представления о существующей у конкретного учащегося проблеме, об условиях, способствующих ее разрешению, и о том, как следует оказывать педагогическую помощь своим ученикам.

Учитель может оказать реальную поддержку ученику в решении лично значимой для него проблемы лишь тогда, когда между ними устанавливаются «помогающие отношения» (К. Роджерс). Под помогающими отношениями ученый подразумевает «такие отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон стремится к поощрению другой, к личностному росту, развитию, созреванию, улучшению жизнедеятельности и сотрудничества» [10]. То есть, чтобы выявить и устранить препятствия, мешающие успешному самостоятельному продвижению ребенка в образовании, необходима помощь учителя, для того чтобы совместно с ребенком выстроить процесс преодоления этих препятствий.

Особый интерес для нашего исследования представляет точка зрения К. Роджерса о возможностях и условиях формирования помогающих отношений. Он называет пять основных условий для оказания эффективной педагогической поддержки в любой проблемной для учащегося ситуации: 1) восприятие ребенком себя как человека, умеющего и желающего решать собственные проблемы; 2) конгруэнтность (открытость) личности и поведения педагога во взаимодействии со своими учениками; 3) положительное отношение педагога к ребенку; 4) эмпатийное (чувственное) понимание ребенка педагогом; 5) ощущение учащимися конгруэнтности, принятия и эмпатии педагога.

Обеспечение педагогической поддержки учащегося, как полагает Т.В. Анохина, возможно тогда, когда в качестве принципов педагогического взаимодействия педагог избирает следующие: согласие ребенка на помощь и поддержку; опора на наличные силы и потенциальные возможности личности учащегося; вера в эти возможности; ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать препятствия; совместность, сотрудничество, содействие; конфиденциальность; доброжелательность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; реализация принципа «не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [2].

Наличие теоретических представлений об условиях и принципах педагогической поддержки позволяет педагогу более обоснованно, точно и корректно осуществлять практические действия по оказанию помощи ребенку в проблемной ситуации [2].

В качестве приемов и методов организации деятельности по педагогической поддержке могут быть избраны педагогическое наблюдение; размышления в парах и малых группах; активное слушание (невербальная эмоциональная поддержка); проговаривание и т.д.

Важным считаем отметить, что оказание поддержки в становлении субъектной позиции и взаимодействия младших школьников в оценочной деятельности возможно и со стороны одноклассников. Проявляется это в оценочном взаимодействии,

диктующем необходимость создания кооперации «ученик – ученик». Указанная необходимость вызвана тем, что научить ребят объективно оценивать свои знания невозможно, не научив их объективно оценивать знания своих одноклассников. Для этого необходимо ставить ученика в позицию учителя, предъявлять ему четкие критерии для оценки учебной работы товарища и учить оценивать и анализировать деятельность одноклассников с точки зрения заданных критериев. «Следует постоянно фиксировать внимание детей на разных сторонах поведения каждого ребенка в различных видах деятельности, привлекать всех к активному наблюдению за этим поведением, формировать в детском самосознании объективные критерии оценки, привлекать детей к совместной оценке, в своей же оценке подчеркивать продвижение каждого ребенка вперед, его моральный рост» (Л.Ю. Фомина). Работа учителя при этом состоит в создании определенного общественного мнения в классе: каким требованиям отвечает работа самого высокого качества, правильно ли оценена эта работа, каково общее впечатление от работы, что нужно сделать, чтобы исправить эти ошибки? Эти и другие вопросы становятся основой коллективного обсуждения в классе.

В ходе такой работы идет процесс взаимообучения, взаимоподдержки, происходят изменения в мотивационной сфере учащихся.

Оказание педагогической поддержки в становлении субъектной позиции и взаимодействия учащихся в оценочной деятельности позволяет сделать процесс оценивания последовательным, осознанным и обоснованным, направленным на самопознание, выявление реальных возможностей и потребностей.

Таким образом, в данной статье изложены суждения, отражающие нашу позицию в отношении комплекса условий, способствующих эффективному формированию универсальных учебных действий учащихся начальной школы в процессе их оценочной деятельности. Комплекс условий формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности является именно комплексом, построенным по принципу взаимодополнительности, где каждый элемент в отдельности направлен на решение частных задач, и лишь их интеграция дает нам возможность системного формирования в деятельности оценивания личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий учащихся.

#### Использованные источники

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2004. – 608 с.
2. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–80.
3. Беликов, В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований / В.А. Беликов // Проблемы образования и развития личности: сборник научных трудов. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – С. 69-73.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 465 с.
5. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М. : Издат. дом «Новый учебник», 2003. – 313 с.
6. Джидарьян, И.А. О месте потребностей, эмоции и чувств в мотивации личности / И.А. Джидарьян. – М., 1974. – 731 с.
7. Клеветова, Т.В. Воспитание мотивации достижения у старшеклассников (на примере изучения естественнонаучных дисциплин) / Т.В. Клеветова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 84 с.
8. Минеева (Сюсюкина), И.Е. Отслеживание влияния педагогических инноваций на здоровье детей: диагностический инструментарий: учебно-методическое пособие / И.Е. Минеева, И.А. Кувшинова, Н.А. Антипанова.- Магнитогорск : МаГУ, 2006. – 83 с.
9. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-50.

10. Роджерс, К.Р. Становление человека: Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М. Злотник. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001.– 416 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
12. Словарь философских терминов / под ред. В.Г. Кузнецова. – М. : Инфра, 2004. – 731 с.
13. Сюсюкина, И.Е. Система упражнений на правописание безударных гласных во всех частях слова и разноуровневых заданий, ориентированных на самооценку и самопроверку младшими школьниками: учебно-методическое пособие / И.Е. Сюсюкина.– Магнитогорск : «Оникс», 2007. – 53 с.
14. Сюсюкина, И. Е. Учимся учиться. Тетрадь для учащихся 2-4 классов / И. Е. Сюсюкина. – Магнитогорск: «Оникс», 2007. – 32 с.
15. Сюсюкина, И.Е. Отслеживание влияния педагогических инноваций на уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников: диагностический инструментарий: учебно-методическое пособие / И.Е. Сюсюкина. – Магнитогорск: «Оникс», 2008.– 40 с.
16. Сюсюкина, И.Е. Система орфографических упражнений и контрольных работ для 2 класса, ориентированная на инновационную оценочную деятельность младших школьников: учебно-методическое пособие / И.Е. Сюсюкина. – Магнитогорск : МаГУ, 2009. – 42 с.

*Key words: universal learning activities, personal, cognitive, communication learning activities, evaluation, the innovative 10-point grading system, the conditions of formation of universal educational activities of primary school children in assessment activities*

УДК377.005.936-055.2(73)

Теренко О.О.

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖІВ У США

*У статті виокремлені фактори, що призвели до появи перших жіночих коледжів у США; досліджено цілі заснування вищих жіночих освітніх інституцій; охарактеризовано особливості діяльності перших жіночих католицьких коледжів.*

*Ключові слова: академія, освіта, католицький коледж, духовність.*

На початку ХХІ століття спостерігається посилення ролі жіночої освіти у розвитку сучасного суспільства, що пояснюється загальними процесами прискорення соціально-економічних, науково-технічних та соціокультурних змін як на глобальному, так і на локальному рівнях; розумінням того, що освіта жінок є одним із важливих інструментів суспільного розвитку, чинником усунення суперечностей між зростаючими вимогами сучасної епохи та сучасною парадигмою освіти. Саме жіноча освіта відкриває шлях до входження жінок у сучасне високотехнологічне суспільство та їх адаптацію у ньому, відіграє провідну роль у забезпеченні інтелектуального потенціалу суспільства та збереження культурної самобутності країни, стає важливим механізмом розвитку конкурентоспроможності держави. Жіноча освіта є глибоко традиційною, тому що бере свої початки у глибині віків та інноваційною, оскільки базується на методології гендерного, особисто-орієнтованого та персоналізованого підходів. Зауважимо, що основними установами, які замовляють проведення наукових досліджень у площині жіночої освіти у США Національна федерація бізнесу і професійних жіночих клубів (National Federation of Business and Professional Women's Clubs), Національна асоціація жінок-деканів (National Association of Deans of Women) та Національна католицька організація