

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2021, №2, Том 9 / 2021, No 2, Vol 9 <https://mir-nauki.com/issue-2-2021.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN221.pdf>

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Кариев А.Д., Фишман Б.Е., Фокина О.А., Байназарова Т.Б., Агранович Е.Н. Модель процесса, обеспечивающего формирование и развитие умений учителя осуществлять педагогическое сопровождение деятельности учащихся // Мир науки. Педагогика и психология, 2021 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN221.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

**For citation:**

Kariyev A.D., Fishman B.E., Fokina O.A., Baynazarova T.B., Agranovich Ye.N. (2021). Model of the process providing formation and development of the teacher's skills to carry out pedagogical accompaniment of the activities of pupils. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 2(9). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN221.pdf> (in Russian)

*Настоящая статья подготовлена в рамках реализации научного проекта «Формирование умений учителей начальных классов педагогически сопровождать исследовательскую (проектную) деятельность учащихся начальной школы», поддержанного грантом Казахского национального женского педагогического университета на 2020–2021 гг. (Приказ №347 от 14.10.2020 г.).*

**УДК 378.12**

**Кариев Адлет Дюсембаевич**

НАО «Казахский национальный женский педагогический университет», Алматы, Республика Казахстан  
Высшая школа педагогики и психологии  
Заместитель декана по научной работе и инновациям  
Кандидат педагогических наук  
E-mail: [adlet.kari@mail.ru](mailto:adlet.kari@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7789-9080>  
РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=1030051](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1030051)

**Фишман Борис Ентийевич**

ФГБОУ ВО «Приамурский государственного университет имени Шолом-Алейхема», Биробиджан, Россия  
Профессор кафедры «Педагогики»  
Доктор педагогических наук, профессор  
E-mail: [bef942@mail.ru](mailto:bef942@mail.ru)

**Фокина Ольга Анатольевна**

ФГБОУ ВО «Приамурский государственного университет имени Шолом-Алейхема», Биробиджан, Россия  
Доцент кафедры «Восточных и европейских языков»  
Кандидат педагогических наук  
E-mail: [olya\\_true2003@mail.ru](mailto:olya_true2003@mail.ru)

**Байназарова Турсынай Бейсембековна**

НАО «Казахский национальный женский педагогический университет», Алматы, Республика Казахстан  
Заведующая кафедрой «Дошкольного и начального образования»  
Исполняющая обязанности ассоциированного профессора кафедры «Дошкольного и начального образования»  
Кандидат педагогических наук  
E-mail: [tursinai-64@mail.ru](mailto:tursinai-64@mail.ru)  
SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=56610350700>

**Агранович Елена Николаевна**

НАО «Казахский национальный женский педагогический университет», Алматы, Республика Казахстан  
Старший преподаватель кафедры «Дошкольного и начального образования»  
Доктор философии (PhD)  
E-mail: [elenkaagr@mail.ru](mailto:elenkaagr@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6111-5552>  
РИНЦ: [https://www.elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=1078553](https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=1078553)

## Модель процесса, обеспечивающего формирование и развитие умений учителя осуществлять педагогическое сопровождение деятельности учащихся

**Аннотация.** Отмечено, что учителя часто испытывают затруднения при организации исследовательской и проектной деятельности учащихся. Многие педагоги не владеют системой исследовательских или проектных компетенций, в частности, не умеют определить проблему, для решения которой нужно провести исследование или выполнить проект. Как следствие, учителя не готовы педагогически сопровождать исследовательскую и проектную деятельность учащихся и не могут обеспечить формирование у них умений и навыков осуществлять указанную деятельность. Таким образом, существует объективная потребность в педагогической системе, в которой можно было бы обеспечить формирование у педагогов умений осуществлять педагогическое сопровождение указанной деятельности учащихся. В статье представлены обоснование и разработка модели специальной педагогической системы, в которой осуществляется развитие умения учителя организовать и педагогически сопровождать проектную и исследовательскую деятельность учащихся. Основой модели являются три базовых фактора развития человека: сознание; деятельность; общность. Выполнен анализ условий, которые необходимы для развития требуемых умений учителей и которые должны быть реализованы в педагогической системе. В результате был конкретизирован состав трех функциональных подсистем, которые следует реализовать при практическом воплощении модели: (1) обеспечение ценностно-смысловых основ развития учителей; (2) содействие оптимальному развитию их сознания; (3) организация полноценной совместной деятельности, значимой для участников. Модель ориентирована на активизацию указанных факторов и создание условий для целенаправленного формирования у учителей готовности педагогически сопровождать исследовательскую и проектную деятельность учащихся. Разработанная модель характеризуется инвариантностью относительно сферы возможного применения и позволяет организовать курсы профессионально-личностного развития для педагогов различной специализации. При этом специфика учителей, которые принимают участие в разработке исследований и проектов, а также интересы и предпочтения учащихся начальных классов, исследовательская и проектная деятельность которых педагогически сопровождается учителем, учитывается в тематике и в содержании выполняемых ими разработок.

**Ключевые слова:** модель; формирование умений; учитель; педагогическое сопровождение; деятельность учащихся

### Введение

Объективная потребность осуществить обновления образовательной деятельности, которое ориентировано не на процесс, а на получаемые результаты, означает необходимость формировать у обучаемых умения и навыки осуществления не только учебной, но и проектной, и исследовательской деятельности<sup>1</sup> и др. При этом речь идет не об освоении отдельных приемов, подходов, методов, присущих проектированию и исследованию, а об целостном овладении указанными видами деятельности на таком уровне, который позволяет учащимся самостоятельно их реализовать. О таких результатах четко сказано в нормативных документах Российской Федерации и Республики Казахстан. В частности, в них указано на то, что

---

<sup>1</sup> Государственный общеобязательный стандарт начального образования от 31.10.2018, №604. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669> (Дата обращения: 21.12.2020).

необходимо обеспечить «формирование ... основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы»<sup>2</sup>.

Однако эмпирические данные указывают на то, что сами учителя испытывают значительные затруднения в проектировании и исследовании. Они не умеют определить проблему, на решение которой следует ориентировать проект или исследование. Не знают, как сформировать рабочую гипотезу, откуда взять диагностический инструментарий, как спланировать и провести эксперимент. В свою очередь, слабое владение учителями системой исследовательских или проектных компетенций предопределяет серьезные проблемы в решении задачи обеспечить формирование у учащихся умений и навыков осуществлять проектную и исследовательскую деятельность.

Об этом свидетельствуют данные опроса учителей начальных классов, проведенного авторами в январе–феврале 2021 г. Были опрошены 57 случайно отобранных учителей. Определялись самооценки, характеризующие компетентность респондентов в пространстве базовых понятий, которые представляют знания и умения в части педагогического сопровождения проектной и исследовательской деятельности учащихся. По каждому предложенному понятию опрошенные выбирали один из следующих уровней самооценки: 1 – имею некоторое представление; 2 – знаю и могу об этом рассказать; 3 – могу дать интерпретацию и растолковать; 4 – могу применять в известных ситуациях; 5 – могу использовать при анализе ситуации; 6 – могу разработать методику использования. Таким образом, в оценочной шкале содержались 3 уровня, характеризующие знания, связанные с предложенными базовыми понятиями, и 3 уровня, характеризующие умения пользоваться этими знаниями.

В ходе опроса подавляющее большинство респондентов оценили свои знания только как минимальные, выбрав уровень «Имею некоторое представление». Такая оценка была у 61,4 % опрошенных для понятия «Исследовательская деятельность»; у 66,7 % – для понятий «Познавательная деятельность», «Поисковая деятельность», «Проектная деятельность» и «Исследовательская деятельность»; у 68,4 % – для понятий «Субъект проектирования или исследования» и «Диагностические методы и средства при педагогическом сопровождении деятельности учащихся»; у 71,9 % – для понятия «Педагогическое сопровождение деятельности учащихся»; у 77,2 % – для понятий «Учебно-проектная деятельность» и «Учебно-исследовательская деятельность», а также у 78,9 % – для понятия «Образовательные технологии сопровождения деятельности учащихся».

Эти и другие опубликованные данные показывают, что существует объективная потребность создать условия, способные обеспечить формирование умений осуществить педагогическое сопровождение исследовательской и проектной деятельности учащихся у учителей начальных классов. Однако пока не разработаны методики, необходимые для создания таких условий.

Что касается образовательной практики, то учителя «встраивают» в процесс обучения фрагменты учебно-исследовательской деятельности. Однако ученики в ней оказываются в роли объектов внешнего воздействия. Ведь чаще всего учитель и/или родители формулируют темы для проекта (исследования), определяют проблемы и ставят конкретную цель.

---

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден Приказом Минобрнауки России от 29.12.2014, №1644 (с изменениями в ред. Приказов Минобрнауки России от 29.12.2014, №1644, и от 31.12.2015, №1577). URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения 02.12.2020).

## Цель

Настоящее исследование было выполнено для обоснования, разработки и апробации модели такого педагогического процесса, в ходе которого формируются умения учителя организовать и педагогически сопровождать проектную и исследовательскую деятельность, реализуемую учащимися как ее субъектами.

## Обзор литературы

Согласно Государственным стандартам начальное образование обеспечивает формирование нравственных качеств личности ребенка, его эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, положительной мотивации к учебному процессу, развитие его индивидуальных способностей и умений в познавательной деятельности. Содержание учебных предметов начальной школы направлено на развитие природной любознательности обучающихся, исследовательских навыков, формирование научного понимания и видения окружающего мира; структурировано по принципу «от простого к сложному, от знакомого к незнакомому». Это обосновывает необходимость сопровождения исследовательской (проектной) деятельности младших школьников.

Исследуя вопросы сопровождения исследовательской (проектной) деятельности, В.Н. Варакин акцентирует внимание на сотрудничестве, совместной деятельности участников педагогического процесса, мотивации для достижения личностных целей, а также творческой деятельности, которая «являясь качественно новым направлением в межличностном общении, генерирует информацию, способствующую видоизменять жизнедеятельность в сотрудничестве» [1].

В исследовании Simonova G.I. and etc. отмечена роль социальной адаптации в педагогическом сопровождении учебной деятельности, где ведущей целью педагогической поддержки является организация взаимосвязанной деятельности специалистов образовательных учреждений и обучающихся [2].

Психолого-педагогические аспекты сопровождения учащихся, рассмотренные в статье Zeleeva V.P. and etc. предполагают комплексный подход в выборе методики и техники поддержки развития личности учащихся на основе принципа преемственности, учета возрастных особенностей и предыдущего опыта учащихся [3].

Поздеева С.И. рассматривает педагогическое сопровождение как интенсивную вовлеченность в значимую деятельность, направленная на улучшение результатов [4].

Таким образом, в психолого-педагогической литературе широко рассмотрены разнообразные подходы к проблеме педагогического сопровождения исследовательской (проектной) деятельности учащихся.

## Методологические основания и методы исследования

Достижение поставленной цели было обеспечено исследованием, содержащим теоретическую и опытно-экспериментальную части.

В настоящей статье представлена теоретическая часть выполненного исследования, содержащая обоснование и разработку модели педагогического процесса, обеспечивающего требуемое развитие учителей начальной школы. Решение теоретических задач было обеспечено на основе антропологического, системного, проектно-целевого и личностно-ориентированного подходов.

Известные из литературы модели педагогического сопровождения представляют его как процесс с определенной структурой, в которой содержатся функциональные компоненты (теоретико-методологический, информационно-аналитический, технологический, управленческий и др.) [2; 5] или этапы рассматриваемого процесса [3; 6]. Однако далеко не все педагоги обладают знаниями и умениями, позволяющими сопровождать проектную и исследовательскую деятельность учащихся. Поэтому необходимо разработать модель, содержательно определяющую те условия, которые необходимы для формирования умения учителя организовать и педагогически сопровождать такую деятельность учащихся.

Разработка указанной модели, проведенная в настоящем исследовании, осуществлялась на основе следующих принципов:

- ориентация на ценностно-смысловую направленность сопровождения, обеспечивающая соответствие его реальным духовным потребностям сопровождаемого учащегося;
- диалогичность взаимодействия сопровождающего педагога и сопровождаемого учащегося, доминирование стремления сопровождающего побудить сопровождаемого ребенка проявить инициативу, действовать осмысленно;
- приоритет интересов сопровождаемого учащегося (сопровождающий педагог всегда находится на его «стороне» и понимает его), стремление поддержать его собственную созидательную активность;
- непрерывность и комплексность сопровождения, что означает необходимость командной работы различных специалистов, участвующих в сопровождении;
- потребность в общении сопровождающего педагога и сопровождаемого ребенка использовать не директивный, указывающий и предписывающий стиль общения, а такой, характер которого вопрошающий, побуждающий, рекомендательный.

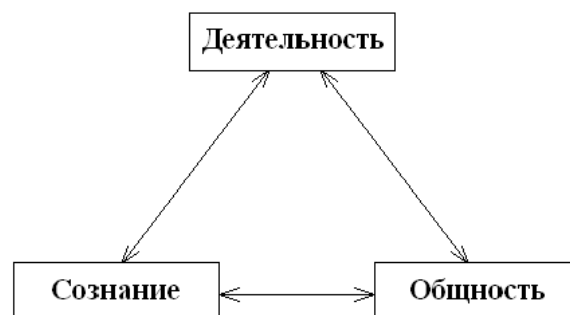
Нормативно-правовую основу модели составили государственные образовательные стандарты и документы. Аналитико-теоретические методы позволили разработать концептуальные основы модели. Изучалась и анализировалась литература по проблеме исследования, проводилось моделирование объекта, использовались социологические методы. При конструировании структуры и этапов реализации модели применялись методы педагогического моделирования и математической обработки данных.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Было решено, что модель, которая представляет рассматриваемые процессы целенаправленного развития учителей начальных классов, должна основываться на базовых факторах человеческого развития, специфицируя и дифференцируя их с учетом конкретной специфики этого процесса. Такие базовые факторы представляют три основания развития – общность, сознание и деятельность. «Они являются всеобщими способами бытия человека, способами его жизнедеятельности ... все три основания взаимно полагают друг друга ... они одновременно являются и следствиями, и предпосылками друг друга, сохраняя при этом свою сугубую специфику» [7].

Сказанное о взаимном полагании друг друга означает, что три указанных базовых фактора связаны между собой прямыми и обратными связями (см. рис. 1).





**Рисунок 1.** Базовые факторы личностного и профессионального развития (составлено авторами)

Ясно, что модель, которая представляет рассматриваемые процессы развития учителей начальных классов, прежде всего, должна отобразить комплекс условий, которые необходимы для того, чтобы обеспечить формирование умений учителей осуществлять педагогическое сопровождение деятельности учащихся. А в центре такой модели должен находиться учитель – субъект и носитель деятельности, которая реализуется на специальных курсах и обеспечивает ожидаемое развитие этого учителя.

Из рис. 1 следует, что для формирования требуемых умений необходимы три группы условий, которые обеспечивают согласованное развитие:

- сознания учителя начальных классов;
- деятельности учителя начальных классов;
- общности учителя начальных классов.

Рассмотрим каждую из этих групп.

Первая группа условий.

Прежде всего, отметим, что в составе условий, обеспечивающих развитие сознания учителя начальных классов, необходимы условия, иницирующие и поддерживающие осмысление ценностно-смысловых основ педагогического сопровождения учащихся, а также профессиональных знаний и умений, необходимых для этого. Ведь именно ценностями, на основе которых реализуется деятельность учителя, предопределяется ее содержание, а также сущность «образа человеческого» каждого участника [8].

О единстве практической и духовной составляющих в жизнедеятельности человека писал В.П. Зинченко: «Истинное бытие человека есть его действие... Действие... осуществляется в пространстве, времени и смысле... Духовность – это ... практическая деятельность, посредством которой субъект осуществляет в самом себе преобразования... Она проявляется как поиск, как работа, как практическая деятельность, как опыт, посредством которых субъект осуществляет в себе самом преобразования...» [9].

Указанные преобразования возможны только в условиях, способствующих поддержанию и оптимальному расширению поля личной автономии человека. Поле личной автономии дает возможность самому человеку осуществлять свой выбор, принимать решения в разных, часто неопределенных ситуациях. Поле личной автономии – это пространство, в котором личность может созидать формы своего общения, свободно устанавливать новые связи и отношения и, осознавая свои потребности, творить обстоятельства собственной жизни.

Поле личной автономии имеет сложную структуру, которая динамична, а не статична. Оно изменяется со временем и представляет для человека несомненную экзистенциальную

ценность, потребность в которой проявляется уже в начале его жизнедеятельности. Так, по мнению В.П. Зинченко, «живое движение представляет собой непреходящую ценность на протяжении всей жизни человека, поскольку именно в нем, в избытке его степеней свободы заключен практически неисчерпаемый резерв, или ресурс, на базе которого только и возможно овладение все новыми и новыми видами действий и деятельностей» [9].

Это означает, что, используя возможности поля личной автономии, развитие сознания реализуется как незамкнутый процесс, открытый к новым вызовам, формируемым во внешней среде. Вместе с тем, вызовы могут возникать и в результате понимания учителем недостаточности своих ресурсов для разрешения текущей проблемной ситуации. Однако открытость сознания не дает возможности осознать вызовы, идущие изнутри, ведь для этого нужна закрытость сознания, его способность сосредоточиться, не реагировать на внешние воздействия. При этом закрытое сознание не может осознать внешние вызовы. Ведь «ум, по какой бы то ни было причине, ничего не заимствовавший из массы распространенных среди человечества идей, ... обособившийся от человеческой семьи и совершенно замкнувшийся в самом себе, неизбежно приходит тем в больший упадок, чем своевольнее была его собственная деятельность» [10].

Следовательно, *развитие сознания учителя может происходить только тогда, это развитие реализуется как некоторый оптимально открытый и одновременно оптимально замкнутый процесс.* Заметим, что такое развитие позволяет учителям оценивать соразмерность имеющихся знаний, умений и сил с задачами, которые следует решить.

Вторая группа условий.

Оптимальное состояние любого человека, его субъективное благополучие обеспечивается, если он в своей жизни и деятельности может быть самим собой, т. е. живет и действует в соответствии со своим внутренним миром. Личность субъективно благополучного человека представляет собой многоуровневую систему его свойств, качеств, энергий. Такая обеспечивает человеку не только устойчивость в жизни, но и его индивидуальное своеобразие. Субъективно благополучный человек серьезно относится к своим ценностям, своим чувствам и рассматривает свою деятельность как существенную возможность развития, как процесс, в ходе которого может учиться, расти и совершенствоваться.

При формировании умений учителя организовать и педагогически сопровождать проектную и исследовательскую деятельность учащихся его деятельность осуществляется в двух взаимосвязанных пространствах. Первое из них – это пространство учебно-проектировочной деятельности. Здесь учителя расширяют свои знания, решают методические вопросы, нарабатывают необходимые технологические средства, проектируют предстоящую практическую деятельность. Опосредованный продукт этой деятельности учителей – умения проектировать педагогическое сопровождение исследовательской (проектной) деятельности учащихся.

Второе пространство образуется практикой педагогического сопровождения учителями начальных классов деятельности учащихся. В такой практике каждый учитель создает условия для инициации исследований (проектов) учащихся, для выявления и осмысления тех проблем, на разрешение которых направлена деятельность учащихся, и тех задач, которые нужно для этого решить, способствует поиску недостающей информации и освоению умений работать с ней. Продукты деятельности учителей в этом пространстве – результаты исследований (проектов) учащихся, опыт организации и сопровождения указанной исследовательской (проектной) деятельности. Опосредованный продукт деятельности учителей во втором пространстве – умения осуществлять педагогическое сопровождение исследовательской (проектной) деятельности учащихся.

Поэтому для того, чтобы настоящая разработка была эффективной, необходимы условия для того, чтобы деятельность участников была продуктивной. Ведь именно такая деятельность может стать источником и пространством развития каждого участника.

В процессе своего развития только сам человек может и должен быть его субъектом. Ведь именно развивающийся человек выступает в качестве основы и активного начала, механизма своего развития. Познавая себя и окружающую действительность, стремясь выявить и осмыслить все, что происходит, он определяет, что нужно изменить в себе, что предстоит освоить, что следует сделать в окружающей действительности.

Однако нельзя где-либо, например, в системе общего или высшего образования, или при повышении квалификации педагога просто объявить (назначить) учителя субъектом развития. Субъектом можно стать лишь благодаря осознанному освоению человеком субъектной позиции, принятию им на себя обязанностей субъекта и соответствующей ответственности за результаты<sup>3</sup>.

Вместе с тем, в реальности имеется несоответствие между необходимостью развития учителей и их запросами в части профессионального роста. Так, большинство педагогов указывают методические разработки как самый нужный вид источников, помогающий им в работе, и позволяющий улучшить ее качество. Это означает, что в сознании большинства учителей смысл развития состоит в пополнении своих знаний и методов деятельности. А в своей практике они используют готовые и апробированные приемы и методы.

Освоение учителями субъектной позиции означает необходимость обеспечить субъект-субъектный характер их взаимодействия с членами организационной группы, экспертами и тьюторами. Поэтому для результативного развития умений учителей начальных классов сопровождать деятельность учащихся следует создать условия, необходимые для формирования и поддержания субъект-субъектного характера деятельности всех учителей, участвующих в работе курсов развития в пространствах их учебной и проектировочной деятельности, а также их практики. Это поддержит развитие у педагогов способности к сотрудничеству, инициативности, умению конструктивно решать конфликтные ситуации, сформирует творческий характер совместной деятельности.

В то же время, сопровождая проектную и исследовательскую деятельность учащихся в пространстве своей практики, учителя начальных классов будут создавать условия для освоения учащимися субъектной позиции. А участие в управлении совместной деятельностью, в определении ее направления, содержания, методов и форм, а также в оценке получаемых продуктов, сформирует у учащихся качества, необходимые для будущих субъектов экономического и социального развития страны.

Понятие «совместная деятельность» применяется для характеристики различных феноменов. Иногда так называют совокупность отдельных актов общения. Состав такой совокупности не стабилен, функционально-ролевые позиции участников не сформированы. Как совместную деятельность определяют и сравнительно устойчивую структуру, включающую взаимосвязанные акты общения, в которых функционально-ролевые позиции участников не закреплены. Совместная деятельность также реализуется как взаимодействие участников, в ходе которого образуются соответствующие функционально-ролевые позиции, не обязательно персонифицированные и закрепленные. В то же время полноценная совместная деятельность – это устойчивая взаимосвязанная динамическая структура, которая реализуется участниками со вполне определенными функционально-ролевыми позициями [1; 11]. Подобная

---

<sup>3</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.



структура – результат согласованности действий, направленных на ее определение, и, одновременно, условие гибкости ее перестройки в процессе деятельности. Именно такая деятельность позволяет успешно развивать новые умения учителей. Поэтому следует создать условия, необходимые для формирования и поддержания полноценной совместной деятельности учителей, участвующих в этой деятельности.

Третья группа условий.

Взаимодействие развивающихся людей может обеспечить не только формирование, развитие, но и разрушение, преобразование и замещение «одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами – более сложными, более высокого уровня развития... Развитие – динамическое преобразование систем связей и отношений в со-бытийной общности в процессах социализации (отождествления человека с другими) и индивидуализации (обособления человека в общности)»<sup>3</sup>.

Духовная связь между участниками со-бытийной общности позволяет им понимать друг друга. Она стабилизирует общность, обеспечивает ее устойчивость. Ее потенциал наращивается, благодаря постоянному общению участников, их диалогу, взаимному доверию. При этом диалогу принадлежит особая роль в коммуникации участников общности. Именно он позволяет участникам совместно формировать общее понимание происходящего, обеспечивает проявление и осмысление имеющихся различий.

Структура любой человеческой общности обычно не задается заранее, а как бы самопроизвольно, естественно выкристаллизуется в ходе взаимодействия людей с их потребностями, стремлениями, возможностями, приводящего к их сотрудничеству и объединению. «В общности люди встречаются, она создается совместными усилиями ее участников, они определяют нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности, делая ее подлинно со-бытийной общностью. Со-бытийная общность есть живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней противопоставленности; со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и «непрозрачность» других, все-таки возможно понимание (постижение) личности другого, а также чувство ответственности за других» [12].

Таким образом, для обеспечения реального развития учителей начальных классов необходимо чтобы были созданы условия, способствующие формированию и совершенствованию со-бытийной общности, в которой взаимодействуют все участники. Ведь со-бытийная общность в образовании – это одновременно и источник развития, и субъект образования [12].

Совместная образовательная деятельность, в которой развиваются учителя начальных классов, реализуется в рамках последовательности занятий на специальных курсах. Условия, которые создаются на этих занятиях, должны позволять каждому участнику деятельности ощущать себя субъектом всего происходящего, действовать как субъект, понимающий свою роль в нем. В идеале каждое занятие приобретает не рутинный, а событийный характер и становится значимым событием для участников, временем их жизни в пространстве, в котором они обретают новые смыслы.

Следовательно, для обеспечения такого развития учителей начальных классов, которое направлено на формирование умений педагогически сопровождать исследовательскую (проектную) деятельность учащихся, необходимо создать условия, позволяющие вместо последовательности традиционных учебных занятий образовать систему встреч, в ходе которых участники обретают уникальный опыт полноценного «проживания» разнообразных образовательных событий. В результате занятия на курсах становятся естественным местом встречи личности каждого участника и общества, местом продуктивного разрешения

бытийных противоречий. Образовательная же деятельность получает возможность ориентироваться и на личность, и на общество [13; 14].

На рис. 2 представлена модель процессов, обеспечивающих три описанные выше группы условий и приводящих к развитию умений учителей осуществлять педагогическое сопровождение деятельности учащихся. На этом же рисунке представлены связи между описанными выше условиями, которые обеспечивают требуемое развитие. Во всех случаях эти связи имеют двусторонний характер, являются одновременно и прямыми, и обратными.

Реализация таких связей создает основу для функциональных подсистем, которые в системе педагогического сопровождения учителей начальных классов обеспечивают планируемое развитие этих учителей. В модели содержатся три функциональные подсистемы.

Подсистема 1 (*формирование ценностно-смысловых основ педагогического сопровождения учителей начальных классов*) обеспечивает процессы, благодаря которым формируются шестая, седьмая и восьмая группы условий (см. рис. 2). Они совместно обеспечивают реальное понимание учителями высших образцов профессиональной деятельности, принятие их и следование им. При этом существенную роль играют рефлексивные обратные связи, представленные на рис. 2 тремя стрелками, направленными от блока развития учителя начальных классов к каждой группе условий в рассматриваемой подсистеме. Благодаря таким обратным связям каждый учитель может рассматривать собственную деятельность как предмет осмысления, выявлять в ней новые смыслы и ценности, осознавать основания своей активности, оценивать адекватность своих действий. При этом каждый участник проживает и переживает становление и принятие новых смыслов и ценностей собственной деятельности, выполняет рефлексивное освоение изменений, происходящих в его сознании.



**Рисунок 2.** Модель процессов, обеспечивающих условия развития учителей начальных классов и формирования у них умений осуществлять педагогическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности учащихся (составлено авторами)

Подсистема 2 (*содействие оптимальному развитию сознания учителей начальных классов*) содержит процессы, формирующие первую, четвертую и шестую группы условий (см.

рис. 2). Совокупность указанных условий позволяет участникам удовлетворять свою потребность в поиске возможностей по-новому определяться в изменившихся обстоятельствах. М.К. Мамардашвили указывал на важность духовного труда личности: «Мы развиваемся вместе с нашим пониманием как условием и частью самого бытия... Нужно телесно втиснуться между глыбами мира, встать на ожидающее тебя место, и тогда – впереди тебя рождается мысль. Поэтому приходится себя преобразовывать» [15]. Такого рода работа сознания, направленная как вовне, так и вовнутрь, обеспечивает возможности для его развития. Она позволяет человеку совершенствоваться, становится предпосылкой и условием его личностного и профессионального роста.

Что касается обратных связей, представленных на рис. 2 тремя стрелками, направленными от блока развития учителя соответственно к первой, четвертой и шестой группе условий, то они обеспечивают оптимальность развития сознания каждого учителя, дают возможность корректировать меру субъектности его участия в совместной деятельности, позволяют оптимизировать степень открытости его сознания, способствуют поддержанию или оптимально необходимому расширению поля личной автономии.

Подсистема 3 (*обеспечение полноценной совместной деятельности, значимой для ее участников*) включает в себя процессы, формирующие третью, пятую и восьмую группы условий (см. рис. 2). Они реализуются в контексте полноценной совместной деятельности, в которой учитель ощущает себя творческим началом, действующей силой, преобразующей не только образовательную реальность, но и свое собственное сознание. При этом важно, что развитие сознания происходит в интерактивных субъект-субъектных взаимодействиях, в которых «здесь и сейчас» порождаются элементы новых знаний и умений, осмысление которых становятся значимыми образовательными событиями для участников. В таких событиях, творческих по характеру, каждый учитель как субъект совместной деятельности, постепенно вовлекшийся в нее и начавший реально влиять на ее содержание, ход и результаты, взаимодействует и с коллегами, и со своей общностью как с коллективным субъектом этой же деятельности [4]. В идеале каждое такое событие становится личностно значимой встречей, участники которой в совместном образовательном бытии (в со-бытии) «проживают» осознание и разрешение разнообразных образовательных ситуаций.

Обратные связи, представленные на рис. 2 тремя стрелками, направленными от блока развития учителя начальных классов соответственно к третьей, пятой и восьмой группам условий, обеспечивают возможность для учителя активно участвовать в процессах, происходящих в со-бытийной общности участников, влиять на совместную деятельность и на качество получаемых результатов. При этом формируются готовность учителей к переменам, способность к переоценке ценностей, умение совместно действовать в новых ситуациях еще неопределенного будущего.

### Заключение

В ходе теоретической части исследования была разработана модель процесса, обеспечивающего формирование умений учителей осуществлять педагогическое сопровождение проектную и исследовательскую деятельности учащихся, которая может быть реализована в курсах профессионально-личностного развития педагогов. В этой модели содержатся три функциональные подсистемы, благодаря которым обеспечиваются целевая ориентация курсов. При этом реализуются условия, которые необходимы для формирования и развития умения учителя организовать и педагогически сопровождать указанную деятельность учащихся. Актуализируется понимание учителями потребностей и мотивов своего развития. Осознается необходимость новых компетенций как своих образовательных целей в активной

совместной деятельности. Поддерживается формирование участниками различных ее форм. Осуществляется мониторинг совместной деятельности, позволяющий оценить степень ее освоенности участниками. Обеспечивается влияние участников на ход совместной деятельности и на полученные результаты. Осмысливается процесс освоения нового опыта, выработанного в ходе курсов развития.

Разработанная модель инвариантна и позволяет организовать курсы профессионально-личностного развития для педагогов различной специализации. При этом специфика сопровождаемых учащихся, осуществляющих проектирование и исследование (например, учащихся начальных классов), учитывается в тематике выполняемых ими разработок и в их содержании.

Во второй (опытно-экспериментальной) части исследования решались следующие задачи:

1. разработать программу курсов профессионально-личностного развития, направленных на формирование умений учителей начальных классов осуществлять педагогическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности учащихся;
2. осуществить апробацию разработанной программы и оценить результативность выполненной апробации;
3. разработать методические рекомендации, обеспечивающие возможность тиражировать опыт организации курсов, в ходе которых формируются умения учителей начальных классов осуществлять педагогическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Результаты выполнения опытно-экспериментальной части исследования будут представлены в отдельной статье.

Настоящая статья подготовлена в рамках реализации научного проекта «Формирование умений учителей начальных классов педагогически сопровождать исследовательскую (проектную) деятельность учащихся начальной школы», поддержанного грантом Казахского национального женского педагогического университета на 2020–2021 гг. (Приказ №347 от 14.10.2020 г.).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Варакин В.Н. Совместная деятельность педагога и студентов как механизм саморазвития // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №3–2. – С. 134–136.
2. Simonova G.I., Utemov V.V., Moskvin A.S. Logical Structure of Pedagogical Support of Students' Social Adaptation // Eurasian Journal of Analytical Chemistry, 2017. №12(7b). P. 1107–1115. DOI: 10.12973/ejac.2017.00236a.
3. Zeleeva V.P., Bykova S.S., Varbanova S. Psychological and pedagogical support for students' adaptation to learning activity in high science school // International Society of Educational Research, 2016. №11(3). P. 151–161. doi: 10.12973/ijese.2016.299a.
4. Поздеева С.И. К проблеме вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review, 2021. №1 (35). С. 92–96.



5. Богданова Раиса Александровна Педагогическое сопровождение проектной деятельности младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-proektnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 07.03.2021).
6. Колесникова Татьяна Михайловна, Шилина Наталья Валерьевна Подготовка бакалавров педагогики к сопровождению проектно-исследовательской деятельности дошкольников и младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-bakalavrov-pedagogiki-k-soprovozhdeniyu-proektno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-doshkolnikov-i-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 10.04.2021).
7. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования / издание второе, переработанное и дополненное. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.
8. Гринёва Е.А., Давлетшина Л.Х. К вопросу о сущности понятий «духовность», «нравственность», «духовно-нравственный потенциал» // Современные проблемы науки и образования, 2013. №1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8458> (дата обращения: 14.10.2020).
9. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 336 с.
10. Чаадаев П.Я. Статьи и письма. М.: Современник, 1989. 621 с.
11. Образовательное содержание совместной деятельности взрослых и детей в школе: управление и становление. Книга 7 / Под ред. Г.Н. Прозументовой, С.И. Поздеевой. Томск, 2015. 288 с.
12. Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Сер. Психология. Педагогика. Т. 3. №2 (10). 2010. С. 3–8.
13. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000. 272 с.
14. Кариев А.Д. Модель формирования готовности учителя к обучению на основе интерактивных методов как условие развития творческих способностей обучающихся // Вестник Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема, Биробиджан. – 2015, №1 (18), с. 66–71.
15. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2019. 496 с.



**Kariyev Adlet Dyusembaevich**

Kazakh national women's teacher training university, Almaty, Republic of Kazakhstan  
E-mail: adlet.kari@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7789-9080>

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=1030051](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1030051)

**Fishman Boris Entil'evich**

Sholom-Aleichem Priamursky state university, Birobidzhan, Russia  
E-mail: bef942@mail.ru

**Fokina Olga Anatolievna**

Sholom-Aleichem Priamursky state university, Birobidzhan, Russia  
E-mail: olya\_true2003@mail.ru

**Baynazarova Tursynai Beisembekovna**

Kazakh national women's teacher-training university, Almaty, Republic of Kazakhstan  
E-mail: tursinai-64@mail.ru

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=56610350700>

**Agranovich Yelena Nikolaevna**

Kazakh national women's teacher-training university, Almaty, Republic of Kazakhstan  
E-mail: elenkaagr@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6111-5552>

РИНЦ: [https://www.elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=1078553](https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=1078553)

## **Model of the process providing formation and development of the teacher's skills to carry out pedagogical accompaniment of the activities of pupils**

**Abstract.** It is noted that teachers often have difficulties in organizing research and project activities of students. Many teachers do not have a system of research or project competencies, in particular, they do not know how to identify a problem that needs to be solved by conducting research or developing a project. As a result, teachers are not ready to pedagogically accompany the research and project activities of pupils and cannot ensure the formation of their skills and abilities to carry out these activities. Thus, there is an objective need for a pedagogical system in which it would be possible to ensure the formation of teachers' skills to provide pedagogical accompany for these activities of students. The article presents the justification and development of a model of a special pedagogical system, in which the teacher's ability to organize and pedagogically accompany the research and project activities of students is developed. The model is based on three main factors of human development: consciousness, activity, community. The analysis of the conditions that are necessary for the development of the required skills of teachers and which should be implemented in the pedagogical system is carried out. As a result, the composition of the three functional subsystems that should be realized in the practical implementation of the model was specified: (1) providing the value and semantic foundations for the development of teachers; (2) promoting the optimal development of their consciousness; (3) organizing full-fledged joint activities that are significant for the participants. The model is focused on the activation of these factors and the creation of conditions for the purposeful formation of teachers' readiness to pedagogically accompany the research and project activities of pupils. The developed model is characterized by invariance with respect to the scope of possible application and allows organizing courses of professional and personal development for teachers of various specializations. At the same time, the specifics of teachers who take part in the development of researches and projects, as well as the interests and preferences of primary school students, whose

research and project activities are pedagogically accompanied by a teacher, are taken into account in the subject matter and in the content of their developments.

**Keywords:** model; formation of skills; teacher; pedagogical support; pupils activity