В. В. КУЦ
Брест, ГУО «Гимназия № 3 г. Бреста»

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 9 – 11 КЛАССОВ

Прежде всего следует охарактеризовать проблему соотнесения педагогической задачи формирования у учащихся целостной картины мира с основополагающими принципами компетентностного подхода[1]. Итак, современные требования предполагают выработку у учащихся следующего набора компетенций: адаптационно-цивилизационных, социальных, социально-организационных, профессиональных, коммуникативных и ценностно-смысловых[2]. При этом, выработке профессиональных компетенций придается приоритетное внимание, поскольку это непосредственно связано с функционированием как всего общества, так и системы образования в качестве одного из важнейших социальных институтов.

Здесь следует сделать важное уточнение: для нас, в данном случае, понятия «целостная картина мира» и «мировоззрение» как философская категория будут выступать тождественными понятиями, хотя по своей сущности, второй термин, безусловно, шире по своему значению чем первый. Это видно на примере сопоставления компонентов компетентностного подхода и подструктур мировоззрения (см. *Рис. 1*.)

Рис. 1. Соотнесение компетенций и структуры мировоззрения

Определяющим смысловымтеоретическим компонентом является мировоззрение, сформированные же компетенции проявляются нами в виде основополагающих принципов. Мировоззрение в своем развитии проходит следующие стадии: становление мироощущения, далее – мировоспиятия, и, наконец – миропонимания. Характеристики этих стадий приведены в *Рис. 2.*

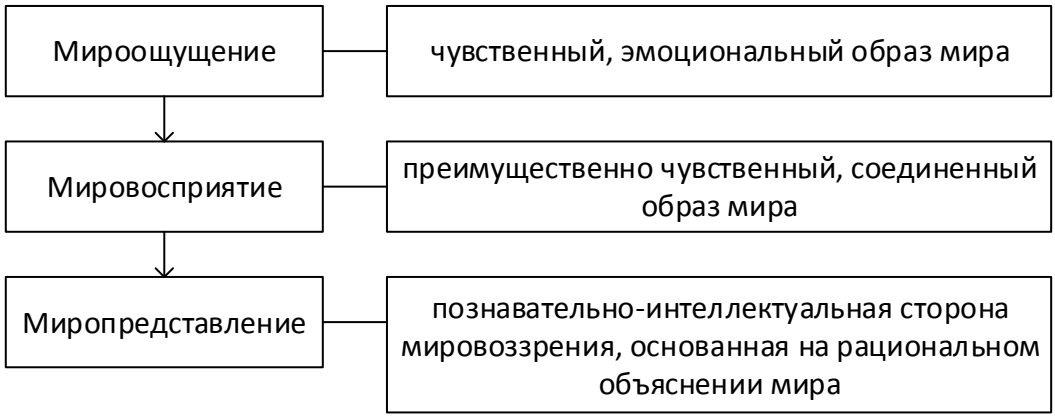

Рис. 2. Этапы формирования мировоззрения

По нашему мнению, учащиеся 9-х классов, на начальной стадии взаимодействия с тьюторами, находятся чаще на второй, реже на начальном этапе третьей стадии формирования мировоззрения. В своей работе учитель должен стремиться выявить, или, по крайней мере, создать для себя целостное представление о характеристиках мировоззрения учащегося. В принципе, как нам представляется, это является сверхсложной задачей, поскольку мировоззрение – это сложноорганизованная система, со множеством связей между отдельными компонентами. Более-менее это может продемонстрировать диаграмма Эйлера – Венна, учитывающая все возможные отношения компонентов универсального множества (см. *Рис. 3*).

Рис 3. Пример диаграммы Венна

Такая характеристика мировоззрения дает нам возможность утверждать то, что учитель должен уделять развитию всех компонентов мировоззрения одновременно из-за сложности связей, а не придавать основополагающее значение какому-либо одному из них.

Можно ли выделить какие-либо закономерности изменения взаимоотношений учитель – учащийся при тьюторском сопровождении последнего? Думается, что это возможно, однако здесь следует сделать важное замечание. Из практического опыта мы делаем вывод о том, что успешное формирование целостной картины мира возможно при индивидуальной работе с учащимся. Это не отрицает использования каких-либо форм групповой деятельности, но основополагающим, является взаимодействие учитель – учащийся с обратной связью. Итак, этапы взаимодействия тьютора и учащегося можно представить следующим образом (см. *Рис 4*).

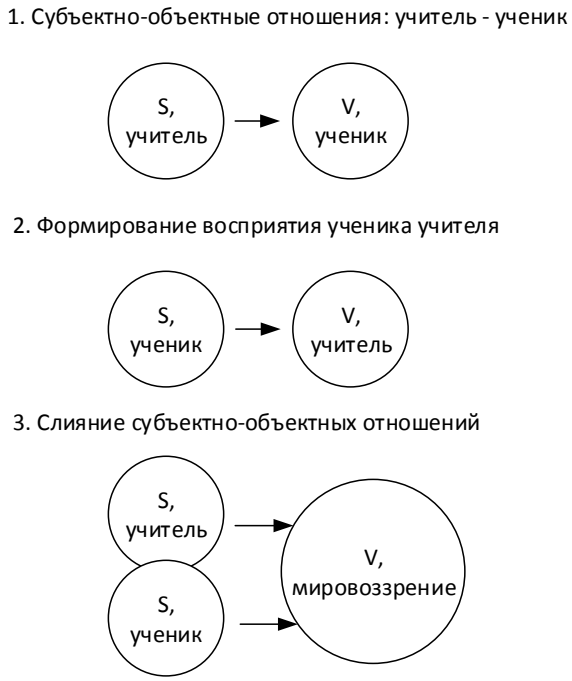

Рис. 4. Этапы взаимодействия учителя-тьютора с учащимся

Прежде всего, при работе с учащимися, следует отталкиваться от классической схемы, когда учитель выступает субъектом отношений по отношении к конкретному ученику. Однако, при этом, следует иметь ввиду, что при появлении мотивации объекта к субъекту (в данном случае – схема на рисунке под цифрой 1) учитель не должен искусственно выделять кого-либо из учащихся. Особенно это касается урочной формы занятий. Учитель, прежде всего, должен ставить проблемы перед учащимися, назовем их педагогическими задачами. Они как раз таки учащихся и дифференцируют, хоть это происходит в скрытом виде. Как нам представляется, сама по себе оценка достаточна для внешней, формальной дифференциации. Сами учащиеся, как правило, это прекрасно понимают. Первоначально к учащимся должны предъявляться одинаковые требования. Оценивание должно происходить по единому критерию, четко сформированному учителем прежде всего для себя.

В дальнейшем ситуация принимает следующий вид: на уроке появляется т.н. «невидимый учитель», а урок становится «открытым». Что это значит? При объяснении материала, его проверке, при фронтальном опросе, например, учителю необходимо отталкиваться от разного уровня мотивации отдельных учащихся. Наиболее заинтересованный в предмете ученик с повышенной мотивацией к учебной деятельности, должен представлять себе информацию шире и глубже, чем его сверстники. Эту ситуацию необходимо планировать, в результате чего учитель не просто работает с классом, как с единой массой, но параллельно еще и с отдельным учеником, причем с какого-то момента учащийся сам себе должен представлять этот факт. Таким образом ученик становится «невидимым учителем», но это вовсе не значит, что он должен обязательно помогать организовывать учителю какие-либо групповые формы деятельности. Скорее, он сам становится субъектом информации, что сближает его с учителем, а урок становится «открытым», поскольку учитель ориентирован не только на класс как малую группу, но и на отдельного конкретного ученика. Главной трудностью является то, что класс не должен догадываться об этом, поскольку групповой эгоизм класса и индивидуальный эгоизм отдельного учащегося станут барьером к следующему этапу совместной деятельности тьютора и его подопечного.

Третий этап совместной деятельности предполагает какие угодно формы взаимодействия, главное, чтобы они не заменяли для учителя процесс ведения урока. Здесь наступает период самостоятельной активности учащегося. Специфика истории как предмета заключается в его огромной информативности, поэтому у ученика наступает своеобразный «информационный голод» - ряд проблем он хочет изучить более глубоко, либо сформировать для себя новые. Теперь приоритетным направлением в работе учителя становится постоянная выработка новой положительной мотивации у учащегося[3]. На предмете зацикливаться абсолютно не надо, поскольку мировоззрение, следует напомнить, является сложноорганизованной системой. Постепенно картина должна трансформироваться с «учитель – передатчик и интерпретатор информации» на «учитель – собеседник».

Поскольку процесс сопровождения является процедурой все же формализированной, возникает неизбежный контрапункт: следует ли жертвовать мировоззренческими характеристиками (компетенциями) ради заталкивания в голову учащегося все большего и большего количества знаний, необходимых для успешного участия в олимпиадах и конкурсах? К сожалению, односторонность критериев успешности педагога чаще всего приводит к тому, что мотивация учащегося искусственно направляется исключительно в русло олимпиад, конкурсов и конференций, ведь этому придается исключительная важность! Завоеванные дипломы и грамоты лишь

убеждают учащегося, а зачастую и учителя, что это и является главной целью педагогического процесса. Таким образом, между дефинициями «ум» и «знания» несправедливо ставится знак равенства. Как показывают мои личные наблюдения, подобные «одаренные дети», искусственно натасканные учителями, в дальнейшем испытывают серьезные проблемы при интеграции в социальную среду. Это объясняется довольно просто: на олимпиадах применяется знаниевый компонент мировоззрения, а в общественной жизни – абсолютно все без исключения.

Истории как предмет благодатен для выработки целостной картины мира у учащегося[4]. Практически все, что может вызвать устойчивый интерес у учащегося, как-то, политические события, экономическое состояние страны, культурная жизнь и пр. является предметом ее изучения. Ключевой проблемой здесь выступает резкий диссонанс между мотивацией молодежи, старающейся реализовать себя в сфере гуманитарных наук и запросом государства[5]. Учащиеся 2 и 3 ступеней образования весьма прагматичны, и, как правило, склонны делать выбор в пользу условий карьерного роста, а не устойчивого интереса.

Можно ли назвать деятельность тьютора инновационной? К этому вопросу следует отнестись, как нам представляется, предельно осторожно. Разнообразие форм и методов взаимодействия учителя и учащихся, положенные в основу данного проекта давно опробованы многовековой педагогической практикой, предполагающей гуманистическое воспитание учащихся. Поэтому, при всех аспектах педагогической деятельности на первое место все же следует поставить не постоянную трансформацию программ и организационных форм обучения, не бесполезную погоню за осмыслением чрезмерно растущего объема информации, не ставку на техническое сопровождение процесса обучения, дающее лишь внешнюю эффектность, но личность педагога. Говоря иными словами, лишь личность может воспитать личность.

---

1. Корзюк А. Компетентностный подход в образовании: содержание и условие формирования ключевых компетенций // Беларускі гістарычны часопіс (БГЧ). – 2015. - № 10. Панов С. Деятельностный и компетентностный подходы в обучении истории: преемственность в реализации // Гісторыя: праблемы выкладання. – 2010. - № 12.
2. Реализация конкретных компетенций в методике преподавания истории см. Глазунов С. Н. Метод анализа проблемных ситуаций как способ активизации мыслительной деятельности учащихся // Преподавание истории в школе(ПИШ). – 2011. - № 6. Варганаў В. Фарміраваннедухоўна-маральныхкаштоўнасцей на уроках гісторыі // БГЧ. – 2012. - № 5.
3. Корзюк А. Прымяненне практычных метадаў у навучанні гістрыі // БГЧ. – 2012. - № 10.
4. Мельник О. А. Формирование поликультурной компетентности личности в условиях учреждения образования // Гісторыя і грамадазнаўства. – 2016. - № 12.
5. Букша М. Повышение мотивации учебной деятельности как один из факторов обеспечения качества знаний по истории и обществоведению // БГЧ. – 2015. – № 11.Корзюк А. Формирование устойчивого познавательного интереса учащихся в процессе изучения истории // БГЧ. - № 2015. - № 4. Более конкретно о практической реализации см. Корзюк А. Формы арганізацыіактыўнайвучэбна-

пазнавальнайдзейнасцівучняў у працэсенавучаннягісторыі // БГЧ. – 2010. - № 12.Дзямідава Н. Стварэннеумоў для развіццястаноўчайматывацыінавучаннягісторыі //БГЧ. – 2013. - № 2.

6. Сопоставление истории с другими школьными предметами см. Гладкова С. И. Развитие общеучебных умений школьников при изучении истории в школе // ПИШ. – 2012. - № 10.
7. См. анализ проблемы: Фролова С. Л. Диагностика профессиональных иделов // ПИШ. – 2009. - № 1.