



Комитет общего и профессионального образования
Ленинградской области

Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Ленинградский областной институт развития образования»



Личность. Общество. Образование. Качество современного образования: актуальные вопросы, достижения, стратегии развития

Сборник статей XII Международной
научно-практической конференции
25–28 марта 2019 года

Санкт-Петербург
2019

Комитет общего и профессионального образования
Ленинградской области

Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Ленинградский областной институт развития образования»



**Личность. Общество. Образование.
Качество современного образования:
актуальные вопросы, достижения,
стратегии развития**

Сборник статей XXII Международной
научно-практической конференции
25–28 марта 2019 года

Санкт-Петербург
2019

УДК 37
ББК 74
Л 66

Печатается по решению РИСа ГАОУ ДПО «ЛОИРО»

Научные редакторы: **О. В. Ковальчук, А. Е. Марон, В. И. Реброва**

Личность. Общество. Образование. Качество современ-
Л 66 ного образования: актуальные вопросы, достижения, стратегии
развития: сб. ст. XXII Междунар. науч.-практ. конф. /
науч. ред.: О. В. Ковальчук, А. Е. Марон, В. И. Реброва СПб.:
ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. – 466 с.

ISBN 978-5-91143-767-1

Сборник содержит статьи ученых и практиков по актуальным вопросам современного качества общего, профессионального и дополнительного образования, его теоретико-методологических, содержательно-технологических, организационно-управленческих аспектов. Важное направление – это рассмотрение проблем непрерывного профессионального развития педагогов и руководителей, активных участников инновационных процессов обеспечения нового качества образования.

Тематика статей являлась предметом обсуждения на XXII Международной научно-практической конференции «Личность. Общество. Образование. Качество современного образования: актуальные вопросы, достижения, стратегии развития» (25–28 марта 2019 года, ГАОУ ДПО «ЛОИРО», г. Санкт-Петербург).

ISBN 978-5-91143-767-1

© Авторский коллектив, 2019
© Комитет общего и профессионального
образования, 2019
© ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019

Содержание

Актуальные проблемы развития современного образования

<i>Ковальчук О.В.</i> Личностно-профессиональное развитие начинающего директора школы.....	15
<i>Долматов А.В.</i> Проектирование адаптивных систем управления качеством общего образования	27
<i>Федорчук Ю.М.</i> Профессиональное развитие современного руководителя образовательной организации	35
<i>Ничипорчук С.В., Шаталов М.А., Мосинцева С.Н., Лебедев А.М., Лесиков Д.Г.</i> «Школа-Лабораториум» как инновационный тип общеобразовательной организации в системе образования Ленинградской области	41
<i>Кучурин В.В.</i> Современные тенденции развития дополнительного профессионального образования и новые задачи институтов повышения квалификации	47
<i>Жуковицкая Н.Н.</i> Проект «Учитель будущего»: к построению региональной модели методического сопровождения педагогов	55
<i>Топоровский В.П.</i> Профессиональный рост педагога в современных условиях: организационно-методический аспект.....	67
<i>Малыхина Л.Б.</i> Центры подготовки компетенций как региональный ресурс профессионального самоопределения обучающихся и профессионального развития педагогов.....	75
<i>Пашина С.А., Егорова И.В., Косычева Л.Г.</i> Инновационная деятельность как фактор профессионального роста педагога	82
<i>Мостова О.Н.</i> Совершенствование профессиональной подготовки учителя на основе самооценки профессиональных компетенций.....	89
<i>Иванова Г.А., Джалилов С.А.</i> Миссия педагога в воспитании личной безопасности обучающихся	95

<i>Осипова М.В.</i> Возможности практики сетевого менторства для профессионального самоопределения обучающихся в центрах подготовки компетенций.....	101
<i>Донской В.И., Пешня И.С.</i> К вопросу о правильной интерпретации результатов оценочных процедур (на примере Всероссийских проверочных работ).....	106

Воспитание и социокультурное развитие личности

<i>Акимова Т.Н.</i> Воспитание гражданской и социальной активности школьников в условиях города-героя Ленинграда	112
<i>Никитина С.В.</i> Учимся поддерживать в дошкольном детстве два начала: мужское и женское.....	119
<i>Срабова О.Ю.</i> Историко-культурный стандарт: проектирование историко-культурной образовательной среды.....	125
<i>Бутина О.А., Герасименко Р.В.</i> Семейные ценности. Как мы их понимаем.....	129
<i>Букреева С.В.</i> Актуальные подходы к школьному изучению мировой литературы. От требований образовательного стандарта к практике современной школы	136
<i>Володкевич М.Б.</i> Культура и образование на современном этапе.....	145
<i>Лачина А.В.</i> Образование и общество.....	151
<i>Ладыжников И.М.</i> Ранний фашизм в курсе всеобщей истории	157
<i>Щукина Н.В.</i> Формирование исследовательских умений у младших школьников.....	167
<i>Гливенко Н.В.</i> Ролевые игры в развитии речевой коммуникации учащихся младших классов.....	174
<i>Никитина О.З.</i> Влияние оценочной деятельности на формирование позитивной «Я-концепции» младшего школьника в условиях реализации Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС).....	180

<i>Амбарцумов И.Д.</i> Культура добрых мыслей: основа здоровья всех участников современного педагогического процесса	186
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Инновационные системы и образовательные технологии

<i>Петухов С.В.</i> Формирование читательской компетентности современного школьника в условиях Федерального государственного образовательного стандарта	193
<i>Савченко М.А.</i> Формирование монологической и диалогической речи при использовании авторской сказки в театрализованной деятельности детей	200
<i>Непейвода А.Н.</i> Применение технологии критического мышления в образовательном процессе	206
<i>Меньшикова Н.А.</i> Российское дополнительное образование детей в мире: лидер или аутсайдер?	210
<i>Истомина Е.А.</i> Олимпиадное движение по географии в Ленинградской области	220
<i>Томанова З.А.</i> Всероссийские проверочные работы как инструмент внешней оценки учебных достижений по биологии	224
<i>Гусева Ю.Е.</i> Вариативная образовательная программа повышения квалификации как ресурс обеспечения индивидуального образовательного маршрута педагогов дополнительного образования	232
<i>Самойлова М.В., Болдырева Ю.А.</i> Метод проектов есть слияние теории и практики	237
<i>Ямщикова Е.Г.</i> Проектирование модели формирования профессионально-этических качеств современного специалиста педагогической сферы	245
<i>Иванова Г.А.</i> Принцип поликодовости в реализации образовательного процесса	251
<i>Бурим Н.В.</i> Игровая компетентность воспитателя дошкольной образовательной организации	257

<i>Полякова А.А.</i> Развитие креативности учащихся на уроках физики посредством использования системы творческих задач.....	269
<i>Шило Т.Б., Белова О.А.</i> Метод проектов как средство организации исследовательской деятельности младших школьников.....	273
<i>Кричевский Б.В.</i> Организация проектно-исследовательской деятельности обучающегося как способ повышения качества образования.....	281
<i>Кузнецова Т.Н.</i> Мотивация исследовательской деятельности.....	287
<i>Андреева Ю.П.</i> Тьюторское сопровождение проектной деятельности в университете.....	294
<i>Бутина О.А., Лобанова С.В.</i> Дидактическое развивающее пособие для педагогов, детей и родителей «Кубик-расскази».....	298
<i>Гаврилова Е.Ю.</i> Реализация новой концепции преподавания предметной области «Технология»: политехнический подход и компетентностный принцип обучения.....	303
<i>Петрова О.С., Казакова Н.Н.</i> Изучение православного иконостаса как средство активизации познавательной деятельности обучающихся.....	309
<i>Соколова Е.А.</i> Инновации в современной школе: метапредметное обучение в условиях реализации ФГОС.....	314
<i>Сокольницкая Т.Н.</i> Региональный текст на современном уроке русского языка.....	321
<i>Рудинова Ю.И.</i> Диагностика эффективности отбора и применения интерактивных методов обучения иностранным языкам в контексте представлений в достижении новых образовательных результатов.....	326

Проблемы инклюзии и внедрения здоровьесберегающих технологий

- Гун Г.Е., Зотов И.В., Шаваринский Б.М.* Безопасная образовательная среда как конкурентное преимущество школы 335
- Лободин В.Т.* Роль личностной позиции учителя в формировании здорового образа жизни участников образовательного процесса 342
- Антипенко Э.В.* Роль образовательных организаций в профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья 349
- Грядкина Т.С.* Комплексная программа сохранения и укрепления здоровья дошкольников 356
- Боздаренко И.Л.* Особенности внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс дошкольников с ОВЗ в соответствии с ФГОС ДО 361
- Ануфриева И.М.* Возможности использования приемов нейропсихологической коррекции в процессе обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях ДООУ комбинированного вида 367
- Разина Е.В.* Взаимодействие педагога-психолога с ребенком с расстройствами аутистического спектра 372
- Таранова Н.В.* Использование здоровьесберегающих технологий при организации работы с обучающимися с ОВЗ в начальных классах 378
- Карпова Е.Н.* Познавательное развитие детей с ОВЗ со сложным дефектом посредством сюжетно-ролевой игры. Проект «Мы ходили в магазин» 384
- Григорьева Н.Н.* Социализация младших школьников с девиантным поведением 390
- Петрова И.В., Андреева Е.О.* Совместная работа учителя-логопеда и педагога-психолога по коррекции эмоционально-волевой сферы и поведенческих нарушений у дошкольников с задержкой психического развития 396

Развитие цифрового потенциала школы

<i>Марон А.Е., Резинкина Л.В.</i> Цифровизация и проблемы информационной открытости качества образования	402
<i>Лебедева М.Б.</i> Цифровая грамотность субъектов образовательного процесса	407
<i>Бессонов Е.Г., Горюнова М.А.</i> Социальные аспекты кибербезопасности школьников: от теории к практике.....	415
<i>Рогозина О.Б. Глазатова О.А., Слобожанинова Е.В.</i> Школьный STEAM-центр – территория возможностей	421
<i>Бровин Н.Н., Бровина Г.Н., Горюнова М.А.</i> Партнерство ученика и учителя как условие и средство развития цифрового потенциала школы	426
<i>Кораблева М.Д.</i> Применение информационно-семиотического подхода к пониманию культуры на уроках музыки	431
<i>Осипов А.Г.</i> Поликодовые коммуникации в проектной деятельности учащихся на примере проектов исторических медиареконструкций, проводимых в МБОУ «Гимназия № 1 г. Никольское Тосненского района ЛО»	438
<i>Захарова И.Б.</i> Опыт участия СПбПУ Петра Великого в международном образовательном интернет-проекте «X-Culture»	446
Сведения об авторах	452

Content

Modern issues of education development

<i>Kovalchuk O.V.</i> Personality and professional development of novice school principal.....	15
<i>Dolmatov A.V.</i> Designing adaptive quality management systems for general education.....	27
<i>Fedorchuk Y.M.</i> Professional development modern leader of educational organization.....	35
<i>Nichiporchuk S.V., Shatalov M.A, Mosintseva S.N., Lebedev A.M., Lesikov D.G.</i> «School-Laboratorium» as innovative type of the general education organization in an education system of the Leningrad Region	41
<i>Kuchurin V.V.</i> Current trends of development additional professional education and new tasks institutes of professional development	47
<i>Zhukovitskaya N.N.</i> Project «Teacher of the Future»: to build a regional model of methodological support for teachers.....	55
<i>Toporovsky V.P.</i> Professional development of the teacher in modern conditions: organizational and methodical aspect	67
<i>Malykhina L.B.</i> Competency training centres as regional resource professional self-determination of students and the professional development of teachers.....	75
<i>Pashina S. A., Egorova I. V., Kosycheva L. G.</i> Innovative activity as a factor of professional advancement of the teacher.....	82
<i>Mostova O.N.</i> Improving teacher training based on self-assessment of professional competencies	89
<i>Ivanova G.A., Jalilov Is banished A.</i> Teacher's mission in education of personal security of students.....	95
<i>Osipova M.V.</i> The organization of the practice of network mentoring as one of the resources of the centers of competence	

development for solving the problems of professional self-determination of students..... 101

Donskoy V.I., Peshnya I.S. All-Russia Testing: On Correct Interpretation of Evaluation Procedure Results 106

Education and sociocultural development of the individual

Akimova T.N. Education of civil and social activity of schoolchildren in the conditions of the hero city of Leningrad 112

Nikitina S.V. We learn to support in pre-school childhood two beginnings: male and female 119

Srabova O.Yu. Historical and cultural standard: designing a historical and cultural educational environment..... 125

Butina O.A., Gerasymenko R.V. Family value. As we understand them..... 129

Bukreeva S.V. Actual approaches to the study of world literature at school. From the requirements of the Educational Standard to the practice of modern school..... 136

Volodkevich M.B. Culture and education at the present stage..... 145

Lachina A.V. Education and society 151

Ladyzhnikov I.M. The early fascism in the course of the general history 157

Shchukina N.V. Formation of research skills primary school students 167

Glivenko N.V. Role playing games in the development of speech communication of primary school students 174

Nikitina O.Z. The influence of assessment activities on the establishment of positive «Me-concept» of a primary school child under the conditions of implementation of the Federal State Educational Standard 180

Ambartzumov I.D. Culture of good thoughts: the basis of the health of all participants in the modern pedagogical process 186

Innovative systems and educational technologies

<i>Petukhov S.V.</i> Formation of reader's competence of the modern school student in the conditions of Federal State Educational Standard.....	193
<i>Savchenko M.A.</i> Formation of monologue and Dialogic speech when using the author's fairy tale in the theatrical activities of children.....	200
<i>Nepeyvoda A.N.</i> The implementation of the critical thinking technology in the teaching.....	206
<i>Menshikova N.A.</i> Russian additional education of children in the world: a leader or an outsider?.....	210
<i>Istomina E.A.</i> Olympiad movement on Geography in the Leningrad region.....	220
<i>Tomanova Z.A.</i> Russian national testing as a tool for external evaluation of educational achievements in biology.....	224
<i>Guseva Iu.</i> Variable educational program of advanced training as a resource for providing an individual educational route for teachers of additional education	232
<i>Samoylova M.V., Boldyreva Yu.</i> The project method is a fusion of theory and practice.....	237
<i>Yamshikova E.G.</i> Designing of model of formation of professional and ethical qualities modern specialist teaching areas	245
<i>Ivanova G.A.</i> The principle of polycode in the implementation of the educational process	251
<i>Burim N.V.</i> The playing competence of the teacher of pre-school educational institution	257
<i>Polyakova A.A.</i> Development of creative abilities of pupils at physics lessons by using a system of creative tasks	269
<i>Shilo T.B., Belova O.A.</i> Method of projects as means of organization of research activity of junior schoolchildren.....	273

<i>Krichevsky B.V.</i> Organisation of research activities as a way to improve the quality of education	281
<i>Kuznetsova T.N.</i> Research motivation	287
<i>Andreeva J.P.</i> Tutor support of project activities at the university	294
<i>Butina O.A., Lobanova S.V.</i> Didactic educational manual for teachers, children and parents «Cube-tell».....	298
<i>Gavrilova E. Yu.</i> The implementation of the new concept of teaching the subject area «Technology»: a polytechnic approach and the competence principle of learning	303
<i>Petrova O.S., Kazakova N.N.</i> Study of Orthodox iconostasis as a means of enhancing students' cognitive activity	309
<i>Sokolova E.A.</i> Innovation in modern school: meta-object education in terms of Federal State Educational Standards	314
<i>Sokol'nickaja T.N.</i> Regional text on contemporary Russian language lesson summary	321
<i>Rudinova J.I.</i> Diagnostics of the effectiveness of the selected and applied interactive methods of foreign languages teaching in the context of ideas in achieving new educational results.....	326

Issues of inclusive education and implementation of health-saving technologies

<i>Gun G.E., Zotov I.V., Shavarinsky B.M.</i> Safe educational environment as a school's competitive advantage.....	335
<i>Lobodin V.T.</i> Role of the teacher's personal position in the formation healthy lifestyles of participants in the educational process	342
<i>Antipenko E.V.</i> Role of educational institutions in the professional orientation of persons with disabilities	349
<i>Griadkina T.S.</i> Comprehensive program for the preservation and promotion of health of preschool children.....	356

<i>Bozdarenko I.L.</i> Features of the introduction of health-saving technologies in the educational process of preschool children with disabilities in accordance with the Federal State Educational Standards	361
<i>Anufrieva I.M.</i> Opportunities for the use of neuropsychological correction methods in the process of training and education of children with disabilities at pre-school educational institutions of combined type	367
<i>Razina E.V.</i> Interaction of the teacher-psychologist with the child with autism spectrum disorders	372
<i>Taranova N.V.</i> Use of health-saving techniques in working with students with disabilities in primary school	378
<i>Karpova E.N.</i> Cognitive development of children with disabilities, with complex defect through narrative role-playing game. The project «We walked into the store»	384
<i>Grigorieva N.N.</i> Socialization of primary school children with deviant behavior	390
<i>Petrova I.V., Andreeva E.O.</i> Teamwork of a speech therapist and educational psychologist on the correction of emotional-volitional and behavioral disorders in preschoolers with mental retardation.....	396

Development of schools' digital potential

<i>Maron A.E., Rezinkina L.V.</i> Digitalization and issue of education quality transparency	402
<i>Lebedeva M.B.</i> Digital literacy of the educational process' subjects	407
<i>Bessonov E.G., Goryunova M.A.</i> Social aspects of the cyber security of students: from theory to practice	415
<i>Rogozina O.B., Glazatova O.A., Slobozhaninova E.V.</i> School STEAM-center – territory of opportunity.....	421
<i>Brovin N.N., Brovina G.N., Goryunova M.A.</i> Student-teacher partnership as a tool for the development of the digital potential of school	426

<i>Korableva M.D.</i> The adoption of information-semiotic approach to understanding culture in music lessons	431
<i>Osipov A.G.</i> Polycode communications in project activities of students on the example of projects of historical media constructions	438
<i>Zakharova I.B.</i> Experience of Peter the Great SPbSPU participation in the International Educational Internet Project «X-Culture»	446
Information about the authors	452

Актуальные проблемы развития современного образования

Modern issues of education development

О. В. Ковальчук

O. V. Kovalchuk

Личностно-профессиональное развитие начинающего директора школы

Personality and professional development of novice school principal



Ключевые слова: начинающий директор, наставник, личностное и профессиональное развитие, интерактивные формы обучения, корпоративное обучение, межкафедральные программы.

Keywords: novice director, mentor, personal and professional development, interactive forms of education, corporate training, interdepartmental programs.

Ежегодно в наш институт обращаются более шести тысяч педагогов Ленинградской области, Санкт-Петербурга, других регионов России, ближнего и дальнего зарубежья с главной целью – повысить свой профессиональный уровень, сверить свою педагогическую позицию с вектором развития современного образования, пополнить педагогический багаж интересными идеями, общением с коллегами, инновационным опытом.

На специалистов института возлагают надежды. Педагоги верят, что обучение даст новый импульс профессиональному развитию, расширит возможности взаимодействия в рамках современного педагогического сообщества, поможет подняться на следующую ступень профессионального развития. Мы высоко ценим их доверие. Нам важно, чтобы наши слушатели не обманулись в своих надеждах. Поэтому мы тоже постоянно обмениваемся идеями, учимся у коллег из Санкт-Петербурга, других регионов, друг у друга. Во многом наши успехи определяются наличием команды единомышленников, работающих в соавторстве, творческом взаимодействии, межкафедральном сотрудничестве. Примером такого сотрудничества является складывающийся опыт работы с начинающими директорами школ Ленинградской области.

Некоторые размышления вместо введения

В России тысячи школ. Школы самые разные. Есть городские, поселковые, есть школы, расположенные в сельской местности. Есть школы, в которых учатся несколько школьников, а есть школы, в которые каждый день приходят 1500–1800 учеников. В каждой школе есть директор, который выполняет ежедневно десятки трудовых действий, организуя образовательный процесс. Он работает со всем школьным коллективом – учениками, педагогами, родителями; развивает связи с социальными партнерами, коллегами, вышестоящими организациями. Ему не обойтись без правовых, экономических, управленческих, педагогических, психологических знаний и умений.

Известно, что директором не рождаются, директором становятся в силу определенных обстоятельств. Часто это профессионально заявившие о себе учителя: стабильно обеспечивающие высокое качество образования своих учеников, прославляющие школу победителями и призерами олимпиад и соревнований разного уровня, творчески относящиеся к учительскому труду, пользующиеся любовью и уважением учеников, педагогов, родителей.

К сожалению, не всегда можно поставить знак равенства между хорошим учителем и хорошим директором... Но помочь начинающему директору стать профессионалом можно и нужно.

Мы попытались проанализировать и обобщить межкафедральный опыт специалистов нашего института развития образования

в становлении начинающего директора школы, имеющего директорский опыт от недели, месяца до одного года.

Главный вывод, к которому мы пришли совместно с начинающими директорами: важно, чтобы директор школы не оставался один на один со своими профессиональными управленческими затруднениями, чтобы он твердо знал, что ему всегда будет оказана профессиональная поддержка и помощь, предоставлена возможность изучать эффективные педагогические и управленческие практики при обращении в наш институт, муниципальную методическую службу, к более опытным коллегам.

На существующие вызовы может ответить только консолидированное профессиональное сообщество, разделяющее и принимающее новые нормы профессионального бытия, развивающее эффективные педагогические практики, ведущее отечественное образование в будущее.

Директор в школе – ключевая фигура, от которой зависит судьба образования и будущее России: он и педагог, и организатор-управленец; он заботится и об учениках, и о педагогах; взаимодействует с родителями, социальными партнерами; ему необходимы знания по управлению, педагогике, психологии, экономике, праву, истории, знания методик, технологий образовательного процесса. Ответственность, дисциплина, трудолюбие, бесконечное терпение, любовь к людям – это тоже все о директоре школы. Можно этот перечень продолжать и продолжать!

К процессу обучения начинающих директоров мы решили привлечь опытных директоров-наставников. Каждый директор-наставник – **ЛИЧНОСТЬ, лидер в том или ином направлении деятельности школы**. Кто-то является педагогическим лидером, дает отличные уроки; сильной стороной управленческой деятельности кого-то из них является четкая организация образовательного процесса, умение увлечь коллектив новой идеей; кто-то обладает способностью обеспечить развитие школы необходимыми ресурсами, а кто-то объединяет в управлении школой все названные составляющие. Лидерами и талантливыми директорами, как мы уже упоминали, не рождаются – ими становятся. Практика показала, что наши надежды на профессиональные советы директоров-наставников оправдались. Приведем несколько советов наставников.

Гаврилова Анна Михайловна – директор МОУ «Средняя общеобразовательная школа имени Героя Советского Союза А.П. Иванова» Лужского МО Ленинградской области. Награждена Почетной грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации. Стаж работы директором – 28 лет.

- Уважительно относитесь к коллегам. Быть у власти – очень ответственное испытание. Выдерживает его тот, кто находит правильные пути к завоеванию авторитета. Люди ценят таких руководителей, у которых рычагами управления являются разум, логика, аргументация, чье отношение к подчиненным основано на доверии и уважении.
- Работайте прежде всего с людьми и только потом – с бумагами и документами. Административно-организационная сторона деятельности директора не должна быть на первом плане. Руководство школой в первую очередь – педагогическое руководство, и только наряду с этим – административное.

Федоренко Ирина Петровна – председатель Комитета образования Всеволожского МО, заслуженный учитель РФ, педагогический стаж – 39 лет, управленческий стаж – 21 год.

- Самое главное, на мой взгляд: став директором, уважать сложившиеся школьные традиции, стать преемником в развитии школы. Только после тщательного анализа и изучения можно вносить свои предложения, изменения.
- Одним из важных моментов является создание «своей» команды, умение правильно распределить полномочия с учетом потенциала каждого заместителя; порой хочется все сделать самой, но масштаб деятельности руководителя выходит за рамки возможностей одного человека.
- Еще несколько моментов, на которых хочется остановиться:
 - необходимо слушать и слышать каждого учителя, ученика, родителя;
 - быть готовым принимать нестандартные решения даже в стандартной ситуации;
 - если что-то пообещал, даже на словах, это точно должно быть выполнено; в этом, на мой взгляд, кроется залог успеха и уважения.

- Завоевать уважение в новом коллективе вам помогут опыт, профессиональные качества, увлеченность работой, личная притягательность, порядочность, способность к решительным действиям в критических ситуациях.
- Поэтому один из главных советов начинающему руководителю – вырабатывайте в себе лидерские качества, такие как решительность и самостоятельность, станьте примером для коллектива, задайте стиль поведения, общения.

Завьялова Марина Владимировна – директор МОУ «Пчевжинская средняя общеобразовательная школа» Киришского района. Награждена Почетной грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации, Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области. Объявлена благодарность Губернатора Ленинградской области. Стаж работы директором – 19 лет.

- В школе у каждого определены свои полномочия. Необходимо четко распределить обязанности между всеми членами административной команды.
- Очень важны индивидуальный подход к каждому педагогу, работнику школы, ребенку, родителю; умение чувствовать их настроение.

Серянкина Юлия Васильевна – директор МБОУ «Веревская средняя общеобразовательная школа» Гатчинского района. Стаж работы директором – 7 лет.

- Уважаемые коллеги, надо научиться делегировать полномочия. Результатом будет качественно выполненное дело, рождение новых идей, сопричастность каждого ко всему происходящему.

Берзина Маргарита Геннадьевна – директор МБОУ «Сертоловская средняя общеобразовательная школа № 1», кандидат педагогических наук; депутат муниципального совета МО Сертолово; дипломант Всероссийского конкурса «Директор года 2013»; награждена Почетной грамотой Министерства образования и науки РФ, Почетными дипломами Законодательного собрания Ленинградской области. Стаж работы директором – 10 лет.

- Необходимо всегда быть уверенным в себе и в сложных ситуациях не «опускать руки», а руководствоваться девизом: «Лучше еще будет!»

- Создайте профессиональную и работоспособную административную команду единомышленников, каждый из которых умеет принять решение и взять ответственность на себя.
- Четко определите локальным актом ответственность между членами административной команды за направления работы.
- Изучайте законодательную базу и отработывайте реально необходимые и действующие локально-нормативные акты школы.
- Определить структуру управленческой деятельности в работе с педагогическим коллективом, обучающимися, родителями, образовательными и социальными партнерами.

Морозова Лариса Николаевна – заслуженный учитель Российской Федерации, Отличник образования России, кавалер ордена «Знак Почета». Стаж работы директором – 21 год.

- Советую коллегам начинать управленческую деятельность с изучения школьного коллектива – учителей, учеников, родителей. Главная цель: выявить сильные и слабые стороны коллектива и, опираясь на сильные стороны, положительный опыт, вести школьный коллектив по пути развития.
- Работайте без суеты, четко формулируйте задачи. Не стесняйтесь обращаться за советом и помощью к окружающим.
- Директор – это генератор идей, дел, которые должны объединять школьный коллектив, наполнить смыслом и интересом школьную жизнь. Например, такой объединяющей идеей, проектом может стать создание и воплощение в жизнь образа идеальной (красивой, лучшей) школы и т. д.

И еще один общий совет наставников:

Уважаемые коллеги! Важная черта директора-лидера – уверенность в себе. Для членов школьного коллектива важно знать, что в трудной ситуации на такого руководителя можно положиться, при таком руководителе легче думать о завтрашнем дне, он создает определённый психологический комфорт, обеспечивает и повышает мотивацию к деятельности. Если он чего-то не знает, то обязательно узнает, сможет, найдет выход!

Что же все-таки привлекает в деятельности директора школы? Приведем несколько ответов директоров-наставников:

«Работа директора школы привлекает меня возможностью руководить творческим коллективом, постоянно совершенствующимся и ищущим новые формы педагогической, методической и учебно-воспитательной работы».

«Моя работа в должности директора школы привлекает возможностью широкого круга общения с профессионалами в различных сферах деятельности, способствует привлечению социальных партнеров для развития образования на территории поселения».

«Что привлекает меня в работе директора? Прежде всего, это возможность придумать и воплотить в жизнь актуальные идеи».

«Моя работа привлекает меня широкими возможностями развития личностных и профессиональных качеств, формирует устойчивую мотивацию к саморазвитию, системному познанию, вовлекает в работу по проектированию образовательных процессов, приносит удовлетворение от реализации детской мечты: нести добро, знания и любовь людям».

«Школа требует от директора постоянной работы над собой. Самообразование через всю жизнь – это девиз современного директора. Мне интересна работа с людьми: возможность общения как с учителями, так и учениками, родителями, многими интересными людьми; возможность новых контактов. Всегда испытываешь удовлетворение от работы, если сумеешь решить чью-то трудную ситуацию; помочь советом, делом ребенку или взрослому».

Межкафедральный пилотный проект «Управление современной школой от А до Я»

Разработка и реализация межкафедрального пилотного проекта «Управление современной школой от А до Я» дали возможность ответить на ряд важных для начинающего директора школы вопросов, а специалистам института – проверить и использовать на практике теоретические и практические наработки.

Шаг первый: СОЗДАНИЕ ФОКУС-ГРУППЫ, ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ МЕЖКАФЕДРАЛЬНОГО ПРОЕКТА. Началом работы над проектом стало создание фокус-группы специалистов нескольких кафедр. Цель работы фокус-группы: определение стратегии работы с начинающими директорами, разработка межкафедрального проекта «Управление современной школой от А до Я». Разработчики исходили из того, что наш проект должен стать им-

пульсом для профессионального продвижения начинающего руководителя образовательной организации, его методического развития и самосовершенствования. По общему решению в основу нашего проекта заложена индивидуальная модель повышения квалификации, соответствующая динамическим изменениям, происходящим в обществе, в системе образования, и ориентированная на социальные преобразования, достижение нового качества образования, повышение престижа школы.

Шаг второй: РАЗРАБОТКА СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПИЛОТНЫХ МЕЖКАФЕДРАЛЬНЫХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ.

Проект включает в себя несколько блоков, объединенных единой целью.

Таблица 1

Структура пилотных межкафедральных очно-дистанционных курсов повышения квалификации начинающих руководителей образовательных организаций Ленинградской области

Этапы реализации проекта	Форма проведения	Кол-во часов	Сроки
Интерактив-погружение «Управление современной школой от А до Я»	Очная	12	
Разработка индивидуального плана КПК слушателями совместно с тьюторами	Очная		
Освоение тем программы КПК «Институциональные основы правления современной школой»: – инвариантные (обязательные – 10 тем); – вариативные (по выбору слушателя – 3 темы)	Дистант	78	
Стажерская практика	Очно-дистанц.	12	
Защита индивидуальных и корпоративных проектов	Очная	6	
Всего:		108	

Мы хотели, чтобы для начинающих директоров наши курсы стали своеобразной «управленческой копилкой», которую каждый пополняет формами, приемами, методами, технологиями работы

с современным педагогическим коллективом, при освоении инноваций.

Поэтому слушателям было предложено обращать внимание не только на содержание, но и на формы проведения работы с ними, так как каждая из них может пополнить «управленческий портфель» директора для дальнейшего использования в своем педагогическом коллективе, работе с обучающимися и родителями. Мы старались обсудить методику, технологии, дать педагогическую инструментовку, учили «примерить на себя» все проводимое.

Шаг третий: ПОДГОТОВКА ИНТЕРАКТИВА-ПОГРУЖЕНИЯ «УПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ ОТ А ДО Я» включала следующие основные позиции:

– подбор участников фокус-группы – специалистов института, в функции которых входила разработка программы интерактива, а затем и дополнительной профессиональной программы курсов повышения квалификации (очной с использованием дистанционного обучения). Были определены шесть тьюторов для работы со слушателями;

– подготовка пакета документов для КОПО; распоряжения, приказов по институту, документации для проведения КПК; организационная работа с наставниками; подготовка индивидуальных планов и договоров, раздаточного материала для слушателей; разработка программы КПК «Управление современной школой от А до Я»; подготовка информации о работе слушателей на платформе (для индивидуальных планов КПК); видео-, фотосъемка, техника для презентаций в Интеллекте; решение организационных вопросов;

– работа с муниципальными методическими службами по формированию группы слушателей – начинающих директоров. Одним из критериев был стаж работы управленцем от «нуля» до одного года. Каждый муниципальный район представил 2–3 начинающих директора;

– было принято коллегиальное решение пригласить на интерактив-погружение от каждого муниципального района директора-наставника. Мы обратились к наставникам с просьбой о подготовке мастер-класса по актуальной тематике, оказанию индивидуальной помощи директорам в процессе совместной работы;

– слушатели получили домашнее задание – приготовить материал для презентации по теме «Портрет современного директора школы».

Практика показала, что необходимо тщательно продумывать сочетание различных технологий работы со слушателями, отдавая предпочтение интерактивным:

Таблица 2

Форма работы	Роль слушателей
Пресс-конференция	Задают интересующие их вопросы
Круглый стол	Активные участники
Презентация инвариантных и вариативных модулей программы КПК	Участие в общественной экспертизе, выбор вариативных модулей для своего индивидуального маршрута
Мастер-классы наставников	Ассистенты, общественные эксперты
Тренинг командообразования	Активные участники

Шаг четвертый: РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ИНТЕРАКТИВА-ПОГРУЖЕНИЯ УПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ ОТ А ДО Я»

Презентация инвариантных и вариативных модулей программы КПК «Управление современной школой от А до Я». Цель: конструирование индивидуальных маршрутов обучения начинающих директоров. Серьезной подготовкой для специалистов института стала презентация инвариантных, а особенно вариативных модулей программы КПК. Каждый преподаватель представил общественным экспертам один, включенный в программу повышения квалификации модуль, а также один, подготовленный для вариативной части программы. Из девяти вариативных модулей слушатели должны были выбрать только три для включения в свой индивидуальный маршрут.

Презентация инвариантных и вариативных модулей программы – ответственная для специалистов института составляющая работы с начинающими директорами. В соответствии с программой курсов повышения квалификации каждый слушатель – начинающий директор должен был познакомиться, высказать свои пожелания, замечания по презентации инвариантных модулей, обязательных для освоения.

Задача каждого слушателя – выбрать из нескольких предложенных вариативных модулей только три для индивидуального обучения. Выбирая модули, слушатель должен был ориентироваться на свой опыт и «добрать» вариативным модулем материал в соответствии со своими профессиональными затруднениями.

Тьюторами был составлен план презентаций так, чтобы каждый начинающий директор сумел познакомиться со всеми инвариантными и вариативными модулями.

Тестирование слушателей. Завершая работу, мы провели электронное голосование, в котором приняли участие только 30 слушателей. Преимущество электронного голосования в том, что оно абсолютно «прозрачно»: на экране пять вопросов, варианты ответов. Слушатель, выступая в роли эксперта, выбирает вариант ответа. Общая картина оценки сразу же появляется на экране. Конечно, нам бы хотелось по всем вопросам получить высшую оценку. Но полученные результаты дали «пищу для ума» тьюторам. Мы нашли свои «слабые места», те недочеты, которые постараемся не повторять на других курсах.

Подведение итогов работы. Слушатели, наставники, тьюторы обменялись мнениями, оценили слаженность, достижения и недочеты проведенной работы, обсудили дальнейшие этапы совместной работы. Работе тьюторов слушатели дали высокую оценку.

Важным результатом явилось то, что начинающие директора познакомились друг с другом, у многих завязались дружеские отношения; поняли, что они не остаются один на один со своими профессиональными затруднениями, узнали, к кому можно и нужно обратиться за помощью.

Слушателям был представлен план дальнейшей совместной работы – очно-дистанционные пилотные межкафедральные курсы повышения квалификации «Институциональные основы управления современной школой».

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «**Институциональные основы управления современной школой**» направлена на получение начинающим директором компетенций, необходимых для эффективного решения управленческих проблем функционирования и развития образовательной организации в условиях модернизации образования.

Таким образом, на конкретном примере мы в очередной раз убедились, что современное обучение управленцев, в том числе начинающих, предполагает не позицию ученика, которого учат, а участника процесса обучения, опирающегося на свой жизненный и профессиональный опыт. В дополнительном профессиональном образовании происходит изменение предметности обучения – в него включается решение реальных профессиональных и деловых задач: обучение навыкам личной эффективности, обучение в программах личностного роста, реальные производственные проекты, преобразование коллективного опыта ОО или ее подразделений для осуществления новых видов профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Аксенова Е.Л.* Управление персоналом / Е.Л. Аксенова [и др.]. – М.: ЮНИТИ, 2014.
2. *Дафт Р.Л.* Менеджмент. – СПб.: Питер, 2014.
3. *Игнатьев А.В.* Исследование систем управления: учеб. пособие / А.В. Игнатьев, М.М. Максимцов. – М.: ЮНИТИ, 2013.
4. *Кнорринг В.И.* Теория, практика и искусство управления. Учебник для вузов по специальности «Менеджмент». – 2-е изд., с изм. и доп. – М.: Норма, 2012.
5. *Ковальчук О.В., Кошкина В.С.* Осваиваем профессиональный стандарт педагога: учеб.-метод. пособие для руководителей общеобразовательных организаций, специалистов муниципальных органов управления образованием, методических служб. – СПб., 2016.
6. *Организационная культура: учеб. пособие / И.В. Грошев, П.В. Емельянов, В.М. Юрьев.* – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011.
7. *Управление персоналом / под ред. О.И. Марченко.* – М., Ось-89, 2012.

А. В. Долматов

A. V. Dolmatov

Проектирование адаптивных систем управления качеством общего образования

Designing adaptive quality management systems for general education

В статье рассматриваются сущность и структура адаптивных систем управления качеством общего образования, основные проблемы их проектирования и внедрения в деятельность образовательных организаций.

Ключевые слова: управление качеством, адаптивные системы управления качеством образования, проектирование систем управления качеством, методика проектирования.

The article discusses the nature and structure of adaptive quality management systems of general education, the main problems of their design and implementation in the activities of educational organizations.

Keywords: quality management, adaptive education quality management systems, design of quality management systems, design methodology.

Проблема управления качеством в системе общего образования является одной из ключевых. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы (ФЦПРО) определяет основные направления повышения качества образования, совершенствования систем оценки качества. Необходимо отметить, что оценивание – лишь одна из процедур управления качеством. В системном плане управление качеством предполагает ряд взаимосвязанных и взаимодействующих процессов: постановку целей, стратегическое и оперативное планирование, проектирование систем менеджмента качества образовательных учреждений, организацию их работы, реализацию процессов управления качеством. Важную роль играет мониторинг качества, представляющий собой систему периодического оценивания ключевых показателей деятельности образова-

тельных систем в целях определения соответствия достигнутых промежуточных результатов целевым индикаторам (критериям), выявление тенденций, анализ, корректирующие и управляющие воздействия. Только систематическая целенаправленная согласованная управленческая и педагогическая деятельность может обеспечить необходимый уровень качества образования, соответствующего лучшим мировым достижениям. С этих позиций разработка и внедрение систем управления качеством, соответствующих требованиям международных и российских стандартов, в деятельность образовательных организаций является весьма актуальной задачей. Эффективное решение данной задачи представляет собой достаточно сложную научно-практическую управленческую и педагогическую проблему. Ее сущность заключается в объективной необходимости разработки соответствующих вариативных моделей и научно-методического аппарата проектирования систем управления качеством образования.

В последние десять – пятнадцать лет ее решению было посвящено значительное число исследований, выполненных в ряде взаимосвязанных и взаимодействующих научно-практических областей: образовательном менеджменте, управлении качеством образования, проектировании в образовательных системах [1, 2, 3, 6, 7].

Задача проектирования таких систем в полной мере не решена, несмотря на достаточное число работ в смежных областях (Е.С. Заир-Бек, П.С. Серенков, Е.С. Мищенко) [2, 3, 7]. Сложность проектирования заключается, во-первых, в необходимости существенной содержательной и организационной модернизации систем менеджмента качества (СМК) с учетом специфики образовательной сферы в целом и конкретных условий их функционирования в частности, во-вторых – в создании возможностей и *механизмов адаптации* к изменяющимся условиям. Существует объективное противоречие между необходимостью внедрения систем менеджмента качества в деятельность образовательных учреждений и недостаточной разработанностью моделей адаптивных СМК и методики их проектирования.

С этих позиций задача проектирования *адаптивных* систем управления качеством образования должна сводиться к созданию таких структур, программы и алгоритмы функционирования кото-

рых должны зависеть от условий деятельности реальных образовательных организаций (включающих обеспеченность ресурсами, региональную и институциональную специфику и т. п.). Более того, перечисленные компоненты этих СМК должны иметь возможность динамически изменяться в ходе развития образовательных систем, осуществления модернизационных процессов.

Адаптивные системы управления качеством дают возможность обеспечить более высокую эффективность образовательного процесса, научной, инновационной деятельности, функционирования организационно-управленческих структур за счет способности гибко приспосабливаться к изменениям внешних и внутренних условий, своевременно выявлять и учитывать возникающие изменения, материализовывать прогрессивные тенденции в процессе разработки и внедрения текущих и стратегических нововведений. При прочих равных условиях, чем выше адаптивность и гибкость систем управления качеством образования, квалиметрическая компетентность педагогов, тем шире возможности активно преодолевать негативные тенденции, консерватизм и сложившиеся стереотипы поведения, тормозящие разработку и внедрение инноваций.

В процессе исследований по данной проблематике разработана модель адаптивной системы управления качеством образования, которая достаточно адекватно отражает основные принципы менеджмента качества, их системную взаимосвязь, описывает структуры, механизмы, направления, процедуры адаптации и является основой для проектирования таких систем в конкретных образовательных учреждениях (ОУ). Модель обеспечивает учет и интеграцию существующих стандартов, принципов менеджмента качества, реальных возможностей образовательных учреждений, детальную проработку механизмов адаптации систем менеджмента качества к изменениям запросов и ожиданий потребителей образовательных услуг, а также всех заинтересованных сторон, условий функционирования образовательных организаций. В обобщенном виде модель включает *структурную* и *функциональную* составляющие, подсистемы адаптации и мониторинга.

Структурная составляющая обладает свойствами вариативности (в зависимости от типа, условий, специфики, профиля образовательного учреждения) и адаптивности, характеризующей ее спо-

способность изменяться в зависимости от различных факторов. Данные свойства обеспечивают оптимизацию управленческой структуры в соответствии с решаемыми задачами. С этой точки зрения наиболее перспективными для создания адаптивных систем менеджмента качества являются *матричные* структуры управления.

Функциональная составляющая модели представлена совокупностью реализуемых на всех уровнях функций управления качеством, которые изменяются, перераспределяются, наполняются новым содержанием в зависимости от изменений условий деятельности образовательных систем и воздействия различных факторов. Целесообразно выделить функциональный *модуль адаптации*, характеризующий универсальную процедуру, которая осуществляется в адаптивной системе для изменения принципов, алгоритмов, программ ее функционирования, механизмов принятия решений. При этом решения в виде оперативных корректирующих и предупреждающих воздействий отражают процесс управления на коротких оперативных циклах, частные улучшения, а инновационные решения стратегического уровня являются *механизмами адаптации* системы управления к существенным изменениям требований, условий, факторов влияния. Инновации представляют собой реструктуризацию, замену отдельных элементов структуры, изменение функций, внедрение новых образовательных технологий и методик. Улучшения, как правило, проводятся в рамках действующей структуры и технологий, связаны с процессным подходом и не требуют значительных, в том числе финансовых ресурсов, в то время как инновации нуждаются в значительных средствах и реализуются на основе *проектного подхода* [2, 6, 7].

Проектирование систем менеджмента качества является ключевым процессом их разработки. Методика проектирования адаптивных систем управления качеством образования должна обладать рядом отличительных особенностей. Прежде всего, она должна отражать сущность и взаимосвязь процессов и процедур проектирования на всех этапах – от инициализации до реализации проекта. Необходимой составляющей данной методики являются *модули проектирования систем*, механизмов, процессов адаптации к изменяющимся условиям – как на коротких, так и на длинных

стратегических циклах функционирования и развития образовательных систем.

Не менее важным является проектирование подсистемы мониторинга, включающее подбор и адаптацию системы диагностических средств и методик, определение временной дискретности мониторинга и алгоритмов оценки, анализа, принятия решений и деятельности в каждом из таких циклов.

Принципиальным является создание подсистемы прогнозирования изменений условий деятельности образовательных систем, динамики науки, технологий, рынка образовательных услуг, оценки возможных рисков. Методологической основой данной подсистемы могут стать многомерные трендовые модели [2, 3, 4].

Требует изменения и сам процесс проектирования. Одним из известных и распространенных подходов к проектированию систем является использование универсальных моделей и алгоритмов. В этом случае искажается сущность и творческий характер проектной деятельности, она, по сути, становится строго формализованной – операционной. Операционный подход эффективен для регулярной, повторяющейся деятельности в условиях прогнозируемой и стабильной внешней среды. Такой подход не приемлем для проектирования адаптивных систем менеджмента качества образования. В данном контексте проектную деятельность отличает неповторяющийся, уникальный характер, в образовательных системах она осуществляется в условиях неопределенности, нестабильности внешней среды, динамичности и поливариантности личностных особенностей субъектов (педагогов, обучающихся, родителей).

Принципиальным отличием образовательных систем и, соответственно, систем менеджмента качества в образовании от аналогичных производственных и технологических систем являются существенные различия и разнообразие способностей, уровня развития и личностных качеств обучающихся.

Все это определяет целесообразность нового подхода к проектированию адаптивных СМК образования. Сущность его заключается в том, что методика проектирования в виде определенного алгоритма, последовательности действий, должна дополняться *элементами рефлексии, вариативности, креативными, нестандартными решениями*. Важной особенностью является вовлечение педа-

гогического коллектива в процесс проектирования. Особое внимание должно уделяться проектированию подсистем и механизмов адаптации.

Таким образом, необходимым условием успешности проектирования адаптивных систем управления качеством образования является использование специфических интегративных технологий, сочетающих определенную алгоритмизацию, рефлексивность, вариативный, творческий подход к процессам, процедурам, методам и инструментам проектирования.

Исходя из этого, важным *принципом проектирования является несводимость проектной деятельности только к функциональной и операционной*. В то же время алгоритмы, инструменты функциональной и операционной деятельности естественно используются в проектировании СМК. Однако содержание современной проектной деятельности гораздо шире. Для инновационных проектов необходимы новые адекватные инструменты. Для таких проектов особую значимость приобретают креативные идеи и действия коллектива, как на этапе проектирования, так и на этапе реализации [3, 4, 5].

Наряду с методикой проектирования адаптивной системы управления качеством, представленной в ряде работ автора и представителей данной научной школы [1, 2, 5, 7], необходима соответствующая методика (технология) формирования проектной компетентности педагогов и руководителей, занимающихся разработкой и внедрением СМК в деятельность образовательных систем различного уровня. Актуальным направлением исследований является формирование проектной культуры педагогов дошкольных образовательных организаций в контексте внедрения СМК в их деятельность. Таким образом, данная методика должна включать ряд новых элементов. Безусловно, ее базовой составляющей станет освоение алгоритмов, методов и инструментов проектирования, основ управления качеством и проектного менеджмента. Как правило, в традиционном обучении этот этап является основным, затем чаще всего организуется практикум по выполнению учебных проектов.

В то же время проведенные исследования показали [2, 3, 5, 7], что практика проектирования СМК в образовании свидетельствует о примерах их недостаточной эффективности, основными причинами этого являются: отсутствие достаточной подготовки педагогов,

низкое качество повышения их квалификации в данной сфере или отсутствие такового, формальное использование стандартов и универсальных моделей, разработка и внедрение СМК методом аутсорсинга силами приглашенных специалистов, а также игнорирование реальных условий функционирования образовательных систем [1, 2].

В ряде работ с участием автора [1, 2, 3] предлагается новый подход к подготовке педагогов и руководителей к проектированию и внедрению адаптивных СМК. Отличительной особенностью данного подхода является включение после традиционного этапа (освоение основ управления качеством, методов и инструментов проектного менеджмента, алгоритма и методики проектирования) *специального модуля*, содержание которого составляет *изучение реальной практики проектного менеджмента в образовании* и других областях, опыта специалистов, особенностей и условий успешности реальных проектов, неформальных принципов и подходов эффективного управления качеством и проектирования адаптивных СМК. Данный модуль должен включать элементы практического применения проектно-созидательных технологий для разработки конкретных проектов. Обучение должно включать практику командообразования, разработки механизмов адаптации СМК к изменениям реальных условий.

В качестве выводов следует отметить, что система менеджмента качества является частью общей системы управления образовательным учреждением, включающей совокупность процессов, организационной структуры, ресурсов, методик и технологий, направленных на достижение целей по обеспечению необходимого уровня качества образования. Как объект проектирования адаптивную СМК следует рассматривать, с одной стороны, с позиций общесистемного подхода именно как подсистему общей системы управления, с другой – с позиций концептуальной модели менеджмента качества, представленной в соответствующих стандартах, с третьей – с позиций теории и практики реализации адаптивных динамических систем с высокой степенью неопределенности.

Результаты проведенных с участием автора исследований подтверждают, что организационная структура СМК не оказывает существенного влияния на эффективность деятельности образовательного учреждения, кроме того, возможности введения дополни-

тельных штатных единиц существенно ограничены. Однако особо значимо корректное обоснованное распределение и реализация основных функций управления качеством: постановки реальных целей, прогнозирования, планирования, организации деятельности, координации, контроля, учета, анализа, мотивирования персонала, принятия управленческих решений, а также возможность их адаптивного перераспределения, делегирования части полномочий.

Эффективное внедрение адаптивных систем управления качеством в деятельность образовательных учреждений может быть осуществлено при выполнении следующих необходимых условий:

- координации взаимосвязанных процессов внедрения системы управления качеством;

- интеграции научной, образовательной и инновационной деятельности, сформированности развивающей образовательной среды;

- обеспечении лидерства руководителей, вовлечении педагогов и сотрудников образовательного учреждения в процессы проектирования и внедрения систем управления качеством;

- осуществлении процедур оценки степени реализации принципов управления качеством;

- обеспечении эффективного функционирования системы информационной поддержки основных и управленческих процессов на основе средств автоматизации, в перспективе – технологий искусственного интеллекта и менеджмента знаний.

Список литературы

1. Долматов А.В., Долматов Е.А. Проблемы проектирования и внедрения адаптивных систем управления качеством образования // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2016. – № 4 (33). – СПб.: НОУ СПбЮА, 2016. – С. 112–117.

2. Долматов А.В., Путиловская Н.Г. Система информационной поддержки внедрения адаптивной системы управления качеством образования в деятельность вуза // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2012. – № 1 (14). – СПб.: СПбЮА, 2012. – С. 117–119.

3. Долматов А.В., Долматов Е.А. Методы и средства оценки человеческих ресурсов образовательных организаций // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2014. – № 2 (23). – СПб.: НОУ СПбЮА, 2014. – С. 91–101.

4. Долматова Л.А., Долматов А.В. Структура тренинга системного мышления в контексте метода проектов // Региональная общественная ор-

ганизация ученых «Балтийская педагогическая академия». Секция интенсивных и интерактивных технологий обучения и развития : сб. науч.-практ. ст. – СПб.: БПА, 2013. – С. 81–84.

5. Долматова Л.А. Развитие проектной культуры педагогов дошкольных образовательных организаций. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2017. – 216 с.

6. Ильин В.В. Руководство качеством проектов. Практический опыт. – М.: Вершина, 2006. – 176 с.

7. Путиловская Н.Г. Особенности проектирования адаптивных систем управления качеством образования в вузах // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2012. – № 2 (15). – СПб.: НОУ СПбЮА, 2012. – С. 116–118.

Ю. М. Федорчук

Y. M. Fedorchuk

Профессиональное развитие современного руководителя образовательной организации

Professional development modern leader of educational organization

В статье проанализированы основные тенденции профессионального развития директоров школ Ленинградской области – формы, направления, общеуправленческие и специализированные программы.

Ключевые слова: исследование, профессиональное развитие, директор школы.

The article analyzes the main trends in the professional development of school principals in the Leningrad Region – forms, directions, general management and specialized programs.

Keywords: research, professional development, school principal.

Эффективность и результативность образовательной системы любого уровня зависит от руководителя, его умения стратегировать,

работать в среде с высокой степенью неопределенности, достигать целевых показателей, мотивировать и добиваться исполнения, оптимально комбинируя существующие и привлекаемые ресурсы. Для реализации поставленных целей в национальном проекте «Образование» подчеркивается, что необходимо усилить внимание к директорскому корпусу, к его современному функционалу и компетенциям, к системе формирования и отбора управленческих кадров, поддержки профессионального развития.

В 2018 году коллективом ФГБНУ «Институтом управления образованием РАО» было проведено социологическое исследование по анализу профессиональных ориентаций руководителей общеобразовательных организаций в Ленинградской области. Одним из аспектов исследования явился анализ состояния и основных тенденций системы профессионального развития директоров школ.

Исследование осуществлялось в социально-экономическом контексте; тип населенного пункта, в котором работает руководитель, масштаб и структура образовательных организаций в зависимости от реализуемых образовательных программ, уровень развития образовательной инфраструктуры – всё это обуславливает различия в функционале руководителя организации.

В целом в Ленинградской области почти поровну школ (примерно по 40%) расположено в городских поселениях и поселках / ПГТ и треть учреждений – в сельских поселениях. Из них самыми распространенными являются школы с численностью от 101 до 500 учащихся (42%) и школы с численностью учащихся от 501 до 1000 человек (33,2%), 17,5% малокомплектных школ (до 100 учащихся); 7,3% – с численностью учащихся более 1000 человек.

Архитектура школы на современном этапе претерпела значительные изменения, теперь общеобразовательные организации осуществляют не только основную деятельность – реализацию образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, но и образовательные программы дошкольного образования, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения. Отдельные образовательные организации (кадетские музыкальные корпуса, балетные школы и академии) реализуют общеобразовательные программы, интегрированные с программами среднего профессиональ-

ного образования. Это изменило организационную структуру школы, превратив ее в образовательный комплекс, и увеличило функционал и зону ответственности руководителя. В связи с этим существенно изменились и требования к его профессиональным компетенциям. Четверть всех общеобразовательных организаций Ленинградской области реализуют программы дошкольного образования, и 6,4% – программы дополнительного образования. Сельская школа чаще оказывается совмещенной с дошкольным образовательным учреждением, однако реже имеет в своем составе старшую школу.

Характеристика социального состава обучающихся также является значимым фактором, влияющим на управленческие решения, функционал и приоритеты директора. Почти половина директоров указали, что доля детей из малообеспеченных семей в их школах достаточно значительна, 36,6% руководителей отметили распространённость категории «дети с низким уровнем образования родителей». Порядка 14% директоров отметили значительную долю в их школах детей, устойчиво показывающих низкие образовательные результаты.

В соответствии с «Квалификационными характеристиками должностей работников образования» кандидаты в директора должны иметь высшее образование по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом» и стаж работы на педагогических должностях не менее 5 лет либо, наоборот, высшее педагогическое образование, стаж и дополнительное профессиональное образование в области государственного / муниципального управления, менеджмента и экономики. В Ленинградской области основной контингент директоров имеет педагогическое образование с переподготовкой в сфере управления в активе.

Директорский корпус в России, в соответствии с результатами международного исследования TALIS, до вступления в должность практически не проходит специализированную подготовку – до назначения директором такая программа оказалась доступной только для 6,45% российских директоров [1, с. 5–22]. В Ленинградской области эта цифра значительно выше: «до» назначения на должность руководителя почти половина директоров проходили программы повышения квалификации по подготовке учителей, а каж-

дый третий получил специализированную подготовку для руководителей образовательных организаций. Руководители больших школ обоснованно лидируют в этом процессе – они чаще указывают факт прохождения по программ повышения квалификации для руководителей образовательных организаций «до» назначения директором (57,1% по сравнению с 27,3% среди руководителей школ с численностью до 100 учащихся) и занимаются общей переподготовкой / повышением квалификации по программам, связанным с основами управления «после» назначения на должность директора (73,9% по сравнению с 50,0% среди руководителей школ с численностью до 100 учащихся). Также можно отметить тенденцию, что чем больше образовательная организация, тем чаще ее руководитель участвует в профессиональных конкурсах и грантах, профессиональных стажировках и профессиональных онлайн-курсах.

Профессиональное развитие директора школы можно определить как получение различных видов формального и неформального образования для формирования и поддержания знаний, навыков, способностей, личностных качеств и моделей поведения, необходимых для эффективного управления образовательной организацией и успешной самореализации [2]. В большинстве форм профессионального развития респонденты принимали участие уже после назначения на должность руководителя. Так, почти 60% прошли специализированные профессиональные программы переподготовки / повышения квалификации для руководителей образовательных организаций, а чуть меньше (57,3%) прошли общеуправленческую профессиональную переподготовку или повышение квалификации. По востребованности форм профессионального развития можно отметить, что большинство опрошенных предпочитает участие в профессиональных конференциях, профессиональных сообществах, совмещающих формальное и неформальное образование и дистанционную форму обучения. Наименее востребованной формой является участие в профессиональных стажировках, конкурсах и грантах.

Руководители сельских школ имеют гораздо меньше ресурсов и стимулов для профессионального развития и значительно чаще выбирают вариант «никогда» при ответе на вопрос об участии в различных формах профессионального обучения и развития. Профессиональные онлайн-курсы также менее востребованы у руководителей сельских школ.

Региональные образовательные организации играют важную роль в профессиональном развитии руководителей Ленинградской области: почти 60% прошли различные формы обучения, стажировок в двух организациях – ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» (ЛОИРО) и ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (ЛГУ имени А.С. Пушкина). Около 5% руководителей школ проходили повышение квалификации в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), 3,5% обучались в ГАОУ ДПО г. Москвы «Московский центр развития кадрового потенциала образования» (МЦРКПО). Наиболее упоминаемые образовательные организации – НИУ «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), АНО ДПО «Институт профессиональных контрактных управляющих», ООО «Гуманитарные проекты – XXI век», ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (СПбГУ), ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования». Дистанционно руководители проходят обучение в различных российских организациях.

Самыми востребованными программами, как показало исследование, являются программы управленческого формата, программы, связанные с введением ФГОС, организация государственных закупок, программы по введению профессионального стандарта педагога, программы, связанные с управлением качеством образования. Развитием soft skills занимались около 5,3% руководителей. Хотя именно эти программы были востребованы руководителями крупных образовательных организаций и директорами школ, в которых произошла реорганизация. Менее популярными среди директоров школ являются программы, связанные с документационным обеспечением управления образованием (4,3%), инклюзивным образованием (3,8%), безопасностью (3,3%) и охраной труда (3,3%) [3, с. 20–32].

Таким образом, можно выделить следующие тенденции профессионального развития руководителей школ Ленинградской области: фактически руководители перешли в формат непрерывного обучения – две трети директоров проходят через формальное образование – различные формы профессионального развития с получе-

нием сертифицирующих документов почти каждый год, получают неформальное и информальное образование постоянно – на конференциях, семинарах, вебинарах – и участвуя в профессиональных сообществах. Программы по развитию профессиональных и «мягких» навыков в одинаковой степени востребованы в связи с изменившимся функционалом руководителей. Ключевыми управленческими компетенциями, в повышении которых испытывают потребность руководители образовательных организаций, являются: технологии и методы управления развитием организации, ресурсами и представлением образовательной организации в отношениях с органами управления образованием, местного самоуправления и иными организациями.

Список литературы

1. Федорчук Ю.М., Полянинова Ю.В. Особенности поддержки профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных контекстах // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 1 (25). – С. 5–22.
2. Неустров С.С., Нестерова О.В. Профессиональное развитие руководителя образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта // Человек и образование. – 2016. – № 2 (47) – С. 6–10.
3. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Отношение к инновациям и творческая активность современного педагога // Практики развития: индивидуальная инициатива в новом образовательном пространстве : материалы XXIV науч.-практ. конф. – 2018. – С. 20–32.

*С. В. Ничипорчук, М. А. Шаталов,
С. Н. Мосинцева, А. М. Лебедев, Д. Г. Лесиков*

*S. V. Nichiporchuk, M. A. Shatalov,
S. N. Mosintseva, A. M. Lebedev, D. G. Lesikov*

**«Школа-Лабораториум» как инновационный тип
общеобразовательной организации в системе
образования Ленинградской области**

**«School-Laboratorium» as innovative type of the
general education organization in an education
system of the Leningrad Region**

Статья посвящена представлению нового типа школы – «Школа-Лабораториум», предложенного, разрабатываемого и апробируемого педагогическим коллективом МОБУ «Средняя общеобразовательная школа "Муринский центр образования № 1"» Всеволожского района Ленинградской области.

Ключевые слова: «Школа-Лабораториум»; лаборатория как вид творческой мастерской; интеграция урочной, внеурочной и внешкольной деятельности; сетевое взаимодействие.

The article is devoted to representation of new type of school – «School-Laboratorium», offered, developed and approved by the Murinsky Center of Education № 1 of the Leningrad Region.

Keywords: «School-Laboratorium»; laboratory as type of a creative workshop; integration of fixed, extracurricular and out-of-school activities; network interaction.

Современная государственная образовательная политика определяет вектор стратегических изменений, затрагивающих все уровни системы образования в Российской Федерации, а значит, и системы образования Ленинградской области как её части. Наиболее масштабны эти изменения в сфере школьного образования, поскольку перед российской школой поставлена задача, связанная с достижением нового качества организации, результата её деятель-

ности, соответствующего не только актуальным требованиям сегодняшнего дня, но и задачам перспективного развития страны. Это должно позволить России, как отмечено в Указе Президента России В.В. Путина «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», войти в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования [3].

Среди составляющих такого *нового* качества общего образования можно считать создание школой условий для:

- успешной социализации учащихся, в том числе через профориентационную работу;
- обеспечения прогрессивного индивидуально-личностного развития каждого ребёнка и его творческой самореализации;
- выявления, поддержки и развития детской одарённости, в том числе интеллектуальной одарённости, и другие позиции.

В развитие последнего тезиса следует отметить, что всё большую перспективность приобретает развитие одарённости учащейся молодёжи в научно-технической сфере, то есть в сфере, основанной на интеграции науки, техники и современных технологий.

Вполне очевидно, что ресурсов одной лишь общеобразовательной организации для достижения подобного результата может оказаться недостаточно. В этой связи, а также учитывая многосложность и многоаспектность поставленной перед школой задачи, требуется интеграция образовательной организации с учреждениями дополнительного образования детей и профессионального (прежде всего высшего) образования в режиме их сетевого взаимодействия. Только в этом случае может быть обеспечен принципиально иной способ системной организации учебно-познавательной деятельности обучающихся по схеме: *урочная деятельность ↔ внеурочная деятельность ↔ внешкольная деятельность*.

Следует учесть, что общеобразовательные организации ряда муниципальных районов Ленинградской области отличаются близостью расположения к Санкт-Петербургу. Это в сочетании с удобной транспортной инфраструктурой позволяет им обеспечить полноценное и разноаспектное сотрудничество с образовательными организациями разных уровней системы образования не только Ленинградской области, но и Санкт-Петербурга. Обладает таким преимуществом и МОБУ «Средняя общеобразовательная школа "Муринский центр образования № 1"» Всеволожского района Ле-

нинградской области, что и ориентирует нас на развитие практики сетевого взаимодействия с образовательными и другими организациями как с социальными партнёрами.

Вместе с тем очевидно, что переход МОБУ «Средняя общеобразовательная школа "Муринский центр образования № 1"», как и любой другой общеобразовательной организации, к работе в условиях сетевого взаимодействия требует проведения системных (структурных, содержательных и т. д.) преобразований, которые могут быть наиболее успешно проведены в случае перехода школы из работы в *«режиме функционирования»* к работе в *«режиме развития»*. Одним из значимых аспектов такого перехода является выбор актуального для общеобразовательной организации *типа инновационной школы*, который, внешне отражая сущность планируемых преобразований, предопределил бы характер и содержание внутреннего устройства жизни школы во всём его многообразии.

Учитывая обозначенные выше целевые ориентиры, педагогический коллектив МОБУ «Средняя общеобразовательная школа "Муринский центр образования № 1"» инициировал и взял за основу своего развития такой тип школы, как *«Школа-Лабораториум»*. Дадим этому краткое обоснование.

Прежде всего отметим, что слово *лабораториум* происходит от латинского слова, означающего *работать, стараться*. Его русский аналог – *лаборатория* – был заимствован из немецкого языка ещё при Петре I (в начале XVIII века) и первоначально означал *место изготовления и хранения бомб*. С середины XVIII века слово *лаборатория* стало употребляться в его современном значении, т. е. как *специально оборудованное для проведения опытов или экспериментальных исследований помещение*. Именно в таком значении слово *лаборатория* встречается в бумагах и письмах М.В. Ломоносова.

В наиболее общем плане сегодня *лабораторию* можно определить как *какое-либо место* (целое здание или же отдельное помещение в нём), *где происходит работа, проводятся разного рода эксперименты*. Более точно и развёрнуто лаборатория определяется как «самостоятельное учреждение или подразделение, отдел в составе научного учреждения, министерства, предприятия, *учебного заведения* [выделено нами], проводящее научные и / или технические экспериментальные исследования, *учебные занятия* [выделено нами]» [1, с. 571].

Отталкиваясь от обозначенных смысловых толкований слова *лаборатория*, сформулируем основные концептуальные идеи, которые мы берём за основу деятельности предложенного нами типа школы – «Школа-Лабораториум».

Итак, «Школа-Лабораториум» – это:

- *научная лаборатория*

Под *школой как научной лабораторией* понимаем такой тип общеобразовательной организации, в котором опытно-экспериментальная работа является ведущей в деятельности педагогического коллектива, влияя, тем самым, на содержание всех остальных видов профессиональной деятельности учителей. В частности, именно она должна определять содержание профессионально-методической деятельности, связанной с разработкой педагогом собственной методической системы и реализующей её методики обучения предмету.

Важно также отметить, что в современных условиях опытно-экспериментальная, а вслед за ней и профессионально-методическая деятельность педагогов должны быть ориентированы на поиск, отбор, возможно разработку, а также апробацию и внедрение инновационных проблемно-поисковых моделей обучения, которые позволили бы приблизить процесс учебного познания к логике познания научного [2 и др.].

- *лаборатория наук*

Рассмотрение *школы как лаборатории наук* предполагает, что образовательная организация является площадкой, «открытой» для всех наук (естественных, гуманитарных, технических) и их целесообразной интеграции. В этом случае каждый ученик сможет удовлетворить свои образовательные (в том числе образовательно-профессиональные) потребности и интересы, попробовать свои силы и проявить себя в разных областях научного познания [2].

- *лаборатория творчества / сотворчества* всех субъектов образовательного процесса

Понимание *школы как лаборатории творчества / сотворчества* сопряжено с развитием её как открытой площадки для творческого взаимодействия, плодотворного сотрудничества и обмена опытом как основных участников образовательного процесса – учителей, учеников и их родителей, так и всех её социальных и иных партнёров. Кроме того, обозначенный тезис усиливает опытно-экспериментальный вектор в деятельности как педагогического, так

и ученического коллективов школы. Полагаем, что в комплексе это позволит сформировать интерактивную образовательную среду прогрессивного индивидуально-личностного развития и творческой самореализации и педагогов, и учащихся.

Структурной единицей «Школы-Лабораториума» рассматриваем лабораторию. При этом лаборатория понимается нами как:

- вид творческой мастерской, способствующий:
 - ✓ реализации обучающимися своего творческого потенциала в различных продуктивных видах учебно-познавательной деятельности;
 - ✓ индивидуализации образовательного процесса, в том числе на основе индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
 - ✓ созданию условий для сотрудничества / сотворчества всех участников образовательного процесса.
- центр пересечения / интеграции наук: естественных ↔ технических ↔ гуманитарных.

Вполне очевидно, что в структуре такого типа школы, как «Школа-Лабораториум», должна действовать не одна, а целая сеть лабораторий разной содержательной направленности, обеспечивающих интеграцию программ общего и дополнительного образования детей. При этом, учитывая интенсивное развитие информационных технологий, системообразующими среди них мы рассматриваем лабораторию 3D-моделирования и лабораторию робототехники.

Помимо уже названных лабораторий, в МОБУ «Средняя общеобразовательная школа "Муринский центр образования № 1"» уже сегодня успешно действуют:

- лаборатории естественнонаучной направленности: лаборатории химии, физики, экологии и др.;
- лаборатории гуманитарной направленности: лаборатории истории, журналистики и др.;
- лаборатории художественно-эстетической направленности: лаборатории театрального искусства, моды и др.

В завершение следует отметить, что построение такого типа школы, как «Школа-Лабораториум», требует решения целого спектра сложнейших научно-практических задач как общепедагогического, так и методического характера. Среди таковых:

- разработка преемственных по отношению к реализуемым рабочим программам по общеобразовательным предметам (базового и предпрофильного / углублённого уровней) программ внеурочной деятельности и дополнительных образовательных программ;
- обоснование индивидуального образовательного маршрута обучающегося как инструмента его прогрессивного индивидуально-личностного развития и творческой самореализации; определение структуры таких маршрутов и обеспечение управления деятельностью учащихся на их основе;
- разработка и апробация методического обеспечения образовательного процесса, реализуемого в «Школе-Лабораториуме»;
- формирование сети социальных партнёров, в т.ч. из числа образовательных организаций высшего профессионального образования Санкт-Петербурга, взаимодействие с которыми позволило бы обеспечить построение и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся по схеме *урочная деятельность ↔ внеурочная деятельность ↔ внешкольная деятельность*;
- создание условий для профессионального роста педагогического коллектива и другие задачи.

Таким образом, полагаем, что «Школа-Лабораториум» является перспективным инновационным типом общеобразовательной организации, в условиях которого могут быть успешно решены поставленные перед школой личностью, обществом и государством задачи, а значит, обеспечено достижение такого уровня качества общего образования, которое соответствует перспективам развития Российской Федерации.

Список литературы

1. *Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / под ред. Л.Г. Бабенко.* – 2-е изд., стереотип. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 864 с.
2. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
3. Указ Президента России В.В. Путина «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (07 мая 2018 г.).

В. В. Кучурин

V. V. Kuchurin

**Современные тенденции и новые задачи развития
дополнительного профессионального образования
институтов повышения квалификации**

**Current trends of development additional
professional education and new tasks institutes
of professional development**

Автор анализирует современные тенденции развития дополнительного профессионального образования в России в условиях реализации государственных образовательных проектов, ориентированных на высокое качество образования и жизни, развитие процессов глобализации и внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс.

The author analyzes in the article the modern trends in the development of additional professional education in Russia in the context of the implementation of state educational projects focused on the high quality of education and life, the development of globalization processes and the introduction of new information technologies in the educational process.

Формирование новой образовательной парадигмы, отвечающей вызовам XXI века, является важной особенностью современной ситуации в мировом и отечественном образовании. Классическая предметно-классно-урочная дидактическая система уже не соответствует в полной мере потребностям общества, стремительно меняющегося в условиях глобальной информатизации и цифровизации. В связи с этим возникает необходимость в переформулировании целей образования, изменении форм организации учебного процесса, технологий получения и освоения знаний, инструментов оценки образовательных результатов обучающихся.

Российскую систему образования на это во многом ориентирует национальный проект «Образование», который представляет со-

бой комплекс взаимосвязанных по ресурсам и срокам отдельных федеральных проектов, направленных на обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Достижение стратегических целей обеспечивается решением комплекса взаимосвязанных задач:

- внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлечённости в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»;

- формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;

- создание условий для раннего развития детей в возрасте до трёх лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье;

- создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней;

- внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций;

- модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ;

- формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобре-

тения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими;

- создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства);

- увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации;

- формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста.

Одним из перспективных направлений решения поставленных задач является создание современной системы непрерывного образования, ориентированного на обеспечение образовательных организаций подготовленными педагогическими и управленческими кадрами.

Система взглядов на основные принципы государственной политики в Российской Федерации, направленной на обеспечение образования населения в течение всей жизни, нашла отражение в Концепции развития непрерывного образования взрослых на период до 2025 года, которая опирается на положения, разработанные ЮНЕСКО (доклад Института обучения в течение всей жизни, 2014), Международной организацией труда и ООН (Квалифицированная рабочая сила – основа интенсивного, устойчивого и сбалансированного роста. Группа двадцати: стратегия в области профессиональной подготовки кадров, 2011) и Организацией по экономическому сотрудничеству и развитию (Обучение в течение всей жизни для взрослых, 2013) [1, с. 59–60].

Важным компонентом системы непрерывного образования является дополнительное профессиональное образование, которое, во-первых, ориентируется на новые тенденции в развитии системы образования, актуальные и востребованные в текущий момент знания, умения, компетенции, своевременность, гибкость и непрерывность профессиональной подготовки, во-вторых, решает конкретные практические проблемы педагогов и руководителей, в-третьих, выполняет специфическую функцию «плацдарма» между направлением подготовки в вузе и требованиями конкретной вакансии, т. е.

осуществляет доводку вузовских выпускников под потребности конкретного работодателя [3, с. 1412].

В настоящее время в России сформирована многоуровневая, во многом децентрализованная система дополнительного профессионального образования, которая способна организовать качественное научно-методическое сопровождение реализации национального проекта, в том числе обеспечить эффективное взаимодействие науки и практики, выступить в роли эксперта, аналитика и аудитора результатов.

В сравнении с другими видами образования дополнительное профессиональное образование претерпело большие изменения и продолжает динамично развиваться. Это проявляется в количественном росте рынка дополнительного профессионального образования, на который устремились разные образовательные организации и другие хозяйствующие субъекты, имеющие право заниматься образовательной деятельностью, и в диверсификации и дифференциации дополнительных профессиональных программ, что способствует не только росту вариативности выбора, но и формирует открытое образовательное пространство на рынке образовательных услуг [3, с. 1411].

Сегодня услуги формального образования взрослому населению Российской Федерации предоставляют профессиональные образовательные организации, высшие учебные заведения, организации дополнительного профессионального образования в различных регионах страны, а также иные организации, осуществляющие образовательную деятельность (структурные подразделения предприятий, корпоративные университеты, учебные центры и пр.).

Согласно экспертам НИУ «ВШЭ», наибольшую долю организаций, осуществляющих обучение по дополнительным профессиональным программам, составляют организации дополнительного профессионального образования (2278 единиц, или 35,3% от всех рассматриваемых организаций в 2016 г.) и профессиональные образовательные организации (2254 единицы, или 34,9% от всех рассматриваемых организаций) [4, с. 11–12].

За период 2015–2016 гг. в структуре рассматриваемых организаций произошли заметные изменения. Так, если в 2015 г. абсолютным лидером среди них были профессиональные образовательные организации (34,5%), за ними с отставанием почти в 10 п.п. следо-

вали образовательные организации высшего образования (24,8%) и лишь на третьем месте были организации дополнительного профессионального образования (23,4%), то уже в следующем году именно последние показали рост, а профессиональные образовательные организации, хотя и незначительно увеличив свою долю, но все же опустились на второе место [4, с. 12].

Что касается образовательных организаций высшего образования, то они серьезно потеряли позиции, уменьшив свою долю почти на 7 п.п., составив в 2016 г. лишь 18% от всех рассматриваемых организаций [4, с. 12].

Одновременно доля работников, прошедших обучение в 2016 г., выросла по сравнению с показателями 2010–2013 гг. более чем на 4–6 п.п., составив 20,1% от общей численности работников списочного состава, и имеет устойчивую тенденцию к росту [4, с. 13]. Тем не менее, по международным меркам это немного. Считается, что пропускная способность дополнительного профессионального образования в России должна быть увеличена как минимум в два раза [2, с. 18].

В свою очередь, согласно данным федерального статистического наблюдения, уровень участия населения России в возрасте 25–64 лет в непрерывном образовании составляет 48,2%, причем городского населения 52,2%, а сельского – всего 36,2% [5].

В условиях нарастающей массовизации и коммерциализации дополнительного профессионального образования региональные институты повышения квалификации должны обратить особое внимание на свою конкурентоспособность и сохранить свои позиции на рынке дополнительных профессиональных программ.

Для этого им необходимо ориентироваться на формирование прочных связей с организациями, желающими направить своих сотрудников на обучение по соответствующим программам, поскольку это является одной из важнейших составляющих успешной деятельности на рынке программ дополнительного профессионального образования. Основой такого сетевого взаимодействия должны быть партнерские отношения, предполагающие взаимное влияние и обучение, в ходе которого стороны не просто работают параллельно, а приспосабливаются к потребностям друг друга.

В связи с этим компетентный подход при проектировании дополнительных профессиональных программ необходимо допол-

нить маркетинговым подходом, так как это подкрепляет процесс проектирования маркетинговыми исследованиями, сегментацией рынка и последующим использованием данных результатов для планирования образовательного процесса. Использование маркетингового подхода при проектировании программ обеспечивает связь между объемом ресурсов обеспечения и достижением конкретных целей в образовательном процессе [3, с. 1414].

Таким образом, региональные институты повышения квалификации должны превращаться в современные многофункциональные центры, предоставляющие востребованные разнообразные образовательные услуги, а реализуемые ими дополнительные профессиональные программы трансформироваться в сложные блочно-модульные конструкты, в которых спроектированы содержание, ведущие дидактические сценарии, образовательная инфраструктура поддержки обучающихся, методология оценивания, а также возможные карьерные перспективы и запросы со стороны потенциальных потребителей.

При этом в процессе проектирования дополнительных профессиональных программ необходимо учитывать, что в современных условиях динамичной рыночной среды жизненный цикл этих программ сокращается, так как мгновенно появляются новые цели и ценности образования, и, как следствие, возрастает потребность в адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программах, особенно профессиональной переподготовки. Это подтверждается статистическими данными за период с 2010 по 2016 год, которые демонстрируют устойчивую тенденцию уменьшения доли программ «повышения квалификации» с одновременным увеличением доли длительных программ «профессиональной переподготовки», которые в полной мере реализуют такие глобальные принципы, как «образование для всех» и «образование через всю жизнь» и предоставляют возможность пополнить имеющиеся знания и навыки востребованными в текущий момент компетенциями [4, с. 8].

Одним из перспективных направлений развития дополнительного профессионального образования является сегодня использование сетевой формы реализации образовательных программ, которая в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 15) представляет собой организацию обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих обра-

звательную деятельность, в том числе иностранных, а также, при необходимости, с использованием ресурсов иных организаций на основании договора между организациями. Преимущества использования сетевой формы реализации дополнительных профессиональных программ очевидны. Это не только поможет расширить номенклатуру образовательных программ, реализуемых организациями дополнительного профессионального образования, но также обеспечит их адаптивность, гибкость, практическую ориентированность, снижение издержек и затрат за счет более эффективного использования образовательных ресурсов нескольких организаций и повышение качества подготовки слушателей. Кроме того, в условиях глобализации сетевая форма реализации образовательных программ может стать основой для ускоренного развития интернационализации дополнительного профессионального образования, академической и профессиональной мобильности слушателей.

В последнее время в системе дополнительного профессионального образования значительный толчок для развития получило дистанционное обучение, создание и использование качественных онлайн-курсов. Однако, средняя доля работников образования, прошедших дистанционные курсы, составляет пока около 10% [4, с. 30]. Предполагают, что это может быть связано с отсутствием мотивации и навыка применения взрослыми массовых онлайн-курсов для повышения квалификации и профессиональной переподготовки, недостаточным уровнем информационно-технического и учебно-методического обеспечения, которым обладает современная отечественная система дополнительного профессионального образования, и вследствие этого с невозможностью использовать потенциал дистанционной формы обучения в полной мере и гарантировать получение качественных практических навыков [4, с. 31].

Между тем, по мнению экспертов, наличие в институтах повышения квалификации таких передовых технологических решений, как онлайн образование, смешанное и мобильное обучение по сути является ключевым фактором успешности институтов повышения квалификации, которые постепенно переходят от традиционного лекционного обучения к проектному и проблемно-ориентированному обучению с большой долей самостоятельной работы слушателей.

Наконец, важным направлением развития системы дополнительного профессионального образования является повышение ка-

чества и прозрачности на основе массового внедрения сертификации квалификаций, разработки профессиональных стандартов, организации независимой оценки качества и общественно-профессиональной аккредитации. В связи с этим определенные изменения в системе дополнительного профессионального образования связаны с постепенной централизацией дополнительного профессионального образования, что проявляется в усилении значимости централизованного мониторинга и контроля качества реализации дополнительных профессиональных программ, на основе единых критериев и показателей эффективности деятельности организаций дополнительного образования. При этом на данный момент активный поиск баланса между централизацией и децентрализацией дополнительного профессионального образования продолжается.

Таким образом, масштабные государственные проекты развития образования, направленные на высокое качество образования и жизни, развитие процессов глобализации и внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс, повышение доступности и увеличение охвата взрослого населения услугами дополнительного профессионального образования ставят перед институтами повышения квалификации задачи, связанные, во-первых, с обеспечением конкурентоспособности и продуктивного взаимодействия с работодателями и непосредственными потребителями образовательных услуг, во-вторых, с разработкой адаптивных, практико-ориентированных и гибких дополнительных профессиональных программ, ориентированных на актуальную модель высококвалифицированного специалиста и удовлетворение постоянно и быстро меняющихся профессионально-образовательных потребностей слушателей, в-третьих, с созданием современной мотивирующей образовательной среды, в том числе на основе использования информационных и коммуникационных технологий.

Список литературы

1. *Бычкова С.Г., Нарбут В.В.* Непрерывное образование в международной и российской практике: сущность и реалии в свете данных статистики // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 3. – С. 59–60.
2. *Прикот О.Г.* Непрерывное дополнительное профессиональное образование: новые модели и правовое поле // Человек и общество. – 2012. – № 3 (32). – С. 17–21.

3. Равочкин Н.Н. Перспективы дополнительного профессионального образования в российских вузах // Профессиональное образование в современном мире. – Т. 7. – № 4. – С. 1410–1417.

4. Обучение и образование взрослых: востребованные программы, возрастная и отраслевая структуры. – М.: НИУ ВШЭ, 2018.

5. Федеральное статистическое наблюдение участия населения в непрерывном образовании (по итогам выборочного обследования населения в 2015 г.) // Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/obraz/index.html

Н. Н. Жуковицкая

N. N. Zhukovitskaya

**Проект «Учитель будущего»: к построению
региональной модели методического
сопровождения педагогов**

**Project «Teacher of the Future»: to build a regional
model of methodological support for teachers**

В статье рассматриваются возможности решения задач профессионального и карьерного роста педагога в условиях региональной модели методического сопровождения с использованием потенциала системы повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональный рост (развитие), карьерный рост педагога, оценка, модель, методическая, инновационная деятельность, методическое сопровождение.

The article discusses the possibilities of solving the problems of professional and career growth of a teacher in the context of a regional model of methodological support, using the potential of the advanced training system.

Keywords: professional growth (development), career growth of a teacher, assessment, model, methodical, innovative activity, methodical support.

Национальный проект «Образование» [2], определяющий стратегию развития образования Российской Федерации до 2024 года, направленный на решение амбициозной задачи – вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, одним из приоритетов называет профессиональную компетентность современного педагога и руководителя, их готовность к осуществлению инновационных преобразований, позволяющих активно влиять на личностное развитие обучающихся, создавать необходимые условия для их достижений в образовательной деятельности.

Федеральный проект «Образование» – это реакция на вызов времени, диктующего новые требования к личности, её профессиональным качествам и жизненным ценностям, позволяющим ей (личности) не только быть конкурентоспособной на рынке труда, но и ощущать себя успешной в жизни.

Федеральный проект «Образование» – это вызов самой системе образования, предъявляющей ей (системе) требования, выполнение которых позволит обеспечить новое современное качество образования обучающимся в системах общего, профессионального, дополнительного, специального образования.

Когда речь идет о вызовах времени, то это подразумевает явные или неявные признаки качественно нового в уже существующей социальной ситуации. Вызов не только это то новое, что назрело (или назревает), но еще не вступило в свои права. Вызов опережает действительность и ведет ее за собой. С вызовом всегда связывают возможности появления обновлений, новшеств, нововведений, инноваций в обществе. Успешность же изменений, как правило, сопряжена с принятием вызова конкретной личностью. Ведь только в этом случае возникает личная задача на изменение самого себя, на открытие смысла в том, стоит ли ради изменений предпринимать усилия. Вызов выступает в роли мотиватора личности и ее поведения. Это, в свою очередь, влияет на поведение и организации, где она учится или работает.

Важно, чтобы при этом были учтены все аспекты принятия вызова:

– когнитивный, существующий в форме представления, воображения, предположения о том, что предстоит сделать;

– личностный, отвечающий на вопрос о том, насколько личность способна или готова вступать в полосу изменений, выходить за рамки традиции, открывать и принимать новые проблемы, ставить перед собой новые задачи, быть готовой к перестройке себя и своего сознания;

– поведенческий, связанный с принятием вызовов в части их перевода в плоскость реализации.

В этом контексте рассмотрение основных направлений реализации проекта «Учитель будущего», направленного на развитие профессионального мастерства педагогических работников, дальнейшей апробации новой модели их аттестации в условиях формирования национальной системы учительского роста, потребует серьезного осмысления существующих проблем и предлагаемых вариантов их решения, формирования модели и проектирования этапов её реализации в конкретных условиях, в данном случае – в региональной образовательной системе.

Задача обеспечения возможности профессионального роста каждого педагога была поставлена Президентом Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета РФ в декабре 2015 года. Необходимость «обеспечить формирование национальной системы учительского роста...» предполагает установление уровней владения профессиональными компетенциями, которые подтверждаются как итогами аттестации, так и мнением выпускников [3].

В настоящее время для решения поставленной задачи формируется механизм её реализации. Дискуссия, развернутая в профессиональном сообществе по этому вопросу, направлена на характеристику таких понятий, как «профессиональный рост (развитие) педагога» и его «карьерный рост», что связано с рассмотрением не только существенных характеристик данных понятий, но и критериев их оценивания в процессе аттестации.

Как свидетельствует анализ различных научных источников, управленческих документов, карьерный рост определяется по-разному [3]. Одна из его трактовок – это преднамеренно выбранный и реализуемый работником путь должностного или профессионального продвижения, которое гарантирует профессиональное и социальное самоутверждение человека в соответствии с уровнем его квалификации.

Как правило, карьерный рост на протяжении многих лет связывался с продвижением специалиста сообразно восходящим ступеням иерархии, однако в последнее время наряду с вертикальной карьерой стали обсуждать возможности горизонтальной карьеры – предоставление возможностей для развития профессиональных способностей при отсутствии изменения его места в иерархии служебных должностей – вероятность творчества и мастерства в рамках занимаемой должности.

Профессиональный карьерный рост по горизонтали сопровождается ощущением профессиональной самостоятельности, самоорганизованности и неисчерпаемости занимаемой должности за счет усвоения и реализации нетипичных для должности педагога компетенций.

Одним из вариантов развития горизонтальной карьеры педагога может рассматриваться его включенность в активную методическую деятельность, направленную на обобщение своего педагогического опыта, его анализ и предъявление педагогическому сообществу.

Если рассматривать карьерный рост педагога как динамический процесс, то нужно отметить, что он прямо связан с профессиональным ростом как личной готовностью к саморазвитию и самосовершенствованию в рамках собственной профессиональной деятельности.

Профессиональный рост учителя – это процесс развития, интеграции и осуществления в педагогическом труде профессионально важных личностных свойств и способностей, профессиональных знаний и умений; функциональное высококачественное преобразование человеком собственного внутреннего мира, что в результате приводит к сознательно новому способу жизни.

Важное значение в профессиональном росте (развитии) имеет сам педагог, а также его ожидания, представления о своем профессиональном будущем.

Говоря о профессиональном развитии (росте) педагога, называются его различные уровни (ступени).

Первый уровень – это профессиональная база, в основе которой необходимая теоретическая и практическая подготовка педагога, позволяющая ему работать в образовательной организации.

Второй уровень характеризуется большинством исследователей как педагогическое мастерство. Сущностной характеристикой

его проявления является виртуозное владение педагогом имеющимся арсеналом педагогических технологий, методов, форм и средств обучения и воспитания обучающихся.

Педагогическое творчество, как третий уровень развития профессионализма педагога, предусматривает не только нестандартное использование существующих методов обучения, освоение новых современных технологий обучения и воспитания, но и способность педагога осуществлять инновационные разработки на основе инициирования новых идей, системного подхода к решению образовательных задач. Такое прочтение педагогического творчества, с точки зрения ряда исследователей, рассматривается как высший уровень профессиональной деятельности учителя – педагогическое новаторство. Оно включает в себя внесение в образовательную деятельность и ее реализацию новых, современных мыслей, способов их осуществления, тем самым значительно меняя и увеличивая их качество [1].

Степень готовности педагогов к решению различного класса задач, сообразно уровню их профессионального развития, актуализирует потенциал системы постдипломного повышения квалификации, её образовательной (учебной), учебно-методической и научно-методической составляющей.

При построении новой модели, учитывающей разную степень профессиональной готовности педагогов, важно встроиться в систему задач, сформулированных на региональном уровне в рамках реализации проекта «Учитель будущего» (решение отчетной Коллегии 2019 года):

- создать необходимые условия в региональной образовательной системе для реализации механизмов национальной системы профессионального роста педагогических работников, в том числе продолжить участие в пилотном проекте Министерства просвещения РФ;

- разработать механизмы повышения квалификации педагогов системы общего, дополнительного и профессионального образования в форматах непрерывного образования с учетом их потребностей, реального уровня сформированности профессиональных компетенций, мотивации включения в инновационную деятельность;

- создать необходимые условия для реализации индивидуальных образовательных стратегий педагогов и руководителей на ос-

нове разработки их индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий в региональной образовательной системе в условиях постдипломного профессионального образования;

- включиться в апробацию системы аттестации руководителей общеобразовательных организаций;

- создать условия для включения педагогов систем общего и дополнительного образования детей в добровольную независимую оценку их профессиональной квалификации;

- совершенствовать различные формы поддержки и сопровождения педагогов и руководителей образовательных организаций в первые три года работы.

Решение этих задач будет осуществляться в условиях, согласно мероприятиям проекта «Учитель будущего», разработки проектов региональных Центров непрерывного развития профессионального мастерства работников системы образования и аккредитационного центра профессионального мастерства работников системы образования, предоставляющего возможность проведения независимой оценки наряду с существующей системой аттестации педагогических кадров.

Решение поставленных задач предполагает связать воедино требования профессионального стандарта «Педагог», национальной стратегии учительского роста с системой критериев аттестации и эффективного контракта и учитывать их в процессе организации системы непрерывного образования педагога, одним из элементов которого рассматривается система постдипломного дополнительного профессионального образования.

Выстраивание системы повышения квалификации в условиях института развития образования, рассматриваемого в качестве основного компонента непрерывного образования педагогов и руководителей, предусматривает выход на новое качество обучения слушателей.

В этом случае в теоретической модели и вариантах её реализации на практике важно определить механизмы, способные обеспечить качество профессионального и личностного развития педагога и руководителя, что будет способствовать их профессиональному карьерному росту.

Что представляется важным в решении этой задачи? Рассмотрение профессионального и карьерного роста педагога (руководи-

теля) как его способности решения новых задач, а это, в первом случае, включение в инновационную деятельность, во-втором – в методическую (научно-методическую) деятельность, потребует от системы дополнительного профессионального образования и её основной организационной формы – института развития образования предоставить им реальные возможности для самореализации именно в этих видах деятельности. Институт развития образования должен предусмотреть как минимум решение трех классов задач:

- как удовлетворить различные образовательные потребности слушателей?

- как обеспечить включение педагогов в инновационную деятельность?

- какие создать условия для самоутверждения педагогов в процессе организации методической деятельности?

Ответ на первый вопрос – это предложение соответствующего запросу продукта – дополнительных профессиональных образовательных программ, учитывающих уровень профессионального развития педагога. Создать (усовершенствовать) образовательную программу под цели как начинающего педагога, так и педагога-мастера, а также педагога (руководителя), активно включённого в инновационную деятельность, возможно, если в работе института развития образования предусмотреть дифференциацию содержания и технологий обучения, что обеспечивает модульный принцип построения программ согласно образовательному полю кафедры, учитывающий межпредметное содержание, актуальное не только с точки зрения современного контекста развития содержания предмета, но и новых психолого-педагогических исследований, образовательных технологий, в том числе и оценки качества образования.

Для содержательного наполнения разноуровневых программ повышения квалификации важно ориентироваться на модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов (далее – ЕФОМ), разработанную в соответствии с Письмом Департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки России от 04.05.2018 г. № 08-1134 «О проведении апробации» в рамках проекта «Создание и внедрение модели аттестации педагогических работников на основе оценки их квалификации в соответствии с требованиями

ми профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» [1].

В рамках данного пилотного проекта предложено оценивать сформированность следующих компетенций: предметных, психолого-педагогических, коммуникативных и методических.

Учитывая то, что компетенция понимается как способность совершения профессиональных действий (в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога) на основе профессиональных знаний, умений и профессиональных суждений, то её проявление можно оценить при выполнении педагогом профессиональных действий в рамках решения различных профессиональных задач. Среди таких задач и действий названа оценка:

- психолого-педагогических компетенций: индивидуализация обучения, формирование универсальных учебных действий обучающихся;

- коммуникативных компетенций: воспитательные аспекты педагогической деятельности, создание мотивирующей образовательной среды.

Для оценки сформированности компетенции на уровне действий проводится анализ образца профессиональной деятельности учителя, который включает в себя: план (конспект) урока, видео-урок с указанными в нем видеофрагментами, иллюстрирующими проверяемые компетенции, образцы самостоятельной работы обучающегося (с оцениванием этих работ учителем), рефлексивный самоотчет.

Сформированность компетенции в части профессиональных знаний и суждений проверяется в решении кейсов (педагогических задач и ситуаций), направленных на оценку профессионального мышления педагогов.

Учитель, проходящий оценку квалификации по ЕФОМ, может выбрать оценку сформированности одной ее составляющей на основе анализа образца профессиональной деятельности педагога или же решения кейса.

Перечень выбранных направлений и форм оценки не является чем-то абсолютно новым. Это, скорее всего, основание для сверки позиций. Очень важна актуализация роли практических занятий с использованием современных образовательных технологий при проведении занятий со слушателями.

Участие региона в апробации данного пилотного проекта свидетельствует о положительном отношении большинства педагогов к предложенному составу показателей и их структуре. Как показал анализ, использование данной методики позволяет оценить компетенции педагога только в рамках одной трудовой функции: «Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся в соответствии с ФГОС ...». То, что связано с проблематикой горизонтальной карьеры педагога – выполнение не свойственных педагогу функций и их вариант оценки, – данная методика предусматривает в контексте учета (описания) имеющегося опыта методической, наставнической деятельности.

Ответ на второй вопрос предполагает создать условия для включения педагогов-новаторов в инновационную деятельность. Решение этой задачи становится возможным в условиях разработки муниципальных и региональных инновационных проектов, их защиты на координационном совете по инновационной деятельности соответствующего уровня управления образованием. В этом случае возможно создание творческих исследовательских групп, куда могут входить педагоги (руководители), в первом случае, из разных общеобразовательных организаций одного района, или же, во втором случае, из разных муниципальных районов. Здесь важно как сконцентрировать внимание преподавателей института на научно-методическом сопровождении инновационных команд муниципальных районов, по их заявке, так и обеспечить должное сопровождение творческих групп педагогов, объединенных темами инновационных разработок на региональном уровне.

Технологический рисунок решения данной задачи на региональном уровне представлен следующими организационными механизмами:

- 1) инициирование разработки инновационных проектов каждой кафедрой;
- 2) представление региональных инновационных проектов в контексте идеологии национальных проектов на Координационном совете по инновационной деятельности;
- 3) создание при центре оценки качества и инновационного развития образования временных лабораторий (творческих групп) на время реализации инновационных проектов;

4) закрепление в государственном задании ГАОУ ДПО «ЛОИРО» серии проблемных семинаров по направлениям инновационных проектов;

5) представление промежуточных и итоговых результатов инновационной деятельности на региональном Форуме педагогических идей и инновационных практик, научно-практических конференциях;

6) создание региональной библиотеки педагога (руководителя)-инноватора.

Третий вопрос предусматривает концентрацию усилий всех методических служб, педагогических сообществ в решении проблем обобщения и трансляции методического и инновационного опыта работы на муниципальном и региональном уровне с включением в неё наиболее подготовленных педагогов, стремящихся к карьерному росту по горизонтали (старший и ведущий учитель).

Как могут быть увязаны между собой ответы на все три группы вопросов, показано на рисунке, раскрывающем уровневую модель региональной системы методической работы.

Важным показателем качества этой работы может быть названо изменение мотивации обучения слушателей, их новый запрос на тематику и содержание курсовой подготовки. Об изменении потребности педагогов через три года после предыдущего повышения квалификации можно говорить по итогам диагностического контроля при зачислении на последующую программу повышения квалификации. Если мы отмечаем изменения в мотивации, допустим, от неопределенной или же прагматической к профессиональной самореализации, то можно говорить о том, что и сам курс повышения квалификации, и система занятий в межкурсовой период, как на муниципальном, так и на региональном уровне, дали свои результаты.

Еще одним существенным показателем качества, но уже инновационной деятельности, можно считать расширение состава участников, включенных в инновационную деятельность, количество и качество представленных продуктов инновационной деятельности как на региональном, так и на всероссийском уровне – различных конкурсах инновационной деятельности, в том числе на региональном Форуме педагогических идей и инновационных практик.

Для методической работы на региональном уровне важны показатели наличия инновационных форм методической работы, в

том числе реализуемых в сетевом формате, количества созданных методических сетевых сообществ. Важен состав их участников, качество подготовленных и представленных на разных уровнях материалов из опыта работы, учебно-методических и методических пособий в региональной серии «Библиотека педагога (руководителя)-инноватора».

Функциональная модель региональной системы методической работы (организация взаимодействия)

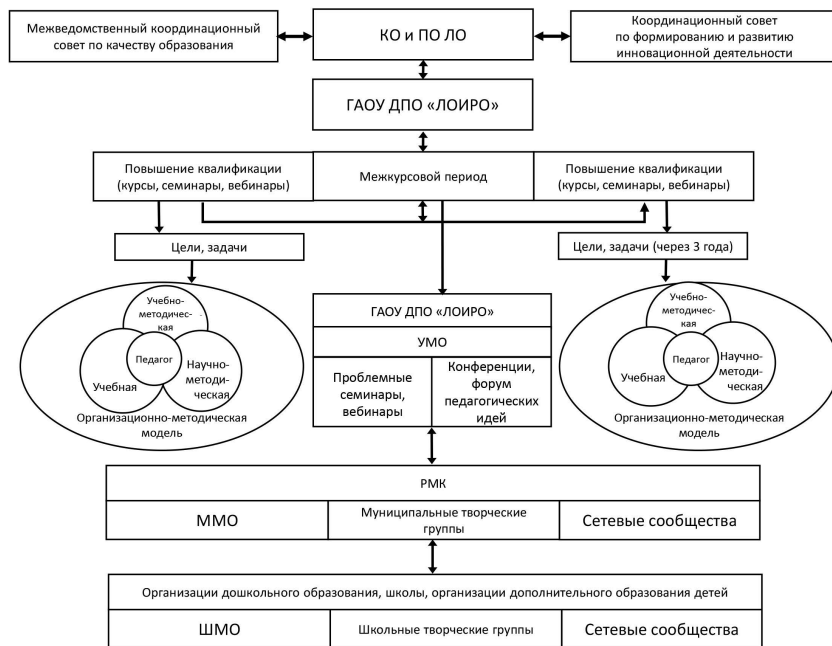


Рис. Функциональная модель региональной системы методической работы

Таким образом, решение всех трех групп задач позволит выйти на новое качество подготовки педагогов на основе учета их индивидуальных запросов, уровня профессиональной готовности, за счет выстраивания системных связей в сопровождении педагогов на разных уровнях образовательных систем (локальный, муниципальный, региональный), что обеспечит профессиональное развитие и создать условия для карьерного роста педагогов с использованием различных возможностей системы непрерывного образования.

Список литературы

1. Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--e1aofx.xn--p1ai/materials/Model.pdf> (дата обращения 05.04.2019)
2. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf> (дата обращения 02.04.2019)
3. Профессиональный и карьерный рост педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/vvedenie-v-pedagogicheskiju-professiju/professionalnyj-i-karernyj-rost-pedagoga/> (дата обращения 29.03.2019)

В. П. Топоровский

V. P. Toporovsky

Профессиональный рост педагога в современных условиях: организационно-методический аспект

Professional development of the teacher in modern conditions: organizational and methodical aspect

В статье обоснованы подходы, связывающие профессиональный рост педагога в современных условиях с совершенствованием организационно-методической деятельности в учебных заведениях разных видов и уровней. Рассмотрены пути формирования и оценки профессиональной компетентности педагога. Теоретические обоснования дополнены направлениями организационной и методической работы.

Ключевые слова: профессиональный рост, компетентность педагога, организационно-методическая деятельность, профессионализм.

In the article the approaches connecting the professional development of the teacher in modern conditions on the basis of improvement of organizational and methodical activity in educational institutions of different types and levels are proved. Ways of formation and assessment of professional competence of the teacher are considered. Theoretical justifications are complemented with the directions of organizational and methodical work.

Keywords: professional development, competence of the teacher, organizational and methodical activity, professionalism.

Среди документов, характеризующих государственную образовательную политику в Российской Федерации в современных условиях, выделим Национальный проект «Образование» 2019–2024. Проект разработан для выполнения Указа Президента Российской Федерации В. В. Путина от 7 мая 2018 года № 204 и структурно представлен федеральными проектами, которые направлены на ре-

шение важнейших задач развития российского образования на период до 2024 года.

Остановимся на задаче № 5, основная идея которой представлена в следующей редакции: «Внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций» [4]. Данная задача имеет отношение ко всем педагогическим работникам, к учителям общеобразовательных школ, преподавателям учреждений среднего профессионального образования. И одним из подтверждений этого является содержание национального проекта в части задачи № 6, в которой отражена идея модернизации профессионального образования, в том числе посредством применения и внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ в подготовке квалифицированных и компетентных специалистов [4].

Эту задачу невозможно успешно решить без необходимого педагогического потенциала компетентных и профессионально подготовленных преподавателей, без их непрерывного личностного и профессионального роста. В то же время отметим главное: в современных условиях необходимый профессиональный рост педагога практически не осуществить без оптимальной, точечной адресной и регулярной нормативно-организационной и методической поддержки [8].

В данном контексте неоценимо значение профессионального стандарта педагога, выполняющего роль мотиватора по стремлению педагогических работников к труду и повышению качества образования; являющегося основой для установления и применения единых требований к содержанию и технологиям профессиональной педагогической деятельности, что может выступать инструментом по реализации стратегии образования в меняющемся мире, а также важнейшим фактором повышения качества отечественного образования разных уровней [5].

Существенно, что в содержании профессионального стандарта педагога заложены подходы к его квалификации и ее повышению с учетом обобщенных трудовых функций и их компонентов. Уделено необходимое внимание развитию личностно-профессиональных качеств педагога, уровню его профессиональной подготовки и компетентности, результативности повышения квалификации, стажир-

ровок, аттестации и эффективному применению современных педагогических технологий [5].

Учитывая, что одной из особенностей педагогической профессии является ее двойственность, отметим следующее. С одной стороны, педагог должен обладать знаниями о человеке, о его возрастных психологических особенностях, закономерностях развития и других процессах, а с другой – он должен в полной мере владеть своим предметом, специальностью. Кроме того, важнейшей характеристикой социально-психологической направленности педагога является такое качество, как педагогическая центрация, представляющая определенную избирательность его направленности на разные стороны педагогического процесса.

Кроме того, коллективный характер педагогической профессии также имеет свои особенности. Так, в отличие от других профессий, в основе которых лежит работа с людьми, педагог должен не только воздействовать на учащихся и организовывать образовательный процесс, но и сотрудничать с ними, их родителями и другими субъектами.

Также педагогический труд отличается сложностью и многогранностью, и его результаты трудно поддаются обычному учету, анализу и оценке. В области педагогического труда практически невозможно сразу получить результат. Часто его результаты отодвигаются во времени и имеют кумулятивный характер. Это дает возможность, суммируя промежуточные итоги, оценить их и, учитывая отсроченные результаты, повысить качество и эффективность педагогического труда, а также развивать главные качества (как личностные, так и профессиональные), необходимые для совершенствования дальнейшей профессиональной деятельности.

Отмечая организационную составляющую личностно-профессионального роста педагога, обоснуем следующее. Для того чтобы эту работу организовать, педагогу необходимо самому владеть технологиями развития, знать порядок, этапы, виды, основные аспекты и механизмы развития. С этой целью выделим аспекты, способствующие качественному личностно-профессиональному росту педагога. По нашему мнению, первым из таких аспектов является умение человека провести самоанализ либо диагностику, позволяющие оценить уровень личностно-профессиональных качеств, которыми он обладают. В случае удачного выполнения первого этапа

появляется повод гордости собой, следовательно, повышается самооценка.

Определившись с недостающими качествами, важно разработать индивидуальные пути и индивидуальный маршрут по их формированию и развитию (курсы повышения квалификации, тренинги, семинары, стажировки, практика, самообразование и самостоятельная работа).

Одной из важнейших форм личностно-профессионального роста педагога и его познавательной активности, сознательного саморазвития является самообразование. Учитывая, что необходимость самообразования педагога диктуется, с одной стороны, самой спецификой учительской деятельности, ее социальной ролью, с другой – реалиями и тенденциями непрерывного образования, связанными с постоянно меняющимися условиями педагогического труда, смысл самообразования выражается в познавательной активности, его потребности в самореализации.

В то же время целями самообразования являются процессы овладения техникой и культурой умственного труда, отработка умений преодолевать проблемы, работать над собственным совершенствованием, в том числе и профессиональным. В процессе данной деятельности очень важно применять основные принципы самообразования: непрерывности, целенаправленности, интегративности, единства общей и профессиональной культуры, индивидуализированности, взаимосвязи, вариативности и преемственности, опережения, компенсаторности, взаимосвязи перехода от ступени к ступени.

Психологи выделяют следующие особенности, отличающие взрослого педагога от обучающегося, ученика или студента. Взрослый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью и критически относится к любым попыткам руководить им; у него, как правило, накоплен большой запас жизненного, социального и профессионального опыта, влияющий на его мировоззрение, позволяющий оценивать любую поступающую информацию; его мотивация к учению заключается в прагматическом подходе, он стремится в процессе учебы решить свои жизненные проблемы (карьера, смена деятельности, общение, аттестация, развлечение и др.); его восприятие сопровождается, как правило, эмоциональной оценкой ин-

формации, при этом в стремлении «заблокировать» отрицательную информацию.

Отметим, что ЮНЕСКО официально признал следующие формы образования:

- *формальное (formal)*, проходящее в специальных образовательных учреждениях и заканчивающееся выдачей свидетельства или диплома;
- *неформальное (non-formal)*, которое может проходить в любом месте и не обязательно ведущее к выдаче диплома;
- *информальное (informal)*, неорганизованное и без целенаправленного характера получения информации через любые источники.

Поэтому важно учитывать результаты всех видов обучения в ходе организации личностно-профессионального роста педагога. Для достижения этих целей в ходе курсового обучения и других форм повышения квалификации педагогов нужно применять следующие технологии обучения: групповой работы с использованием метода конкретных ситуаций; деловых игр; творческих мастерских; метода проектов, модульного обучения, подготовки статей, анализа педагогических ситуаций и др.

Уточним, что в настоящее время в системе профессионального образования Ленинградской области функционирует 25 учреждений среднего профессионального образования (СПО), 2 учреждения высшего профессионального образования (ВПО) и Мультицентр социальной и трудовой интеграции. В организациях СПО работает около 2 тысяч педагогов (1,7 тысячи преподавателей и около 200 мастеров производственного обучения). А также образовательную деятельность осуществляют около 10 филиалов организаций высшего образования разных ведомств и отраслей.

Отметим, что организационно-методическая поддержка личностно-профессионального роста педагога должна быть прежде всего системной. И она будет эффективной только при усилении всех ее составляющих: научной, методической, психолого-педагогической, социально-адаптационной и других.

Перечислив формы и виды организационной составляющей организации личностно-профессионального роста педагога, отметим пути усиления ее научной составляющей. К ним отнесем следующие виды, которые можно и нужно совершенствовать на всех

участках образовательной деятельности, в ходе повышения квалификации и переподготовки: включение в образовательные программы инвариантного блока научно-методологического содержания; проведение в рамках курсового обучения семинаров с научным содержанием; организация семинаров и конференций с научной тематикой.

Методическая составляющая является важной составной частью личностно-профессионального роста педагога, повышения качества и эффективности деятельности в профессиональных образовательных организациях. Методическая деятельность представляет совокупность мероприятий с целью совершенствования методики и технологий повышения качества проведения занятий, разработки и внедрения методов и средств обучения на основе достижений науки, передового педагогического опыта.

Психологи выделили следующие качества взрослой личности: сознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью и критически относится к любым попыткам руководить им; имеет большой запас жизненного, социального, профессионального опыта и мировоззрение, с точки зрения которого оценивает информацию; мотивирован к учению в совершенно прагматическом подходе, в ходе чего стремится решить свои проблемы (карьера, аттестация и т. д.); стремится к получению удовлетворения от процесса; восприятие сопровождается эмоциональной оценкой информации.

Управление знаниями в процессе повышения квалификации педагогов важно осуществлять на основе индивидуального плана, представляющего личностный образовательный маршрут. Понятие «маршрут» определяется как путь следования, заранее намеченный. Образовательный маршрут представляет заранее продуманный путь обучения, связанный с получением образовательной услуги в выбранном направлении.

Педагогический труд отличается сложностью и многогранностью. Он не поддается обычному учету и нормированию. В области педагогического труда практически невозможно сразу получить отдачу и результат. Качественные результаты педагогического труда отодвигаются во времени и имеют кумулятивный характер. Это свойство проявляется в последовательном суммировании промежуточных результатов педагогического труда, что позволяет в итоге оценить нарастающую эффективность его воздействия.

Какие же компетенции (компетентности) можно назвать ключевыми, овладение которыми повлияет на качество, эффективность образования?

По этому вопросу актуально значимыми считаются рекомендации Совета Европы выделения следующих ключевых компетенций (компетентностей):

- политических и социальных компетенций (компетентностей);
- компетенций (компетентностей), касающихся жизни в многокультурном, многонациональном обществе;
- коммуникационных компетентностей;
- информационных компетентностей;
- компетентностей, связанных со способностью и желанием учиться в течение всей жизни;
- аналитико-оценочных компетентностей.

По нашему мнению, аналитико-оценочная компетенция (компетентность) представляет собой интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной адаптации в личной и профессиональной сфере деятельности.

Поэтому для формирования и развития эффективной профессиональной компетентности в процессе личностно-профессионального роста педагога в ходе повышения квалификации, самообразования, методической работы, аттестационных мероприятий необходима интерпретация компонентов компетентности применительно к условиям и специфике его деятельности.

Изучение образовательных проблем в ходе курсовой подготовки и повышении квалификации работников образования различного уровня на лекциях и практических занятиях в ГАОУ ДПО «ЛОИ-РО», а также при проведении аттестационных процедур педагогов позволяет выстраивать адресное и оптимальное формирование и развитие в ходе личностно-профессионального роста педагога, развития компонентов компетентности, их практическое применение и использование.

Одним из направлений решения данных задач в условиях повышения квалификации и аттестационных мероприятий является работа по оценке сформированности уровня компетентности у бу-

дущих слушателей курсового обучения и аттестуемых через изучение и оценку документов, а также предварительного анкетирования и диагностики. Следующим направлением формирования компетентности преподавателей является выполнение проектных заданий, индивидуального образовательного маршрута.

Как показывает анализ, работу по организационно-методическому сопровождению личностно-профессионального роста педагога, по формированию профессиональной компетентности необходимо организовывать комплексно, интегрированно, на основе системного подхода, интеграции их докурсовой, курсовой и послекурсовой работы. Важно способствовать оптимальному использованию познавательных ресурсов, полученных в ходе повышения квалификации, курсового обучения, системной методической деятельности, самообразования в образовательной деятельности.

Список литературы

1. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник образования России. – 2012.
2. Государственная программа ЛО «Современное образование Ленинградской области» на период 2018–2025 гг.
3. Концепция развития профессионального образования Ленинградской области 2018–2030 гг. «Профессиональное образование Ленинградской области: новые ориентиры – новое качество».
4. Национальный проект «Образование». 2019–2024.
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» от 8 сентября 2015 года № 608 н.
6. Приказ МО и Н от 07.04.2014 г. № 276 «Об утверждении порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».
7. *Топоровский В.П.* Аналитическая компетентность педагога; технологии развития, педагогический анализ, методы и формы оценки : учеб.-метод. пособие / В.П. Топоровский. 2-е изд., стереотип. – М.: Планета, 2011. – 176 с. (Управление школой).
8. *Топоровский В.П.* Научно-методическая поддержка деятельности организаций среднего профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире: традиции и инновации : матер. Междунар. науч.-практ. конф. 19–20 февр. 2019 г., г. Выборг, Ленинградская

обл. / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. С.В. Тарасова. Т. 1. – Гатчина: Изд-во ГИЭФПТ, 2019. – 113–124 с.

9. *Топоровский В.П.* Развитие личностно-профессиональных качеств педагога в процессе внедрения профессионального стандарта // Человек и образование. – 2018. – № 2 (55). – СПб., 2018. – С. 129–134.

Л. Б. Малыхина

L. B. Malykhina

**Центры подготовки компетенций
как региональный ресурс профессионального
самоопределения обучающихся
и профессионального развития педагогов**

**Competency training centres as regional resource
professional self-determination of students and
the professional development of teachers**

Достижение задачи профессионального самоопределения обучающихся и профессионального развития педагогов рассматривается через необходимость формирования организационно и содержательно разнообразной инфраструктуры дополнительного образования. Представлено описание деятельности центров подготовки компетенций как ресурса регионального ресурса профессионального самоопределения обучающихся в системе дополнительного образования детей Ленинградской области.

Ключевые слова: центр подготовки компетенций, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, система дополнительного образования детей, ЮниорПрофи.

Reaching the task of the professional self-determination of the trainers and professional developments of teachers is examined through the need for the formation of the organizationally and meaningfully diverse infrastructure of additional formation. Is represented the description of the activity of the centers of the preparation of scopes as the re-

source of the regional resource of the professional self-determination of trainers in the system of the additional education of the children of Leningrad region.

Keywords: the center of the preparation of scopes, professional self-determination, professional development, the system of the additional formation of children, YuniорProfi.

Профессиональное самоопределение обучающихся – одна из актуальных задач современного образования. В контексте необходимости ее решения в условиях дополнительного образования детей стоит отметить эффективность соревнований по компетенциям ЮниорПрофи.

ЮниорПрофи (ранее JuniorSkills) – это программа ранней профессиональной ориентации, освоения основ профессиональной подготовки и соревнований школьников в профессиональном мастерстве. Компетенция ЮниорПрофи – это определённый класс профессиональных знаний, умений, действий.

По методике ЮниорПрофи проходит Чемпионат «Профессионалы будущего». Масштабные соревнования всероссийского уровня включают в себя: Чемпионат профессий, Чемпионат Корпораций и I Всероссийский конкурс ПрофСтарт. Участие в соревнованиях по методике ЮниорПрофи дает возможность ребенку пережить эмоции достижения высокого результата в предметной деятельности, что способствует повышению его мотивации в отношении избранной им деятельности.

Развитие ЮниорПрофи в регионе предполагает создание центров подготовки компетенций ЮниорПрофи (далее ЦПК) [2]. Сегодня стало уже достаточно популярным другое созвучное ему понятие – «центр компетенций», которое используется наряду с такими понятиями, как «центры знаний», «центры превосходства», «ресурсные центры», и употребляется в различных значениях. Так, в некоторых исследованиях центры компетенций ассоциируются с центрами сбора, структурирования, распространения и приращения умений, знаний и эффективных практик, которые связаны с одним из основных направлений деятельности организации [5].

Центры компетенций представляют собой центры сбора, систематизации, распространения и приумножения знаний и эффек-

тивных практик, связанных с одним или несколькими направлениями деятельности организации [6].

В исследовании Л.Д. Гетельман и М.В. Кожевникова центр компетенций определяется как структура, нацеленная на поиск новых знаний, их активный трансфер и оказание консультационных, сервисных и высокопрофессиональных услуг [1].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что в системе дополнительного образования детей центром подготовки компетенций может являться образовательная организация, которая выполняет функции по обеспечению интеллектуальной и кадровой поддержки проектов, связанных с профессиональным самоопределением обучающихся и их подготовкой к соревнованиям в профессиональном мастерстве.

Для подготовки к соревнованиям дирекцией ЮниорПрофи разрабатываются примерные конкурсные задания по компетенциям, которые могут быть использованы педагогами при подготовке школьников к соревнованиям. Однако организация ранней профессиональной ориентации и получение детьми основ профессиональной подготовки требует системной работы, предполагающей программирование педагогической деятельности не только с учетом содержания конкурсных заданий, но и возможностей профориентационной работы в сотрудничестве с организациями-партнерами, в том числе из числа работодателей (организаций, предприятий), приближенных к месту расположения созданных ЦПК.

Такое взаимодействие позволит учесть потребности и перспективные задачи инновационной и экономической политики региона, а также определить как перспективные направления деятельности по профессиональной ориентации, так и уровень разрабатываемых программ в зависимости от востребованности специалистов с начальным профессиональным, средним специальным или высшим образованием в муниципальном образовании.

Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определено, что задачи профессиональной ориентации детей и получение ими основ профессиональной подготовки решают дополнительные предпрофессиональные программы. Однако, в соответствии с федеральными требованиями, создание таких программ распространяется на ограничен-

ный перечень направлений, а именно: в области искусств и по видам спорта [3].

Таким образом, необходима разработка примерных дополнительных общеразвивающих программ, с учетом особенностей подготовки по компетенциям ЮниорПрофи, их апробация и трансфер в деятельность педагогов дополнительного образования.

Самоопределение реализуется в процессе анализа личных возможностей, способностей в соотнесении с профессиональными требованиями, поэтому в ЦПК необходимо предоставить каждому ребенку возможность реализовать свой потенциал в рамках индивидуальных образовательных маршрутов с использованием ресурса проектной деятельности за счет разноуровневости программ дополнительного образования.

Разноуровневость является одним из принципов проектирования дополнительных общеобразовательных программ, обозначенных в Концепции развития дополнительного образования детей [4].

В соответствии с принципом «разноуровневости» содержание и материал программы дополнительного образования детей должны быть организованы по принципу дифференциации в соответствии со следующими уровнями сложности:

1. Стартовый уровень. Предполагает использование и реализацию общедоступных и универсальных форм организации материала, минимальную сложность предлагаемого для освоения содержания программы.

2. Базовый уровень. Предполагает использование и реализацию таких форм организации материала, которые допускают освоение специализированных знаний и языка, гарантированно обеспечивают трансляцию общей и целостной картины в рамках программы.

3. Продвинутый уровень. Предполагает использование форм организации материала, обеспечивающих доступ к сложным (возможно узкоспециализированным) и нетривиальным разделам в рамках содержательно-тематического направления программы. Также предполагает углубленное изучение содержания программы и доступ к околопрофессиональным и профессиональным знаниям.

Применение разноуровневых программ по подготовке к компетенциям ЮниорПрофи требует разработки критериев оценки достижений обучающихся по освоению компетенции ЮниорПрофи на каждом уровне.

В настоящее время Дирекцией ЮниорПрофи и Региональным координатором ЮниорПрофи разрабатываются критерии, которые позволяют фактически оценить достижения ребенка по итогам освоения продвинутого уровня.

Наличие же разработанных критериев освоения стартового и базового уровня позволит ребенку (возможно, при помощи педагогов) оценить свои возможности в отношении выбора профессии в соотношении с профессиональными требованиями.

Развитие кадрового потенциала – необходимое условие эффективности таких программ. Современные программы дополнительного образования реализуются с использованием новых, в том числе цифровых технологий и средств обучения. Это, в свою очередь, обуславливает задачу повышения квалификации педагогов в области реализации нового содержания образования, работы в современной технологической среде (техносфере) дополнительного образования. Решена эта задача может быть за счет формирования организационно и содержательно разнообразной инфраструктуры непрерывного профессионального развития специалистов системы дополнительного образования детей. Частью такой инфраструктуры способны стать центры подготовки компетенций, за счет деятельности которых фактически может быть осуществлено непрерывное профессиональное развитие педагогов в следующих формах: экспертное сообщество, семинары, мастер-классы и стажировки в рамках реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации кафедры развития дополнительного образования детей и взрослых ЛОИРО.

Таким образом, целью деятельности центра подготовки компетенций становится создание организационно-методических условий с использованием потенциала движения ЮниорПрофи для профессионального самоопределения обучающихся системы дополнительного образования детей и профессионального развития педагогов. Для достижения данной цели организационно-методическая деятельность созданных центров подготовки компетенций обуславливает необходимость решения ими основных задач и разработку соответствующих им функциональных блоков деятельности (см. табл.):

Задачи и функциональные блоки деятельности Центров подготовки компетенций (ЦПК)

Задачи	Наименование функциональных блоков	Содержание деятельности
Разработка и апробация программно-методического обеспечения для подготовки обучающихся к соревнованиям ЮниорПрофи	Обучение детей	Разработка и реализация дополнительных общеразвивающих программ по подготовке компетенций ЮниорПрофи в составе учебно-методических комплексов
Трансфер программно-методического обеспечения для подготовки обучающихся к соревнованиям ЮниорПрофи	Методическое сопровождение педагогов	Консультирование педагогов по внедрению дополнительных общеразвивающих программ по подготовке компетенций ЮниорПрофи
Повышение профессиональной компетентности педагогических кадров в области подготовки детей по компетенциям ЮниорПрофи	Обучение педагогов	Разработка и реализация программ стажировок и мастер-классов по компетенциям ЮниорПрофи
Подготовка экспертов по компетенциям ЮниорПрофи	Обучение экспертов	Разработка и реализация программ семинаров подготовки экспертов по компетенциям ЮниорПрофи
Подготовка региональных команд к соревнованиям по компетенциям ЮниорПрофи	Тренировочная база	Разработка и реализация учебно-тренировочных сборов для подготовки региональных команд к соревнованиям по компетенциям ЮниорПрофи
Управление информационным обеспечением деятельности центра подготовки компетенций	Информационное обеспечение	Распространение информационных материалов о деятельности Центра подготовки компетенций, организация доступа к информационным ресурсам для заинтересованных лиц, формирование навигатора дополнительных общеразвивающих программ по подготовке компетенций ЮниорПрофи
Организация партнерства с социальными и бизнес-партнерами, включая работодателей и предпринимателей	Привлечение социальных и бизнес-партнеров, включая работодателей и предпринимателей	Привлечение современного технологического оборудования, участие социальных и бизнес-партнеров в подготовке конкурсных заданий, участие в работе экспертных сообществ

В рамках реализации Дорожной карты по развитию ЮниорПрофи в Ленинградской области создано шесть региональных центров подготовки компетенций ЮниорПрофи в системе дополнительного образования детей Ленинградской области по девяти компетенциям: мультимедийная журналистика, электромонтажные работы, сетевое и системное администрирование, мехатроника, инженерный дизайн, прототипирование, интернет вещей, мобильная робототехника, электроника.

Наличие целого ряда функциональных блоков деятельности позволяет рассматривать созданные центры подготовки компетенций как региональный ресурс обеспечения организационно и содержательно разнообразной инфраструктуры системы дополнительного образования для профессионального самоопределения детей и профессионального развития педагогов, что в конечном итоге станет конкурентным преимуществом образования региона.

Список литературы

1. *Гительман Л.Д., Кожевников М.В.* Центры компетенций – прогрессивная форма организации инновационной деятельности [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsentry-kompetentsiy-progressivnaya-forma-organizatsii-innovatsionnoy-deyatelnosti>
2. Дорожная карта по развитию JuniorSkills в Ленинградской области в 2017–2018 учебном году (Распоряжение КОиПО от 26.06.17 г. № 1637-р).
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.
4. Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р).
5. *Лазарева Н.В., Фурсов В.А., Ионов А.Ч.* Организация управления транспортными предприятиями на основе менеджмента знаний // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2011. – № 5. – С. 173–176.
6. *Шраер А.В., Латыпова Е.В.* Инновационные кластеры и кластеры компетенций: взаимосвязь понятий // Научно-образовательный центр «Технологии товароведческой, таможенной и криминалистической экспертизы»: сб. науч. работ / под ред. Г.Д. Дроздова. – СПб., 2015. – С. 201–209.

С. А. Пашина, И. В. Егорова, Л. Г. Косычева
S. A. Pashina, I. V. Egorova, L. G. Kosycheva

**Инновационная деятельность как фактор
профессионального роста педагога**
**Innovative activity as a factor of professional
advancement of the teacher**

В современном обществе изменились требования к профилю выпускника дошкольного учреждения. Педагогическая модель взаимодействия с ребенком также нуждается в модификации характера и содержания образования. Приоритетным становится развитие личностных качеств дошкольников и их социальная адаптация. Значительную роль в современной педагогической практике приобретает метод проектной деятельности, который способствует эффективному формированию личности дошкольника, а также содействует профессиональному росту педагогов.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, профессиональный рост педагога, дошкольный возраст, педагогическая технология, проектная деятельность.

In modern society, the requirements for the pre-school graduate profile have changed. The pedagogical model of interaction with the child also needs modification of the nature and content of education. The development of personal qualities of preschoolers and their social adaptation becomes a priority. Significant role in modern teaching practice acquires the method of project activities. This methods contributes to the effective formation of the personality of the preschooler, and also contributes to the professional growth of teachers.

Keywords: project activity, research activity, professional growth of a teacher, preschool age, pedagogical technology, project activity.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет дошкольное образование как первую ступень общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования определяет гарантирует равенство прав

каждого ребенка в получении дошкольного образования достойного качества. Изменение законодательной базы и современный социальный заказ общества поставили перед дошкольными образовательными организациями (ДОО) задачи обновления и повышения качества дошкольного образования.

Одним из направлений повышения качества образовательного процесса ДОО является внедрение в педагогическую практику образовательного учреждения инновационной деятельности, направленной прежде всего на проектирование и организацию методической работы с педагогическими кадрами.

Детский сад «Южный» г. Всеволожска в соответствии с распоряжением Комитета по образованию Администрации Всеволожского муниципального района Ленинградской области функционирует как «муниципальная инновационная площадка». Получению высокого статуса предшествовала длительная системная педагогическая работа по реализации инновационных проектов: «Организация образовательного процесса на интегративной основе как условие развития творческой активности детей дошкольного возраста» (2011–2013 гг.); «Проектирование вариативного компонента образовательного процесса в контексте ФГОС ДО» (2013–2015 гг.); «Оценка эффективности взаимодействия ДОУ с семьей по формированию здорового образа жизни» (2015–2017 гг.).

В настоящее время ДСКВ «Южный» г. Всеволожска реализуют проект «Формирование навыков речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с опорой на социокультурные факторы». Цель проекта – поиск средств и условий совершенствования педагогической работы по формированию и регуляции навыков речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с учетом социокультурных факторов здорового образа жизни, культурных традиций России, игровой деятельности. Для реализации цели поставлены следующие задачи:

- проанализировать потенциал социокультурных факторов как способов формирования речевой деятельности;
- выявить эффективные педагогические проекты использования социокультурных факторов в воспитании детей;
- разработать педагогические ситуации по формированию культурного речевого поведения;
- повысить уровень квалификации педагогов,

- расширить взаимодействие с социокультурными партнерами (образовательными и культурными учреждениями, семьей) в рамках реализуемого проекта;
- создать систему мониторинга эффективности инновационной деятельности.

В процессе реализации проекта были использованы следующие методы: 1) мониторинг образовательного процесса по формированию навыков речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста; 2) анкетирование родителей и педагогов; 3) мониторинг предметно-развивающей среды по формированию речевой деятельности с учетом применения социокультурных факторов.

В мониторинге приняли участие 298 детей старшего дошкольного возраста (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительные результаты мониторинга дошкольников
в образовательной области «Речевое развитие», %**

Учебный год	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
2016–2017	36	51	13
2017–2018	44	48	8
2018–2019	46	49	5

Результаты первичного мониторинга выявили, что 13% воспитанников имели качественно низкие показатели формирования словаря и грамматического строя речи, что негативно отражалось на возможностях продуцирования диалогического и монологического текста. Только при активном участии взрослого проявлялось желание вступать в коммуникативные контакты. Половина дошкольников (51%), участвовавших в мониторинге, продемонстрировали наличие достаточного уровня сформированности речевой деятельности. Они активно использовали в своей речи художественное слово. Но для реализации этих возможностей оказалась необходима помощь взрослого (наводящие вопросы, подсказки и т. д.). Высокий уровень развития речевой системы (36%) проявляется в самостоятельном и активном применении речи как средства общения, интересе к художественному слову, индивидуальном стиле выполнения

речевых заданий, способности к речевому творчеству (сочинение сказок, загадок, стихов и т. д.).

Представленные в таблице 1 показатели мониторинга 2018–2019 уч. г. свидетельствуют, что реализация проектной деятельности в образовательной области «Речевое развитие» способствовала увеличению количества детей с высоким уровнем развития речевой деятельности (46% – высокий уровень, 49% – средний уровень).

В анкетировании родителей по теме «Формирование навыков речевой деятельности детей старшего дошкольного» участвовало 243 человека (табл. 2).

Таблица 2

Результаты анкетирования родителей воспитанников ДОО, %

Направления анкетирования	2017–2018 уч. г.	2018–2019 уч. г.
Использование здоровьесберегающих технологий	100	100
Обогащение словаря	100	100
Развитие монологической и диалогической речи	100	100
Развитие звуковой культуры речи	100	100
Ознакомление с художественной литературой	78	89
Речевой этикет	56	90

Анкетирование выявило, что наиболее значимыми для родителей на начальном этапе работы были здоровьесберегающие технологии, обогащение словаря и развитие связной речи, формирование звуковой культуры речи. Проектная деятельность педагогического коллектива ДОО расширила представления родителей о технологиях развития речи, дополнив их такими методами, как ознакомление с художественной литературой и речевой этикет.

Обобщение результатов мониторинга и анкетирования позволило определить направления проектной деятельности: формирование связной речи в совместной деятельности педагога с детьми; овладение правилами речевого поведения в различных ситуациях общения; освоение орфоэпических и произносительных норм языка; формирование звуковой регуляции. Каждое направление было

оформлено в подпроекты: «Связная речь», «Речевой этикет», «Говорим правильно», «Путешествие по звуковым тропинкам».

Подпроект «Связная речь». Цель деятельности – формирование навыков связной речи с учетом культурных традиций народов Российской Федерации у детей старшего дошкольного возраста. Результатом инновационного процесса является деятельность по созданию цикла авторских сказок с учётом комплексно-тематического планирования образовательной деятельности в ДОУ, диафильмов по мотивам сказок, сценариев музыкально-театрализованных постановок, а также по разработке методических рекомендаций для педагогов и родителей.

Подпроект «Речевой этикет». Цель работы – формирование основ речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста в условиях социокультурного фактора – игра. Основы речевого поведения закладывались в процессе реализации педагогической технологии «Клубный час». Данная технология предполагает формирование саморегуляции поведения детей дошкольного возраста. Итогом проекта является модификация педагогической технологии «Клубный час» с учетом применения дифференцированного подхода к развитию детей с ОВЗ и общеобразовательных групп. Педагогический коллектив разработал и апробировал методический комплекс пособий: сценарии клубных часов («Столовый этикет», «Взрослый – ребенок», «Что такое хорошо, что такое плохо», «Путешествие в страну этикета»); картотеки мнемотаблиц (речевой, столовый, выходной, семейный, телефонный, гостевой, пассажирский этикет); лэпбуки (столовый, выходной, гостевой этикет и др.).

Подпроект «Путешествие по звуковым тропинкам». Цель инновационной деятельности – разработка педагогической технологии формирования фонематического восприятия и фонематических функций у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Результат подпроекта – учебно-методический комплект развития фонематического восприятия и фонематических функций. В комплект входит диагностическая карта, цикл сказок «Сказ про то, как старичок Звуковичок в свои дома все звуки собрал» (сказки на гласные звуки); наглядный материал «Звуковые домики».

Подпроект «Говорим правильно». Цель подпроекта – формирование точности орфоэпических и произносительных норм языка с использованием социокультурного фактора – здоровый образ жизни. Педагоги разработали методический материал для учителей-

логопедов, воспитателей, музыкальных руководителей по теме «Логоритмика – это движение и здоровье». Учебно-методический комплект включает разработанные и апробированные конспекты логоритмических занятий, картотеки хороводных игр, картотеки пословиц и поговорок; система упражнений по формированию дыхания; картотеки пальчиковых игр; система упражнений по развитию артикуляции.

Инновационная деятельность затрагивает всех участников образовательного процесса: педагогов, детей, родителей воспитанников, а также руководство учреждения, которое способствует внедрению инноваций в практическую деятельность педагогов ДОО. Таким образом, оценку эффективности проведенной инновационной деятельности можно произвести по разным направлениям. В управленческой деятельности удалось внедрить следующие инновации: изменение алгоритма проведения внутреннего контроля за качеством образования, внедрение новых его форм, делегирование контрольных функций; разработка эффективного инструментария мотивации и стимулирования педагогических кадров; укрепление связей с социальными партнерами (МОБУ «СОШ № 6», начальная школа, Школа искусств им. М.И. Глинки). Инновации в содержании и в технологиях образования: адаптация и внедрение новых программ; разработка индивидуальных программ образования; адаптация, разработка и использование здоровьесберегающих технологий воспитания дошкольников; использование технологии развивающего обучения, информационных технологий, исследовательского метода, социоигровых подходов в работе с детьми, родителями и педагогами.

Инновации в работе с кадрами: создание системы непрерывного образования педагогов; индивидуализация форм и методов методической работы в зависимости от уровня профессионального мастерства педагогов; использование мастер-классов, стажерских площадок, педагогических проектов для повышения квалификации и уровня творческой активности педагогических работников; самореализационные формы повышения квалификации: творческие конкурсы (региональный, всероссийский уровень), публикации опыта работы, создание банка инновационных идей; использование активных форм взаимодействия с родителями (совместные выездные мероприятия, мастер-классы).

Инновации в работе с детьми: организация различных форм детской деятельности по интересам; обеспечение индивидуально-личностного, дифференцированного подхода; разработка индивидуального маршрута развития и составление портфолио достижений в работе с детьми; организация простейшего экспериментирования и моделирование ситуаций; увеличение речевой активности в общении (отвечают и задают вопросы, находят решение проблемных ситуаций).

Инновации в работе с родителями: применение интерактивных методов взаимодействия с родителями по освоению детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образовательного учреждения; использование неформальных способов взаимодействия с родителями воспитанников, вовлекающих их в жизнь детского сообщества через мастер-классы, семейные праздники и т. д.

Инновации в предметно-развивающей среде: обогащение макросреды ДООУ и микросреды групп с учетом авторских разработок; преобразование предметно-пространственной среды на основе социокультурных факторов.

Опыт работы инновационной деятельности апробирован на муниципальном, региональном и всероссийском уровне. Педагоги участвовали в Форуме педагогических идей и инновационных практик (2018), во Всероссийском конкурсе «Детские сады – детям» (2018) (дипломы победителей).

Таким образом, инновации в дошкольном образовании в настоящее время являются необходимостью для поддержания соответствия учреждения требованиям ФГОС ДО.

Список литературы

- 1 *Бурим Н.В.* Построение системы мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений в дошкольной образовательной организации / Н.В. Бурим [и др.]. – СПб.: ЛОИРО, 2017.
- 2 *Егорова И.В.* Музыкальное воспитание как средство коррекции общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2012.
- 3 *Страуниг А.М.* Методы активизации мышления дошкольников: учеб.-метод. пособие. – Т. 1. – Обнинск: Принтер, 2000.
- 4 Урмина И.А. Инновационная деятельность в ДООУ. Программно-методическое обеспечение. / И.А. Урмина, Т.А. Данилина. – М.: Линка-Пресс, 2009.

О. Н. Мостова

O. N. Mostova

**Совершенствование профессиональной
подготовки учителя на основе
самооценки профессиональных компетенций**

**Improving teacher training based on self-assessment
of professional competencies**

В статье обсуждаются теоретические и практические аспекты проблемы совершенствования подготовки учителей начальной школы, приводятся результаты изучения уровня квалификации и компетенций педагогов с разным опытом работы на основе самооценки профессиональных умений в процессе анкетирования, делаются выводы о возможных условиях становления региональной системы учительского роста.

Ключевые слова: повышение квалификации, учителя начальной школы, самооценка профессиональных компетенций.

The article discusses the theoretical and practical aspects of the problem of improving the training of primary school teachers, presents the results of studying the qualifications and competencies of teachers with different experience based on the self-assessment of professional skills in the questionnaire process, draws conclusions about the possible conditions for the development of a regional teacher growth system.

Keywords: professional development, elementary school teachers, self-assessment of professional competencies.

В настоящее время качество школьного образования напрямую связывается с жизнью нашего общества в целом. Поэтому вопрос совершенствования подготовки учительских кадров по-прежнему является актуальным. Построение системы учительского роста невозможно без активного участия самих педагогов в этом процессе, поскольку подлинные изменения в образовательной системе происходят лишь при условии их поддержки на местах самим учитель-

ским корпусом. Это требует сформированности у педагогов субъектных качеств.

По замечанию П.Ф. Каптерева, «...истинно хороший учитель не может быть рабом ни программ, ни методик, он всегда должен оставаться свободным и самостоятельным о бдеемем... Уча, учитель должен учиться и сам, школа, в которой он учительствует, должна быть школой для него самого, его уроки ученикам должны быть уроками и для него самого» [4, с. 600]. В этом высказывании затронуты разные грани педагога как субъекта образовательного процесса, раскрывающие пути, ведущие к становлению и развитию его личности.

По утверждению А.В. Петровского, быть личностью – значит быть субъектом собственной жизни, субъектом предметной деятельности, субъектом обучения, субъектом самосознания. Субъектность трактуется им как конституирующая характеристика личности, как свойство самодетерминации его бытия в мире [9, с. 17].

Проблему «субъектности педагога» также изучают в своих работах А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.А. Зимняя и др. Так, А.К. Маркова отмечает, что, профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников [6, с. 6]. Л.М. Митиной разработана концепция профессионального развития личности, в которой субъектность обуславливается высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: направленности, компетентности, гибкости [7, с. 13]. Особое внимание в ее работе уделяется такому понятию, как самопознание. Она считает, что самопознание — это «динамическая система представлений человека о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов» [7, с. 94–95].

По определению И.А. Зимней, субъектность – это интегративное свойство личности педагога, складывающееся из его психофизиологических свойств (задатков), его способностей, направленности и других личностных свойств и профессиональной компетент-

ности, включающей профессионально-педагогические и предметные знания и умения [3, с. 185–186].

Субъектность педагога в диссертационном исследовании Е.Н. Волковой определяется как его профессиональная компетентность, которая является предпосылкой и ведущим атрибутом организации личностно ориентированного педагогического процесса. Е.Н. Волкова также считает, что основу субъектности составляют особенности самосознания и коммуникативные характеристики педагога [2].

В работе С.С. Кашлева, С.Н. Глазачева и Н.И. Соколовой отмечено, что самосознание педагога-субъекта связано с отношением педагога к себе как субъекту собственной педагогической деятельности и отличается гибкостью «Я-концепции», характеризующей личность как открытую систему, способную к непрерывным изменениям, совершенствованию, к активному взаимодействию с внешней средой [5, с. 20–25].

Одним из условий самосовершенствования педагога является развитие его рефлексивных качеств и способностей. Размышляя об особенностях профессионального поведения педагога, О.Н. Недосека считает, что под рефлексией следует понимать способность человека обосновывать собственное поведение, осознавать и проговаривать собственные потребности, чувства и мысли, видеть себя глазами других людей [8, с. 85–87]. При таком подходе ведущую роль в процессе саморазвития педагога начинают играть процессы саморегуляции деятельности. При этом повышается степень осознания педагогом тех ключевых позиций педагогической практики, которые в наибольшей степени помогут сделать его более результативным и эффективным при решении повседневных задач, определяющих движение к цели достижения планируемых результатов, обозначенных в образовательных стандартах и примерных программах на разных уровнях образования.

С этой точки зрения вслед за К.А. Абульхановой–Славской можем подчеркнуть значимость саморегуляции, того механизма, который обеспечивает направление движения субъекта к поставленной цели деятельности при оптимизации усилий, направленных на решение соответствующих задач с учетом возможностей конкретной личности, нивелирования имеющихся затруднений [1, с. 232].

Для создания условий, обеспечивающих саморазвитие педагогов в период курсовой подготовки в системе повышения квалификации учителей начальной школы нами было проведено входное анкетирование слушателей при поступлении на курсы. Всего было опрошено 173 человека, что составляет 5,7% от общего числа учителей начальных классов Ленинградской области. В процессе анкетирования слушателям предлагалось оценить степень сформированности собственных ключевых компетенций, определенных требованиями ФГОС НОО, «Профессионального стандарта «Педагог» и должностными обязанностями. Всего нами было выделено 24 ключевых компетенции, объединенные в блоки (группы по ведущей цели).

Для удобства проведения контент-анализа полученной информации весь набор изучаемых компетенций был распределен по шести блокам: 1) психолого-педагогический; 2) нормативный; 3) социально-коммуникативный; 4) аналитико-результативный; 5) творческий; 6) блок саморазвития.

Каждый из шести блоков содержит по четыре основные компетенции, которые оценивались учителями по шкале от 0 до 2 баллов по следующим критериям:

0 баллов – компетенция не проявляется;

1 балл – компетенция проявляется частично;

2 балла – компетенция проявляется в достаточной степени.

Ниже приведены обобщенные результаты самооценивания учителей и характеристика выборки. Всего среди участников анкетирования молодых специалистов 4%, а 43% – это учителя со стажем от 4 до 25 лет, 53% – опытные учителя со стажем от 26 лет и выше. В данной выборке 19,3% учителей начальных классов не имеют квалификационной категории и аттестованы на соответствие занимаемой должности, 31,6% имеют первую категорию и 49,1% – высшую. Небольшой процент молодых специалистов среди участников исследования позволяет сделать предварительные выводы о незначительном притоке выпускников колледжей и вузов в систему начального образования региона. Вместе с тем остальная часть учителей – участников анкетирования (81,7% опрошенных) – это педагоги, имеющие первую и высшую категории.

Если рассмотреть соотношение между стажем и наличием квалификационных категорий у педагогов, принимавших участие в ан-

кетировании, и полученными средними баллами в каждой группе, то могут быть получены следующие данные и выводы:

1. В группе педагогов, не имеющих квалификационной категории, доля молодых специалистов составила 18,2%, со стажем от 4 до 25 лет – 36,4%, опытных учителей со стажем более 25 лет – также 36,4%. Эти данные указывают на наличие достаточно большой группы педагогов со стажем, не готовых по тем или иным причинам претендовать на более высокую категорию. Средний балл самооценки компетенций у педагогов без категории в процентах от максимального балла равен 59,5.

2. В группе учителей с первой квалификационной категорией нет молодых специалистов, при этом 66,7% учителей этой группы – это педагоги со стажем от 4 до 25 лет, доля опытных учителей в этой группе со стажем более 25 лет составляет 33,3%. Средний балл самооценки компетенций у педагогов без категории в процентах от максимального балла равен 66,4. Этот показатель на 6,9% выше, чем в группе педагогов, не имеющих категории. Для того чтобы в дальнейшем учителя, имеющие первую квалификационную категорию, могли претендовать на высшую категорию, им необходимо существенно повысить уровень своих компетенций по всем направлениям подготовки, так как учителя с высшей квалификационной категорией в нашей выборке показали среднее значение сформированности ключевых компетенций в объеме 78,3%, что на 11,9% больше среднего значения самооценки компетенций у педагогов с первой квалификационной категорией. В противном случае педагогам этой группы будет сложно достигнуть соответствия существующим требованиям к аттестации.

3. В группе учителей с высшей категорией нет молодых специалистов, что соответствует требованиям к действующей аттестации о наличии результативности деятельности учителя. Доля учителей со стажем от 4 до 15 лет в этой группе составляет 28,6% от общего числа опрошенных с высшей категорией, а наиболее опытных со стажем от 25 и более лет – 71,41%. Эти учителя начальной школы являются наиболее компетентной частью нашей выборки. После завершения трудовой деятельности этой группой педагогов возникает риск резкого уменьшения общей численности высококвалифицированных кадров начальной школы в педагогическом составе большинства образовательных организаций региона.

Таким образом, с учетом всех количественных данных о стаже и наличии квалификационных категорий у педагогических работников, принимавших участие в нашем исследовании, просматривается тенденция нарастания дефицита кадров в системе начального общего образования региона и уменьшения доли учителей начальных классов, имеющих возможность и желание повысить уровень квалификации.

Результаты средних значений самооценки учителей начальных классов по группам компетенций, обозначенных выше и выраженных в процентах от максимального балла, распределились следующим образом:

- 1) «Психолого-педагогический» блок – 86,4%;
- 2) «Нормативный» блок – 81,9%;
- 3) «Социально-коммуникативный блок» – 83,8%;
- 4) «Аналитико-результативный» блок – 59,9%;
- 5) «Творческий» блок – 61,6%;
- 6) блок «Саморазвития» – 52%.

Эти результаты показывают наличие неравномерности в распределении баллов по разным направлениям деятельности учителей начальной школы. При этом высокие результаты, связанные с самооценкой компетенций из первых трех блоков – «Психолого-педагогического», «Нормативного» и «Социально-коммуникативного», сочетаются с относительно низкими показателями в «Аналитико-результативном», «Творческом», «Саморазвития».

При более подробном рассмотрении результатов внутри каждого блока и проведении многомерного статистического анализа полученной информации могут быть выявлены факторы, способствующие повышению качества подготовки педагогических кадров для начальной школы, а также факторы, влияющие на усиление внутренней потребности каждого учителя в творческом подходе к образовательному процессу и процессу саморазвития.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 229 с.
2. *Волкова Е.Н.* Субъектность как интегративное свойство личности педагога : дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07. – М.: Психол. ин-т РАО, 1992. – 205 с.

3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
4. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. – М., 1982.
5. *Кашлев С.С., Глазачев С.Н., Соколова Н.И.* Субъектность как профессиональная компетентность педагога // Вестник Международной академии наук (Русская секция) – 2011. – Спец. Вып. (Материалы круглого стола «Экология человека: на пути становления гуманитарных образовательных технологий»). – С. 20–25.
6. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
7. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.
8. *Недосека О.Н.* Воспитатель ДОУ: о психологических особенностях его профессионального поведения // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 5. – С. 84–87.
9. *Петровский В.А.* Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопр. психологии. – 1985. – С. 17–30.

Г. А. Иванова, С. А. Джалилов
G. A. Ivanova, Is banished A. Jalilov

Миссия педагога в воспитании личной безопасности обучающихся

Teacher's mission in education of personal security of students

В статье рассматривается миссия педагога в воспитании личной безопасности обучающихся на основе принципа дополнителности. Одним из условий авторы видят пример поведения педагога в воспитании безопасности личности.

Ключевые слова: личная безопасность, принцип дополнителности, педагогический процесс.

The article discusses the mission of the teacher in the education of personal safety of students on the basis of the principle of complementa-

riety. One of the conditions the authors see as an example of the behavior of the teacher in the education of personal safety.

Keywords: personal safety, principle of complementarity, pedagogical process.

Тема безопасности личности актуальна сегодня в России и во всех странах мира. В связи с этим задачей современной школы является возрастание ее социальной ориентированности, обеспечивающей интеграцию обучающихся в процесс освоения безопасных способов жизнедеятельности. Любая образовательная система представляет собой структуру, развитие которой определяется проводимой в государстве образовательной политикой.

Теоретической базой разработки данной темы может служить личностная образовательная философия на основе культурологического подхода, представленная в трудах А.П. Беляевой, А.Р. Берне, В.С. Библера, И.М. Быховской, А.П. Валицкой, И.Е. Видт, А.С. Запесоцкого, М.С. Кагана, В.А. Козырева, В.Г. Маранцмана, В.М. Розина, Л.А. Санкина, А.П. Тряпицкой, П.Д. Юркевича и др.

В связи с тем, что базовые принципы образовательного процесса – природосообразность, культуросообразность – предполагают активное взаимодействие субъектов образовательного процесса, тенденции многоролевой (многофункциональной) деятельности учителя (модератор, тьютор, фасилитатор и др.) не уменьшают его роли, а, наоборот, требуют большей самоотдачи и самореализации. Если из ведущих видов деятельности, присущих человеку (игра, труд, учение), изъять профессионально подготовленных обществом специалистов-педагогов, прервется духовная связь времен. Именно через образцы поведения педагогов в совместной деятельности с учащимися осуществляются наиболее эффективные культуроформирующие воздействия на учащихся, явно и неявно присутствующие в любом элементе образовательного процесса, что возвышает профессиональную деятельность в нравственно значимую культуросозидающую миссию.

В проблемном поле создания и структурирования концептуальной модели воспитания личной безопасности обучающихся с позиций принципа дополнительности можно выделить следующие проблемы и противоречия:

1. Правовой нигилизм в обществе как следствие этического, духовно-нравственного нигилизма, социально-психологического

инфантилизма, что служит показателем и фактором деформации сознания личности учащегося в различных сферах взаимодействия (проявление буллинга – травли в среде подростков, криминализация подростковых сообществ субкультурой АУЕ и проч.).

2. Резкая инвективизация, криминальная жаргонизация речи, демонстративная обесцениваемость и агрессивность массовой устной коммуникации в разных социальных сферах, СМИ, что свидетельствует о неблагополучии в социальной сфере (дети подражают взрослым, перенимая низменные модели поведения, культивируемые идеологами общества потребления).

3. Противоречие между требованиями государства и граждански ответственной части общества (педагогического сообщества в том числе) к воспитанию личности обучающегося и отсутствием объединённых идей воспитания личной безопасности специальных программ, ориентированных на непрерывное личностное развитие (коммуникативное, духовно-нравственное, социальное, интеллектуальное и проч.).

Исследовательская практика Д.А. Шапкин и др.) показывает, что «результатом становления компетентности личной безопасности школьника является возникновение у него новых интегративных качеств, характеризующихся наличием знаний о физической и психологической безопасности личности и способах её достижения; умений в ситуациях опасности принимать нестандартные решения, обеспечивающие наилучший из возможных результат для себя и окружающих людей; навыков принятия на себя ответственности за выбранные решения; владением приёмами достижения своих решений с оптимальными затратами имеющихся ресурсов [2]. Согласимся с авторами, что поскольку единых критериев сформированности данной компетентности в российской школе нет, то результаты работы в различных учреждениях неизбежно разнятся.

В широком смысле безопасностью – состояние защищённости жизненно важных интересов личности, общества, государства от внутренних и внешних угроз либо способность предмета, явления или процесса сохраняться при разрушающих воздействиях. Личная безопасность – состояние защищённости человека от психологического, физического или иного насильственного посягательства [1].

Одним из условий чувства защищённости выступает понимание принадлежности к чему-либо (культуре, обществу), является базовым при рассмотрении формирования личности во взаимодей-

ствии с формированием и существованием культуры, а этот процесс, в свою очередь, является основным содержанием образовательного процесса в общеобразовательной школе. По мнению исследователей, самоопределение принадлежности может служить важным индикатором развития личности и объектом мониторинга [4].

Опираясь на исследование специфики функционирования основных социальных регуляторов (организационного, поведенческого, этического), следует определить модель самоактуализации российского педагога с учетом влияния и социальных регуляторов, и требований профессии, и инновационных влияний на профессиональное поведение педагогов. Эти регуляторы складываются из следующих составляющих. Во-первых, педагог, как российский индивид, испытывает на себе влияние общих поведенческих регуляторов, настраивающих поведение любого российского индивида. Во-вторых, условия и характер профессиональной деятельности также выступают в качестве социального регулятора, определяющего поведение учителей.

Материалы социологических исследований кафедры «Государственная служба и кадровая политика» РАГС фиксируют комплекс качеств россиян, который может быть объединен в две основные группы:

а) особенности поведения россиян: неточность во времени; неследование технологической дисциплине, технологическому регламенту; выполнение порученной задачи, несмотря на отсутствие всех необходимых средств; эмоциональность, энтузиазм, увлеченность в период стремления к цели;

б) особенности взаимодействия, общения, обнаруживаемые в полярных качествах – от доброжелательности, открытости, готовности оказать помощь до недоброжелательности, суровости, закрытости, зависти [3].

Но, с другой стороны, существенным параметром самоорганизации является нелинейность развития системы, т. е. ситуация, при которой состояние системы на каждом следующем этапе зависит не столько от начального состояния, сколько от непосредственно предшествующего, и развитие совершается через случайность выбора пути (интуиции, влияния контекста и проч.), т. е. иррациональности, которую отмечают в числе основных черт русской концептуальной картины мира (Вежбицка и др.).

Понятие «дополнительности» в образовании нами рассматривается в дидактическом, педагогическом и методическом аспектах и понимается как принцип осуществления образовательного процесса, основанный на взаимодополнении разных форм постижения действительности и создающий условия для становления личностно-многомерной картины мира.

Таким образом, построение личностно, социально и профессионально ориентированной модели поведения педагогов позволит повысить доверие и мотивированность учащихся к учебному взаимодействию, активизировать учебно-познавательную деятельность и самостоятельность обучаемых, что будет способствовать воспитанию интеллектуальной, психологической и физической сферы личной безопасности обучающихся.

Модель поведения основана на использовании дополнительных возможностей дисциплин гуманитарного цикла как системы условий, которые способствовали бы формированию чувства защищенности личности.

Реализуя принцип дополнительности в образовании, возможно сформулировать методическую концепцию воспитания безопасности личности обучающегося, основанную на понимании чувства защищенности, включенности в социум, личной ответственности за принятие решений, внутреннем убеждении в выбранной стратегии обеспечения безопасности.

Для достижения этой цели следует разработать понятийный аппарат и представить содержательное наполнение научных дефиниций, обосновывающих безопасность личности будущих юристов как интегративную категорию, основанную на внутреннем убеждении как осознанной потребности личности, побуждающей её действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями в профессиональной коммуникации.

Затем необходимо выявить и отобрать социокультурный стержнеобразующий инвариант и дополнительные специфические концепты содержания дисциплин, формирующих компетенцию личной безопасности в рамках учебных предметов, на основе реализации межпредметных связей дисциплин гуманитарного и филологического цикла, основ безопасности жизнедеятельности и других с опорой на принцип дополнительности.

Изучив тенденции в области современного образования, актуализирующие проблему успешной социализации, выбрать образова-

тельные и педагогические технологии, обеспечивающие поэтапное формирование компетенции безопасности личности в образовательной среде.

Но следует отметить, что становится актуальной необходимость в совершенствовании компетенции личной безопасности педагога и работников образовательных учреждений. Резонансные события в образовательных организациях подтверждают необходимость повышения квалификации педагогических кадров для обеспечения безопасной среды образовательного учреждения.

Таким образом, миссия педагога – обеспечить гибкую систему формирования мотивации обучающихся для самореализации в образовательном процессе. Главная цель современной педагогики заключается в стимулировании умения учиться самостоятельно, так как процесс социализации – это не только овладение определенными знаниями, умениями предметной деятельности, но и развитие компетенций в безопасности личности.

Список литературы

1. Безопасность // Гражданская защита: энцикл. : в 4 т. Т. I. А – И. – М.: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2015.
2. О становлении компетентности личной безопасности учащихся в современной школе / Д.А. Шпакин, И.Г. Шпакина // Вестник Челяб. гос. ун-та. – 2013. – № 34 (325). Образование и здравоохранение. – Вып. 2. – С. 133.
3. *Захаров Н.Л.* Система регуляторов социального действия российских государственных служащих (теоретико-социологический анализ) : дис. на соиск. учен. степ. д-ра социол. наук. – М., 2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://polbu.ru/zaharov_socregulators/ch00_all.html (дата обращения 20.03.2019)
4. Трехкоординатная модель формирования и развития личности / Р.А. Лачашвили, Е.В. Орлова // Психология образования: проблемы и перспективы : материалы Первой междунар. науч.- практ. конф. Москва, 16–18 дек. 2004 г. – М.: Смысл, 2004. – С. 88–89.

М. В. Осипова

М. V. Osipova

Возможности практики сетевого менторства для профессионального самоопределения обучающихся в центрах подготовки компетенций

The organization of the practice of network mentoring as one of the resources of the centers of competence development for solving the problems of professional self-determination of students

В статье рассмотрены возможности решения задач профессионального самоопределения обучающихся центрами развития компетенций через применение практики сетевого менторства.

Ключевые слова: центр развития компетенций, сетевое менторство.

The article discusses the possibilities of solving the problems of professional self-determination of students at the centers of competence development using the practice of network mentoring.

Keywords: competence development center, network mentoring.

На современном этапе своего развития система дополнительного образования нацелена на достижение задач обновления содержания и технологий в условиях ее модернизации [1]. Региональная система дополнительного образования Ленинградской области активно включилась в решение этих задач, став участником Федерального инновационного образовательного проекта «Центры подготовки компетенций как ресурс непрерывного профессионального развития специалистов системы дополнительного образования детей».

Исходя из задач, стоящих перед центрами подготовки компетенций по обеспечению интеллектуальной и кадровой поддержки проектов, связанных с профессиональным самоопределением обучающихся и их подготовкой к соревнованиям в профессиональном

мастерстве, мы разработали и начали апробацию практики сетевого менторства. Применение данной практики во многом будет способствовать решению данных задач.

Разрабатывая практику сетевого менторства, мы опирались на проект Концепции развития кадрового потенциала системы дополнительного образования, в котором одной из задач, стоящих перед системой, является налаживание партнерства с производителями, бизнесом, применение новых технологий и оборудования, а современный педагог дополнительного образования видится готовым к применению и созданию инноваций [3].

Практика сетевого менторства непосредственно связана с профессиональным самоопределением личности, она позволяет осуществлять его в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося и запросами современного общества, что, в свою очередь, дает возможность прогнозировать успешный профессиональный и карьерный рост в будущем. Данная новая педагогическая практика органично вписывается в существующие отработанные стратегии реализации профориентации и профессионального самоопределения личности в условиях системы дополнительного образования, дополняя и расширяя имеющиеся возможности. Она базируется на востребованной сегодня идее наставничества, развитием которой занимаются многие организации, в том числе Агентство стратегических инициатив, Благотворительный Фонд поддержки образования и науки «Рекурсия», выпускники и студенты МГУ им. М.В. Ломоносова, Высшая школа экономики, Университет ИТМО, Инновационный центр Сколково и многие другие.

Наставничество в системе дополнительного образования с ее особыми отношениями между педагогом и учеником создаст условия для раскрытия потенциала, таланта ребенка и его совершенствования. Наставник – это профессионал-партнер из не педагогической среды, осуществляющий персональное сопровождение и взаимодействие с учеником в значимой сфере деятельности, целью которого и будет профессиональная ориентация и самоопределение воспитанника.

Есть несколько современных синонимов понятия «наставник»: тьютор, куратор, ментор. Ментором звали наставника сына Одиссея Телемака, а нарицательным это имя стало в XVIII веке. Но особенно образным, на наш взгляд, является определение, данное слова-

рем ботанических терминов под редакцией И.А. Дудки: «Ментор – взрослое растение, соединяемое путем прививки с молодым сеянцем для передачи ему определенных свойств» [4, с. 169].

На основании сказанного предлагаем дать следующее определение понятию «ментор в системе дополнительного образования»: это взрослый человек, профессионал своего дела, который руководит деятельностью ребенка (менти), наставляет его, приобщает к любимому делу, передает свой опыт. Ментор ведет за собой собственным примером.

Учитывая возможности виртуальной среды, ее активное освоение современными молодыми людьми, отдаленность некоторых территорий Ленинградской области от центров науки, производства, мы считаем актуальным сетевое менторство, при котором взаимодействие между ментором и менти будет происходить в сети (что не исключает, при желании, личного общения). Таким образом, сетевой ментор – это виртуальный наставник.

При организации сотрудничества считаем продуктивным организовать его с применением проектной технологии, ограничив его, на первых порах, сроками подготовки и проведения проекта. Деятельность в ходе подготовки и реализации проекта всегда имеет для ребенка личностный смысл и дает возможность применить имеющиеся у него знания и умения в реальной ситуации, является активной формой приобретения знаний, проект всегда имеет конечный продукт, отличается новизной и инновационностью и ограничен по времени. Через общение с сетевым ментором ребенок погружается в среду проекта, знакомится с интересующей его сферой деятельности. Направление деятельности, тему проекта ребенок выбирает или предлагает сам. За срок работы над проектом (1–3 месяца) он получает конкретный опыт, понимает, понравилось ему это занятие или нет, и делает свой самостоятельный выбор: сменить направление деятельности или остаться и продолжить.

Поскольку сетевым ментором является человек, востребованный в профессии, взаимодействие с ним позволяет ребенку понять, какие знания и качества необходимы для того, чтобы добиться в выбранной профессии успеха. Кроме того, предполагается, что проект, который готовит обучающийся с сетевым ментором, будет востребован на практике. Он может быть связан с непосредственной деятельностью сетевого ментора, быть значимым, приносить реальную пользу. Возможность выполнить такой востребованный самой

жизнью проект – это опыт будущей деятельности в профессии. Ограниченность проекта во времени дает возможность осуществить взаимодействие с разными сетевыми менторами, даже в ходе освоения одной дополнительной общеразвивающей программы, а значит, познакомиться с различными профессиями, сферами деятельности и выбрать свою. Через общение с ментором ребенок имеет возможность ранней профессиональной ориентации и получения основ профессиональной подготовки, что может стать одним из решающих факторов при участии школьников в соревнованиях в профессиональном мастерстве.

Проектная деятельность при взаимодействии с сетевым ментором позволит ребенку ответить на три главных вопроса:

- Хочу ли я развиваться именно в этой профессии?
- Могу ли я развиваться в этой сфере деятельности?
- Что я должен сделать для того, чтобы стать успешным в этой профессии?

Самоопределение, самоактуализация в профессии, самопознание – вот предполагаемый результат сотрудничества обучающегося с сетевым ментором. Наш ученик получает возможность прогнозирования и осознания своего будущего, он понимает, как наилучшим образом развивать свои природные задатки, способности, чтобы быть успешным в профессии и в жизни. Самоопределение необходимо для обретения уверенности в себе. Человек, правильно определивший для себя, чем он хочет заниматься в жизни, добивается успехов в карьере, становится финансово независимым, получает возможность самореализоваться. Такую возможность предоставляет ему практика сетевого менторства, проект, связанный с профессиональным самоопределением обучающихся.

Внедрение данной практики в деятельность педагогов дополнительного образования сталкивается с определенными трудностями. Самыми сложными из них являются отсутствие готовности у педагогов дополнительного образования к ведению проектной деятельности в условиях сетевого менторства и нахождение людей, готовых стать сетевыми менторами для наших детей. Можно воспользоваться базой данных менторов, организованной фондом «Рекурсия» (Благотворительный фонд поддержки студенческих образовательных и научных программ) Mentor NetWork и базой данных Ментори, организованной национальным ресурсным центром наставничества. Но создание собственной базы данных менторов Ленинградской области, ориентированной на нужды системы до-

полнительного образования, включающей в себя менторов, работающих на территории области, в промышленности, экономике региона, является, на наш взгляд, более продуктивной идеей. Практика сетевого менторства позволяет обратиться к возможностям собственного региона. Поиск менторов на своей территории – это возможность заинтересовать ребенка местным производством, наукой, бизнесом. Проект, востребованный на своей территории, сделанный для нее, позволит ему задуматься о возвращении домой в будущем.

И здесь трудно переоценить следующие возможности центров развития компетенций по использованию практики сетевого менторства:

- организационная деятельность по установлению связей с социальными и сетевыми партнерами;
- координация взаимодействия педагогов дополнительного образования с менторами в муниципальных районах;
- проведение обучающих мероприятий для педагогов, включившихся в работу по данной практике;
- обеспечение методического сопровождения проектирования обновленных программ дополнительного образования, одной из ключевых идей которых может выступать идея сетевого менторства.

Практика сетевого менторства также обладает потенциалом для обновления инфраструктуры непрерывного профессионального развития специалистов системы дополнительного образования детей: общение педагогов с представителями других профессиональных сообществ, создание новых сетевых сообществ смешанного типа, включающих в себя педагогов-новаторов, производственников, представителей бизнеса, предпринимателей и др.

Таким образом, центры подготовки компетенций смогут стать центрами по накоплению и распространению новых педагогических идей и анализу их эффективности.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей (Распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-п) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения 08.03.201).

2. Приоритетный проект «Доступное дополнительное образование для детей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn-->

80aakcbevmvw9p.xn--p1ai/recent-work-spectacle/ (дата обращения 08.03.201).

3. Проект Концепции развития кадрового потенциала системы дополнительного образования детей в Российской Федерации для решения задач обновления его содержания и технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://soiro.ru/documents/proekt-koncepcii-razvitiya-kadrovogo-potenciala-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (дата обращения 08.03.201).

4. Словарь ботанических терминов / под общ. ред. д-ра биол. наук И.А. Дудки. – Киев: Наукова Думка, 1984. – 307 с.

5. Цибизова Т.Ю. «Менторство» как элемент методики работы преподавателя в системе высшего профессионального образования / Т.Ю. Цибизова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/article/view?id=26646> (дата обращения 18.03.2019).

В. И. Донской, И. С. Пешня

V. I. Donskoy, I. S. Peshnya

**К вопросу о правильной интерпретации
результатов оценочных процедур
(на примере Всероссийских проверочных работ)**

**All-Russia Testing: On Correct Interpretation
of Evaluation Procedure Results**

В статье рассматриваются недостатки использования для интерпретации результатов всероссийских проверочных работ интегральных показателей качества, а в особенности среднего первичного балла и средней отметки. Предложено использование расчета среднего гармонического вместо среднего арифметического. Также обсуждаются некоторые устойчивые сложившиеся управленческие практики неверной интерпретации результатов. Предложены два индекса для оценивания собственно деятельности педагогического работника по организации образовательного процесса.

Ключевые слова: интерпретация результатов, ВПР, оценочные процедуры, управление образованием.

The paper deals with the shortfalls in interpretation of the results of All-Russia testing practices integral quality indices, specifically an average initial mark and grade-point average. The authors bring forward the concept of the harmonious average in lieu of the arithmetical mean. Also discussed are certain routine managerial practices of incorrect result interpretations. Besides are introduced two indices for assessing the activities of the educator in terms of educational process set-up.

Keywords: result interpretation, All-Russia testing practices, evaluation procedures, management in education

Широко известно, что неумелое использование в управлении результатов основного и единого государственных экзаменов привели к тому, что общество до сих пор настороженно относится к данной форме государственной итоговой аттестации выпускников 9 и 11-х классов. На наш взгляд, проблема заключается в том, что управление всегда имеет потребность в некотором количественном показателе, который качественно характеризовал бы состояние системы образования. На сегодняшний день одного такого показателя не существует, а любая попытка использовать для этого показатели качества ОГЭ или ЕГЭ, а в настоящее время и Всероссийских проверочных работ (ВПР), может привести к негативным последствиям [Поташник М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой: метод. пособие. М.: Пед. общество России, 2011. С. 73]. Например, в сознании руководителей общеобразовательных организаций, а затем и в сознании учителей, родителей и обучающихся складывается отношение к всероссийским проверочным работам не как к диагностическим, а как к контрольным оценочным процедурам со всеми вытекающими последствиями.

В данный период времени в практике большинства школ Иркутской области для оценки качества участия в оценочных процедурах используются интегральные показатели успеваемости, качества знаний, уровня обученности (средняя отметка), а также средний первичный балл. При этом средние величины считаются как среднее арифметическое без оценки однородности выборки. Особенно такой подход может привести к неверной интерпретации

результатов оценочных процедур в муниципальных образованиях и регионе в целом. Можно утверждать, что данные выборки заранее неоднородны, так как рассчитываются с учётом и инновационных ОО, и вечерних (сменных) школ, и городских, и сельских малокомплектных школ. Таким образом, средняя отметка и средний первичный балл не могут количественно отразить качественное состояние системы. Для инновационных школ этот показатель становится заниженным, а для вечерних (сменных) школ – завышенным.

Мы предлагаем использовать для экспресс-оценки качества результата понятие среднего гармонического, которое рассчитывается по формуле

$$X_{\text{ср.гармоническое}} = \frac{n}{\sum \frac{1}{x_n}},$$

где n – число участников выборки, x_n – результат каждого участника выборки. Для примера рассмотрим результат ВПР-2018 по одному из предметов некоторого муниципального образования Иркутской области (табл.).

Обратим внимание, что средняя арифметическая отметка школ 2, 8 и 10 – одинакова (4,10), а средние арифметические значения первичных баллов показывают, что в целом качественно результат по убыванию ранжируется так: школа 2, школа 8 и школа 10. Однако если в основу ранжира положить среднюю гармоническую отметку, то результат будет иной: школа 10, школа 8 и школа 2. Ситуацию может прояснить дополнительная информация, в частности, в школе 2 несколько обучающихся получили отметку «2», а при 100%-й успеваемости качественный показатель школы 10 выше, чем у школы 8. То есть использование среднего гармонического позволяет избежать сопоставительного анализа четырех показателей: успеваемости, качества, средней отметки и среднего первичного балла, что приведет к экономии времени управленца на обработку результатов и уменьшит вероятность ошибки при интерпретации результатов.

Количественные показатели участия в ВПР общеобразовательных организаций одного из муниципальных образований Иркутской области

	Первичный балл (среднее значение)	Отметка (средняя)	Среднее гармоническое	Доп. информация
Иркутская область	11,81	4,13	3,92	
МО	11,75	4,12	4,12	
Школа 1	10,95	3,97	3,78	
Школа 2	11,71	4,10	3,82	Успеваемость – 93,2% Качество – 73,8%
Школа 3	12,25	4,2	4,0	
Школа 4	9,02	3,54	3,31	
Школа 5	12,76	4,45	4,3	
Школа 6	11,68	4,2	4,03	
Школа 7	10,48	3,75	3,59	
Школа 8	11,61	4,10	3,92	Успеваемость – 100% Качество – 71%
Школа 9	10,30	3,68	3,49	
Школа 10	11,33	4,10	3,93	Успеваемость – 100% Качество – 72,6%
Школа 11	10,48	3,76	3,62	
Школа 12	14,75	4,68	4,56	
Школа 13	13,53	4,58	4,47	

В настоящее время Федерация предлагает использовать для интерпретации результатов оценочных процедур иные показатели, например, индексы высоких, массовых и низких результатов. Отдельно обратим внимание, что более глубокий смысл имеет не сам индекс низких результатов, а его разность с долей обучающихся, не преодолевших минимального порога, так как она определяет «зону риска» для общеобразовательных организаций, то есть ту долю детей, которые хоть и преодолели минимальный порог, но на очень небольшое количество баллов. Данные обучающиеся при недостаточной работе с ними в следующих замерах могут попасть в долю не преодолевших минимального порога. При этом вышеперечисленные показатели не могут использоваться для оценивания собственно деятельности педагогического работника по организации образовательного процесса. Мы предлагаем использовать для этого два показателя: долю обучающихся, демонстрирующих устойчивую положительную динамику качества выполнения ВПР, и долю обучающихся, подтвердивших на ВПР текущие отметки за четверть (полугодие). Первый показатель отражает систему индивидуальной работы учителя с обучающимся. Конечно, данный показатель должен использоваться по результатам минимум трех замеров (сопоставления результатов ВПР минимум за три года). Развитие системы всероссийских проверочных работ позволяет удовлетворить это требование. Второй показатель будет отражать качество организации текущего оценивания учителя и инициировать поиск педагогом более адекватных применительно к данным обучающимся форм оценивания их результатов.

Также в практике управления обнаружилось, что использование такого показателя оценки достоверности результата отдельной проверочной работы, как внешний индекс необъективности, приводит, как правило, к излишнему вниманию надзорных органов, специалисты которых не обращают внимание на трактовку этого индекса, а именно на то, что он показывает наличие признаков необъективности, а вернее сказать, недостоверности результата. В основу математического алгоритма расчёта данного показателя положен метод Стьюдента оценки достоверности результата. Это приводит к тому, что в недостоверные попадают высокие результаты, которые обычно демонстрируют обучающиеся школ, реализующих программы профильного и углубленного изучения предметов. При

этом не все школы могут понять, как им защитить результаты своих учеников, как следствие – излишняя нервозность в работе педагогических коллективов.

Всё вышесказанное приводит нас к выводу о том, что параллельно с введением оценочной процедуры «Всероссийские проверочные работы» необходимо повышать уровень компетенции руководителей различного ранга и муниципальных методистов в вопросах правильной интерпретации результатов оценочных процедур для повышения качества образования.

Воспитание и социокультурное развитие личности

Education and sociocultural development of the individual

T. N. Акимова

T. N. Akimova

Воспитание гражданской и социальной активности школьников в условиях города-героя Ленинграда

Education of civil and social activity of schoolchildren in the conditions of the hero city of Leningrad

В статье сделана попытка раскрыть значимость формирования социальной активности школьников, рассмотрены виды и показатели её сформированности, охарактеризован потенциал города-героя в воспитании социальной и гражданской ответственности обучающихся на примере города-героя Ленинграда.

Ключевые слова: социальная активность, воспитание школьников, развитие патриотизма и гражданской ответственности, город-герой, историко-героические и духовно-нравственные традиции города-героя.

The article attempts to reveal the importance of the formation of social activity of students, the types and indicators of its formation, characterized by the potential of the hero city in the education of social and civil responsibility of students on the example of the hero city of Leningrad.

Keywords: social activity, education of schoolchildren, development of patriotism and civic responsibility, hero city, historical-heroic and spiritual-moral traditions of hero city.

Сегодня в государстве возрастает роль воспитания ответственного за будущее Отечества гражданина. Однако данный процесс осложняется различными воздействиями на духовные ценности российского народа, разрушением воспитательной системы, направленной на деятельностное развитие патриотизма и социальной активности школьников. В педагогической среде, на образовательных форумах все чаще поднимается вопрос о значительном снижении культурного уровня юных граждан России, отрицании в детской и молодежной среде позитивных и патриотических идеалов, объединяющих разные поколения. Возникла необходимость выработки эффективной государственной молодежной политики, направленной на создание условий для успешной социализации подрастающего поколения, обеспечения исторической преемственности в общественном развитии.

В последнее десятилетие государство усилило внимание к данной проблеме, разработав нормативно-правовую основу для усиления воспитательного процесса в образовательных организациях: Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», Указ Президента РФ от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации десятилетия Детства», Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 «О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы"», «Национальная Стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг.», ведущим принципом которой стало «Партнерство во имя детей», и др.

Особая актуальность развития социальной активности школьников связана с новым социальным заказом общества – воспитанием аутентичной личности: коммуникативной, мобильной, открытой, социально активной, которая должна уметь проявить себя в различных областях общественной и политической жизни [1].

В обращении Президента к Федеральному собранию и россиянам прозвучал призыв о необходимости развивать социальную ак-

тивность детей и молодежи, создавать детские общественные объединения, направленные на воспитание гражданственности, так как им предстоит в ближайшем будущем управлять страной и, возможно, защищать её.

Это способствовало укреплению тенденции специализации в решении воспитательных задач институтов социализации детей и молодежи России. Ушла в прошлое пионерская организация с ее традициями, на смену ей приходят новые организации, объединения.

Работу по внедрению идей формирования нового этапа социальной активности подрастающего поколения в массы осуществляет Международный союз детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО-ФДО), который является правопреемником пионерской организации с 1991 года. Его девиз – «За Родину, Добро и Справедливость» [2].

Однако данная деятельность сталкивается с психолого-педагогической проблемой мотивации школьников на участие в детском общественном объединении. Недостаточно научных исследований, позволяющих осуществить комплексный, системный анализ данной проблемы, влияющей на процесс становления и развития социальной активности подрастающего поколения в современных условиях.

В педагогике активность раскрывается как важнейшая черта личности, состоящая в способности изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями и проявляющаяся в интенсивной деятельности в труде, учении, творчестве и т. п.

Л.И. Божович говорит о том, что «...социальная активность определяется как степень проявления возможностей и способностей человека как члена социума, устойчивое активное отношение личности к отдельным общностям или обществу в целом и отражает превращение личности из объекта в субъект общественных отношений» [3].

По мнению В.З. Когана, социальная активность представляет сознательную и целенаправленную деятельность личности и её целостное социально-психологическое качество, которые диалектически взаимообусловлены, отражают воздействие субъекта на процес-

сы и явления окружающего социума. Способом существования социального субъекта и реальным проявлением его социальной активности выступает деятельность [6].

В исследованиях А.В. Иванова социальная активность рассматривается как способность человека производить общественно значимые преобразования в окружающей социокультурной среде с помощью присвоения богатств духовной и материальной культуры. Данное качество проявляется в творчестве, общении, волевых актах, показателем проявления выступает активная жизненная позиция человека (его идейная принципиальность, последовательность в отстаивании своих взглядов, единство слова и дела) [5].

Социальная активность школьника развивается в рамках формирования его общей жизненной позиции и по мере развития личности занимает все более значимое, ведущее место в ее структуре. Она характеризует личность с точки зрения способа и характера взаимоотношений человека с определенной действительностью. Выражением социальной активности школьника являются его отношение к обществу, деятельности, людям, самому себе. Она проявляется и формируется в конкретных делах, в своем отношении к людям, обществу, нахождении способов практической реализации себя во взаимодействии с окружающим миром. Через деятельность школьник познает мир, себя, формирует свое самосознание, духовно-нравственные и социально-общественные установки, реализует свое я. В соответствии с тем, на какие сферы жизнедеятельности направлены интересы индивида, в каких формах и насколько социально ценно и личностно значимо он реализует себя, можно говорить об успешности личности и социальной активности.

Развить у школьника социальную активность, не включая его в воспитательную работу, не представляется возможным. Для формирования законопослушного, духовно-нравственно гражданина следует воспитывать такие качества, как гражданское мужество, смелость, честность, порядочность. Однако необходимо помнить, что будущий гражданин будет жить и действовать в конкретной стране и обществе, и в разнообразных проявлениях своей жизнедеятельности он должен оставаться патриотом. Следовательно, процесс развития социальной активности является не обособленной категорией воспитательного процесса, а его неотъемлемой частью и основой.

Среда города-героя обладает огромным историческим, культурным, духовным, воспитательным потенциалом воздействия на

личность подростка через знакомство с его героическими традициями.

Героические традиции города-героя – это результат многовековой трудовой и боевой деятельности жителей и военнослужащих города, самоотверженной борьбы с врагами, разгромленными на подступах к городу и его улицах, это проявление настоящей любви к своему отечеству и родному городу, активное созидательное участие в его строительстве и обустройстве, бережное сохранение исторических памятников, архитектурных ценностей, трудовых традиций и памяти о защитниках города [7].

У каждого города-героя своя особенная история боевых и трудовых подвигов. Город-герой Ленинград, ныне Санкт-Петербург, является колыбелью революции 1917 года, имел особый статус в Советском Союзе. Поэтому фашистское командование планировало его полное уничтожение и истребление населения. После кровопролитных боев Ленинград был блокирован с суши. С этого момента началась 900-дневная блокада города, продолжавшаяся до января 1944 года. Ужасный голод и холод, непрерывные атаки врага, в результате которых погибли почти 650 000 жителей Ленинграда, не сломили ленинградцев. Более 500 тысяч жителей города ежедневно совершали трудовой подвиг, строили оборонительные сооружения и выпускали оружие.

Трагическим событиям 1941–44 гг. в городе на Неве посвящено множество памятников и монументов. 9 мая 1975 года в честь 30-летия Победы в Великой Отечественной войне был открыт мемориал героям – защитникам Ленинграда. Скорбным памятником, посвященным ленинградцам – жертвам войны, является Пискаревское кладбище, торжественное открытие которого состоялось 9 мая 1960 года.

Звание Города-Героя Ленинграду было присвоено в 1965 году. А 8 мая 1985 года в ознаменование 40-летия Победы на самой большой площади Ленинграда – Площади Восстания установлен обелиск «Городу-герою Ленинграду». В нижней части обелиска установлены овалы горельефы, на которых изображены основные моменты героической обороны Ленинграда – «Блокада», «Тыл – фронту», «Атака», «Победа». Это второй по величине гранитный монолит в Санкт-Петербурге после Александровской колонны на Дворцовой площади.

В 1965–1968 годах создан комплекс мемориальных сооружений на рубежах битвы за Ленинград, известный как «Зелёный пояс Славы». Общая протяжённость Зелёного пояса Славы составляет свыше 200 км и включает в себя зелёные насаждения, внутри которых находятся 26 монументов. Дополнительно девять памятников установлены на Ораниенбаумском плацдарме и семь памятников на Дороге жизни. На бывшей линии фронта расположено свыше 80 памятников, обелисков, стел и других сооружений, объединённых в мемориальные комплексы. Символическим центром «Зелёного пояса Славы» является монумент «Героическим защитникам Ленинграда» на площади Победы.

Одним из самых ярких памятников является «Разорванное кольцо» – мемориал на западном берегу Ладожского озера. Эта скульптура в виде двух согнутых полукругом железных арок была открыта в 1966 году. Она символизирует кольцо, в которое был взят город врагом, а разрыв между арками – «Дорогу жизни» по Ладожском озере.

Деятельное участие в бережном сохранении историко-культурного и героико-трудового наследия города-героя – гражданский долг каждого его жителя. Активное участие школьников в деятельности на благо родного города, гордость за его боевые и трудовые свершения, полученные высокие государственные награды и звание «Город-герой», стремление быть достойными продолжателями славы и достижений старших поколений; празднование Дня города и величественных исторических, боевых и трудовых событий в жизни города; бережное сохранение Вечного огня, братских могил и захоронений, их постоянное благоустройство и приведение в порядок; проведение Дней памяти начала обороны и освобождения города, поминовения павших героев, защитников города – все эти мероприятия способствуют воспитанию социальной активности подрастающего поколения и в отношении нашего государства.

Таким образом, воспитание школьников на боевых и трудовых традициях города-героя, на его истории и культуре является важнейшим фактором формирования их социальной активности. Актуализация культурно-исторического потенциала города-героя наиболее результативно способствует развитию патриотизма и ответственности за будущее нашей Родины, становлению гражданской и мировоззренческой позиции подрастающего поколения.

Список литературы

1. *Акимова Т.Н.* Социальное проектирование обучающихся во внеурочной и внешкольной деятельности // *Человек и образование.* – 2017. – № 1 (50). – С. 108–111.
2. *Акимова Т.Н.* Историко-педагогический аспект развития детских общественных объединений в России (досоветский период) // *Проблемы современного образования* : сб. науч. тр. – Ялта, 2019. – № 62 (II). – С. 7–9.
3. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности // *Избранные психологические труды.* – М.: Международная педагогическая академия, 2007. – 212 с.
4. *Демидова С.А., Сорокина И.Р.* Развитие социальной активности подростков в школе // *Теория и практика образования в современном мире* : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 194–196 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6751/> (дата обращения: 16.12.2018).
5. *Иванов А.В.* Методика формирования социальной активности учащегося : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2013. – 329 с.
6. *Коган В.З.* Понятие «активность личности» как категория социальной психологии / В.З. Коган // *Некоторые проблемы личности.* – М.: Мысль, 1971. – С. 69–82.
7. *Корнилова М.Ю.* Культурно-исторический потенциал города-героя Севастополь как основа патриотического воспитания курсантов-моряков // *Перспективы интеграции науки и практики: материалы III Междунар. науч.-практ. конф.* – Ставрополь: Логос, 2016. – С. 90–97.

С. В. Никитина

S. V. Nikitina

**Учимся поддерживать в дошкольном детстве два
начала: мужское и женское**

**We learn to support in pre-school childhood two
beginnings: male and female**

В статье рассматриваются проблемы формирования полоролевой идентичности в дошкольном возрасте, воспитания и обучения мальчиков и девочек в условиях образовательного процесса в детском саду. Актуализируется представление о сущности гендерного подхода в обучении и воспитании дошкольников в свете требований Федерального государственного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: выбор, движение, деятельность, игра.

The article deals with the problems of the formation of gender identity in preschool age, education and training of boys and girls in the educational process in kindergarten. The idea of the essence of gender approach in teaching and education of preschool children is actualized in the light of the requirements of the Federal state standard of preschool education.

Keywords: choice, movement, activity, game.

С минуты рождения человек стремится к автономии. Но эта задача выполнима, если он хорошо ориентируется в окружающем мире: в себе, в других, в жизни. Мир сложен и многогранен, в нем свободно уживается множество различных живых существ, очень многие из которых имеют различные половые признаки: цветы, насекомые, рыбы, птицы, другие животные и, конечно же, люди. В наших рядах присутствуют мужчины и женщины. Хотя мы все люди, но в нас много отличий, порой даже забавных. Например, по раскаленной гальке или песку женщина идёт на цыпочках. Мужчина, как правило, наступает на пятки. Уши женщины затыкают пальцами, а мужчины обычно закрывают ладонями. Когда женщина зе-

вает, то прикрывает рот ладошкой. Мужчины часто прикрывают рот кулаком.

Мальчик и девочка, юноша и девушка, мужчина и женщина, дедушка и бабушка – это и разный звук, и разный цвет, и разный запах, и разная форма, и разная энергия. И ребёнку предстоит в этом сориентироваться.

Ребёнок рождается в определённой семье, у определённых родителей. Именно здесь происходит половая идентификация, когда он соотносит себя с одним из родителей своего пола и присваивает присущие полу формы и способы поведения. Содержание и характер первого опыта полоролевого поведения зависят от духовного богатства родителей, не говоря уже о наличии обоих родителей в жизни и воспитании ребёнка. Последние результаты статистики неутешительны: в России большое количество детей воспитываются в неполных семьях. В случае отсутствия одного из родителей естественное усвоение ребёнком опыта может происходить посредством подражания лично значимым взрослым более старшего поколения. Однако многопоколенные семьи также ушли в прошлое.

Достигнув одного уровня ориентации (в семье, в близких людях), ребёнок наблюдает, исследует, задает новые, более сложные вопросы, ориентируясь на другом, более сложном уровне. Расширение и обогащение его опыта происходит в процессе общения со сверстниками обоих полов при посещении дошкольной образовательной организации. Формирование полоролевой идентичности продолжается и в процессе взаимодействия с другими взрослыми.

Детским садам не хватает педагогов-мужчин, мужской тональности, мужского стиля в повседневном общении, обучении и воспитании. Для мальчиков гендерная устойчивость формируется в дошкольном учреждении без участия мужчин. Зачастую здесь царит женская, женственная, «розовая» атмосфера, женские методы обучения и воспитания, женское мироощущение. Здесь не приветствуются «мужские» игры с бегом и громоздкими постройками, с игрушками, которые предпочитают мальчики. Наполненные движением шумные мальчишеские игры тревожат педагогов-женщин, так как такие игры на грани риска и грозят травмами. С другой стороны, искренне стараясь помочь детям, некоторые воспитательницы, работая с подгруппой мальчишек, пытаются продемонстрировать им мужской тон, стиль и манеры, типа «эй, кадеты, айда играть!», ещё

больше дезориентируя в окружающем мире. Женщина-педагог не имеет представлений о том, что переживает мальчик при общении со взрослыми и детьми. Она руководствуется представлениями о том, что он должен быть волевой, сильный и выносливый.

Одной из ведущих задач общественного дошкольного образования является обеспечение социализации образования воспитанников – процесса усвоения социально-культурного опыта (знаний, норм, ценностей, традиций), накапливаемого и передаваемого от поколения к поколению. В программах дошкольного образования отводится достаточное место процессу половой социализации. И сколько бы ни спорили учёные по вопросу определения правильной методики формирования полоролевой идентичности, в образовательном процессе в детских садах преобладает типизация и идеализация половых ролей.

А в жизни? XX век и начало XXI века заставили поверить в реальность вещей, которые раньше казались немыслимыми для женщин. Модельеры одели женщин в брюки и шорты. Появилась женская мода на короткие стрижки. Начали практиковать женские первенства по таким спортивным дисциплинам, как марафонский бег, метание молота, прыжки на лыжах с трамплина, футбол, хоккей, дзюдо и другие, издавна считавшимися сугубо мужскими. Многие профессии, в которых небезуспешно сегодня трудятся представительницы прекрасного пола, ранее считались исключительно мужскими: врач, юрист, капитан морского судна, таксист и даже телохранитель.

На вопрос «как же быть?» воспитатели часто отвечают: «Научим, как правильно, а там разберутся». А по какому правилу правильно?

Демографические, экономические, политические и другие процессы, происходящие в современном обществе, сделали наше окружение поликультурным. Российские детские сады посещают дети разных национальностей. У каждого народа есть свои представления о воспитании мальчиков и девочек.

Необходимо признать, что проблемы воспитания детей в неполных семьях, отсутствие в детских садах педагогов-мужчин, эмансипация женщин и другие – это глобальные вопросы и требуют решения не на уровне дошкольной образовательной организации.

Рассмотрим, что же в силах работников детского сада?

Во-первых, обучение и воспитание дошкольников не должно проходить одинаково как для мальчиков, так и для девочек: в одинаковом стиле, с одинаковыми требованиями. Работа в детском саду зачастую базируется на «усреднённых» позициях, ориентируясь на среднестатистического ребёнка. Не на мальчика или девочку, а на ребёнка. Требуя от детей выполнения того или иного задания, воспитатели, не задумываясь, отпускают в адрес мальчишек замечания типа «посмотрите, как выполняют девочки», «девочки, как всегда, молодцы, не то что вы – мальчишки», «ну и будущие солдаты...» и т. п. А ведь процессы учения у мальчиков и девочек отличаются по скорости и содержанию. Так, например, мальчики не торопятся с ответом, обдумывают, их речь развита хуже, поэтому им требуется больше времени, чтобы подобрать нужные слова и высказать их. Девочки выглядят более знающими и умеющими, а у мальчиков на фоне этого формируется низкая самооценка, неуверенность в собственных силах и своих возможностях. У девочек больше развито слуховое, а у мальчиков – зрительное восприятие. Поэтому на предложение заканчивать игры и собираться на прогулку первыми реагируют именно девочки, мальчишки при этом, как ни в чем не бывало, продолжают возиться с машинами или конструктором, вызывая в очередной раз недовольство педагога. Однако звуковой сигнал тут же привлекает внимание мальчиков, выражающееся направлением взгляда в сторону педагога. И воспитателю достаточно поймать этот взгляд и озвучить требование «собираемся на улицу». Все успешны, никто не раздражается.

Техника движений у девочек и мальчиков также различна. Это видно даже из общей характеристики мальчишечьей двигательной активности. Её отличают: простота, некоторая угловатость, «примитивность»; силовой, атлетический стиль; отсутствие вычурности, эстетической завершенности; четкая целенаправленность; некоторая рискованность в движениях; элементы «агрессивности», атаки, нападения, преследования. Движения же девочек чаще всего бывают относительно спокойными, аккуратными; пластичными, плавными; более вычурными, эстетически богатыми (особенно мимика, жестикауляция руками); лёгкими, энергетически не сильно выраженными; с элементами пассивности, боязни, уступающими; более связанными с музыкой, танцами; в преобладающем координационном стиле, в противовес «силовому» у мальчиков. Девочка по-

особенному ходит, по-особенному бегают, по-особенному играет с мячом и т. д. И этот ее «женский» стиль ни в коем случае не нужно игнорировать, а тем более рационализировать в погоне за максимальным результатом [2]! Но и ставить девочку Машу в пример мальчику Пете, типа «посмотри, как Маша делает упражнение», по меньшей мере некорректно.

Если уж мальчики и девочки такие разные, первое, что сразу приходит на ум, то отдельные занятия, например, по физической культуре.

Однако всегда можно преодолеть препятствие, если не одним способом, так другим [3]. И в практике дошкольных образовательных организаций могут быть использованы разные подходы к организации физкультурных занятий, например:

- одно из трёх занятий на неделе может проводиться отдельно, по подгруппам (мальчики, девочки), а остальные два – совместно;
- на совместном физкультурном занятии разминка, общеразвивающие упражнения могут выполняться вместе и мальчиками, и девочками, основные движения – по подгруппам, а подвижные игры – снова вместе.

Всегда нужно помнить, что смешанный детский коллектив (в котором не противопоставляется мужское и женское начало, а демонстрируются возможности их взаимодополнения) имеет все возможности для формирования и закрепления у детей гармоничных и позитивных представлений о проявлениях мужественности и женственности.

Следующий аспект, который следует актуализировать, это доминирование познавательной составляющей половой социализации мальчиков и девочек.

Главная цель – не дать наибольший объём информации для усвоения того, какими должны быть мальчики и девочки, какие профессии можно отнести к мужским и женским, каким спортом следует заниматься мужчинам и женщинам. Сидя за столом невозможно во всей полноте ощутить своё природное начало: мальчикам – своё, девочкам – своё. Необходимы движения, действие, игра!

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначено основное требование к образовательной программе дошкольного образования: программа должна формироваться как программа психолого-педагогической

поддержки позитивной социализации и индивидуализации [4]. И если процесс социализации достаточно широко освещён в авторских программах и методиках дошкольного образования, то поддержку процесса индивидуализации, когда рождается и осознаётся ребёнком собственный опыт, педагогам предстоит ещё осваивать.

Именно процесс индивидуализации образования способствует становлению личностных качеств [5]. Важно, чтобы ребёнок мог осознавать собственные интересы, предпочтения, в том числе девчьи и мальчишеские, а это возможно при условии выбора. Выбора партнёров для игр и детских видов деятельности (одних мальчиков; одних девочек; совместно мальчиков и девочек); выбора деятельности (строить «по-мальчишески»; украшать «по-девчачьи»; строить и украшать вместе); оборудования для движений (гантели или набивные мячи для мальчиков; ленточки или платочки для девочек; гантели или платочки для желающих попробовать); материалов для деятельности (аппликация из бусинок, ниточек, кружочков и / или из гаек, болтиков и пружинки и т. п.); разнообразных ролей в играх и т. п.

В деятельности и играх реализуются желания детей. И если ребёнок в игре использует роль, не свойственную ему в жизни, это тоже опыт, безопасный опыт. Есть мнение, что дети, более свободные от жёсткой типизации поведения, имеют высокий интеллект и психологически более благополучны.

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования будет проявляться в готовности и способности:

- не допускать разобщённости между мальчиками и девочками;
- использовать разнообразные стимулы к действиям, деятельности, игре, учитывая особенности восприятия мальчиков и девочек;
- предоставлять широкий спектр условий для организации и осуществления как совместной деятельности и игр мальчиков и девочек, так и их индивидуальной деятельности;
- способствовать осознанию каждым мальчиком и девочкой своего собственного опыта и ощущений и т. д.

Чем глубже ориентация (в себе, в других, в окружающем), тем увереннее в себе и самостоятельнее! И тем больше как личность [1]!

Список литературы

1. *Гарбузов В.И.* От младенчества до отрочества: Размышления врача о развитии и воспитании ребёнка / В.И. Гарбузов. – Л.: Интерполиграфцентр ЛО СФК, 1991. – 188 с.
2. *Ефименко Н.Н.* Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н.Н. Ефименко // Материалы к оригинальной авторской программе. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1999. – 256 с.
3. *Маршалл А.* Я умею прыгать через лужи / Алан Маршалл. – М.: Дет. лит., 1986. – 270 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
5. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания / под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Бонфи, 2002. – Т. 2. – 408 с.

О. Ю. Срабова

О. Yu. Srabova

Историко-культурный стандарт: проектирование историко-культурной образовательной среды

Historical and cultural standard: designing a historical and cultural educational environment

В статье рассматривается актуализация социокультурной роли в образовательном процессе и проектирование историко-культурной образовательной среды как одно из решений организации педагогического процесса, реализующего основные положения государственной политики в области исторического образования и воспитания.

Ключевые слова: проектирование, историко-культурная образовательная среда, самоидентичность, культурно-антропологический подход, субъект культуры.

The article deals with the actualization of the socio-cultural role in the educational process and the design of historical-cultural educational environment as one of the decisions of the organization of the pedagogical process, that implements the basic provisions of the state policy in the field of historical education and upbringing.

Keywords: design, historical and cultural educational environment, self-identity, subject of culture.

Основные направления развития российского социума в условиях всеобщей глобализации дают основания выделить следующие важные опорные моменты: культура выступает активной движущей силой в формировании общественного сознания; она стремительно видоизменяется и трансформируется, распадается на многообразные субкультурные формы, в которых изменяются традиционные понятия, представления о мире, о ценностях и создаются новые.

На сегодняшний день важнейшим фактором устойчивого развития страны рассматривается не только качество образования как свидетельство ее технологической, экономической, информационной и нравственной безопасности. В современных условиях развития общества существенно возрастает и социокультурная роль педагогической деятельности в процессе воспитания, становится актуальной сама идея создания ценностно-мировоззренческих основ воспитания и социализации детей. В связи с этим появляется необходимость в обосновании критериев формирования ценностно-мировоззренческой базы воспитания и социализации новых поколений на основе интеграции и систематизации общепризнанных российских традиций и ценностей, осмысления общенациональных и национальных особенностей страны.

Школа как социальный институт должна выступить гарантом в деле сохранения культурного наследия, координируя свою деятельность с учетом проблем и противоречий современного социума. Одна из непростых задач, которую должен решить учитель, проявляется не столько в приобщении ценностей культуры к педагогическому процессу с целью достижения требуемого результата, часто понимаемого как застывшие формы трансляции достижений человечества, сколько в осознании культуры как активного образовательного пространства, требующего постоянного процесса самоидентификации личности, как самого учителя, так и ученика, так

как это пространство стремительно видоизменяется и трансформируется.

Следовательно, основные положения, цели и задачи «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и «Историко-культурного стандарта» являются основополагающими направлениями в развитии современной школы.

Приоритетами государственной политики в области воспитания являются: формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России; формирование внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности [6].

От учителя требуется повышение качества преподавания гуманитарных учебных предметов, обеспечивающего ориентацию обучающихся в современных общественно-политических процессах, происходящих в России и мире, а также осознанную выработку собственной позиции по отношению к ним на основе знания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны [6].

Следовательно, проектирование историко-культурной образовательной среды отвечает решению поставленных задач. Центральным звеном в процессе проектирования выступает реализация в педагогической деятельности культурно-антропологического подхода, ориентированного на изучение истории в пространстве культуры, где особое место уделено «личности, причем не только через изучение биографий выдающихся людей, но и через постижение перипетий «рядовых граждан», сквозь судьбы которых могут быть показаны социальные и политические процессы» [2].

Особое внимание уделено в историко-культурном стандарте освещению проблем духовной и культурной жизни России, выделен этнокультурный компонент, в котором знания истории страны обогащаются через историю регионов. Актуальной в современном развитии общества становится выработка у обучающихся сознательного оценочного отношения к историческим деятелям, процессам и явлениям, что является одной из важнейших задач преподавания истории в школе.

В этой связи необходимо выделить еще одну основную цель процесса проектирования историко-культурной образовательной среды – это самоидентификация личности обучающегося, которая

формируется посредством самоопределения и самореализации через конструирование образовательных ситуаций, включающих обучающихся в процессы социализации, воспитания и самоорганизации, формирующих готовность к самостоятельному выбору нравственной позиции, осуществлению культуросообразного поведения и способности анализировать и оценивать свои образовательные результаты.

Историко-культурная образовательная среда способствует формированию потребности в самоидентичности как процессе, который включает: понимание обучающимися значения этнической, региональной принадлежности и ее изменчивости в зависимости от контекста коммуникации и интеракции; определение обучающимися своего места, роли, значимости и ответственности в глобальных общечеловеческих процессах. Она воспитывает обучающихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения; стимулирует инициирование и принятие активного участия обучающихся в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма.

Умение учителя создавать различные историко-культурные образовательные среды, в которых историческое событие как феномен культуры выступает в качестве стержня в понимании и объяснении явлений и процессов, способствует развитию у обучающихся опыта использования исторических и культурологических знаний в ситуациях, когда необходим выбор своей нравственной позиции, самостоятельное принятие решений.

Реализация культурно-антропологического подхода в процессе проектирования историко-культурной образовательной среды способствует: развитию духовных сил личности; пониманию обучающимся самого себя как субъекта культуры; осознанию сферы своего бытия как сферы своей деятельности в культуре. В процесс проектирования историко-культурной образовательной среды учителю необходимо включать творчество и диалог, способствующие формированию у обучающихся способности анализировать ход исторических событий через призму существующих культурных норм жизни и открытых культурой наивысших ценностей; находить активные формы совместного существования и саморазвития субъектов учебного процесса в пространстве культуры, принимать ее общечеловеческие ценности и уметь гармонично сочетать их с национальными и отечественными нравственными устоями.

Список литературы

1. *Дармодехин С.В.* О разработке современной стратегии воспитания и социализации детей // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 41–49.
2. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, основанная на историко-культурном стандарте. (Утверждена 30 октября 2013 г. на расширенном заседании Совета Российского исторического общества).
3. Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании : учеб.-метод. пособие / сост. О.А. Еник. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2013. – 127 с.
4. *Лебедева А.С.* Качество образования в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов СПО // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 30. – С. 36–41 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770962.htm>.
5. Проблема воспитания в условиях информационного общества [Электронный ресурс] / В.И. Писаренко // Школьные технологии. – 2016. – № 5. – С. 11–17. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/589591>
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва).

О. А. Бутина, Р. В. Герасименко

O. A. Butina, R. V. Gerasymenko

Семейные ценности. Как мы их понимаем

Family value. As we understand them

В данной статье рассмотрены: вопросы семьи и формирования семейных ценностей и традиций, взаимодействия и сотрудничества детского сада и семьи, роль семьи в формировании семейных ценностей и традиций, необходимость поддержки и просвещения семьи в ДОО.

Ключевые слова: семья, ценности и традиции, семейные ценности, ребёнок, родители.

This article discusses the issues of family and the formation of family values and traditions, of interaction and cooperation of kindergarten and family, the role of the family in shaping family values and traditions, the need to support and educate the family in the pre-school institutions.

Keywords: family, values and traditions, family values, child, parents.

Семья начинается с детей.

Александр Герцен

Что такое семья? Слово, которое понятно даже детям. Оно с первых мгновений жизни рядом с каждым из нас. Семья – это дом, папа и мама, близкие люди. Это общие заботы, радости и дела. Это любовь и счастье. Семья – это тыл и фундамент, на котором строится вся жизнь. Все мы появляемся и рождаемся в семье, а вырастая, создаем свою собственную. Так устроен человек, так устроена жизнь.

Воспитание ребёнка начинается с отношений, которые царят в семье между родителями, которые наблюдает и проживает ребенок, которые демонстрируют родители. В сознании детей откладываются привычки, манеры, вкусы, пристрастия, увлечения, предпочтения родителей и всех членов семьи. Воспитание детей осуществляется той семейной жизнью, которая царит вокруг и слагается по крупицам и постепенно, на глазах ребенка создается модель семьи.

На протяжении многих веков наивысшим смыслом жизни человека было создание семьи, рождение и воспитание детей. В настоящее время в нашей стране наблюдается некоторое угасание и ослабление родственных связей, меняются взгляды на семейное воспитание и семейные традиции, возникает новое понимание семейных ценностей. Сегодня нравственные приоритеты родителей и детей значительно отличаются от прежних ввиду того, что каждое последующее поколение берет от предыдущего только самое необходимое, привносит в него собственные, актуальные в настоящее время семейные обычаи и традиции. Бесспорно, такие понятия, как доверие, любовь, взаимопомощь, уважение и доброта, остаются основополагающими и для человека XXI века. Но и они подвергаются изменениям под давлением самых разных факторов, которые обусловлены проблемами общества.

Для хорошей семьи характерно: уважение друг к другу, честность, желание быть вместе, сходство интересов и жизненных ценностей. Именно с семьи начинается и приобщение ребенка к культуре, к освоению и пониманию основ материальной и духовной культуры. В полноценной, крепкой семье все связаны друг с другом, у них есть общие цели, общие планы, члены семьи поддерживают друг друга, доверяют друг другу, совместно проводят свободное время, с удовольствием общаются друг с другом, заботятся о детях, в ходе общения друг с другом появляются семейные ритуалы и правила. Наблюдая и проживая отношения взрослых в семье, у ребенка складываются представления о справедливости, вежливости, внимательности, доброте, о честности, о сострадании, о правилах поведения в обществе.

Прикосновение к истории своей семьи вызывает у ребенка сильные эмоции, заставляет сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. Взаимодействие с родителями в данном направлении способствует формированию бережного отношения к семейным ценностям, сохранению семейных связей. Только семья может обеспечить сохранение национальных традиций и обычаев, песен, поговорок и заповедей, обеспечить передачу потомкам всего, что накоплено семьей и народом.

Семья рождает ощущение преемственности поколений, а через это – причастность к истории своего рода, формирование и развитие патриотизма. Семья раскрывает способности и силы каждого члена семьи. Именно семье принадлежит ведущая роль в становлении личности ребёнка.

Каждая семья по-своему уникальна, в каждой семье живут ценности и традиции, правда, мы, как правило, не задумываемся над их существованием. В ряде литературных источников выделяются основные семейные ценности. Для любой семьи перечень семейных ценностей будет содержать бесконечное количество пунктов. Но каждый из нас имеет четкое представление о тех семейных ценностях, которые способствуют укреплению фундамента для создания крепкой и дружной семьи:

- Чувство значимости и необходимости. Важно, чтобы каждый член семьи знал, что его любят, ценят, в нем нуждаются. Даже будучи сплоченной семьей, каждому ее члену должно быть выделено пространство и предоставлена свобода для деятельности. Семья

– это то место, где можно собираться без «особых» случаев, праздников, это безопасное место, в которое можно вернуться, когда что-то не получилось, вас примут, выслушают, поддержат, помогут.

- Гибкость в решении семейных проблем – путь к счастью и ощущению комфорта. В каждой семье устанавливается свой порядок, режим дня, структура, правила. Но слишком много правил и порядка может привести к ухудшению отношений и появлению обид.

- Честность образует глубокую связь между членами семьи. Поощряйте честность, практикуя понимание, уважение любых поступков, которые совершают ваши близкие. Если вы будете сердиться на то, что произошло, вероятнее всего, в следующий раз от вас скроют информацию, чтобы избежать неуважения к своей личности.

- Необходимость научиться прощать людей, которые вас обидели. Все делают ошибки. Жизнь слишком коротка, чтобы тратить ее на обиды. От обидчика вам стоит получить ответы на все волнующие вас вопросы и сделать выбор – принять, простить, отпустить и идти дальше.

- Щедрость на внимание, любовь, время, общение, даже на некоторые ваши материальные владения.

- Общение – отдельное искусство. Передача информации, чувств – важный элемент становления семейных отношений. Когда люди чувствуют, что легко и открыто могут выражать свои мечты, надежды, страхи, успехи, неудачи, то это способствует только укреплению брачных уз. Отсутствие общения приводит к тому, что малые вопросы перерастают в более крупные, которые заканчиваются ссорами, избеганием, разводом.

- Ответственность. Все мы хотим казаться для других ответственными людьми. Некоторые из нас более ответственные, другие – менее ответственные. Чувство ответственности не требует много «подталкиваний», чтобы выполнить работу вовремя и правильно.

- Традиции – это то, что делает семью уникальной, они сплачивают всех членов семьи.

- Будьте примером для подражания. Взрослые выступают примером для своих детей. Они передают им свои навыки решения проблем, совместной работы, общения и др.

- Вклад в развитие и укрепления семейных уз. Хотя семейные отношения основаны на сильных кровных связях, но в большой се-

мье с течением времени чувства близости ослабевают, поэтому необходимо дополнительно прилагать усилия и уделять время для сохранения крепких семейных уз. Время от времени вы должны напоминать себе о важности семьи в вашей жизни.

Традиционные семейные ценности – это остов, на котором выстраивается сплоченная сущность каждой семьи. Без семейных ценностей, которые почитаются и принимаются всей родней, каждым членом семьи, не может быть настоящей семьи с крепким «фундаментом». Формирование семейных ценностей начинается с младенчества, с первых дней появления ребенка на свет. Малыш становится его частью и, можно сказать, подсознательно продолжает следовать идеалам отцов и матерей во взрослой жизни, ведь «дети – это зеркало родителей». Лучший способ преподать семейные ценности – примеры, демонстрируемые самими родителями. Нет какой-то иерархии перечня популярных ценностей семейной жизни. Каждая семья выбирает для себя отдельный, индивидуальный путь. Кому-то важнее уважение и почитание, кому-то – общность интересов, кому-то – следование традициям и привычным для них ритуалам. Одни выводят на первое место любовь, другие – умение прощать, искать компромиссы и подстраиваться, так называемую «гибкость». Кое-кто более остальных выделяет общение, иному незаменимыми кажутся взаимная забота и ответственность друг за друга.

Возникает вопрос: какие же ценности ставят на первый план семьи наших воспитанников и что они вкладывают в понятие «семейные ценности»? Для этого проведено анкетирование на тему «Ценности и традиции вашей семьи», в котором приняли участие более 400 семей. Приведем некоторые примеры ответов.

Семейные ценности – это:

- то, что дорого и важно именно для вашей семьи;
- определенные правила, идеалы, по которым живет каждая семья;
- взаимоотношения и доверие в кругу семьи;
- мама, папа, я – вместе дружная семья;
- вера, доверие, уважение, любовь;
- совместное проведение выходных и праздников;
- семья, дети, любовь, взаимопонимание;
- уважение, любовь и забота к своим близким;
- семейные традиции и сберегание того, что у нас есть.

Мнения родителей можно перечислять до бесконечности, но все они наполнены упоминанием о семье, детях, доверии, уважении, любви.

Анкетирование послужило своеобразным стартом и хорошим импульсом для более глубокого изучения вопросов, связанных с семьей. Родители задумались о собственной позиции в вопросах семейного воспитания, о собственной роли в формировании и сохранении семейных ценностей, другими глазами взглянули на проблемы и возможности семьи, увидели, что вопросы семьи важны и интересны педагогам. Тут же в одной из групп был организован проект «Мой дом. Семейные традиции». К вопросам изучения семьи подключились дети, они отвечали на очень значимый и важный для детского понимания вопрос: «Зачем мне нужна семья?»

Ответы, данные детьми, заставили родителей переоценить свои взгляды по отношению к семье и семейным ценностям:

- Семья мне нужна, чтобы спать, играть и кушать.
- Семья нужна, чтобы не бояться.
- Семья нужна, чтобы я одна не жила, я же не могу без них жить.

Ответы и рассуждения привели детей, родителей и педагогов к глубокому осознанию важности и необходимости существования семьи. Так от семейных ценностей, которые составляют ядро и основу семьи, перешли к теме семейных традиций, которые также живут в каждой семье, которых может быть огромное множество и разнообразие.

О некоторых традициях своей семьи нам рассказали дети:

- походы в кино, театры;
- выезды на природу;
- чтение книг;
- совместные праздники;
- субботняя уборка квартиры всей семьей;
- вечерние прогулки; ежегодный выезд на море;
- лепка пельменей в выходные;
- совместные выезды на рыбалку;
- поездки к родственникам и гостеприимство, которые они хотели бы передать будущим семьям своих детей.

Позитивный факт: большинство семей (321) отметили, что традиции и семейные ценности переходят от поколения к поколению.

В помощь родителям педагоги групп выпустили буклеты: «Семья и семейные традиции», «Тихий семейный вечер», «Чем заняться всей семьей», «Семейное хобби», «Семейные тайны» и т. д. В буклетах рассказали о том, что такое семейные традиции и почему они важны при воспитании детей, а также предложили несколько вариантов, как провести время тихим семейным вечером, пригласили родителей принять непосредственное участие в проекте.

Родители, заметив искреннее внимание педагогов и неподдельный интерес детей, с удовольствием откликнулись, приняли участие в выставке творческих работ «Семейное увлечение», в семейном научно-популярном книгоиздательском проекте «Тайна имени», где раскрывали секреты появления и происхождения имен детей, описание значений имен всех детей группы; в познавательно-художественно-эстетическом проекте оформления книжек-малышек «Что такое семья?», в которые вошли любимые и значимые для семьи пословицы, поговорки, загадки, игры, стихи и другие семейные находки, связанные с семьей; в историко-познавательном проекте «Мое генеалогическое древо», объединившем разнообразнейшие варианты представления семьи.

Ребенок должен усвоить, что главная ценность семьи – взаимное внимание, поддержка и любовь между самыми родными людьми в любой жизненный период. Необходимо беречь свои семейные ценности, хранить их, чтобы они смогли передаваться из поколения в поколение, ведь именно они являются той «изюминкой», которая отличает все семьи друг от друга.

Список литературы

1. Всероссийский классный час «Семья и семейные ценности!» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izmestyeva.ucoz.ru/>
2. *Зиновкина М.М., Утёмов В.В.* Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2013. – Т. 4. – С. 261–265 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/64054.htm>.
3. *Коломийченко Л.В.* Семейные ценности в воспитании детей 3–7 лет / Л.В. Коломийченко, О.А. Воронова. – М.: Сфера, 2013. – 128 с. Серия: «Библиотека воспитателя».
4. *Кулик Л.А.* Семейное воспитание : учеб. пособие / Л.А. Кулик. – М.: Просвещение, 2003. – 175 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. (Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155).

С. В. Букреева

S. V. Bukreeva

**Актуальные подходы к школьному изучению
мировой литературы. От требований
образовательного стандарта
к практике современной школы**

**Actual approaches to the study of world literature
at school. From the requirements of the Educational
Standard to the practice of modern school**

Статья посвящена содержанию и методике преподавания литературы в современной российской школе. Выдвинут тезис о необходимости актуализации отечественной методической традиции изучения мировой литературы и внедрения современных методов и технологий для достижения результатов государственного образовательного стандарта.

Ключевые слова: мировая литература, диалог культур, образовательный стандарт, идентичность.

This article is devoted to the content and methods of teaching literature in the modern Russian school. The author of the article puts forward the thesis about the need to update the national methodological tradition of studying the world literature and the introduction of modern methods and technologies to achieve the results of the state educational standard.

Keywords: world literature, dialogue of cultures, educational standard, identity.

Общество XXI века ставит перед учеными-методистами и учителями-филологами проблемы школьного духовно-нравственного воспитания и культурного просвещения, что требует новых подходов к содержанию, методике и технологиям преподавания словесности в школе. Важной чертой сформированного на основе базовых национальных ценностей мировоззрения должна стать «открытость миру, диалогичность с другими национальными культурами», которые формируются в обращении к «лучшим образцам отечественной и мировой культуры» [1].

Литературе как предмету в этом процессе предписано «формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма» [12]. Наиболее продуктивный путь к таким результатам – межкультурный диалог, лежащий в основе обучения и традиционно внедряемый нашей школой. Понимание важности взаимообогащения духовного и культурного наследия различных народов как источника их роста и обновления, осознание глубокого, органического единства с культурами других народов неизменно приводит к постижению уникальности своей национальной культуры, формированию национальной идентичности.

На протяжении нескольких столетий таковой сознавалась важнейшая черта русского менталитета: «стать настоящим русским... значит только стать братом всех людей, стать всечеловеком... мы уже можем указать на Пушкина, на всемирность и всечеловечность его гения... в художественном творчестве, он проявил эту всемирность стремления русского духа... Народ же наш именно заключает в душе своей эту склонность к всемирной отзывчивости и к всепримирению...» [2, т. 26, с. 129–149]. История русской литературы есть поступательный процесс обретения своего голоса в полилоге с другими культурами. «Называя имена Байрона, Вальтера Скотта, Диккенса, Жорж Санд, мы вспоминаем писателей, без которых состав русской литературы XIX века был бы существенно иным», – справедливо отмечал известный литературовед В.М. Жирмунский [3, с. 24].

Эта общекультурная тенденция с годами стала неотъемлемой частью педагогической науки. Предложены разнообразные концепции образовательного процесса: «культуроориентированные»

(Н.В. Бордовская, Ю.С. Давыдов, В.В. Макаев, А.А. Реан, Л.Л. Супрунова, Е.Е. Сапогова и др.), «культуросообразные», «поликультурные» (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, В.В. Горшкова и др.), «культурологические» (М.С. Каган, Л.М. Мосолова и др.), «школа диалога культур» (В.С. Библер, С.М. Курганов и др.), «культуротворческая модель (А.П. Валицкая). Все они ориентированы на формирование идентичности, которую отечественные и зарубежные исследователи (Н.В. Антонова, С.А. Смирнов, Л.А. Энеева, Дж. Бьюдженталь, Д. Миллер, Б. Шледер, Э. Эриксон и др.) рассматривали в личностном, социальном и культурном аспектах. [Подробнее см.: 8].

В исследованиях Л.А. Энеевой понятие «идентичность» означает осознание личностью своей принадлежности к культуре и социуму, к традиционным нравственным ценностям своего этноса, обладающим актуальностью в поликультурном пространстве России. А самоидентификация понимается как способность и потребность быть человеком своей культуры, толерантным по отношению к инокультурному опыту, осознающим свою принадлежность поликультурному пространству России. [Подробнее см.: 8]. Соответственно, в литературном образовании должны быть использованы такие гуманитарные технологии, которые обеспечат профилактику межкультурных противоречий и будут способствовать формированию личности ученика, способного ориентироваться в современном поликультурном социуме.

Ведущая роль литературы в этом процессе заложена в ее ожидаемых предметных результатах: «приобщение к духовно-нравственным ценностям русской литературы и культуры, сопоставление их с духовно-нравственными ценностями других народов», «обеспечение культурной самоидентификации» [14, с. 8–9]. Среди личностных результатов освоения основной образовательной программы ФГОС ООО указана сформированность «целостного мировоззрения, <...> основанного на диалоге культур <...> понимании своего места в поликультурном мире» [14, с. 5–6]. Таким образом, требования к современному образованию заостряют проблему поликультурного воспитания ученика, где формирование национальной самоидентификации происходит в условиях последовательного изучения и сопоставления достижений мировой культуры.

Все это указывает на необходимость *отказа от распространенной практики изолированного подхода к изучению национальных литератур, а также на обязательное изучение зарубежной литературы в рамках школьной программы*. Знакомство с родной литературой нуждается в сопряжении с многонациональными литературами России, мировой литературой, охватывающей всю совокупность литератур мира и имеющей основным содержанием литературный процесс в масштабе всемирной истории. Раскрытие понятия единства мирового литературного процесса, системный подход к его изучению позволяют сформировать понимание единства всемирно-исторического процесса развития человеческого общества и, что очень важно, ценности собственного национального наследия.

В отечественной методике преподавания словесности, начиная с XIX века, с работы Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1848) и вплоть до сегодняшнего времени – периода внедрения федерального образовательного государственного стандарта, неуклонно и целенаправленно формировались подходы к изучению мирового литературного процесса, где русская литература занимает свое особое место. [Подробнее см.: 6]. «Материалы по реформе средней школы» (1915) включали для VI–VII классов гимназии «Эпизодический курс истории всеобщей литературы в связи и наряду с курсом истории русской литературы», решавший задачи «обогащения учащихся известным запасом литературной начитанности в области... отечественной литературы как выразительницы высоких национальных заветов, а также в области литературы всеобщей как величайших образцов художественного творчества всех веков и народов» [10, с. 11]. Наиважнейшей задачей было «указание на те взаимоотношения, которые связывают явления мировой литературы с памятниками литературы русской», на то, как «как творчество русских писателей... именно в XIX веке... стало оказывать влияние на литературы Западной Европы». Подготовка к изучению этого курса велась в предыдущих классах, о чем свидетельствуют обширные «рекомендательные списки» [10, с. 24–28.]. В созданной в первые постреволюционные годы П.П. Блонским программе для «трудовой школы» содержалось более 60 произведений зарубежных авторов и литературные «журналы за последние годы». [Подробнее см.: 6].

Особое значение сегодня имеет наследие отечественных методистов, работавших в тяжелые годы Великой Отечественной войны. Тогда в школьную программу были включены книги запрещенных в фашистской Германии Л. Фейхтвангера, А. Зегерс, Т. Драйзера, Г. Манна, Б. Шоу и других видных писателей Запада [13]. Основательно изучались шедевры мировой классики.

В отечественной методике последних десятилетий XX века эти традиции были подхвачены и прочно укоренены. Так, творческим коллективом кафедры методики преподавания русского языка и литературы РГПУ им. А.И. Герцена (под руководством профессора В.Г. Маранцмана) были созданы УМК, учебные пособия, где изучение литературы происходит в диалоге культур. На кафедре всемирной литературы МПГУ под руководством известного учено-литературоведа Н.П. Михальской были созданы УМК для школ по зарубежной и всеобщей литературе, а также УМК по литературе для общеобразовательной и профильной школы под редакцией М.Б. Ладыгина. Сопутствующие перечисленным программам основательные методические издания крупнейших ученых: С.В. Тураева, М.Б. Ладыгина, Н.П. Михальской, В.Г. Маранцмана, Д.Л. Чавчанидзе, А.С. Чиркова, В.М. Пушкирской, Ф.И. Прокаева, И.В. Долганова, Б.В. Кучинского, Г.Н. Бояджиева, К.М. Нартова, В.С. Вахрушева, И.О. Шайтанова – позволяют учителю планировать школьный курс отечественной литературы в сопряжении с мировой классикой и иностранными языками. К сожалению, сегодня наследие этих выдающихся ученых-методистов неоправданно вытеснено на периферию.

В «Ленинградской областном институте развития образования» на протяжении последнего десятилетия, совместно с учителями области, обсуждалась и создавалась система взаимосвязанного изучения произведений мировой литературы в 5–11 классах, основанная на принципе диалога культур, реализуемая в выявлении типологических черт и национальных различий в произведениях русской и зарубежной литературы. Профессором Л.И. Коноваловой и С.В. Букреевой выпущено две монографии [7, 8] и рабочая тетрадь к ним [9]. Указанная система ориентирована на УМК Федерального перечня учебников 2016–2017 гг., 2017–2018 и 2019–2020 гг., в том числе УМК В.Я. Коровиной, М.Б. Ладыгина, В.Ф. Чертова, Т.Ф. Курдюмовой, И.И. Сухих, В.П. Журавлева.

Пособия и рабочая тетрадь дают возможность учителю литературы реализовать вытекающий из положений ФГОС принцип взаимосвязанного изучения литератур в 5–11 классах, благодаря которому достигаются предметные, метапредметные и личностные результаты обучения. Постигание литературных явлений в представленной системе происходит с учетом уровней литературного развития школьников и в процессе изучения художественно-эстетических направлений, проблемно-содержательного анализа произведений сходной тематики, произведений со сходным мифологическим сюжетом, выявления стилистического своеобразия авторского текста, чтения оригинальных текстов и их переводов.

В 5–8 классах курс литературы строится на основе сочетания концентрического, историко-хронологического и проблемно-тематического принципов, с 9 класса предполагается изучение линейного курса на историко-литературной основе (древнерусская литература – литература XVIII века – литература первой половины XIX века), который продолжается в 10–11 классах (литература второй половины XIX века – литература XX века – современная литература). Сравнительно-сопоставительный анализ отдельных образов, мотивов, сюжетов в 5–8 классах объединяется к старшим классам в многоуровневый сравнительно-сопоставительный анализ, в ходе которого идет освоение истории и теории литературы.

В 5–6 классах изучение фольклора продолжает начатое в начальной школе формирование художественно-образного мышления носителя культуры. [Подробнее см.: 5]. Общее «мифопоэтическое художественное сознание», общее время и сходные условия формирования служат основанием для сравнительно-сопоставительного анализа мифов, песен, сказок, баллад, произведений героического эпоса разных народов. Древнегреческий, французский, испанский, армянский, монгольский, русский эпос прославляет ратный и трудовой подвиг героев, представления народа о нравственных ценностях, о непобедимом благородном и великодушном защитнике Родины; рассказывает о сложных взаимоотношениях богов-небожителей между собой и с земными людьми.

Сопоставительный анализ новеллы В. Ирвинга «Легенда об арабском астрологе» и «Сказки о золотом петушке» А.С. Пушкина, «Спящей красавицы» Ш. Перро, «Белоснежки и семи гномов» бр. Гримм, «Спящей царевны» В.А. Жуковского и «Сказки о мерт-

вой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина – вот лишь некоторые темы для уроков, посвященных новелле и сказке в средней школе.

В средних классах в поле зрения учащихся оказывается широкий спектр произведений всех родов литературы. Сопоставительный анализ басен Эзопа, Ж. де Лафонтена, Г.Э. Лессинга, И.А. Крылова, англо-шотландских народных баллад, немецких баллад (Ф. Шиллер, И.В. Гете), а также переводов баллады неоромантика Р.Л. Стивенсона «Вересковый мед» продолжает систему взаимосвязей. Многогранная и близкая ученикам проблема взросления и выбора своего жизненного пути раскрывается на примере сопоставления классических произведений о детях (В.Г. Короленко, В. Гюго, М. Горький, Ч. Диккенс).

В старших классах учащиеся уже могут воспринимать и изучать национальную литературу в системе ее многообразных международных связей, используя комплексный и филологический анализ текста, учитывая интерпретацию литературного сюжета в иных видах искусства.

Широкий историко-литературный контекст и учет жанрово-родовой специфики средневековой русской и западноевропейской литературы позволяет девятикласснику XXI века по-новому взглянуть на шедевр древнерусской литературы, «Слово о полку Игореве», в его типологическом сопоставлении с «Песнью о Роланде» и «Песнью о боевых колесницах» Ду-Фу.

При изучении «Божественной Комедии» Данте продуктивен культурологический подход и обновление литературоведческих материалов. Музыкальные и живописные перевоплощения «Комедии», а также отклики на нее в русской литературе от А.С. Пушкина до А.И. Солженицына и вариаций в поэзии XXI века помогут приблизить к «суровому Данту» читателя XXI века.

Подробное и глубокое изучение в 10–11 классах романтизма и реализма предполагает разговор о преодолении вальтерскоттовской традиции и байронизма. Европейский контекст творчества И.С. Тургенева важен как для понимания национальных особенностей его произведений, так и для уяснения роли русской литературы в Европе в XIX веке. А о своеобразии русского символизма невозможно говорить вне чрезвычайно важного его предшествен-

ника, символизма французского (Ш. Бодлер, А. Рембо, П. Верлен) и романтизма Э. По.

Особого обсуждения со старшеклассниками заслуживает проблема европейского контекста творчества покоривших и Запад, и Восток, Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого. Нельзя оставить без внимания современных школьников влияние драматургии А.П. Чехова и на европейскую литературу (Б. Шоу «Дом, где разбиваются сердца»). Значение историко-культурных реминисценций в творчестве А. Блока, О. Мандельштама, М. Цветаевой, А. Ахматовой, И. Бродского позволяет понять уникальность художественной картины мира каждого из этих русских поэтов. Изучение романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» немислимо вне разговора о разных пластах истории мировой культуры. Обогащающим литературные знания учащихся, способствующим целостному восприятию литературы является работа с концептами, архетипами, «вечными образами» (Прометей, Гамлет, Фауст, Дон-Кихот, нравственные категории). [Подробнее см.: 4].

К сожалению, в последние годы зарубежная литература все реже звучит на уроках словесности. Учителя редко интересуются публикациями по мировой литературе, почти не знакомятся с ее новинками и новыми исследованиями классики. А ведь литературоведение, как и сам литературный процесс, – явление живое, развивающееся.

Такая однобокость и формальный подход к «использованию литературных аргументов» в сочинениях разных типов ведет к формальному подходу к литературному образованию в целом. Сошлемся на справедливые опасения известного педагога, Т.Д. Полозовой, по поводу опасного «конформизма», «препятствующего разумной индивидуальной культурной деятельности» [11, с. 125], ведущего к формированию «ложной читательской культуры» [11, с. 14], выражающейся в пустых рассуждениях о непрочитанных произведениях и неусвоенных ценностях.

Не об этом ли писал Ф.М. Достоевский в «Дневнике писателя», когда уповал в деле воспитания молодежи на нравственную силу романа Сервантеса о Дон Кихоте, который «возвысил бы душу юношества... заронил бы в сердце его великие вопросы и способствовал бы отвлечь его ум от поклонения вечному и глупому идолу середины, вседозволенному самомнению»? [2, т. 26, с. 302]

С каждым годом все динамичнее идут этнорегиональные процессы, порой сопровождающиеся деформацией личностного сознания. [Подробнее см.: 7]. Поэтому содержанием современного образовательного процесса должно стать активное освоение культурных ценностей, формирование культурной идентичности, паритетный диалог и сотрудничество людей различных культур для межличностного и социокультурного взаимодействия в нашей многонациональной стране, современном обществе, мировой культуре. Без мировой классической и современной литературы достичь этого невозможно. Изучение взаимосвязей русской литературы с инациональными раздвигает рамки мировосприятия, способствует формированию целостного мировоззрения и национальной идентичности. Для русского человека она зиждется на его способности быть «братом всех людей, всечеловеком» и его «склонности к всемирной отзывчивости и к всепримирению».

Таким образом, включение в современные программы взаимосвязанного изучения произведений мировой литературы позволяет актуализировать накопленный опыт и находить новые методические решения для достижения образовательных целей.

Список литературы

1. *Данилюк А.Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009.
2. *Достоевский Ф.М.* Полное собрание сочинений : в 30 т. – Л.: Наука, 1984.
3. *Жирмунский В.М.* Гете в русской литературе. – Л., 1981.
4. *Измайлова Е.А.* Изучение художественных концептов на уроках русской и мировой литературы на старшей ступени обучения : монография. – СПб, 2013. – 196 с.
5. *Коновалова Л.И.* Развитие воображения читателя-школьника. – СПб., 1997.
6. *Коновалова Л.И.* Развитие читательского воображения в процессе изучения литературного произведения. – СПб.: Образование, 1992.
7. *Коновалова Л.И.* Взаимосвязанное изучение произведений русской и зарубежной литературы в основной общеобразовательной школе : учеб.-метод. пособие / Л.И. Коновалова, С.В. Букреева. – СПб.: ЛОИРО, 2014.

8. *Коновалова Л.И.* Взаимосвязанное изучение произведений русской и зарубежной литературы в старшей школе (9–11 классы) : учеб.-метод. пособие / Л.И. Коновалова, С.В. Букреева. – СПб.: ЛОИРО, 2017.
9. *Коновалова Л.И.* Взаимосвязанное изучение произведений русской и зарубежной литературы в основной общеобразовательной школе. Рабочая тетрадь к курсу / Л.И. Коновалова, С.В. Букреева. – СПб.: ЛОИРО, 2018.
10. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки. – Петроград, 1915.
11. *Полозова Т.Д.* Как сформировать читательскую активность. – М., 2010.
12. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы. – М.: Просвещение, 2010.
13. Программа средней школы. Литература. 8–10 классы. – М., 1941.
14. ФГОС ООО. Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. Литература. Родная литература. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <https://fgos.ru>.

М. Б. Володкевич

M. B. Volodkevich

Культура и образование на современном этапе

Culture and education at the present stage

Сегодня, когда вопрос становления человека в системе культуры становится все более актуальным, имеет смысл рассмотреть взаимосвязь культуры и образования. Для того чтобы описать эту взаимосвязь, необходимо найти позицию, связанную с этими двумя системами, но не тождественную им. Такой позицией может быть психология как наука о закономерностях функционирования и развития психики. Образование можно рассматривать как результат, процесс, социальный институт или ценность.

Результатом образования должно быть появление у индивида качеств человека. Можно обозначить результат образования как становление индивидуальности человека.

Ключевые слова: образование, человек, культура, процесс воспитания и обучения.

Today, when the question of becoming a person in the cultural system is becoming increasingly important, it makes sense to consider the relationship of culture and education. In order to describe this relationship, it is necessary to find a position associated with these two systems, but not identical to them. This position may be psychology as a science of the laws of functioning and development of the psyche. Education can be seen as a result, a process, a social institution, or a value.

The result of education should be the appearance of the individual qualities of man. It is possible to designate result of education as formation of individuality of the person.

Keywords: education, person, culture, process of education and training.

Латинский термин «культура» означает взращивание, совершенствование чего-либо. Соответственно, и применительно к человеку это взращивание, совершенствование, формирование его образа.

Принимая во внимание данную трактовку, культура выступает предпосылкой и результатом образования человека.

В процессе образования человек осваивает культурные ценности (историческое наследие искусства, архитектуры). Поскольку достижения познавательного характера представляют собой совокупность материального и духовного достояния человечества, постольку освоение исходных научных положений также является обретением культурных ценностей. В итоге было сформулировано дидактическое понятие культуры — обучение и воспитание молодого поколения средствами культуры.

Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей.

Процесс взаимодействия, как присвоение и создание человеком новых культурных ценностей, в рамках образовательной системы является созиданием, то есть связан с культурой в ее динамическом аспекте.

Процесс общения педагога с представителями разных наций и народностей, обучающимися в многонациональной России, выступает как опыт межкультурного общения и межнациональной ком-

муникации. В современном образовательном учреждении реализуется принцип диалога культур (русской, европейской, американской, западной и восточной). Данный принцип осуществляется в рамках новых учебных курсов: «Мировая художественная культура», «Этика и эстетика», «История науки».

Как известно, язык является способом познания окружающего мира и средством коммуникации. Одновременно он выступает в качестве хранителя и выразителя духовной культуры, которая передается как от поколения к поколению, так и в условиях образовательных учреждений. Не случайно уровень культуры эпохи (и отдельного человека) определяется отношением к языку как отдельной представляющей целостной культуры. Поэтому миссия образования состоит в том, чтобы сформировать у молодого поколения ответственное отношение к родному и иностранному языку, к сохранению и обогащению исторических, научных и культурных ценностей. Образование – это процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей. Содержание образования черпается и пополняется из следствия культуры и науки, а также из жизни и практики человека. То есть образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции. Оно становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры), так и всего общества.

В рамках деятельностного подхода культура рассматривается как способ организации и развития человеческой деятельности. Она представлена в продуктах материального и духовного труда, в социальных нормах и духовных ценностях, в отношениях человека к природе и между людьми.

Существует множество различных видов культуры, отражающих многообразие форм деятельности общественного человека. Единство мира культуры определяется его целостностью, он действует как целостное существо. Культура не существует вне своего живого носителя – человека. Индивид усваивает культуру через язык, воспитание, живое общение. Картина мира, оценки, ценности, способы восприятия природы, идеалы закладываются в сознание личности традицией и, незаметно для индивида, изменяются в процессе общественной практики. Биологически человеку дается только организм, обладающий лишь определенными задатками, потен-

циальными возможностями. Овладевая существующими в обществе нормами, обычаями, приемами и способами деятельности, индивид осваивает и изменяет культуру. Степень его приобщения к культуре определяет меру его общественного развития.

Универсальной характеристикой любой культуры является единство традиции и обновления. Система традиций отражает целостность, устойчивость общественного организма. Однако культура не может существовать без обновления, поэтому другой стороной развития общества являются творчество и изменение. Из исторического опыта развития общества и культуры известно, что человечество всегда ставило перед собой только те задачи, которые могло разрешить. Поэтому, столкнувшись с глобальными проблемами, оно могло в очередной раз преодолеть препятствия, которые возникли к исходу второго тысячелетия в ходе исторического процесса.

Глобальные проблемы характеризуются следующими особенностями. Во-первых, для их преодоления требуются целенаправленные, согласованные действия и объединения усилий большинства населения планеты. Во-вторых, глобальные проблемы по своей сути затрагивают интересы не только отдельных людей, но и судьбу всего человечества. В-третьих, эти проблемы являются объективным фактором мирового развития и не могут быть никем проигнорированы. В-четвертых, нерешенность глобальных проблем может привести в будущем к серьезным, даже непоправимым последствиям для всего человечества и среды его обитания.

Одной из наиболее важных глобальных проблем является неконтролируемый рост населения, создающий во многих государствах и регионах избыточную перенаселенность. Причины демографического взрыва тесно связаны с проблемой образования. Число неграмотных в абсолютном выражении продолжает расти. Наряду с этим растет и функциональная неграмотность, обусловленная тем, что уровень образования все большего числа людей не соответствует требованиям современного общества, широко использующего новейшие технологии и компьютерную технику.

Численность населения и условия его проживания, а также состояние окружающей среды тесно связаны с еще одной глобальной проблемой современности. Существует прямая и косвенная связь между многими болезнями и антропогенными изменениями в окружающей среде.

Одной из причин массовых заболеваний и резкого сокращения продолжительности жизни является продовольственная проблема. Хроническое недоедание и несбалансированность питания ведут к постоянному белковому голоду и витаминной недостаточности, проявляющимся в массовом масштабе у жителей слаборазвитых стран. В результате в мире ежегодно погибают от голода несколько десятков миллионов человек.

Преодоление отсталости развивающихся стран и установление нового международного экономического порядка занимают особое место в системе глобальных проблем современности. Здесь кроются мощные факторы дестабилизации всей системы сложившихся международных отношений. В последнее время при общемировом росте валового продукта значительно увеличился огромный разрыв между богатыми и бедными, развитыми и развивающимися странами.

Еще одной глобальной проблемой является обеспечение человечества энергетическими и сырьевыми ресурсами. Эти ресурсы составляют основу материального производства и по мере развития производительных сил играют все более значительную роль в жизни человека.

Самой актуальной из всех существующих глобальных проблем является устранение войны из жизни общества и обеспечение прочного мира на Земле. С создания ядерного оружия, открывшего реальную возможность уничтожения жизни на Земле в ее различных формах, и его первого применения в августе 1945 года началась принципиально новая ядерная эра, повлекшая кардинальные изменения во всех сферах человеческой жизни.

Принципиальное преодоление глобальных проблем является чрезвычайно долгим и сложным делом. Многие исследователи связывают преодоление глобальных кризисов с формированием и укреплением в массовом сознании новой этики, с развитием культуры и ее гуманизацией. Первый шаг на пути преодоления общечеловеческих проблем связан с формированием нового мировоззрения, в основу которого должен быть положен новый гуманизм, включающий в себя чувство глобальности, нетерпимость к насилию и любовь к справедливости, проистекающую из признания основных прав человека.

Образование может рассматриваться как социокультурный феномен, объект практики и научного исследования, а также как звено социальной практики.

С позиции практики важно знать специфику всей системы образования на уровне страны, конкретного региона и отдельного образовательного учреждения. Эта специфика проявляется в моделях образования, в образовательных целях, содержании образования, формах, видах и качестве получения образования.

Цели и содержание как системообразующие любого вида и уровня образования определяются государственной политикой, раскрываются в образовательном стандарте и конкретизируются в реальном образовательном процессе на уровне каждой образовательной системы и каждой учебной дисциплины.

Плодотворность образования определяется степенью реализации целей и образовательного стандарта, типом, качеством и уровнем образования.

Наряду с образованием как целенаправленным и специально организованным процессом обучения и воспитания в условиях конкретной образовательной системы человек на протяжении всей жизни включен в процесс самообразования.

Образование человека осуществляется непрерывно на протяжении всей его жизни. В процессе образования в сознании человека создается целостный образ культуры и происходит развитие личности – становление индивидуальности человека. Образование осуществляется через осмысление опыта деятельности.

Особенность системы образования как социального института заключается в наличии организации и подразумевает выделение определенного опыта из среды культуры. Образование обеспечивает становление человека во всем многообразии связей.

Список литературы

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2009.
2. *Акрушенко А.В.* Психология развития и возрастная психология: конспект лекций / А.В. Акрушенко, Т.В. Каратьян, О.А. Ларина. – М.: Эксмо, 2008. – С. 49–51.
3. *Болдырева-Вараксина А.В.* Педагогика начального образования / А.В. Болдырева-Вараксина, В.С. Кукушин. – М.: Март, 2005. – 592 с. – (Педагогическое образование).

4. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С. 450.

5. *Голуб Г.В.* Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования / Г.В. Голуб, Е.А. Перелыгина, О.В. Чуракова. – Самара: Учебная литература; Изд. дом «Федоров», 2009

6. *Дахин А.Н.* Культура в педагогике и педагогика в культуре // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 6. – С. 51–57.

7. *Жигинас Н.В.* Возрастная психология: учеб. пособие для вузов / Н.В. Жигинас. – Томск: ТГПУ, 2008. – 274 с.

8. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика : учебник / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2006. – 528 с.

9. *Микешина Л.А.* Философия познания. Полемиические главы. – М.: Прогресс-Традиция, 2008.

10. *Минаев В.М.* Психолого-педагогический практикум : учеб. пособие / В.М. Минаев. – М.: Академический проект, 2007. – 128 с.

A. V. Lachina

A. V. Lachina

Образование и общество

Education and society

В последние несколько столетий прогресс в развитии общественного производства и цивилизации был связан с достижениями науки и образования. Образование выступает не только одним из важных факторов социализации и социокультурной интеграции человека, но также и эффективным средством развития социального капитала личности, повышения уровня ее социально-экономической мобильности. Важным фактором генезиса образования в наше время стала рефлексия целей его развития: совершенствование отечественного образования, интеграция в мировое. Поэтому социологический анализ современного образовательного пространства, социальных аспектов образовательного процесса, обмен знаниями, приемами и методами различных школ, направлений, формирование единых взглядов на мир, его сохранение и переустройство механизмов трансформации сферы образования, соци-

ального отношения к нему актуальны на любом этапе развития человеческого общества.

Ключевые слова: современное образование, социализация, изменения, культурные ценности.

In the last few centuries, progress in the development of social production and civilization has been linked to the achievements of science and education. Education is not only one of the important factors of socialization and socio-cultural integration of man, but also an effective means of development of social capital of the individual, increasing its socio-economic mobility. An important factor in the Genesis of education in our time has become a reflection of the goals of its development: the improvement of domestic education, integration into the world. Therefore, the sociological analysis of the modern educational space, social aspects of the educational process, the exchange of knowledge, methods and techniques of different schools, directions, the formation of common views on the world, its preservation and restructuring of the mechanisms of transformation of education, social attitude to it is relevant at any stage of human society.

Keywords: modern education, socialization, changes, cultural values.

Образованные, грамотные люди – это основная движущая сила развития человечества в XXI веке. Исследование проблем структуры образования связано с изучением его социальных функций: передача накопленных знаний, преемственность социального опыта и духовная преемственность поколений, социализация личности, ее саморазвитие и самореализация, накопление ею духовного, интеллектуального, социального потенциала.

Образование выступает историко-культурным феноменом менталитета общества, его сознания. В образовании создаются предпосылки для выявления и развития творческих способностей общества, для последовательной передачи накопленных обществом знаний, умений, культурного наследия всех поколений.

Социология образования рассматривает влияние образования на все стороны жизни общества – экономическую, социальную, политическую, духовную.

Процесс образования взаимодействует с другими социальными процессами и является одним из важнейших механизмов социализации человека, продолжающимся всю его жизнь. Все проблемы

общества, как в зеркале, отражаются в системе образования. От сегодняшнего образования зависит, каким будет человек завтра.

Глубокие изменения, происходящие в нашем обществе, сказались на всех сферах жизни, в том числе на системе образования, воспитания и социализации. Под социализацией принято понимать усвоение человеком социального опыта и ценностно-нравственных ориентаций, необходимых для выполнения социальных ролей в обществе. Система воспитания упорядочивает процесс социализации и придает ему целеустремленность.

Современное образование – сложное и многогранное общественное явление. Образование есть целостная система учебных, воспитательных форм педагогической деятельности, ориентированной на социальный заказ, социальные потребности гражданского общества. Становление, развитие и функционирование гражданского общества невозможны без социализации образования, то есть без решения наиболее важных задач в социокультурной сфере общества. Их диапазон весьма широк: усвоение и переработка информации, знаний и социального опыта, соблюдение духовно-нравственной преемственности поколений, социализация личности, накопление ею интеллектуального, физического и профессионального потенциала, трудоустройство выпускников учебных заведений, их социальный статус и т. д. Социализация образования позволяет преодолевать разобщенность, поляризацию взаимосвязанных компонентов культуры: естественнонаучного, технико-технологического и социально-гуманистического. Одной из главных характеристик социализации образования является оптимальное сочетание уровня потенциальных способностей в реализации социально признанных ценностей и собственных творческих сил при решении конкретной учебно-воспитательной, производственной или управленческой задачи. Очевидно и то, что при формировании специалиста любого профиля приоритетным является не столько набор специальных знаний (хотя они крайне важны), сколько глубокая фундаментальная подготовка как «стартовая площадка» и необходимое условие саморазвития личности профессионала, его творческой самореализации.

Становится все более актуальным, что научный рационализм, утилитарный техницизм не способны справиться с возникающими социально-экономическими, социально-политическими и экологи-

ческими проблемами. В эпицентре социализации образования находится антропоцентризм: стремление помочь человеку найти действительно адекватное приложение душевных сил, личностного, эмоционального потенциала, творческого начала. Эти параметры социализации выступают как категорический императив для любых перспективных моделей и типов образования. Данный принцип вытекает не из «благих» или «злых» пожеланий, а из самой объективной логики развития гражданского общества. Это и есть фундаментальный методологический принцип социализации образования, который необходимо обязательно учитывать при проектировании, программировании и прогнозировании развития систем образования от уровня отдельного образовательного учреждения до уровней регионов, федерации и глобального социума.

Учение означает основное внутреннее содержание образования. Пока учение не будет рассматриваться как непосредственная предметная область социологии образования, пока данная наука не сможет проникнуть в суть процесса учения (выразить его как основную форму жизнедеятельности субъектов в сфере образования), до тех пор суждения социологов, их инструментальный аппарат будут оставаться поверхностными и непродуктивными.

Требуется обратить внимание на культурные ценности, по поводу освоения которых «складывается процесс учения как вид социокультурной деятельности», и рассмотреть социологию образования как подотрасль социологии культуры. Соответственно, принципы, условия и теоретические выводы последней становятся для социологии образования обязательными. Вместе с тем социология образования становится частью социологии воспитания. Таким образом, социология образования в качестве отраслевой социологии получает привязку еще к двум отраслевым социологиям.

Но все же как быть с процессом учения? На первый взгляд, изучение законов, принципов, механизмов и технологий учения более приличествует педагогике и психологии, а может быть, философии. Эти области знания не закрыты для социолога, желающего серьезно отнестись к своему исследованию. Такая задача должна прослеживаться при рассмотрении структуры социологии образования с точки зрения анализа учения. Однако, заглянув в соответствующий раздел, обнаруживаешь, что структура социологии образования трактуется столь широко, что фактически растворяется бес-

следно. Предлагаются рассуждения по поводу научной формы закона, комплексности, системности применения методов, разнообразия культурно-исторических подходов и т. п.

Для обозначения этого процесса используется ряд терминов: учение, обучение, научение, образование и др. Чем же учение отличается от образования, что в нем такого, что делает его относительно самостоятельным? Концепции учения тяготеют к трем направлениям. Среди них усвоение: 1) знаний, 2) опыта, 3) культуры. Последовательный же социокультурный подход к анализу учения предполагает в качестве ведущей категории «ценность», которую он определяет как основную категорию и социологии культуры, и социологии образования. «Категориальный подход» давно используется как сильный аргумент в «темных» вопросах. Помогает ли он в случае с феноменом учения? Нужен ли он, чтобы представить этот феномен как усвоение субъектом ценностей культуры или как выработку механизмов их культурного овладения? Складывается впечатление, что нужен он для более простых вещей. К примеру, заключить, что воспитание – общее, учение – частное. Однако это смягчает абстрактность предыдущих рассуждений: Учение выражает основное содержание образования. В свою очередь образование можно рассматривать как определенную систему учебных форм деятельности. Оно интегрирует различные виды учебной деятельности в единую социальную систему, ориентируя их на социальный заказ, на социокультурные потребности общества».

Что нового вносит «социологический» анализ учения в ставшее уже традиционным понимание образования? Новым, пожалуй, в данном случае следует признать попытку представить систему образования как сумму технологий процесса учения. С этой точки зрения вполне уместен вопрос о моделировании феномена образования и его места в системе общественных потребностей. Метод моделирования сам по себе не вызывает возражений, вряд ли моделирование образовательных процессов нуждается в оправдании. Еще древние конструкторы и архитекторы, прежде чем приступить к строительству различных механизмов, сооружений, зданий, часто создавали их уменьшенные модели. Известны и теоретические модели социальных конструкций.

Социализация образования, в конечном счете, означает переход от понимания образования как института подготовки к профессио-

нальной деятельности и жизни к пониманию его как института организации, социализации самой жизни и обращенности к человеческим качествам, культурным универсалиям. Гражданское общество не тождественно своему прошлому, посттоталитарному обществу, оно характеризуется наличием динамичных тенденций, постоянным изменением сфер деятельности, усложнением структур и соответствующих форм сознания и нравственных алгоритмов. Вместе с тем оно перманентно: противоречия между новыми тенденциями социального развития и культурными эталонами, образцами, фиксирующими прошлый опыт, постоянно дестабилизируют социум, вносят помехи в его функционирование. Отсюда новые требования к институтам образования: последние не могут больше ориентироваться только на передачу прошлого опыта, его стереотипов. Содержание, передаваемое в образовательных системах, должно быть принципиально иным, то есть позволяющим подготовить человека к жизни, деятельности в новых ситуациях. Образовательные системы должны обеспечивать, с одной стороны, подключение индивида к совокупному человеческому технико-технологическому опыту, зафиксированному в культурно-технических ценностях, а с другой – подготовку к будущей техногенной, информационно обслуживающей, социокультурной деятельности, отличной от прошлого, формирование способности к предвидению будущего, творческой переработке традиций. Словом, социализация образования означает способность и возможность производить не только полезные вещи, но прежде всего самого себя, свою сущность, быть субъектом собственного развития в контексте совокупной социальной деятельности.

Список литературы

1. *Нечаев В.Я.* Новые подходы в социологии образования // Социс. – 1999. – № 11.
2. *Филиппов Ф.Р.* Социология образования. – М., 1990.
3. Социология: наука об обществе : учеб. пособие / под общ. ред. В.П. Андрущенко, Н.И. Горлач. – Харьков, 1996.
4. *Тоценко Ж.Т.* Социология. – М., 1994.
5. *Осипов А.М.* Социология образования : учеб. пособие / А.М. Осипов, В.В. Тумалев. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 320 с.
6. *Шуклина В.А.* Самообразование как отрасль социологического знания // Социс. – 1999. – № 4.

И. М. Ладыжников

I. M. Ladyzhnikov

Ранний фашизм в курсе всеобщей истории

The early fascism in the course of the general history

В публикации рассматриваются социально-психологические, идеологические истоки фашизма. Обращается внимание на имеющиеся в природе человека свойства, которые способствовали утверждению нацизма в Германии. Исследуется роль Первой мировой войны в консолидации нацизма на его раннем этапе. Отмечается проблема опасности фашизма в современном мире.

Ключевые слова: фашизм, национал-социализм, расизм, антисемитизм, национализм, Первая мировая война.

The article presents the social-psychological, ideological beginnings of fascism. The attention is paid to the existing in the human nature features, which helped establishing of the nazism in Germany. The role of the World War I in the consolidation of the nazism in its early phase is exploring. The problem of the danger of the fascism in the modern world is noted.

Keywords: fascism, national socialism, racism, anti-Semitism, nationalism, world war I.

В курсе истории новейшего времени фашизм и его радикальная разновидность нацизм занимает особое место. И это объяснимо. После разгрома фашистской Германии во Второй мировой войне, после Нюрнбергского трибунала казалось, что фашизм остался в прошлом. Однако сегодня это слово вернулось в политический лексикон. Кажется многим, что, постепенно совершенствуясь, фашизм захватывает современный мир. Стало очевидным, что военно-политическое уничтожение фашизма не равнозначно идейному искоренению, что идеология фашизма имеет более глубокие корни, которые нужно искать в подсознании, в социально-психологической области. Поэтому важно увидеть эти истоки, чтобы осознанно вести борьбу с этим злом. Значит, в школьном курсе истории

следует уделить больше внимания проблеме идейного формирования фашизма, его ранних этапов. Подчеркнем: знание этой проблематики важно не только с точки зрения знания истории фашизма, но и в большей степени с точки зрения борьбы с его современными проявлениями. Вместе с тем для противодействия фашизму важно представлять, что давало толчок развитию движения, росту его влияния.

Когда мы говорим о фашизме, то он предстает как символ абсолютного зла: это насилие, жестокость, уничтожение людей по расовым мотивам и пр. И всегда встает вопрос: как такая культурная нация, как немцы, могли творить это. Но если мы посмотрим на историю, то увидим, что ничего принципиально нового, принадлежащего исключительно ему, фашизм не внес. Вспомним навскидку: жестокий завоеватель Хаммурапи, А. Македонский, вырезавший население захваченных городов, деятельность инквизиции, крестоносцев, Варфоломеевскую ночь, геноцид армян, еврейские погромы и пр., пр. Можно сказать: жестокость, агрессия, зависть, насилие, стремление к превосходству, нетерпимость, властолюбие заложены в природе человека, проявлялись на всем протяжении его истории. Расизм, антисемитизм, национализм также не были изобретены нацистами, во многом они присутствовали в политической культуре Европы задолго до Гитлера.

Именно социально-психологические традиции и предрассудки с их иррациональной основой, которые переходят от поколения к поколению и обладают большой устойчивостью и живучестью, способствовали распространению фашизма. Очевидно, гормон фашизма в малых дозах был и есть в обществе и человеке, скрыт в его природе, в архетипе любой нации.

Стержнем нацистской идеологии, как известно, является расизм. Он формировался не на пустом месте. Еще Платон использовал миф об исконном неравенстве людей для оправдания их различного социального положения. Переход от проторасизма к современному относится к XIX в., когда расизм формируется как идеология, приобретает теоретическую основу. В 1855 г. вышел в свет труд французского социолога де Гобино «О неравенстве человеческих рас». Гобино утверждал, что расы – особая биосоциальная общность, что планета населена неравнозначными по умственным и психическим свойствам, творческим потенциям, по вкладу в миро-

вую культуру народами. Существуют расы полноценные и неполноценные, здоровые и нездоровые, и эта неравноценность врожденная, неизменная, генетически обусловленная.

Были указаны низшие расы: семиты, негроидная раса и высшая раса: арийцы, ядром которых являются немцы. Немцы в силу географического положения в Европе меньше других смешаны с другими расами. Гобино считал, что смешение рас приведет к концу человеческой истории, к гибели человечества.

В конце 70-х годов XIX в. появилась книга Ж. Ляпужа «Арийцы и их значение для социальной жизни», в которой доказывалось, что арии имели превосходство во всех сферах: в промышленности, торговле, науке, искусстве; арии – мотор цивилизации.

Огромную популярность имела книга Хьюстона Стюарта Чемберлена «Основы XIX века», вышедшая в 1898 г. Рассматривая вопросы духовного различия народов, Чемберлен доказывал, что всем достижениям Европа обязана арийцам, что история – это история расовой борьбы. Смешение арийцев с неполноценными расами вело к упадку. Так было в истории, так и упадок современной цивилизации связан с происками евреев. Идеи этих и других теоретиков расизма широко распространялись в виде брошюр, памфлетов. Расизм исторически присутствовал и в Европе, и в США, захватывая не только низы, но и верхи общества. Расистской идеологии придерживался, например, президент Вудро Вильсон.

Расовые теории опирались на выводы естественных наук, особенно биологии. Учение Ч. Дарвина было перенесено на человеческое общество: самоутверждается и преуспевает сильный. На основе социал-дарвинизма английскими теоретиками была создана евгеника: расовый отбор следует сделать частью социальной политики.

В конце XIX в. понятие «раса» расширилось. Расизм стал делиться на «антропологический» и «гигиенический». Антропологический расизм был нацелен против цветного населения, цыган, евреев. Гигиенический – против психически и физически больных, против маргиналов: нищих, бродяг, проституток, алкоголиков, гомосексуалистов. Цветные расы, евреи рассматривались как переходные к животному миру, что и грозит человечеству. Больные, умственно отсталые – как находящиеся на промежуточной ступени между человеком и животным. Врачи, психиатры, другие специалисты многих стран предупреждали об опасности биологического вы-

рождения людей в новых социальных условиях: из-за скученности в крупных городах и пр. Нации подвергаются давлению асоциальных элементов, больных и калек, воспроизводство которых никак не регулируется. Медицина спасает новорожденных с наследственными болезнями, что оборачивается против общества. Многим казалось, что человеческий материал ухудшается. Для здоровья общества надо прекратить продолжение рода среди наследственно слабых. Самый гуманный способ – расово-гигиеническая стерилизация.

В конце XIX – начале XX в. вопросы расовой гигиены приобрели не только теоретический характер. В Германии в 1905 г. было основано «Берлинское общество расовой гигиены»; в 1910 г. – «Немецкое общество расовой гигиены». В общества входили медики, генетики, социологи, антропологи, гигиенисты и другие специалисты. Издавалось шесть журналов по расовой теории. В Швеции в 1909 г. были созданы кафедры евгеники в университетах. В Швеции, США проводилась стерилизация. В научных кругах и в обществе обсуждались предложения о признании расово неполноценными евреев, цыган, поляков, русских. В то же время обосновывалось превосходство нордического человека: он – единственный фактор истории, от него исходит творческое начало, он создал высокую культуру, он носитель благородства и других возвышенных черт.

Достаточно широкое распространение в Европе получил антисемитизм. Негативное отношение к евреям как к «чужим» проявлялось со времени их расселения. Обострялось оно в кризисное время, например, в годы «черной смерти», когда их делали «козлами отпущения». Тогда стал оформляться антисемитизм. В XIX в. он обрел организованные формы. В Германии появляются такие организации, как «Лига антисемитов», которая устраивала погромы, выступала за ограничение прав евреев. Подобными организациями были «Немецкая партия реформ», «Немецкий союз антисемитов». В 1886 г. сложилось общенациональное «Немецкое антисемитское объединение». Наибольшую же известность получило движение «Фелькише», куда вошли молодежные, спортивные, крестьянские союзы, союзы приказчиков, немецкий национальный рабочий союз и другие крайне националистические группы. «Фелькише» пропагандировали идеологию «крови и почвы» – об особых качествах немецкой нации, призванной обеспечить ей мировую гегемонию, многие другие идеи расовой школы. Издавалась масса соответству-

ющей литературы. Латентный антисемитизм имел широкое распространение. В нацистской идеологии антисемитизм приобрел отчетливо расовый характер.

Антисемитизмом были больны и другие страны. Во Франции, например, было много антисемитских карикатур, более злых, чем в Германии 30-х годов.

Таким образом, расовые теории, расистские и антисемитские взгляды в XIX – начале XX в. были едва ли не обыденными, были частью политической культуры Европы. Немецкий историк М. Штайнер отмечает: «Если мы припомним политический климат Европы в конце XIX – начале XX века, то нас не может не поразить, насколько Адольф Гитлер был продуктом тогдашней культуры» [6, с. 46]. В.А. Космач обстоятельно описывает, как формировалось мировоззрение Гитлера на рубеже XIX–XX вв. [2, с. 210–292]. Однако де Гобино и другие сторонники расовой теории не призывали к уничтожению народов по расовым мотивам. Новым в фашизме было стремление практически решить расовую проблему путем уничтожения целых народов, расизм стал носить государственный характер. Случилось это позже, когда фашизм пришел к власти.

Решающую роль в превращении фашистских настроений в реальную политическую силу, в консолидации фашистского движения сыграла Первая мировая война. Война, ее последствия решающе повлияли на генезис фашизма, его идеологию, организационные структуры, особенности режимов. Вполне обоснованно можно сказать, что национал-социализм стал реакцией на проигранную войну.

Версальский мир вызвал у немцев психологический шок, всеобщее недовольство. Все были единодушны в том, что Версальский договор был «диктатом», «большой травмой», «тяжелым бременем», несправедливым, унижительным. Вместе с тем отличительной чертой германской действительности послевоенных лет была острая экономическая и политическая нестабильность. Германия пережила глубокий кризис [7, с. 31–32].

Постоянная боязнь инфляции, банкротства и разорения, безработицы, разрушения семьи, краха морально-этических норм порождали настроения страха, который психически угнетал, держал в постоянном напряжении и раздражении миллионы людей. Кто виноват? В конкретных условиях Германии это были англичане, французы, американцы; это те, кто разбогател на войне: немецкие вла-

дельцы банков и универсальных магазинов; это были левые – они вонзили нож в спину воюющей нации; это евреи – они ворочают ростовщическим капиталом, паразитируют на теле немецкого народа, объединены в единый всемирный заговор. В синтезе с социальными предрассудками предыдущих веков эти взгляды и настроения образовали в сознании большей части населения тот тип социальной психогаммы, который оказался восприимчивым к идеологии нацизма. Проявилось тяготение к прочной, устойчивой власти, надежде на сильную личность, способную стабилизировать положение.

Несоответствие победных ожиданий (и в 1918 г. немцы в пивных вели речи о тех приобретениях, которые они получают после победоносной войны) и поражения в войне, чего немцы заслуживали меньше всего (по их мнению), стали главной причиной подъема национализма. Возможно, эта «нелогичность» немецкого поражения в 1918 г. была причиной обращения немцев к национальным мифам, которые стали прибежищем подавленных реальностью людей. Проявилось стремление все материальные, моральные, духовные проблемы рассматривать с точки зрения нации, которая понималась как высшая ценность, как абсолют. В такой атмосфере и родился нацизм. Настал час национальных мифов, легенд прошлого величия – и это захватило широкие массы. Мифы восходили к германским древностям, к средневековью, к пангерманизму, но особенно к Первой мировой войне. Война, ее цели требовали внутренней мобилизации. Идеи 1914 г. подчеркивали превосходство немцев, немецкий особый путь, противопоставляли немецкую культуру западной цивилизации, немецкий социализм западному капитализму, немецкую организацию западной демократии. Понятия «немецкая судьба», «особое развитие», «немецкая государственная идея», «немецкое государственное мышление», «смысл немецкой истории» были ключевыми в рамках немецкой политической культуры в Веймарское время. Идеология «особого пути» компенсировала ощущения болезненного поражения в войне. В теоретическом плане это сделала так называемая «консервативная революция», особо популярная среди интеллигенции и молодежи. Консервативная революция – это совокупность идеологий и организаций немецкой правой, которая поставила целью революционным способом возродить наиболее важные национальные мифы, т. е. национализм

был самым существенным в консервативной революции. Наиболее видными деятелями консервативной революции были Освальд Шпенглер с его разработкой «немецкого социализма»; Меллер Ван ден Брук, прославлявший имперское величие Германии и введший в употребление термин «Третий Рейх»; Карл Шмитт с обоснованием тоталитарного государства; Эрнст Юнгер, фронтовик, писатель. Стиль и дух фронтовой прозы Юнгера противоположен известному нам Ремарку. Ремарк писал о войне с пацифистских позиций, об ужасах войны, смертях и пр. Юнгер – о боевом товариществе, воинском долге, чести, самоотверженности, огромном напряжении духовных и физических сил солдат, он создавал культ войны, романтизировал войну.

Вслед за Ницше Юнгер был убежден, что война – самое естественное проявление человеческой природы, без войны начинают преобладать застой и вырождение, только в войне немецкий народ сможет обновиться, обрести динамику. В будущем Юнгер видел не вечный мир, а перманентное состояние войны. (Гитлер почти дословно говорил то же).

Романтика войны, романтика преодоления трудностей, романтика героического у Юнгера переливалась в «новый национализм». Он родился в годы Первой мировой войны и отстаивал необходимость авторитарного государства и соответствующее духовное состояние нации. Ведущую роль в установлении авторитарного государства должны были сыграть фронтовики. Ближайшая цель нового национализма – возрождение национального величия Германии. Это возрождение Юнгер связывал с нацизмом, в фигуре Гитлера видел «вождя нового типа». Отдаленная цель нового национализма Юнгера – нация, которая включала в себя многие народы, перекрыла бы понятие Европа и обеспечила бы немцам ведущую роль в мире [3, с. 407–472].

Нужно отметить, что произведения Юнгера благодаря хорошему стилю, простому языку пользовались огромным успехом, особенно у молодежи. Они издавались тиражом, значительно большим, чем книги Ремарка. Таким образом, идеология «особого немецкого пути», деятельность «консервативной революции» прямо или косвенно вели к Гитлеру, создавали почву для нацизма.

Война вызвала нравственный кризис. Она приучила убивать, не испытывая при этом нравственных страданий. В сознании закрепи-

лось ощущение естественности насилия. Культ силы, спокойное отношение к массовым убийствам, жестокость воспринимались естественно. Солдаты прошли через смерть, испытания кровью и грязью. Поражение добавило озлобленность, чувство обманутости и предательства. Из участников Первой мировой войны вышли деятели нацизма, вожди нового типа, которых отличали страстность, агрессивность, ориентация на иррациональность масс, своеобразный политический язык – образный, яркий, остроумный. Помимо Гитлера, можно назвать таких видных нацистов, как Рудольф Хесс – впоследствии комендант лагеря Освенцим, Мартин Борман, Рудольф Гесс, Генрих Гиммлер, Эрих Кох, Ганс Франк, Эпп, Ягов, Дитрих, Бах-Залевский и многие другие.

Таким образом, Первая мировая война, поражение в ней Германии с вытекающими из него последствиями решающим образом способствовали превращению фашизма в организованную политическую силу. Л. Рис считает, что «Главное дело своей жизни Гитлер открыл благодаря Первой мировой войне и ее бесславному результату» [4, с. 21–22]. Кризис 1929–1933 гг. привел нацистов к власти. Что происходило в Германии после этого и чем все закончилось, хорошо известно.

Какие уроки должно извлечь нашим современникам? И насколько они извлекаются? Ведь очевидно, что гормоны фашизма присутствовали в обществе на протяжении всей его истории. В нормальное время эти гормоны едва заметны, но когда общество в кризисе, эти спящие сатанинские инстинкты могут активизироваться и выйти наружу. Не случайно еще Бертольд Брехт предостерегал: еще способно плодоносить чрево, которое вынашивало гада.

В США в 60-е годы XX в. были проведены эксперименты, которые подтвердили, что гормон фашизма жив. Учитель истории из Калифорнии для объяснения, что привлекало в нацизме, сформулировал вопрос: что заставляет добиваться цели и приводит к успеху? Самодисциплина. Учитель написал на доске «Сила – дисциплине!». В следующий раз: «Сила – в единстве!» Старшеклассникам понравились эти лозунги, они сплотились. Учитель придумал оригинальный жест-приветствие, название организации, новые лозунги «Сила – в гордости!» Придумали знамя организации, символику и пр. Игра захватила школу. Учитель отобрал трех учеников, чтобы они рассказывали ему обо всем, что происходило в школе. Появились десятки добровольцев, которые докладывали о недовольных. Другие

вызвались охранять учителя. Члены организации были горды собой. На тех, кто не примкнул, смотрели с недоумением, а затем с превосходством и раздражением. Учитель заявил, что их организация – часть общенационального движения за обновление Америки. В организацию вступил директор. И учитель решил завершить эксперимент. Он спросил у учащихся, осознают ли они перемены, произошедшие с ними? Разве для улучшения жизни нужна тайная организация, разве для этого нужно делить людей на своих и чужих? В заключение показал, чем это закончилось в Германии.

Другой эксперимент был проведен с учащимися третьего класса. Учительница разделила класс на голубоглазых, которых было больше, и кареглазых. Лучшими она признала голубоглазых якобы потому, что меланин, который отвечает за цвет глаз, отвечает и за интеллект, поэтому голубоглазые умнее. Они сели на лучшие места, их поощряли дополнительным отдыхом и обедом и пр., всячески подчеркивали их превосходство. И голубоглазые стали вести себя высокомерно, проявлять властность и неприязнь к «меньшинству».

Третий эксперимент был таков: случайному человеку – условно «учителю» предлагалось курировать «ученика». Тот сидел в кресле, облепленный электродами. Ему давали задание. Если он отвечал неправильно, «учитель» нажимал на кнопку, и «ученика» било током. Удар мог быть символическим, а мог быть и сильным. Большинство «учителей» повышали напряжение до предела, старались хорошо делать свою работу [5, с. 6–8]. О чем-то напоминают выводы из этих экспериментов, не так ли?

Проблемы в ФРГ, связанные с иммигрантами, вызвали оживление казалось бы изжитых инстинктов. Алексей Герман-младший, анализируя немецкую прессу, заметил: в них (немцах) живет внутренний Геббельс как часть их сознания.

Ряд публикаций в российской прессе заставляет задуматься о необходимости внимательнее изучать историю. Можно встретить соображения, вольно или невольно перекликающиеся с фашистскими. А. Адабашьян высказал мнение, что спасение слабого, большого детеныша приводит к появлению поколения, ни к чему не приспособленного. Появляется все больше психологических отклонений, новых детских болезней. Сужается естественный отбор. Война – часть природных процессов по этому отбору. Всякая война развивает цивилизацию, война – двигатель истории. З. Прилепин: агрессия

– биологически присущее человеку качество. Народы, которые под воздействием тех или иных идеологем теряют свои видовые мужские качества, рискуют вообще потерять свою идентичность и место проживания. Депутат Думы И. Лебедев о девочке, родившейся без рук: «Зачем таким детям разрешают появляться на свет? Омерзительно, когда такие мучаются, а не живут». Подобные суждения встречались и на телевидении [1].

В определенной степени можно говорить, что кинематограф создает привлекательный образ фашизма. Это и психологическая привлекательность: мужественность, культ силы, здоровье, твердость; и внешняя привлекательность: высокий эстетический уровень оформления атрибутики, силуэт, крой и цвет формы, орлы, жгуты. Марши, чеканный шаг, факельные шествия. «Обаяние зла» иногда срабатывает: молодежь думает, что фашизм – это забавная и прикольная штука.

Все это показывает: зерно фашизма может взойти на любой почве. Германия не являлась особой страной, где люди, поверившие в свое превосходство, начали уничтожать других по расовому и этническому признаку. Просто в ней в свое время почва оказалась самой подходящей для прорастания нацистских идей. Но гормон фашизма прячется и в других странах и в наше время. Ибо он в сущности самого человека. И это требует особого внимания к проблеме, чтобы этот гормон не вышел за пределы и не содействовал созданию организованной политической силы. Свою роль в понимании этого должен играть школьный курс истории.

Список литературы

1. Аргументы и факты. – 2016. – № 2; 2016. – № 9; 2017. – № 38.
2. *Космач В.А.* Адольф Гитлер и ранний фашизм в Германии (1889–1924 гг.). – Псков, 2016. – С. 210–292.
3. *Пленков О.Ю.* Триумф мифа над разумом. – СПб., 2011. – С. 407–472.
4. *Рус Л.* Темная харизма Адольфа Гитлера. – М., 2014. – С. 21–22.
5. Ступени. 2017. – № 8. – С. 6–8.
6. *Штайнер М.* Гитлер. – М., 2010. – С. 46.
7. *Grebing H.* Der Nationalsozialismus. Ursprunge und Wesen. Munchen, 1959. – P. 31–32.

Н. В. Щукина
N. V. Shchukina

Формирование исследовательских умений у младших школьников

Formation of research skills primary school students

В статье представлен опыт организации учебной исследовательской деятельности в 1–4 классах начальной школы, даны памятки для учащихся «Моё исследование».

Ключевые слова: организация и результативность применения исследовательской технологии, план исследования, памятки.

The experience in organizing training and research activities in primary school (1–4 forms) is presented in this article and information sheet for students “My research”.

Keywords: the organization and effectiveness in the use of research technology, plan for the study, information sheets.

В Федеральном компоненте государственного стандарта подчёркивается необходимость создания новой личностно-ориентированной развивающей модели начальной школы. В связи с этим приоритетной становится развивающая функция обучения, которая должна обеспечить становление личности младшего школьника, раскрытие его индивидуальных возможностей, развитие УУД.

Ведущее место в современных системах развивающего обучения занимает учебная исследовательская деятельность.

Ребёнок рождается исследователем. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Именно это внутреннее стремление к исследованию создаёт условия для того, чтобы психическое развитие ребёнка изначально разворачивалось как процесс саморазвития. Обучение ребёнка умени-

ям и навыкам исследовательского поиска становится важнейшей задачей образования и современного учителя.

Обучение учащихся исследовательской работе рассчитано на обеспечение следующих аспектов:

- освоение методов исследования и их использование при изучении тем любых предметов школьного курса;
- развитие интересов к определённым школьным дисциплинам и процессу познания окружающего мира и действительности в целом;
- применение полученных знаний и умений в реализации собственных замыслов и интересов.

Исследовательская деятельность в начальном звене может быть организована учителем эпизодически или фрагментарно на определённом этапе урока, рассчитана на весь урок или долговременное исследование с применением имеющихся знаний и умений. Мы включаем этот вид деятельности во все образовательные области начальной школы с целью формирования у ребёнка способности творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. Для осуществления своей цели применяем следующие формы работы:

- индивидуальный подход на уроках, использование в практике элементов дифференцированного обучения, проведение нестандартных форм уроков;
- дополнительные занятия с одарёнными детьми по предметам;
- участие в школьных, городских, всероссийских олимпиадах;
- организация проектной деятельности;
- ведение кружка «Я – исследователь», внеклассных мероприятий;
- конкурсы, интеллектуальные игры, викторины.

В первом классе исследовательская работа по полной структуре невозможна, поэтому в первом полугодии проводим подготовительный этап, в который включаем творческие работы учащихся (рисунки), устные рассказы. С помощью учителя дети постепенно учатся анализировать, рассуждать, выделять главное.

Во втором полугодии учащиеся уже умеют читать, имеют первоначальные навыки письма, могут задавать вопросы и отвечать на них. Следовательно, можно расширить рамки исследовательской

работы и включить сюда не только рисунки, но и сбор информации по плану, составленному совместно с учителем.

Учитывая особенности развития младших школьников, предлагаем первоклассникам темы, которые для них наиболее близки: «Моё имя», «Моя семья», «Моя школа. Мой класс», «Моя малая родина» и т. п. Даем небольшие, простые задания исследовательского характера, например: «Узнай фамилии, имена и отчества своих дедушек и бабушек». Каждый ученик получает памятку-помощницу, в которой записан порядок выполнения мини-исследования. Детям дома необходимо побеседовать с родителями, записать сведения о своих близких родственниках, узнать историю семьи, найти фотографии своих родственников.

В своей работе используем игры и задания, позволяющие активизировать исследовательскую деятельность детей, тренировочные занятия с классом, дающие возможность познакомить каждого ребенка с алгоритмом проведения исследования. Учащиеся узнают, откуда можно получить информацию: спросить у взрослого человека, найти в книгах, понаблюдать, посмотреть в компьютере, провести опыт и т. д. Тема специально не конкретизируется, так как интересы у детей совершенно разные. Вместе определяем последовательность выполнения работы. Выясняем, что всем ещё трудно делать много записей, поэтому ищем выход из этой проблемной ситуации: можно сделать рисунок и записать лишь опорные слова.

Во 2 классе на уроках используем поисковые и проблемные методы, предлагаем задания на выявление различных свойств, действий предметов, выявление причинно-следственных связей. Дети обучаются наблюдению и описанию явлений, предметов. Формируем умение видеть проблемы, задавать вопросы, давать определения понятиям, наблюдать, проводить эксперименты.

Для выявления проблемы нужно пробовать изменять собственную точку зрения, смотреть на объект исследования с разных сторон, тогда обязательно увидишь то, что часто не замечается. Для этого предлагаем учащимся продолжить неоконченный рассказ или составить рассказ от имени другого персонажа (например, от имени капельки воды).

Умение задавать вопросы является важнейшим умением для исследования, ведь любое познание начинается с вопроса. На уро-

ках провожу такие упражнения, как «Угадай, о чем спросили», «Вопросы домашних животных» и т. д.

Обязательным условием для развития исследовательской деятельности является умение давать определение понятиям. Обычные загадки и кроссворды будут для этого самыми лучшими упражнениями. Хорошим заданием может стать сочинение загадок.

На уроках с детьми учимся проводить не только реальные, но и мысленные эксперименты. Например: «Что произойдет, если листья с деревьев не опадут осенью?», «Что произойдет, если в нашем городе не будет ни одной собаки?».

Во 2 классе исследовательской работе отводится один час в неделю на кружке «Я – исследователь». На занятиях учащиеся знакомятся с понятиями: исследование, информация, источники информации, теория, знание, наблюдение, открытие, результат, вывод. Осуществляют коллективные исследования: формулируют проблему, ставят цель, определяют задачи исследования, выбирают методы исследования (поиск, опрос, наблюдение, беседа, изучение литературы, подбор музыки). Помогаем ученикам на каждом этапе работы.

Дети уже способны не только собирать информацию из устных источников, но и пользоваться дополнительной ненаучной литературой.

В 3–4 классах ребята уже могут работать с научной дополнительной литературой (справочниками, энциклопедиями), устную информацию преобразовывать в письменную и делать первоначальный анализ полученной информации. Исследовательская работа продолжается в рамках внеурочной деятельности. Учащиеся продолжают знакомиться с теорией и методами исследования. Задание исследовательского характера обычно выполняет группа ребят, в отдельных случаях – индивидуально (с помощью родителей, учителя).

Большое внимание уделяем развитию умения детей работать с добытой информацией: обрабатывать тексты, выделять главный, значимый материал и логически выстраивать его, составлять таблицы, модели, схемы, подтверждать свои открытия цитатами известных личностей, аргументированно представлять результаты своей творческой работы.

В 3–4 классах многие дети уже знают, какой предмет им интересен, поэтому могут сами выбирать тему исследования. Важно только направить их к выбору, задав следующие вопросы: «Что тебе интересно больше всего? Чем хочешь заниматься в первую очередь? Чем ты чаще всего занимаешься в свободное время? О чём хотелось бы узнать как можно больше? Чем и кем ты мог бы гордиться?».

Исследования проводим по следующему плану:

1. Актуализация проблемы (определение проблемы и направления исследования).
2. Определение сферы исследования (формулировка основных вопросов, ответы на которые хотим найти).
3. Выбор темы (обозначение границ исследования).
4. Формулирование гипотезы (могут быть высказаны и нерелевантные – провокационные идеи).
5. Выбор методов исследования (подумать самостоятельно; посмотреть книги о том, что исследуешь; спросить у других людей; познакомиться с фильмами по теме; понаблюдать; провести эксперимент; посмотреть в сети Интернет).
6. Определение последовательности проведения исследования.
7. Сбор и обработка информации (фиксирование полученных знаний).
8. Анализ и обобщение материалов (структурирование).
9. Подготовка отчета (умение выделить из текста основные понятия и дать им определения; классифицировать основные предметы, процессы, явления и события; выявить и обозначить все замеченные парадоксы; выстроить по порядку основные идеи; предложить примеры, сравнения и сопоставления; сделать выводы; подготовить текст сообщения, рисунки, схемы, чертежи и макеты; приготовиться к ответам на вопросы). Возможные результаты: газета, альбом, гербарий, книжка-раскладушка, коллаж, костюм, макет, плакат и т. д.
10. Защита (публичное выступление перед сверстниками).

Есть несколько правил, которых необходимо придерживаться в работе, если ученик желает, чтобы его работа была успешной. Правила эти несложные, но эффект от них велик. Эти правила выдаем учащимся в виде памяток.

Памятка № 1

«Дорогой друг! Возможно, ты не станешь большим учёным. Но первые свои опыты и исследования запомнишь на всю жизнь. И полученные с их помощью знания – тоже. Твоя первая исследовательская работа завершена. Ты хорошо потрудился, узнал много интересного, нового. Верим, что впереди тебя ожидает множество других открытий! Удачи тебе, юный исследователь! Новых знаний, новых открытий!»

Памятка № 2 – «Моё исследование»

1. Тема работы. Как будет называться моё исследование?
2. Введение. Актуальность проблемы. В чём необходимость моей работы? Что я узнал из литературы?
3. Цель. Что я хочу исследовать (изучить)?
4. Задачи. Для чего я хочу провести исследование? (Опорные слова: «выяснить, сколько...», «выявить связь...», «установить, зависит ли ...», «изучить, для чего...», «выяснить, как...», «установить, почему...»).
5. Дата и место проведения моего исследования.
6. Методика работы. Каким образом я проводил исследование (наблюдения, опыты, измерения, сравнения, учёт)?
7. Описание работы. Мои результаты (таблицы, диаграммы, графики).
8. Выводы о подтверждении или опровержении гипотезы. Выполнил ли я то, что задумал? Что оказалось трудным в моём исследовании, что не удалось выполнить? («На основе полученных данных можно сделать следующие выводы...»).
9. Кого я хочу поблагодарить?
10. Использованная литература.
11. Приложения.

Результативность применения исследовательской технологии можно оценить с помощью следующих критериев:

– наличие у ученика положительного мотива к деятельности в проблемной ситуации («Хочу попробовать свои силы, хочу убедиться в том, что смогу разрешить эту ситуацию...»);

– наличие положительных изменений в эмоционально-волевой сфере («Я испытываю радость, удовольствие от деятельности, мне

это интересно, могу усилием воли концентрировать свое внимание»);

– переживание учащимися субъективного открытия («Я сам получил этот результат, я сам справился с этой проблемой»);

– осознание усвоения нового как личностной ценности («Лично мне это нужно, мне будут эти знания нужны»);

– овладение обобщенным способом подхода к решению проблемных ситуаций (анализ фактов, выдвижение гипотез для их объяснения, проверка их правильности и получение результата деятельности).

В условиях правильной организации исследовательской деятельности дети незаметно для себя овладевают определёнными нравственными нормами, у них формируются трудолюбие, ответственность, самостоятельность. Выполняя исследования в группах, дети имеют возможность развить лидерские качества. Участие в исследовательской деятельности повышает уверенность в себе.

Проведённое анкетирование учащихся позволило выявить позитивное отношение к организации исследовательской работы:

– заинтересованность такой организацией обучения – 100%;

– работа над исследованием помогает лучше учиться – 72%;

– учит дружить и помогать друг другу – 83%;

– позволяет показать, что ты умеешь делать – 65%;

– заинтересовать других тем, что тебе интересно – 55%;

– проверить свои силы – 36%;

– подружиться с ребятами из других классов – 33%.

Таким образом, применение исследовательской технологии в начальной школе позволяет формировать у детей навыки исследовательской работы, делает материал, изучаемый на уроках, «своим», лично значимым, помогает определить «зону ближайших интересов и способностей», даёт детям ощущение собственной успешности.

Список литературы

1. *Аркадьева А.В.* Исследовательская деятельность младших школьников // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 2.

2. *Каравей Т.Н. и др.* Младшие школьники проводят исследования // Начальное образование. – 2005. – № 6.

3. *Леонтович А.В.* В чём отличие исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 1.

4. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – М.: Изд. дом «Фёдоров», 2006.

5. Чутко Н.Я. Формирование учебной деятельности в начальной школе. – М.: Просвещение, 2007.

Н. В. Гливенко

N. V. Glivenko

Роль игры в развитии речевой коммуникации учащихся младших классов

Role playing games in the development of speech communication of primary school students

В статье раскрыты особенности развития коммуникативных способностей школьников младших классов в учебно-воспитательном процессе. Раскрыты возможности развития коммуникативных умений в ходе ролевого общения.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные способности, младший школьник, учебная деятельность, социальная адаптация, социальная речь, межличностное общение школьников.

The article reveals the features of the development of communicative abilities of primary school students in the educational process. The possibilities of development of communicative skills in the course of role communication are revealed.

Keywords: communication, communicative abilities, Junior school-boy, educational activity, social adaptation, social speech, interpersonal communication of schoolchildren.

Коммуникация является основой человеческой жизни. Успешное эмоциональное, социальное и интеллектуальное развитие без свободной коммуникации невозможно. Учащиеся должны быть способны выражать свои чувства, желания и мысли быстро, легко и ясно.

Коммуникация – сложный процесс, который требует большого числа навыков. Речь является одним из многих способов, которыми человек передает свои сообщения. Человеческое общество с древности использует дополнительные средства общения и передачу информации, многие из которых существуют и на сегодняшний день [1, с. 132].

Успешная социализация детей вне общения не имеет смысла. Без общения невозможно полноценно сформировать не только отдельные психические функции, процессы и свойства человека, но и личность в целом.

Умение общаться оказывает положительное влияние не только на взаимодействие с окружающим обществом, но и на самооценку ребенка, ее внутренние характеристики: адекватность представлений о собственном «Я» и своих возможностях, уверенность в своих силах, эмоциональная комфортность.

Потребность в общении – важнейшее условие формирования личности. Общением пронизаны и все сферы жизни школьников, что и определяет важнейшую роль, которую играет общение в процессе становления и жизнедеятельности личности [6, с. 44].

Формирование навыков межличностного общения изначально происходит в семье, где ребенок приобретает первые модели коммуникации и взаимодействия. Семья естественно вводит ребенка в постепенно увеличивающееся число отношений в социуме, тем самым создавая предпосылки для его социализации. Ребенок учится реагировать на постоянно меняющиеся социальные ситуации. Члены семьи помогают ему завязывать новые отношения, занимать в группе определенные позиции. Специалистами определено, что разные трудности, возникающие в социальной сфере у взрослого человека, обусловлены в значительной степени тем, что в детские годы эти люди жили в холодной или конфликтующей атмосфере, а также подвергались в семье разным, порой противоречивым, методам воспитания.

У младших школьников общение становится особой школой социальных отношений. Это обусловлено значительным увеличением времени, отводимым на общение, а также изменением содержания общения, появлением тем, не связанных с игрой, т.е. выделением как особого делового общения со взрослыми.

Одна из серьезных задач развития коммуникативных способностей школьников младших классов – сформировать социальную речь. Социальная речь, связывающая детей в процессе общения, противопоставляет эгоцентрической речи, которая направляет развитие мышления и деятельности ребенка, помогая ему в решении задач прежде, чем он овладеет внутренней речью, подобно взрослому. Когда мышление и речь полностью сливаются, ребенку при управлении своими действиями не обязательно вслух проговаривать команды, отдаваемые себе, вместо этого он использует внутреннюю беззвучную речь. Происходит это и в случаях решения ребенком социальных проблем поведенческого характера, там, где необходимо принятие адекватного решения: при переходе улицы, в решении конфликтных ситуаций, возникающих в игре, и т. п. [4, с. 134].

Таким образом, способности коммуникации ребенка формируются на основе овладения языковыми средствами, такими как умение свободно выражать свои мысли речевыми средствами, при этом соблюдать логику передаваемой информации, используя разные типы предложений, так как важнейший фактор реализации коммуникативной деятельности – потребность и умение использования языковых средств в речевой практике. Детская речь, как и взрослая, – одна из особенных форм человеческого сознания и одновременно его наглядный выразитель. По тому, как учащиеся младших классов говорят в свободном диалоговом общении (отвечают на вопросы, рассказывают о взволновавших их событиях, явлениях), можно составить достаточно полное представление о том, как они думают, как воспринимают и осмысливают окружающий мир.

Одна из важнейших особенностей школьников младших классов, позволяющая на сегодняшний день более эффективно решать проблему формирования коммуникационных способностей, становящихся средством адаптации в социальном плане, определена тем, что в начальных классах у детей не утрачен интерес к игре и, что самое важное, игра используется ими как полигон для отработки умений, приобретенных во время учебы. Следовательно, игра с таким же успехом может быть использована и для отработки коммуникативных умений, поведения в социуме, для решения жизненно важных задач в этом возрасте [5, с. 29].

Ролевая игра является крайне эффективной в этом плане. В ходе ролевого общения развитие коммуникативных способностей учеников младших классов учитель осуществляет поэтапно:

- раскрывает ученикам значение коммуникативных способностей;
- знакомит с содержанием и структурой умений при распределении ролей;
- включает учащихся в выполнение совместных игровых заданий по овладению коммуникативными умениями;
- совершенствует усвоенные учениками коммуникативные умения в их творческой деятельности [3, с. 99].

Для проведения ролевой игры необходимо, чтобы каждый ее участник знал четко свою роль, цель, содержание игры.

Цель ролевой игры – определение отношения к конкретной жизненной ситуации, приобретение опыта путем игры.

Суть ролевой игры заключена в том, что решение участниками той или иной коммуникативной задачи происходит путем импровизированного разыгрывания определенной ситуации. Одну и ту же ситуацию проигрывают несколько раз, что позволяет участникам меняться ролями, предлагать свои варианты поведения. В конце игры обсуждают, какие варианты были наиболее удачными.

Посредством ролевой игры стимулируется проявление у учеников младших классов самостоятельности, их творческих возможностей. В ролевой игре имитируется реальность путем «проживания ситуации в роли», которая ребенку досталась, и предоставляется возможность действовать «как на самом деле». Ребенок может вести и разыгрывать свою роль, моделируя реальное поведение.

Успех ролевой игры зависит от эффективности ее структуры, поэтому необходимо четкое продумывание каждого этапа игры.

Педагогам начальных классов будет полезен следующий набор ролевых игр для развития у учащихся речевой коммуникации.

I. Умение слушать.

- ✓ «Расследование». Целью игры является развитие внимания, памяти, коммуникативных и аналитических способностей, наблюдательности.

II. Умение сотрудничать.

- ✓ «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся». Цель игры – развитие умений выражать свои чувства и понимать чувства другого человека.

- ✓ «Клеевой ручеек». Целью игры является развитие умения действовать совместно и осуществление само- и взаимоконтроля за деятельностью; научить доверять и помогать тем, с кем общаешься.
- ✓ «Лебедь, рак и щука». Цель игры – развитие внимания ребенка, улучшение координации его движений, коммуникативных способностей в общении в паре, привитие «чувства партнера».
- ✓ «Веселая сороконожка». Цель игры – развитие коммуникативных навыков, моторной ловкости.
- ✓ «Ладонь в ладонь». Цель игры – развивать коммуникативные навыки, получить опыт взаимодействия в парах, преодолеть боязнь тактильного контакта.
- ✓ «Поймай хвост дракона». Цель игры – помочь ученикам, испытывающим затруднения в общении, почувствовать себя частью коллектива и обрести уверенность.

III. Умение высказываться.

- ✓ «Пойми меня». Цель данной игры – развитие умения ориентироваться в ролевых позициях людей и коммуникативных ситуациях.
- ✓ «Позвони другу». Цель игры – развитие умения вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения.
- ✓ «Я режиссер». Цель игры – раскрытие и развитие творческих способностей ребенка, театральных (актерских и режиссерских), что дает возможность каждому ребенку реализовать творческий потенциал в произвольной форме.

IV. Умение правильно перерабатывать информацию.

- ✓ «Ситуации». Цель игры – развитие умения вступать в разговор, обмениваться переживаниями, чувствами, эмоционально и содержательно выражать свои мысли с использованием мимики и пантомимики.

Стоит отметить, что посредством сюжетно-ролевой игры, являющейся основой и источником разнообразных творческих актов, происходит развитие продуктивного воображения детей, накопление их эстетического потенциала. В этом плане ролевая игра явля-

ется своеобразной школой воспитания свободного, бескорыстного отношения ребенка к миру, которое оказывается, в свою очередь, залогом эстетического и социального освоения окружающего мира.

Список литературы

1. Айвазян О.О. Коммуникация и речь / О.О. Айвазян // Вестник Адыгейск. гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 6. – С. 132–136.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. *Драчинская И.Ф.* Использование ролевых игр в процессе формирования социокультурных компетенций обучающихся / И.Ф. Драчинская // Гуманитарные науки. Вестник Финансового ун-та. – 2011. – № 4. – С. 98–101.
4. *Карпова А.А.* Развитие речи учащихся на уроках в начальной школе / А.А. Карпова // Образование и воспитание. – 2016. – № 5. – С. 133–138.
5. *Коник О.Г.* Психолого-педагогические основы процесса формирования речевых умений младших школьников / О.Г. Коник, С.А. Борцова // Школьная педагогика. – 2017. – № 1. – С. 28–31.
6. *Теутеж Ф.А.* Проблемы формирования речевой деятельности обучающихся в процессе формирования коммуникативно-речевых умений / Ф.А. Теутеж // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2013. – № 10. – С. 44–47.

О. З. Никитина

O. Z. Nikitina

**Влияние оценочной деятельности
на формирование позитивной «Я-концепции»
младшего школьника в условиях реализации
Федерального государственного образовательного
стандарта**

**The influence of assessment activities on the
establishment of positive «Me-concept» of a primary
school child under the conditions of implementation
of the Federal State Educational Standard**

В статье рассматриваются проблемы оценочной деятельности в младших классах. Подчеркивается роль словесных приемов и технологий, способствующих формированию позитивной «Я-концепции».

Ключевые слова: младший школьник, универсальные учебные действия, оценочная деятельность, самооценка, «Я-концепция», эффективная похвала.

In the article the author evaluates the challenges of assessment activities in primary school. The article focuses on the role of the verbal tools and techniques that support the establishment of the positive «Me-concept».

Keywords: primary school child, generic education activities, assessment activities, self-esteem, «Me-concept», effective words of praise.

В современной школе проблема оценочной деятельности очень актуальна. Остается спорным вопрос о том, как оценивать результаты деятельности учеников. Многих педагогов, психологов, родителей волнуют вопросы, связанные с последствиями оценочной деятельности: какое обучение выбрать: отметочное или безотметочное; почему дети испытывают страх перед оценкой педагога; как млад-

ший школьник воспринимает отметку; как хвалить ребенка так, чтобы похвала была эффективной, и др.

В современной школе существует традиционная система оценивания с приоритетной ролью учителя. Учащиеся фактически в контроле и оценке не участвуют или участвуют формально. По мнению ученых-практиков О.А. Морозовой, О.И. Барановой, функции контроля и оценки учебной деятельности остаются за взрослыми и не передаются ребенку во всей полноте [7, с. 24].

Среди требований ФГОС НОО особое место занимает формирование у учеников целостной системы универсальных учебных действий, а в содержании образования акцент перемещается предметных знаний, умений и навыков на развитие самостоятельных учебных действий. Для их формирования педагогу необходимо вести целенаправленную работу по развитию познавательной активности и самостоятельности учеников. Для развития познавательной активности главный инструмент – устойчивое желание учиться как высокая учебная мотивация.

Положительное отношение к процессу обучения должно, по мнению ученых Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца и др., опираться на ряд мотивов: отношение к учению как важному общественно значимому делу, стремление к приобретению знаний, интерес к определенным учебным предметам и т.д.

Почему, как свидетельствуют ученые-практики, мотивация у современных детей значительно снижена или падает после первых лет обучения в школе? Отрицательное отношение к учебе возникает у учащихся при отсутствии успехов. Также, отмечает психолог А.И. Захаров, страх оценивания и общественного осуждения входит в триаду сильнейших страхов, которые испытывает человек. Особенно тяжело с такими страхами живет первокласснику и ученикам младшей школы. Негативное воздействие на эмоциональную сферу ребенка-первоклассника оказывается тогда, когда у его родителей много волнений по поводу школы. Как отмечает профессор А.И. Луньков, проблема некоторых родителей – в зависимости их самоуважения от школьных отметок их детей [6, с. 43]. Попадая в двойную оценочную зависимость, дети начинают испытывать повышенный уровень тревоги и беспокойства, связанный с учебой в школе, мотивация к обучению резко падает. Это также начинает сказываться и на характере межличностных отношений между од-

ноклассниками, затрудняет формирование доброжелательности и толерантности в школьном коллективе и пр.

Психологические особенности первоклассников таковы, что самооценка у многих завышена. Поэтому они могут воспринимать критику в свой адрес как отношение педагога к ним, а не как оценку результатов их деятельности. Кроме того, у учащихся первых классов нет осознания того, за что ставится отметка и что она означает. К тому же семилетний ребенок не умеет оценивать объективно свою работу, в связи с этим ему трудно и подчас невозможно адекватно отреагировать на отметку и принять ее.

К метапредметным образовательным результатам в начальной школе относятся:

- способность принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности;
- решение проблем творческого и поискового характера;
- умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей;
- умение понимать причины успеха-неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха и др.

Умение понимать причины успеха-неуспеха учебной деятельности очень сложное, зависит от способности ребенка рефлексировать свои достижения и проблемы, не потеряв мотивацию к учению и веру в себя, позитивную «Я-концепцию».

По мнению профессора Г.С. Абрамовой, фундаментом активности ученика младших классов в учебной деятельности является позитивная «Я-концепция» ребенка. Позитивный образ «Я» содержит ряд сознательных и бессознательных установок, таких как:

- Я – защищенный, находящийся в безопасности, благополучный, здоровый;
- Я – самостоятельный, независимый, свободный, превосходящий в чем-то остальных;
- Я – умный, знающий, компетентный, контролирующий ситуацию;
- Я – красивый, принимаемый, любимый [1, с. 143].

Одним из компонентов, входящих в «Я-концепцию» человека, является самооценка. Самооценка – это качественная, количественная, эмоциональная, рефлексивная характеристика себя, своих воз-

возможностей, своих взаимодействий с объектами окружающего мира на основании объективных и субъективных критериев.

В современные требования к педагогу входит обязанность формировать у младших школьников самоконтроль и самооценку как предпосылки рефлексивных действий. Эта задача непростая и требует от педагога много сил и компетенций.

В своей статье, посвященной безотметочной системе обучения, О.В. Кузнецова утверждает, что сформировать вышеназванные действия можно в условиях предоставления учащемуся контрольно-оценочной самостоятельности, то есть возможности самому контролировать и оценивать свою и чужую работу. Ученик, который смотрит на оценку учителя, никогда не сможет иметь устойчивую самооценку, считает она [5, с. 19].

В рамках данной статьи рассмотрим, какая самооценка необходима ребенку для успешного развития и обучения в школе и какие словесные технологии помогают сохранять адекватную самооценку школьнику.

Для преодоления школьных трудностей первокласснику необходима адекватная самооценка, считают современные психологи. Адекватная самооценка характеризуется двумя основными качествами: она должна быть положительной и устойчивой. Если у младшего школьника устойчивая самооценка, то ему легче развить способность оценивать результаты своего труда самостоятельно.

Психолог Джейн Нельсен отмечает, что «самооценка не приобретается и не дается ребенку, она развивается посредством ощущения способности и уверенности, которые возникают в результате решения задач, преодоления сложностей и возможностей учиться на собственных ошибках... Признание улучшения подбадривает и вдохновляет детей стараться» [9, с. 4, 6].

По мнению А. Фоминой, чувство самопринятия и самоуважения помогает выбирать школьнику более спокойные, адекватные способы реагирования в непростых ситуациях общения с учителем и одноклассниками. Уверенность в себе у школьника помогает реально, оптимистично и активно относиться к своим недостаткам [8, с. 15].

Кроме того, психологи М. Чибисова, Д. Зицер, И. Млодик и др. считают, что адекватная самооценка младшего школьника – важнейший фактор развития успешной учебной деятельности и уверенности в себе. Такая оценка стимулирует ученика использовать ме-

ханизмы саморегуляции и контроля своей деятельности. Если ребенок испытывает приятные переживания, связанные с похвалой учителя, признанием школьного коллектива и пониманием своих возможностей, то у него возникает стремление лучше учиться и повышается активность. Так ли это?

Психологи Р. Дрейкурс, М. Леппер и др. доказали, что внешняя отметка, будь то «пятерка» за диктант или словесная отметка «молодец» и т.п., не дает школьнику понять, что же в его работе хорошо, нет и понимания, как дальше ему развиваться.

Важная роль в этом вопросе принадлежит оценочной деятельности педагога. По мнению ученого-практика М.И. Кузнецовой, «задача педагога грамотно пользоваться любой формой оценивания во благо ученика» [4, с. 7].

Известно, что на формирование адекватной самооценки ребенка большое влияние оказывает похвала взрослого. Психолог Х. Джайнотт обнаружил, что не все виды похвалы одинаково эффективны. [9, с. 5]. Альтернатива похвале – ободрение. Ободрение предполагает, как пишет М. Чибисова, позицию «наравне». В отличие от похвалы, содержащей сравнение и подчеркивающей идеальный результат, при ободрении взрослым подчеркиваются усилия и старания, которые приложил ребенок. Ободрение работает в ситуации «здесь и сейчас».

Подобные идеи реализовывал и Ш.А. Амонашвили в его «методе зеленых чернил».

На курсах повышения квалификации с педагогами и психологами, работающими в начальной школе, мы обсуждали в рамках данной проблемы ряд вопросов, например: «Какая похвала присутствует чаще всего у конкретного педагога?», «Сколько ее должно быть на уроке?», «Одинаково ли она действует на всех?», «Какие виды похвалы наиболее эффективны?», «Используют ли приемы одобрения и ободрения на уроках педагоги?» и др.

Проведенные наблюдения за деятельностью педагогов и родителей свидетельствуют о том, что наиболее распространенной формой похвалы является оценочная похвала с преобладанием выражений: «Молодец!», «Умница!» и т. п. Приемы одобрения и ободрения используются достаточно редко.

Проведенное анкетирование педагогов начальной школы в 2015–2019 гг. на курсах повышения квалификации в ЛОИРО также

подтвердило факт преобладания оценочной похвалы у педагогов Ленинградской области.

На практических занятиях с педагогами нам удалось заинтересовать учителей и психологов в необходимости чаще использовать приемы описательной похвалы, одобрения и ободрения в процессе оценочной деятельности. Возникла необходимость познакомить родителей с этими эффективными технологиями, повышающими мотивацию к обучению и влияющими на формирование позитивной «Я-концепции» у младшего школьника.

В заключение приведем отрывок из проектного задания учителя начальных классов АА. Зайцевой (МОУ Разметелевская СОШ). Она пишет: «Похвала может стать довольно действенным средством воспитания и обучения, что гораздо эффективнее, чем упреки и наказания. С помощью одобрения мы помогаем ребенку понять, какие правила поведения, ценности, нормы считаем достойными. Ребенок запоминает словесную оценку! Вот только мы при быстроте реакций и летящих минут урока не всегда успеваем среагировать красиво и своеобразно, жаль. Эффективная похвала – описательная, одобрение и ободрение – очень действенный, важный и тонкий инструмент в правильном воспитании детей. Главное помнить, что самая ценная и эффективная похвала для школьника – заслуженная и умеренная. При применении «позитивных прилагательных» и безоценочных суждений в процессе учебной деятельности у ребёнка появляется уверенность в своих действиях и поступках, возрастает активность на уроках, изменяется его эмоциональное состояние».

Таким образом, используя эффективные приемы оценочной деятельности в младших классах, педагоги способствуют формированию позитивной «Я-концепции» у младшего школьника, реализуя задачи, поставленные ФГОС НОО.

Список литературы

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. центр «Академия», 2015. – 672 с.
2. *Бойкина М.В.* Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе / М.В.Бойкина, Ю.И. Глаголева. – СПб.: Каро, 2016. – 128 с.
3. *Виноградова Н.Ф.* Контроль и оценка в первом звене школы: стимул к учебным достижениям или фактор дезадаптации учащегося? // Начальное образование. – 2018. – № 5. – С. 3–8.

4. Кузнецова М.И. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников в современной начальной школе. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 424 с.

5. Кузнецова О.В. Этапы формирования у младших школьников регулятивных учебных действий в условиях безотметочного обучения // Начальное образование. – 2018. – № 1. – С. 19–25.

6. Луньков А.И. Почему мы боимся школы // Начальная школа. – 2015. – № 3. – С. 42–45.

7. Медведева О., Баранова О. Контрольно-оценочная самостоятельность // Начальная школа. – 2015. – № 11. – С. 24–27.

8. Фоминова А. Развитие жизнестойкости младшего школьника в процессе обучения // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 2. – С. 12–17.

9. Чибисова М. Про молодцов и умниц. Что говорит психология об эффективной похвале // Школьный психолог. – 2016. – № 7–8. – С. 4–7.

И. Д. Амбарцумов

I. D. Ambartzumov

Культура добрых мыслей: основа здоровья всех участников современного педагогического процесса

Culture of good thoughts: the basis of the health of all participants in the modern pedagogical process

В статье на основании современных исследований мозга даются практические рекомендации для достижения душевного спокойствия.

Ключевые слова: добрые мысли, здоровье учителя, рациональная сфера, мозг, гармония психики.

The article on the basis of modern brain research provides practical recommendations for achieving peace of mind.

Keywords: good thoughts, teacher's health, rational sphere, brain, mental harmony.

Как известно, психика влияет на физический организм точно так же, как и сам организм оказывает воздействие на психику. Внутреннее расстройство души, её угнетённое состояние, может кардинально определять не только вектор заболеваний, но и негативно сказываться на качестве обучения или преподавания. Болезни на 90% коренятся в психике.

При опытах с животными учёные попытались искусственно вызвать у них расстройство психики и заметили не только появление мощных отклонений в функционировании их организма (появление язв, экзем, раковой опухоли), но и многочисленные патологии в потомстве: рождение особей с волчьей пастью, появление дефектов конечностей или исчезновение тех или иных отделов мозга у потомства. Об этом свидетельствует более чем сорокалетний опыт лаборатории под руководством профессора И.А. Аршавского. Не секрет, что коллективная травля человека на работе часто оборачивается если не смертью, то резким снижением здоровья сотрудника. Например, педагог Е.О. Гугель повредился умом именно из-за несправедливого отношения к нему коллег.

В последнее время при ухудшении психического климата в среде учащихся участились и случаи психических срывов учителей на уроках: они теряют контроль над собой и начинают вести себя агрессивно. Сами учащиеся тоже не всегда справляются с «ударами судьбы»: не могут сдать ЕГЭ и впадают порой даже в суицидальное настроение. «Во многих публикациях отмечается стрессогенность (напряженность) педагогической деятельности (А.А. Баранов, 1995, 2002; В.И. Журавлев, 1995; Р.А. Макаревич, 1989; Dunham, 1966; Lau et al., 1989; Raykel, 1974 и др.)» [1, с. 293]. И перед участниками педагогического процесса встаёт вопрос: как сохранить свой внутренний мир от разрушительного воздействия стрессообразующих факторов?

Внутренний мир человека – его психика – включает в себя три важных области: рациональную, эмоциональную и волевою. Рациональная область содержит силы умственного направления и призвана организовывать как внутренний мир памяти и системы понятий, так и всю внешнюю практическую жизнь человека для удовлетворения всех его внешних и внутренних потребностей. Эмоциональная сфера призвана информировать нас при помощи чувств обо всём, что происходит во внешнем и внутреннем мирах. Сердце как

центр чувств есть главное «зеркало» всего происходящего в жизни; оно же сообщает энергию всем предприятиям человека. Воля есть результативный «вектор» ума и чувств, пришедших к согласию на необходимость того или иного дела. Как видим, всеми силами человеческого существа управляет рассудок – ум, разум. Поэтому особая роль ума диктует необходимость гармонии и доброты мыслей человека. Гармония рациональной сферы есть основание здоровья и упорядоченности эмоциональной и волевой сфер человека.

Призванная спокойно исследовать действительность и последовательно определять цели и средства для успешной практической деятельности – рациональная сфера, по-видимому, должна пребывать всегда в мире и спокойствии. Однако действительное положение рассудка совершенно противоположно спокойствию – оно удручающе дисгармонично: мысли одна тревожней другой борются друг с другом и непрерывно указывают на тысячи проблем. Все наши переживания, связанные с работой, семьей, кредитами, здоровьем, с новостями СМИ, с обострённой самокритикой, с негативными мыслями по поводу обидчиков, критиков, начальников, подчинённых, родственников и коллег, – всё это приводит к дисгармонии мыслей. Так что же является кардинальной причиной хаоса мыслей в умственной области человека?

Современный ритм жизни и негативные обстоятельства не могут быть доминирующей причиной нашего внутреннего расстройства, так как в самых беспокойных местах существуют предельно спокойные люди. Если практикующего йога или медитирующего буддиста поставить на Невском проспекте и взорвать вокруг него с десяток петард, ни один мускул не дрогнет на его лице, ни одно пугающее волнение не коснётся его ума. Буддийское самосознание подобно неподвижной зеркальной поверхности вечернего озера, когда ни одна травинка, ни одна веточка не шевельнётся, не шелокнётся. Такой же покой, по мнению Н.В. Гоголя, наблюдался у старцев Оптиной Пустыни. В мире, где всё движется в ускоряющемся ритме, самое трудное – достичь внутреннего покоя. И всё же спокойные люди говорят о том, что причина беспокойства не во внешней среде, а внутри нас.

Трансперсональная глубина человека сравнима с огромным океаном. Современный гуру Свами Брахмдев говорил, что европейцы живут поверхностной неглубокой жизнью, и их жизнь напоми-

нает мелкий суетливый ручей, который громко журчит. Люди Востока – философы и искатели истины – живут глубоким содержанием души своей, подобно пловцу, погружающемуся глубоко в океан. И в их сердце царит полный покой, как в глубине океана. Образ леса даёт нам точное представление о характере движений мыслей и эмоций, чувств и желаний: чем ближе к центру, тем меньше движения. В самом центре полный покой. Мусульманские суфии кружатся в танце, но в самом центре оси их вращения они пребывают в невозмутимом спокойствии. По мнению Сократа, в самой глубине внутреннего мира человека есть таинственный центр управления, который является причиной движения и существования человека.

В этом центре есть сила совести, некая соборная весть – СО – ВЕСТЬ. Она, как огонь человечности, окружает наше «Я» неумолимым, неугасимым светом нравственного закона. В этой таинственной глубине черпали знания о «сокрытом» Вольф Мессинг, Нострадамус, Шри Ауробиндо, Будда, пророки и провидцы всех народов. Исследуя эту глубину, доктор медицинских наук Наталья Бехтерева и доктор медицинских наук Валерий Слезин, а также доктор медицинских наук Лука Войно-Ясенецкий пришли к выводу, что мозг является только компьютером, телефонной станцией – инструментом, на котором работает внутреннее «Я» человеческой личности. И духовные люди, которые имеют возможность сосредотачиваться, молиться, соединяться с центром, отсекают внешние раздражители, сосредотачиваются в самой глубине своего внутреннего мира и тем самым приводят мозг в полное спокойствие: частота импульсов работы их мозга снижается даже до 2–3 Гц. Даже во сне человек не имеет такой низкой частоты работы мозга. Учёные открыли это новое состояние мозга как самое полезное для отдыха и здоровья. До этого открытия, сделанного в начале XXI века Валерием Борисовичем Слезиным, считалось, что существует только три состояния мозга: бодрствование, легкий сон и глубокий сон. Четвертое состояние мозга – полное спокойствие при молитве открыто совсем недавно. «Мозг фактически выключается, прекращается активная мыслительная деятельность» [4, с. 1]. Для мусульман, христиан, иудеев и представителей других религий этот путь гармонизации психики доступен и понятен. Для агностиков и атеистов можно рекомендовать упражнения сосредоточения на внутреннем мире совести с отсечением всех внешних и внутренних смущающих сигналов

и негативных мыслей. Это поможет независимому внутреннему спокойствию. Мир с совестью есть глубочайшее основание спокойствия психики. Итак, прочная связь с внутренним центром – мир с совестью – есть первое условие гармонии всего внешнего и внутреннего человека.

Второй важный способ гармонизации психики связан с нашим отношением к миру, к жизни. Человек чаще склонен видеть во всём негатив. Но как пчела отовсюду собирает нектар, так точно можно везде видеть полезное, назидательное, мудрое. Одного юношу постоянно просили товарищи помочь им в учёбе, объяснить материал. Дело нелёгкое, нежелательное, но юноша был ко всем дружелюбно настроен и помогал всем, как мог, с уроками. Впоследствии он стал педагогом. Один чемпион по боям без правил в юности был несколько раз побит из-за девочки в своей школе и извлёк из этого полезный урок: путем ежедневных тренировок он стал практически непобедим. А.С. Макаренко попал к подросткам, к которым никакие педагогические методики были не применимы. И появилась методика, делавшая из трудных детей счастливых. А великий педагог В.С. Сухомлинский, страдая бессонницей, изучил в ночное время множество языков, а также всю мировую и отечественную литературу. Любой случай, любое происшествие в жизни есть полезный для нас урок. Не случайно жизнь принято называть лучшим учителем. Значит, мир представляет собой огромную нравственную школу, академию, где мы постоянно учимся, сдаём экзамены, делаем работу над ошибками, разгадываем ребусы и загадки, получаем опыт и драгоценные знания. Отсюда несложно сделать вывод, что все происшествия наши и даже сложности и испытания – абсолютно все – предназначены к пользе нашей, к добру нашему. «Всё к добру!» – такая поговорка была у одного шахтера. Над ним посмеивались, его считали ненормальным. Однажды он сел с товарищами в шахтовую люльку, но собака выхватила его пакет с едой, и шахтер помчался за собакой. «У этого всё к добру!» – засмеялись товарищи. В следующую секунду лифт сорвался, и оставшиеся шахтеры полетели в пропасть.

По исследованиям врачей, доброе настроение, оптимизм мешают восприятию инфекции, облегчают выздоровление, заживляют раны, укрепляют иммунитет, включают скрытые резервы организма, продлевают жизнь и способствуют нормальному протеканию

всех процессов в организме. «У офицеров побеждающей армии раны заживают быстрее, чем в армии, терпящей поражение. Это объясняется, конечно, не только лучшим уходом, но и лучшим моральным состоянием раненых» [3, с. 96].

И педагогам, и родителям, и учащимся можно посоветовать разгадывать «шифровки» самых разных происшествий в их жизни с точки зрения позитивной дидактики событий. При внимательном их изучении откроется несомненная польза и назидательность всех происшествий. Так, А.С. Пушкин изучил всю французскую литературу в 11 лет из-за того, что родители не уделяли ему внимания и он не знал, чем себя занять. Благодаря тяжёлой травме позвоночника, В.И. Диккуль разработал уникальную методику лечения переломов позвоночника. Ч. Чаплин, пережив трудное детство, создал серию знаменитых фильмов, в которых как никто другой раскрыл всю драму бедности и всё уникальное достоинство простых людей. И. Ильин в своей статье о внутреннем враге убедительно показал пользу и смысл болезней как «сигналов» к приобретению здорового образа жизни. Даже смерть заставляет нас всерьёз задуматься о смысле жизни и, если не искать «эликсир молодости», то ценить каждую секунду жизни, каждого встреченного человека. Эти жизненные уроки учат нас во всём видеть научение мудрости, извлекать из всего пользу, использовать всё для самовоспитания и самосовершенствования.

Такое позитивное отношение к жизни позволяет каждую секунду формировать добрые мысли на основании всех вещей и событий. При таком настроении ни одно событие не в силах расстроить человека. Все может служить материалом для формирования позитивных мыслей и эмоций. Все наши беды от мыслей. Лауреат Нобелевской премии, нейрофизиолог Чарльз Шерингтон убедительно показал, как негативные мысли и эмоции разрушительно воздействуют на самые жизненно важные органы и системы организма: на мозг, сердце, желудок, печень и др. Так не должна ли вся педагогика пронизываться запечатлением в душах учащихся добрых мыслей, добрых образов, добрых чувств для созидания здоровья?!

И третий способ гармонизации психики есть физическое движение: труд, прогулки, плавание, рукоделие и соразмерный с индивидуальной тренированностью спорт. При движении снимаются стрессы, выделяются гормоны радости, снимается нагрузка на

сердце, успокаивается нервная система, вылечиваются психические заболевания. Мелкая моторика исцеляет психические недостатки детей. Трудотерапия применяется в психиатрических больницах. Даже в монастырях по учению Святых отцов Церкви принято время молитвы и чтения «разбавлять» посильным трудом. По словам арабов, «в каждом движении благословение». Знаменитый врач Авиценна говорил, что человек, систематически занимающийся физическими упражнениями, меньше болеет, а человек, умеренно и своевременно тренирующийся, не болеет вообще.

Важно понимать, что при запущенном состоянии психики образуются очень сложные психические заболевания. Перед некоторыми из них медицина бессильна. Известный православный психотерапевт Марина Легостаева на многочисленных примерах своей практики доказала, что православная психотерапия способна через нахождение причин неврозов и психопатологических состояний совершенно исцелить сложное психическое заболевание человека без лекарств. «Более 100 лет активного развития психотерапии, – говорит М. Легостаева, – приводит нас к пониманию того, что нельзя человека изучать в отрыве от духовности» [2, с. 3].

Подводя итог, можем сделать следующий вывод. Для всех участников педагогического процесса важнейшим основанием здоровья является культура добрых мыслей. Она состоит в формировании позитивного мышления и в правильной интерпретации всех встречающихся происшествий. Развитие и формирование доброй мысли, извлекающей из всего пользу и назидание, гармонизирует психику и физиологию человека. Работа с совестью и умеренная подвижность также способствуют внутренней тишине и спокойствию.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
2. Легостаева М.В. Очерки православной психотерапии. – СПб.: Православная энциклопедия Азбука веры, 2018. – 102 с.
3. Фейгенберг И.М. Мозг, психика, здоровье. – М.: Наука, 1972. – 109 с.
4. Интернет-ресурсы: www.lomonosov.org/article/professor_valery_slezin.htm

**Иновационные системы
и образовательные технологии**
**Innovative systems and educational
technologies**

С. В. Петухов

S. V. Petukhov

**Формирование читательской компетентности
современного школьника в условиях
Федерального государственного образовательного
стандарта**

**Formation of reader's competence of the modern
school student in the conditions of Federal State
Educational Standard**

В статье рассматриваются актуальность и предпосылки создания инновационной образовательной программы в Ленинградской области по формированию читательской компетентности современного школьника в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Представлены концептуальные положения программы, цель и задачи, описаны основные этапы и возможные модели работы по программе.

Ключевые слова: читательская компетентность; метапредметные, личностные и предметные образовательные результаты; мотивация к чтению; модель образовательной среды.

In article the relevance and prerequisites of creation of the innovative educational program in the Leningrad Region for formation of read-

er's competence of the modern school student according to requirements of Federal state educational standard are considered. Conceptual provisions of the program, the purpose and tasks are submitted, the main stages and possible models of work on the program are described.

Keywords: reader's competence; metasubject, personal and subject educational results; motivation to reading; model of the educational environment.

В XXI веке, когда происходит стремительный рост цифровых технологий, чтение и читательская культура личности не теряют своей значимости и признаются мировым сообществом. Вместе с тем современная социокультурная ситуация характеризуется приоритетом визуализации над текстом, что приводит к снижению внутренней мотивации обращения к книге среди учащихся. Сегодняшние дети в гораздо большей степени зрители, чем читатели и слушатели. Компьютерная эпоха принципиально меняет объемы, носители, форму существования, передачи и восприятия информации. Общий дефицит интереса к чтению, который наблюдается в России и во всем мире, вызывает беспокойство как у педагогов, филологов, специалистов в области книжного и библиотечного дела, так и у широкой общественности.

Чтение ориентировано на развитие личности, ее конкретных качеств, черт, способностей, когнитивных процессов, эмоциональной и коммуникативной сферы. Педагогическим результатом такого развивающего чтения выступает читательская компетентность, под которой понимается «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно ее использовать в личных и общественных целях» [2, с. 177]. В такой трактовке понятие «читательская компетентность» когерентно информационной компетентности – способности и умению самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать информацию при помощи устных и письменных коммуникативных технологий.

ФГОС относит информационную и читательскую компетентности к *метапредметным* образовательным результатам, т.е. действиям, формируемым в (между/сверх) конкретных учебных дисциплинах. Это значит, что не только учителя начальных классов или

русского языка и литературы организуют учебную деятельность с целью развития ребенка в деятельности чтения. Умение работать с текстом в рамках других учебных дисциплин напрямую зависит от уровня читательской компетентности школьника. Кроме того, чтение способствует развитию творческого потенциала ребенка, формированию его мировосприятия, самопознанию, то есть тех качеств, которые входят в число планируемых *личностных* результатов обучения.

Важно, чтобы весь процесс школьного образования, начиная с первого класса, способствовал формированию человека читающего (*Homo legens*). Российский исследователь проблем чтения С.Н. Плотников в конце XX столетия назвал основные признаки людей, относящихся к этой категории: способны мыслить в категориях проблем, схватывать целое и выявлять противоречивые взаимосвязи явлений; имеют большой объем памяти и активное творческое воображение; лучше владеют речью; точнее формулируют и свободнее пишут; легче вступают в контакты и приятны в общении; более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении [4, с. 49].

В «Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 г. № 1155-р, отмечается, что «приобщение детей к чтению и к письменной культуре есть необходимое условие формирования нового поколения российских граждан, которым предстоит на высоком интеллектуальном уровне ответить на вызовы современности, обеспечить устойчивое развитие страны в ситуации усиливающейся глобальной конкуренции в экономике, политике, образовании, науке, искусстве и в других сферах» [3, с. 2]. Это значит, что в настоящее время поддержка и развитие детского и юношеского чтения определяется как приоритетное направление в национальной культурной и образовательной политике России, имеющее важнейшее значение для будущего страны.

Социологи в XXI веке говорят о смене моделей чтения: так называемую «литературоцентристскую» модель вытесняет «новая модель» [1, с. 19]. Если первая характеризуется любовью к чтению, высоким его статусом, престижем в обществе «человека читающего», обязательностью регулярного чтения, наличием домашней библиотеки, то «новая модель» подстраивается под цифровую эпо-

ху, когда электронные технологии вытесняют традиционную книжную культуру, а экспансия визуальных образов приводит к формированию у современных детей так называемого «клипового мышления». Его особенность заключается в том, что для культуры современного школьника важны не описания, а быстрая смена декораций, картинок, приближенная к мультфильмам и компьютерным играм. При этом в «новой модели» не снижается статус чтения, так как с возрастанием престижа образования в обществе читательская компетентность, умение работать с печатными источниками оказываются неотъемлемыми составляющими грамотного человека. Безусловно, что «новая модель» требует иных педагогических стратегий в воспитании читателя-школьника по следующим направлениям: обучение чтению в начальной школе, литературное образование ребенка, чтение в рамках изучения любого предмета в основной и средней школе, чтение на иностранном языке, чтение как компонент самообразования.

В марте 2019 года Центром оценки качества и инновационного развития образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной института развития образования» была разработана региональная инновационная программа «Формирование читательской компетентности современного школьника в условиях ФГОС». В общеобразовательных организациях Ленинградской области система работы по формированию читательской компетентности современных школьников должна быть выстроена не только для повышения престижа чтения, способствующего формированию ценностных предпочтений ребенка, но и для развития его интеллектуального и творческого потенциала.

Региональная инновационная программа в этом направлении основана на следующих положениях:

- развитие культуры чтения среди обучающихся следует начинать с развития читательской культуры педагогов;
- педагог должен уметь выбирать технологии обучения разным видам чтения, причем особый статус получает смысловое чтение, при котором учитывается разное восприятие учебного (логико-информационное воздействие) и художественного текстов (эмоциональное, нравственное воздействие);
- читательская культура является как предметным и метапредметным результатом, при котором читательские навыки формиру-

ются на уроках литературы, других дисциплинах (истории, географии, физики и т. д.) и во внеурочной деятельности, так и личностным результатом, при котором чтение становится внутренней потребностью и способствует творческому и интеллектуальному развитию ребенка;

– результативность в развитии читательской культуры возможна только при командной работе всего педагогического коллектива и через систему социального партнерства (Институт развития образования – образовательные организации – библиотеки – музеи и др.).

Формирование читательской компетентности современного школьника будет эффективной при соблюдении следующих условий:

– организация системы работы по формированию у школьников мотивированной читательской деятельности;

– использование цифровых технологий, нестандартных форм работы в учебной и внеурочной деятельности, типов заданий, позволяющих развивать читательскую компетентность, самостоятельность читателя, его познавательную мотивацию, умения и навыки работы с художественными и информационными текстами;

– создание единого книжного окружения и книжных интересов детей и родителей как основы успешного формирования грамотного читателя в семье;

– учёт возрастных и психологических особенностей развития школьников.

Цель программы – выявление и проектирование оптимальных психолого-педагогических условий создания системы работы по формированию читательской компетентности современного школьника в рамках ФГОС как основы развития его критического и творческого мышления при работе с текстом.

Программа будет реализовываться на базе общеобразовательных организаций Ленинградской области с 2019 по 2021 годы.

На подготовительном этапе работы проводится оценка возможностей и ресурсов образовательной организации, создаются оптимальные модели образовательной среды и проектные группы, которые будут участвовать в реализации комплекса основных мероприятий, разрабатывается инструментарий.

Реализация регионального инновационного проекта особенно актуальна для школ, характеризующихся полиэтничным составом

обучающихся, работающих со сложным контингентом школьников, показывающих низкие образовательные результаты, для каждой из которых на подготовительном этапе может быть разработана своя модель образовательной среды.

Примерные модели работы по программе:

Модель «Читающая школа (смысловое чтение)» основана на формировании навыков смыслового чтения в рамках специально созданных образовательных модулей, которые реализуются в урочной и внеурочной деятельности и способствуют формированию особого читательского пространства (создание комфортных топосов для чтения, библиотечных медиацентров и т. п.).

Модель «Чтение в поликультурном пространстве» предполагает работу в условиях полиэтнической образовательной среды за счет внедрения особых читательских стратегий, которые будут способствовать приобщению современного школьника к книге.

Модель «Семейное чтение» основана на приобщении не только обучающихся, но и их родителей к чтению через комплекс мероприятий (лектории, квесты, флешмобы, акции по продвижению книг и т. п.).

Модель «Книга в цифровом мире» направлена на популяризацию читательской культуры в виртуальном пространстве через книгоблоггерство, буктьюберство, создание буктрейлеров и т. п. при сохранении роли традиционной книжной культуры.

Модель «Чтение с увлечением» предполагает интеграцию программ основного, дополнительного образования, воспитательной работы в образовательных учреждениях в процессе воспитания читателя-школьника и связан с развитием читательского кругозора, навыков «аналитического чтения», источниковедческой культуры

Модель «От чтения – к литературному творчеству» направлена на популяризацию детского чтения как источника и основы детского литературного (словесного) творчества и способствует формированию устойчивого интереса к чтению, навыков устной и письменной речи, осознанию роли чтения в собственном самообразовании, эстетических потребностей, оценок, вкуса.

Каждая из предложенных моделей может иметь всевозможные вариации, пересекаться друг с другом в содержательном плане, школы Ленинградской области могут предложить собственную модель образовательной среды, связанную с формированием и развитием читательской компетентности современного школьника.

Второй этап направлен на реализацию комплекса основных мероприятий по программе, в том числе способствующих формированию навыков смыслового чтения. В рамках основного этапа осуществляется реализация спроектированных школами моделей образовательной среды и входящих в них содержательных модулей.

На заключительном этапе реализации программы подводятся итоги реализации проекта, запускается финальный мониторинг, анализируются основные достижения и результативность в формировании читательской компетентности современного школьника в условиях ФГОС.

Приоритетом в приобщении к чтению является достижение интегративных результатов. Хорошо развитые умения смыслового чтения необходимы, так как используются при выполнении самых разных заданий: дети читают параграфы учебника, условия задач, инструкции и рецепты, алгоритмы действий во время лабораторных и практических работ, подбирают материал для написания реферата и т. д. Поэтому каждому учителю-предметнику очень важно обеспечить учащимся развитие основ читательской компетентности.

Реализация программы должна привести к повышению интеллектуального потенциала учащихся, уровня их критического и творческого мышления, учебной мотивации школьников к чтению, их адаптации к современным условиям информационного общества.

В рамках реализации программы разрабатывается, апробируется и описывается система педагогических условий активизации читательской деятельности детей и подростков, предполагающая обновление содержания, форм и методов урочной, внеурочной и внеклассной работы; обеспечивающая читательскую самостоятельность школьников и формирующая обобщенные способы их читательской деятельности.

Освоение педагогами теоретических, технологических и организационных основ читательского развития способствует более конструктивному, продуктивному и эффективному решению задач образования. Комплексность и системность проявляется в методах работы с текстом. Кроме того, результатом работы по программе должно стать повышение престижа чтения всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. *Галактионова Т.Г.* Приобщение школьников к чтению: феномен открытого образования: Научно-методические материалы. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 200 с.
2. *Кольчикова Н.Л.* Формирование читательских компетенций школьника в процессе литературного образования // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 4 (132). – С. 177–180.
3. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. – 3 июня 2017 года. – № 155-р. – 14 с.
4. *Плотников С.Н.* Читательская культура в России // Homo legens: памяти С.Н. Плотникова: сб. науч. тр. – М., 1999. – С. 46–58.

М. А. Савченко

M. A. Savchenko

Формирование монологической и диалогической речи при использовании авторской сказки в театрализованной деятельности детей

Formation of monologue and Dialogic speech when using the author's fairy tale in the theatrical activities of children

В статье описывается опыт работы по формированию монологической и диалогической речи при использовании авторской сказки в театрализованной деятельности детей.

Ключевые слова: монологическая и диалогическая речь, авторская сказка, театрализованная деятельность.

The article reveals the experience of work on the formation of monological and dialogical speech when using the author's fairy tale in the theatrical activities of children.

Keywords: monologue and dialogic speech, author's fairy tale, theatrical activity.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделено пять образовательных областей, в том числе «Речевое развитие».

Образовательная область «Речевое развитие» включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, речевого творчества, звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Связная речь является основным показателем умственного развития дошкольника, средством общения со сверстниками и взрослыми, необходимым условием успешного обучения в школе.

С каждым годом растет количество детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Это особая категория детей, у которых наблюдаются значительные речевые дефекты, влияющие на становление психических процессов. Речевые нарушения сами по себе не исчезают и при отсутствии специально разработанной программы или проекта могут негативно сказаться на дальнейшем развитии детей. Таким проектом стал «Волшебный мир театра», разработанный для детей группы комбинированной направленности (группа детей с общеразвивающей направленностью и группа детей с коррекционной направленностью ТНР, 2–3 уровень).

Основанием для разработки проекта стал низкий уровень развития речи дошкольников, несформированность монологической и диалогической речи.

При проведении мониторинга в образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста были отмечены следующие проблемы в развитии речи:

- речь односложная, состоящая из простых предложений;
- недостаточный словарный запас;
- замусоривание речи сленговыми словами;
- бедность диалогической речи;
- неспособность построить монолог;
- отсутствие навыков культуры речи.

Оценка исходного состояния выявленной проблемной ситуации определила необходимость поиска новых форм работы. Такими формами стали театрализованная деятельность и авторская сказка. Театрализованная деятельность близка и понятна ребенку, доставляет радость, а создание авторской сказки способствует развитию воображения и фантазии, творческому и речевому развитию.

Основными направлениями в рамках проекта стали:

- Знакомство с библиотечным театральным кружком.
- Посещение музея кошки «Коготок».
- Артикуляционная гимнастика.
- Пальчиковая гимнастика.
- Упражнения на развитие речевого дыхания.
- Чистоговорки.
- Театральные этюды.
- Пересказ монологических текстов, рассказывание о реальных и воображаемых событиях, предметах.
- Сочинение авторских сказок.
- Пересказывание художественных произведений.
- Беседы о театре.

Работа по проекту началась со сбора информации и подбора материала. Так появились первые картотеки:

- Артикуляционные гимнастики.
- Упражнения на интонационную выразительность.
- Пальчиковая гимнастика.
- Упражнения на речевое дыхание.
- Театральные этюды.
- Чистоговорки.
- Скороговорки.

Для работы с родителями были подобраны консультации по театрализованной деятельности.

Какой же театр без реквизита? Началась работа по сбору атрибутов, разных видов театров по сказкам. Сейчас они разложены в маркированные цветные коробки, что удобно в использовании детьми. Для изготовления театров были привлечены незаменимые помощники – родители. Они с большим удовольствием проявляли творчество и фантазию, старались, чтобы театры получались практичными и неповторимыми. Предметно-развивающая среда была

обогащена различными видами театра. Она оформлена с учетом требований ФГОС.

Основной этап проводился совместно с МОУ «Всеволожский ЦО» – школьной библиотекой. Во время экскурсии проходила акция «Друг для чтения»: юные воспитанники читали вслух знаменитые стихи А.С. Пушкина, К.И. Чуковского и других известных поэтов, а большой игрушечный медведь стал внимательным слушателем детского чтения. Дети почувствовали себя настоящими читателями: познакомились с правилами посещения библиотеки, посмотрели книги и журналы и получили массу положительных эмоций.

Затем посетили школьный Музей кошки «Коготок». В нем кошки были повсюду: на картинах и фотографиях, в книгах и открытках, в загадках и пословицах. Детей удивили представленные экспонаты – подарки, привезенные из разных городов и даже стран, и особенно центральная картина кота хозяйки музея – Бенедикта, состоящая из около двух тысяч маленьких фотографий кошек. Эта экскурсия произвела неизгладимое впечатление на детей. Ее главная цель – уточнить представления детей о музее, его назначении, закрепить знания о кошке как домашнем животном.

Следующим этапом работы стало сотрудничество со школьным театральным кружком «Кукольный театр "Сюрприз"» и просмотр кукольных спектаклей «Мишка-Топтыжка» по одноименной сказке Б. Заходера, «Кошкин дом» С.Я. Маршака, «Рождественская сказка», авторами которой выступили участники библиотечного кукольного театра. Главная цель этих мероприятий: познакомить с лучшими образцами мировой литературы, развивать у детей интерес к сценическому творчеству, активизировать познавательный интерес к театру.

Каждый месяц дети посещали филармонику.

В циклограмме образовательной деятельности группы отведено время на театрализованную деятельность (в вечернее время), а также в режимных моментах, НОД, прогулке. В НОД детям предлагается: сочинить новые сказки, в которых знакомые герои попали в новые обстоятельства, сказки из смешного стишка, потешки, считалки, загадки; изменить характеры героев в сказках на противоположные и т. д. В ходе НОД используются разные методы (игровой, словесный, наглядный, практический, ИКТ) и формы работы с дошкольниками (индивидуальная, фронтальная), направленные на

активизацию познавательной, речевой активности детей в интеграции образовательных областей:

Физическое развитие: проведение физкультминутки, целью которой является развитие координации движений пальцев рук, умение согласовывать движения и речь. Артикуляционная гимнастика способствует укреплению мышц губ и языка, тренировке их подвижности путем переключения артикуляционных позиций.

Речевое развитие: обогащение словаря.

На протяжении всей образовательной деятельности обращается внимание на правильное звукопроизношение, речь детей исправляется фразами «Скажи правильно», «Скажи красиво».

Беседа способствует развитию памяти и диалогической речи.

Закрепление умения составлять рассказ проводится с использованием схемы, созданной детьми.

Социально-коммуникативное развитие: упражнения «Покажи эмоцию», «Веселые бельчата» «Тук-тук» (по сюжету Успенской) и др., они способствуют развитию вербального и невербального мышления.

Очень важна оценка действий самими детьми в ответах на вопросы: «За что я хочу поблагодарить? Что запомнилось? Что не получилось?», и это способствует развитию долговременной памяти детей.

Художественно-эстетическое развитие: составление авторской сказки с использованием схемы и разнообразного раздаточного материала направлено на развитие фантазии, воображения, памяти и умения выбирать для себя род занятий из предложенных на выбор.

Схема (волшебная дорожка) состоит из 6 квадратов. В каждый квадрат дети клеивают картинку по определенному образцу, он зависит от темы недели и проблемной ситуации в НОД. Для детей дается вариант усложнения выполнения задания – выбор картины, не показанной на экране. Благодаря «волшебной дорожке» развиваются монологическая речь, воображение. Детям очень нравится сочинять свои неповторимые, авторские сказки. Этот метод вносит огромный заряд положительных эмоций в жизнь детей.

В завершение детям предлагается театральный этюд, цель которого – внести эмоциональный заряд, совершенствовать общую

моторику, выработать четкие, координированные движения во взаимосвязи с речью.

Основные элементы содержания НОД соответствуют принципам доступности, интеграции, научности, взаимодействию образовательного и развивающего характера подачи знаний и формированию предпосылок учебных действий.

Наметились положительные результаты. Детям понравилось ощущать себя в роли артистов, они стали более эмоциональными, раскрепощенными, а дошкольникам с ОНР очень тяжело выражать свои эмоции. Главным достижением работы над проектом «Волшебный мир театра» стало то, что значительно улучшилась речь, а кроме этого, наши юные артисты стали сочинять стихи, сказки и песни.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013.

2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.

3. *Алябьева Е.А.* Эмоциональные сказки. Беседы с детьми о чувствах и эмоциях. – М.: Сфера, 2015.

4. *Антипина Е.А.* Театрализованные представления в детском саду. – М.: Сфера, 2010.

5. *Маханева М.Д.* Занятия по театрализованной деятельности в детском саду. – М.: Творческий Центр, 2009.

А. Н. Неневода

А. N. Nerevoda

Применение технологии критического мышления в образовательном процессе

The implementation of the critical thinking technology in the teaching

Научить детей критически осмысливать информацию, осознавать свои действия и поведение других людей в виртуальном пространстве призваны разные образовательные технологии. Одной из таких технологий является технология критического мышления, которую можно использовать в курсе преподавания обществознания.

Ключевые слова: информация, Интернет, образовательные технологии, критическое мышление, обществознание.

Different educational technologies are designed to teach children to critically comprehend information, to realize their actions and behavior of other people in the virtual space. One of these technologies is critical thinking technology, which can be used in the course of teaching social science.

Keywords: information, Internet, educational technologies, critical thinking, social studies.

Отвечая на современные вызовы, предъявляемые образованию, инновационные образовательные технологии получают все более широкое распространение. Их применение в учебном процессе позволяет формировать и развивать разнообразные компетенции. Компетентностный подход, как современная концепция в образовании, связанный с личностно-ориентированным и действующим подходами к образованию, касается личности ученика и может быть реализованным и проверенным только в процессе выполнения конкретным учеником определенного комплекса действий. ФГОС рассматривает компетенцию как способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной дея-

тельности в определенной области. Выделяют разные виды компетенций: личностные, метапредметные (ключевые) и предметные.

Система общего образования призвана обеспечивать «формирование мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, личностных основ российской гражданской идентичности, социальной ответственности, правового самосознания, поликультурности, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции РФ, гражданской активной позиции в общественной жизни при решении задач в области социальных отношений» [1]. Иначе говоря, через систему образования формируются ключевые компетенции у подрастающего поколения: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная и коммуникативная.

Современная система образования, как часть социума, реагирует на меняющуюся реальность. Информационная эпоха вносит свои коррективы в национальную систему образования, и в образовательное пространство с взаимодействующими субъектами, в образовательный процесс и в технологии обучения. Огромный поток разнообразной информации, расширение традиционных каналов распространения информации за счет Интернета и социальных сетей остро ставят задачу научить подрастающее поколение безопасным интернет-коммуникациям. Когнитивный процесс – это действие по обработке и фильтрации приходящей извне информации, и в этом процессе умение критически оценивать информацию становится главным.

Для реализации задачи по формированию и развитию ключевых компетенций молодежи в преподавании используются разнообразные педагогические технологии и приемы. Одной из эффективных технологий, способствующих развитию когнитивного мышления, является развитие критического мышления.

Зачем нужно обучать технологии критического мышления и что это такое? Критическое мышление – это искусство анализа и оценки мышления с целью его улучшения. Большая часть нашего когнитивного процесса, предоставленного самому себе, является предвзятым, искаженным, частичным или предвзятым, которым легко манипулировать. А качество нашей жизни и того, что мы производим или строим, зависит именно от качества нашей мысли. Технология критического мышления позволяет: ставить насущные

вопросы и проблемы, четко и точно формулируя их; собирать и оценивать соответствующую информацию, используя абстрактные идеи для ее эффективной интерпретации; приходиться к обоснованным выводам и решениям, проверяя их снова в соответствии с соответствующими критериями и стандартами; мыслить открыто в рамках альтернативных систем мышления, признавая и оценивая, по мере необходимости, их предположения, последствия и практические последствия; эффективно общаться с другими в поиске решений сложных проблем.

К основным элементам анализа критического мышления относят:

✓ Цель. Вы можете четко сформулировать свою цель? Какова цель ваших рассуждений? Сосредоточены ли ваши рассуждения на цели? Ваша цель реалистична?

✓ Проблема. Все рассуждения – это попытка что-то выяснить, решить какой-то вопрос, проблему. На какой вопрос вы пытаетесь ответить? Проблема имеет одно правильное решение, или может быть более одного ответа? Требуется ли этот вопрос рассуждения, а не только фактов?

✓ Предположение. Все рассуждения основаны на предположениях. Какие предположения вы делаете? Они оправданы? Какое из ваших предположений может быть обоснованно подвергнуто сомнению?

✓ Точка зрения. Все рассуждения сделаны с некоторой точки зрения. Какова ваша точка зрения? На чем основано ваше понимание? Какие еще точки зрения следует учитывать при обосновании этой проблемы? Каковы сильные и слабые стороны этих точек зрения?

✓ Информация. Все рассуждения основаны на данных, информации, доказательствах. Насколько ваши рассуждения подтверждаются соответствующими данными? Предлагают ли данные объяснения, которые отличаются от тех, которые вы дали? Насколько ясны, точны и актуальны данные для рассматриваемого вопроса? Эти данные достаточны для того, чтобы прийти к рациональному выводу?

✓ Концепции. Все рассуждения выражаются и формируются теориями и концепциями. Какими концепциями и теорией вы руко-

водствуется при рассуждении? Какие альтернативные объяснения при этом могут быть возможны?

✓ Интерпретация. Все рассуждения содержат интерпретации, посредством которых мы делаем выводы, Насколько данные подтверждают ваши выводы? Согласуются ли ваши выводы друг с другом? Есть ли другие рациональные выводы, которые следует учитывать?

✓ Последствия. Все рассуждения ведут куда-то или имеют последствия. Какие следствия вытекают из ваших рассуждений? Если мы примем вашу аргументацию, каковы вероятные последствия? [2]

В критическом мышлении используются универсальные интеллектуальные стандарты (УИС). УИС являются стандартами, которые должны применяться в процессе мышления для обеспечения его качества. Конечная цель состоит в том, чтобы эти стандарты стали влиять на мышление учащихся, формируя часть их внутреннего голоса, побуждая их к рациональному рассуждению.

Таким образом, критическое мышление является самонаправленным, самодисциплинированным, самоконтролируемым и самокорректирующимся мышлением. Оно требует строгих стандартов и осознанного управления их использованием. Это влечет за собой эффективную коммуникацию и способность решать проблемы, а также стремление преодолеть собственный эгоцентризм и социоцентризм. Человек, обученный критически мыслить, ясно понимает, о какой цели и о каком вопросе идет речь. Он подвергает сомнению информацию, выводы и точки зрения; стремится быть ясным и точным, мыслить глубже, быть логичным и справедливым; применяет эти навыки к чтению, письму, к речи и к аудированию; применяет их в истории, науке, математике, философии и искусстве, в профессиональной и личной жизни.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413 (в ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».

2. *Edler L., Paul R. Critical Thinking. Concept and Tools.* Tomales, CA. 2009.

3. *Вендина А.А., Киричек К.А., Малиатаки В.В.* Активные и интерактивные методы обучения как средство подготовки бакалавров педагогического образования к реализации требований ФГОС // Мир науки : интер-

нет-журнал. – 2016. – Т. 4. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/54PDMN216.pdf> (доступ свободный).

4. Загашев И. Критическое мышление: технология развития / И. Загашев, С. Заир-Бек. – СПб., 2003.

5. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб., 2000.

6. Юрьева Н.Н. Развитие критического мышления будущих государственных служащих в акме-процессе обучения // Управленческое консультирование. – 2013. – № 7. – С. 81–85.

Н. А. Меньшикова

N. A. Menshikova

Российское дополнительное образование детей в мире: лидер или аутсайдер?

Russian additional education of children in the world: a leader or an outsider?

В рамках статьи проводится краткая сравнительно-сопоставительная характеристика инновационной направленности современной сферы дополнительного образования России относительно зарубежного опыта предоставления услуг в сфере дополнительного образования детей. Основной целевой ориентир данной работы – выявить характеристику – «лидер» или «аутсайдер» – российского дополнительного образования в мировой педагогической практике.

Ключевые слова: дополнительное образование, становление внешкольного образования, зарубежные системы неформального образования.

The article presents a brief comparative description of the innovative orientation of the modern sphere of additional education in Russia with respect to foreign experience in providing services in the field of additional education for children. The main target of this work is to identify the characteristic – “leader” or “outsider” – of Russian additional education in the world teaching practice.

Keywords: additional education, out-of-school education, foreign non-formal education systems.

В настоящее время в современном мире существует тенденция осмысления значения образования как сферы культурной жизни, сохраняющей и воспроизводящей культурные нормы, идеалы и ценности, влияющие на установки и поведение личности; формирующей значимые социокультурные навыки, помогающие эффективно решать практические жизненные задачи. По мере развития социума происходит развитие сферы образования как института общественно-государственного воспитания подрастающего поколения. К социальным институтам воспитания в России относится сложившаяся в практике и получившая теоретическое подкрепление система внешкольной работы с детьми, позже трансформированная в систему дополнительного образования детей.

Историческими предпосылками возникновения и становления данного педагогического феномена послужили теория и практика общественного воспитания, внешкольного образования, детского движения, попечительской и благотворительной деятельности в России. Теоретико-методологическую основу системы дополнительного образования детей в России составили теории внешкольного образования (А.У. Зеленко, Е.Н. Медынский), «свободного воспитания» (К.Н. Вентцель), «педагогике среды» (С.Т. Шацкий), общественного воспитания (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров), а также другие социально-педагогические новации конца XVIII – начала XIX века.

Система дополнительного образования в России формировалась из уникальных отечественных форм внешкольной работы (внешкольного воспитания). Внешкольное воспитание в России возникло в конце XIX века в виде кружков, клубов, мастерских, дневных приютов для детей, летних оздоровительных лагерей-колоний и т.д. Это были лишь единичные внешкольные учреждения, созданные прогрессивными русскими педагогами, которые ставили перед собой различные цели. Так, культурно-просветительное общество «Сетлемент» (англ. settlement – поселение, комплекс), основанное в Москве в 1905 году группой передовых педагогов во главе с С.Т. Шацким, ставило своей целью удовлетворение культурных и общественных потребностей детей и мо-

лодѣжи малообеспеченной части населения. В 1909 году им же было создано общество «Детский труд и отдых», в 1911 году в Калужской губернии создана одна из первых детских летних колоний. К этому периоду относится и организация временных детских коллективов в летний период – летние палаточные лагеря.

Первоначально внешкольные учреждения компенсировали отсутствие общего образования у детей и по характеру своей педагогической деятельности были своеобразной альтернативой традиционной школе; затем с расширением сети школ, переходом к всеобщему обучению детей школьного возраста происходило превращение внешкольных учреждений в учреждения дополнительного образования.

Позже система дополнительного образования проектировалась как система педагогически организуемой разнообразной деятельности детей, которая реализовывалась в свободное от основной учебы время. Речь идет о созданных для детей, подростков и юношества внешкольных учреждениях во всем их видовом разнообразии: учреждения социально-педагогической работы с детьми и семьями; клубы и подобные им любительские объединения по интересам; детские и юношеские общественные объединения и организации и др.

Государственно-общественная и социально-педагогическая система внешкольной работы проектировалась и формировалась в отечественной практике как система организуемой разнообразной деятельности детей в свободное от основной учебы время на межведомственной основе; возникнув как самостоятельная деятельность, внешкольная работа приобрела педагогический статус благодаря многообразию видов и форм демократической организации детей и взрослых, опирающихся на прогрессивные традиции народной педагогики.

Дополнительное образование в России как особый вид образования приобрел свой настоящий статус в 1992 году с принятием Закона РФ «Об образовании», который создал правовые предпосылки трансформации идеологизированной, тоталитарной системы образования в систему вариативную, гуманистическую, демократическую. В условиях радикальных, экономических, социально-политических и культурных изменений в России возникла необходимость поиска наиболее эффективных путей обновления форм, методов и средств образования, ориентированных на качественное

обновление содержания образования с учетом интересов, склонностей и возможностей школьников и их родителей. Так начался процесс эволюционного видоизменения системы внешкольной работы и внешкольного воспитания, перехода ее в новое качественное состояние.

В современной отечественной системе образования параллельно с общеобразовательной школой действует сеть образовательных организаций дополнительного образования детей, создающих условия для развития деятельности разнообразных объединений детей и взрослых. Дополнительное образование становится важным компонентом общего образования. Сегодня оно рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Этот педагогический феномен правомерно характеризовать как новое педагогическое явление, направленное на сохранение и культивирование уникальности каждого ребенка в постоянно изменяющемся социуме, удовлетворение естественной потребности развивающейся личности в познании себя в окружающем мире, организацию активной творческой созидательной жизнедеятельности детей, создание и развитие пространства детского благополучия.

Российское дополнительное образование в целом призвано решать важнейшие задачи индивидуализации и социализации личности растущего человека. С одной стороны, дополнительное развитие – это «зона актуального развития» личности ребенка, с другой – это путь его развития в культуре, который он выбирает в соответствии со своими потребностями и интересами, «зона ближайшего развития».

Сегодня образовательная организация дополнительного образования детей – это новый, инновационный тип образовательной организации, имеющей свою специфику и задачи в едином образовательном пространстве. Основная из них – создать такие условия, чтобы ребенок с раннего возраста активно развивался в соответствии с его интересами, желаниями и имеющимся потенциалом, постоянно стремился узнать что-то новое, изучал окружающую среду, пробовал свои силы в изобретательстве, творческой деятельности, спорте.

Приведем краткую сравнительно-сопоставительную характеристику инновационной направленности современной сферы допол-

нительного образования России относительно зарубежного опыта предоставления услуг в сфере дополнительного образования детей. Основной целевой ориентир данной работы – установить характеристику – «лидер» или «аутсайдер» – российского дополнительного образования в мировой педагогической практике.

Для обозначения дополнительного образования детей в мировом профессионально-педагогическом пространстве используются и употребляются различные термины: «неформальное образование» (non-formal education), «внешкольное образование», «послешкольное образование», «внеклассное образование», «программы свободного времени», «supplementary education» (собственно дополнительное образование). Логично понимать, что название этой сферы в различных странах предопределяет особенности дополнительного образования. Советом Европы и Европейским союзом принят термин «неформальное образование».

Между европейскими странами существуют различия, касающиеся положения учреждений дополнительного образования. В ряде случаев неформальное образование – это частные инициативы, в других случаях оно организуется и финансируется министерством или находится в сфере деятельности муниципалитетов. В некоторых европейских государствах законом устанавливаются «равные права» для формального и неформального образования, что на практике не всегда означает равные финансовые права.

Одной из задач развития неформального образования европейцы видят его доступность. Неформальное образование является частью концепции непрерывного образования (long life education), позволяющей молодым людям и взрослым приобретать и поддерживать на должном уровне умения и компетенции, необходимые для адаптации в постоянно изменяющейся среде.

Анализируя концепции дополнительного образования в странах Европы, следует отметить следующее. Все настоящие концепции можно свести к двум доминирующим типам: концепции попечения и концепции развития [4].

В странах Западной Европы доминирует концепция попечения. Развитая попечительская система приводит к тому, что большая часть финансовой помощи со стороны национального и местного правительства, ориентированная на нужды молодежи, направляется детям и молодым людям с серьезными проблемами (что составляет

5–10% от общего количества детей и молодых людей). Именно поэтому сфера неформального образования в большинстве стран Западной Европы имеет частный характер: ее обеспечивают частные фирмы и компании. Поддержку частным инициативам в сфере дополнительного образования детей в виде субсидий иногда оказывают органы местного управления. Заметна заинтересованность последних в проектах, которые носят превентивный характер. Государственные власти ведут активную политику лишь по отношению к проблемным детям и молодежи.

По мнению Барбары Жупан, эксперта Совета по молодежной политике, образованию и культуре Еврокомиссии, озабоченность вызывает ситуация, связанная с тем, что около одной трети молодежи в современной Европе не продолжает свое образование, и, как следствие, безработица молодежи в Европейском союзе составляет 30–40%. Отсюда возникает задача, актуальная и для сферы неформального образования, – использование возможностей и ресурсов молодежи [2].

Сегодня сохраняется даже в благополучных европейских странах серьезнейшая проблема с грамотностью населения. Так, по данным Г. Клауса (Германия), 200 тысяч человек в современной Саксонии не умеют писать и считать, несмотря на то, что учились в общеобразовательных школах. Современная формальная система образования не способна, таким образом, по его мнению, максимально помочь каждому ребенку [3]. Грузом эта проблема переходит в систему внешкольного образования. При этом около 25% детей из бедных семей испытывают трудности в получении внешкольного образования.

В странах Восточной и Центральной Европы доминирующей является концепция развития. Предпочтение вкладывать средства в интересы большей группы детей и молодежи, не имеющих проблем, очевидно: попутно решаются серьезные задачи профилактики, таким образом, реализуется социально-педагогическая функция дополнительного образования. Системы дополнительного образования здесь демонстрируют активность и вовлеченность правительств, что обуславливает преимущественно государственный статус организаций дополнительного образования. В большинстве стран Европы имеется система клубов по интересам, как правило, существующая на муниципальные средства или за счёт финансирования

общественных и религиозных организаций, а также на родительские средства.

В странах Евросоюза в настоящее время реализуется программа «Европа 2020 и стратегия развития молодежи» (Europe 2020 and Youth Strategy). Смысл этой программы заключается в поддержке стран Европы в организации мероприятий по работе с молодежью и финансовой помощи. Если же говорить о государственной поддержке, то для стран Евросоюза характерна слабая поддержка сферы неформального образования со стороны государственной власти.

В противовес европейским мероприятиям по обеспечению жизнедеятельности системы неформального образования в Российской Федерации система дополнительного образования детей является преимущественно бесплатной и общедоступной, что является важной чертой функционирования системы. Доля платных услуг в учреждениях этого типа не превышает 10–25%, в некоторых объединениях (информатики, спортивных единоборств, художественного творчества, раннего развития ребёнка) уровень платности несколько выше, в других (юных туристов, краеведов, экологов, военно-патриотической направленности) сводится к нулю.

Государственная система дополнительного (внешкольного) образования никогда не имела оппозиционного характера по отношению к традиционному школьному образованию. В этом состоит принципиальное отличие российского варианта внешкольного образования от его лексического аналога, используемого в настоящее время на международном уровне для обозначения одной из существенных характеристик неформального образования.

Созданное в структуре российского образования дополнительное образование детей имеет в основании признаки неформального образования, но при этом ядром данной педагогической практики является регулируемый государством процесс создания возможностей освоения детьми дополнительных образовательных программ в образовательных учреждениях всех типов и видов.

Назначение дополнительного образования детей, созданного в структуре российской образовательной системы, определяется не приставкой «вне», а прилагательным «дополнительное» и имеет в основании идею признания права ребёнка на одновременное получение обязательного формального базового образования и неформаль-

ного образования, находящегося за его рамками. Под дополнительным образованием детей понимается образование, дополняющее базовое в соответствии с образовательными запросами развивающейся личности.

Отечественный опыт внешкольного (дополнительного) образования был и остается уникальным в мировой педагогической практике. Но вместе с тем он впитал в себя передовые традиции педагогических идей многих других стран, стал примером для реализации практического опыта в других странах (помимо стран ближнего зарубежья, где повсеместно при общем сокращении численности сохранились эти учреждения, прежде всего в странах Восточной Европы, Китая, Кубы, Вьетнама, КНДР и т. д.).

Отдельные элементы системы внешкольного и дополнительного образования России были восприняты в странах Азии, Европы. Например, опыт внешкольного воспитания был перенесён для адаптации бывших юных граждан СССР в Израиле. В Японии существует бесплатная практика обязательного участия каждого школьника в дополнительных занятиях, не входящих в школьную программу (но по выбору!) по физической культуре, художественному творчеству, и национальным видам искусства.

Российское дополнительное образование детей не может быть отнесено ни к одному из признанных на международном уровне типов. Оно не является традиционным общим или профессиональным образованием (потому что не имеет установленных ограничений в отборе направлений деятельности детей), ни произвольным (поскольку организуется в целенаправленно создаваемых специалистами учебных ситуациях), дополнительным в значении «пост» дипломное образование (ибо начинается задолго до получения диплома), неформальным или внешкольным в принятой на международном уровне трактовке (так как осуществляется на противоположанном этому типу учрежденческом уровне).

Резюмируя, следует отметить, что отечественная система дополнительного образования, впитавшая культурные, исторические, ментальные особенности, уникальна и отражает национальную специфику развития общества и отечественной педагогической науки. Система дополнительного образования имеет свои специфические характеристики:

– массовость,

- общедоступность,
- добровольность участия детей в занятиях и деятельности;
- педагогическая поддержка детской инициативы и самостоятельности;
- создание ситуации личностного развития и самореализации воспитанников;
- использование значительных воспитательных возможностей педагогически организованной внешкольной деятельности;
- субъект-субъектные отношения педагога и ребенка;
- вариативность образования;
- создание ситуации выбора и успеха для каждого ребенка;
- построение развивающей среды через многоуровневую социокультурную и психолого-педагогическую систему и др.

Российская система дополнительного образования обладает более благоприятными возможностями по сравнению со школой, в которой неизбежна регламентация целей, содержания и условий образовательной деятельности, что сокращает возможности для формирования у детей опыта выбора, которыми обладает система дополнительного образования. По мнению видных современных теоретиков и практиков дополнительного образования, его отсутствие вряд ли может быть компенсировано использованием других источников общего образования, а для ряда обучающихся дополнительное образование на отдельных этапах процесса общего образования является не только необходимым, но и ведущим его компонентом. Наличие и осмысление данных специфических характеристик дополнительного образования детей в России позволяет сделать вывод о его сущностной инновационности.

Возникшая в России конца XIX века методология внешкольного образования в последней трети XX столетия за рубежом трансформировалась в самостоятельную сферу социальной политики – сферу внешкольного, неформального, дополнительного, продолженного, альтернативного образования. В ряде европейских стран (Франции, Англии, Нидерландах, Италии), в США и Японии наш опыт внешкольной работы получает все большее развитие. Дополнительное образование детей России имеет все основания для признания его мировым сообществом образовательным пространством благополучного, безопасного и перспективного детства, а Концепция развития дополнительного образования детей, взаимосвязанная

с основными направлениями социально-экономической политики Правительства Российской Федерации, способствует стабилизации и дальнейшему совершенствованию системы отечественного дополнительного образования. По этим характеристикам отечественная система дополнительного образования может быть признана не только инновационной, но и лидирующей.

Однако, к сожалению, в нашей стране методология отечественного дополнительного образования должного развития не получила. Последним фундаментальным исследованием, имеющим теоретико-методологический характер, является «Энциклопедия внешкольного образования» профессора Е.Н. Медынского, изданная в 1923 году [1]. С тех пор исследования внешкольного образования, замененного в 30-х годах прошлого столетия внешкольным воспитанием, велись фрагментарно и локально, опираясь на частные проработки проблемы. В результате произошел отрыв теории от практики, ставший серьезной помехой реорганизации внешкольного воспитания в образовательных организациях всех типов. До сих пор педагогическая общественность не осознает до конца роль дополнительного образования детей в развитии российского общества, не воспринимает дополнительное образование детей как самостоятельное и масштабное явление. Приходится постоянно сталкиваться с непониманием и недооценкой дополнительного образования даже в среде работников системы образования. Так, осознавая современную ситуацию отечественной системы дополнительного образования изнутри, ее необходимо характеризовать и как «догоняющую». Однако в мировом педагогическом пространстве невозможно переоценить современную систему дополнительного образования России, и во многом она занимает лидирующие позиции.

Признание федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования как инструмента реализации государственной политики в области образования на основе общественного договора, позволяет размышлять о возможности разработки ФГОС дополнительного образования детей при обязательном сохранении специфических характеристик этого феномена. Решение этой задачи может обеспечить возможность завершения перехода внешкольных образовательных организаций в новое качественное состояние на основе дополненной и совершенной нормативной базы и помочь преодолеть устоявшиеся стереотипы воспри-

ятия данной педагогической отечественной практики как обязательной «внеучебной деятельности».

Список литературы

1. *Медынский Е.Н.* Энциклопедия внешкольного образования : в 2 т. – М.; СПб., 1923.
2. По материалам выступления Б. Жупан на Международной конференции EAICY «Система неформального образования детей в Европе и подготовка педагогических кадров» в мае 2010 г. в г. Праге (Чехия).
3. По материалам выступления Г. Клауса (Германия) на Международной конференции EAICY «Система неформального образования детей в Европе и подготовка педагогических кадров» в мае 2010 г. в г. Праге (Чехия).
4. Leisure and Non-Formal Education / René Clarijs (ed.). – Prague: EAICY, 2008. – 358 p.

Е. А. Истомина

Е. А. Istomina

Олимпиадное движение по географии в Ленинградской области

Olympiad movement on Geography in the Leningrad region

В статье освещаются некоторые аспекты подготовки к региональному и заключительному турам Всероссийской олимпиады школьников по географии, рассматривается опыт отдельных районов области. Обращается внимание на трудности и препятствия в осуществлении данной работы.

Ключевые слова: Всероссийская олимпиада школьников по географии, олимпиадное движение.

The article highlights some aspects of preparation for regional and final rounds of the All-Russian Olympiad of school students on geogra-

phy, the experience of certain districts of the region is considered. Attention drawn to the difficulties and obstacles in the implementation of this work.

Keywords: All-Russian Olympiad of Schoolchildren in Geography, Olympiad movement.

Основными задачами проведения Всероссийской олимпиады школьников по географии являются стимулирование интереса учащихся к географии, в том числе к научно-исследовательской деятельности, выявление и развитие у обучающихся творческих способностей, формирование мотивации к приобретению систематических знаний в области географии. Интеллектуальная олимпиада по географии, грамотно организованная на любом этапе, позволяет обучающимся раскрыть свой интеллектуальный потенциал, соотнести свой уровень знаний и способностей с уровнем других учащихся. Соревновательная форма олимпиады привлекательна для подростков, стремящихся к успеху, также участников привлекают оригинальные условия задач, отличающихся от традиционной формы школьных контрольных работ.

География как наука и предметная область характеризуется рядом отличительных особенностей. Прежде всего, это специфика объекта изучения – земной поверхности и её территориальной дифференциации, обусловленной природными и социально-экономическими факторами, а также их сложным взаимодействием и взаимовлиянием. Вследствие этого география использует синтез знаний и методологических подходов, относящихся как к естественным, так и к общественным наукам. Наряду с этим важной особенностью географии является использование пространственного подхода, предполагающее проецирование всей изучаемой совокупности объектов и явлений (как естественных, так и социально-экономических) на земную поверхность. Этот основополагающий в географии подход основан на полимасштабности – изучении территории на разных иерархических уровнях: от локального и регионального до глобального.

Перечисленные особенности определяют специфику дедуктивного построения школьного курса географии, принципом которого является последовательный охват территории мира и изучение тем по принципу «от общего к частному»: от курса «Окружающий

мир», где школьники впервые знакомятся с элементами географии, и пропедевтических основ географии в начальном курсе географии через изучение географии материков и океанов к более детальному изучению физической и социально-экономической географии России и экономической и социальной географии зарубежных стран [Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по географии / Центральная предметно-методическая комиссия по географии. М., 2018. С. 4]. Эти положения также лежат в основе подготовки к этапам Всероссийской олимпиады школьников по географии.

Поддержка олимпиадного движения по географии в регионе осуществляется как на районном, так и на областном уровне. Ряд районов делают первые шаги в систематической подготовке и сопровождению одаренных учащихся, будущих победителей и призеров олимпиад, где-то работа ведется уже давно, что положительно отражается на результатах учащихся в региональном туре Всероссийской олимпиады школьников по географии.

Программа инновационной деятельности «Олимпиадный лифт» Всеволожского района работает с 1 сентября 2018 года.

Цель: подготовка обучающихся – претендентов к участию в региональном этапе Всероссийской олимпиады школьников по географии. Форма деятельности – сетевые предметные объединения на основе предметных лабораторий (кластер естественнонаучных предметов – сетевое объединение, географическая, биологическая, химическая предметные лаборатории). Координацию работы осуществляет МБОУ ДО ДДЮТ Всеволожского района. По каждому предмету работают 2–3 внутренние площадки (школы). Периодичность занятий – 1–2 раза в месяц.

Географическую лабораторию курируют учителя географии высшей категории М.А. Горячкина (МБОУ «СОШ № 3») и Л.Ю. Колотаева (МБОУ «Агалатовский ЦО»). Под их руководством осуществляются два вида занятий: первый – силами учителей географии района разрабатываются темы занятий, которые в дальнейшем проводятся на своих площадках, второй заключается в привлечении специалистов из ЛОИРО и других организаций для практических семинаров. Контингент таких занятий – это участники муници-

пального и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников по географии предыдущего года (призёры и победители).

Но есть и ряд проблем, с которыми столкнулись коллеги: во-первых, Всеволожский район – это достаточно большая территория: как довезти детей до площадки, кто сопроводит учеников до места обучения. У ученика возрастает учебная нагрузка, а ни для кого не секрет, что один ребенок чаще всего талантлив по многим направлениям – он участвует в олимпиаде и по биологии, и по химии, и по географии.

В Выборгском районе с 2013 года проводится системная работа по подготовке школьников к олимпиадам разного уровня. Основные мероприятия – это профильные сессии для учеников 7–11 классов, интересующихся предметом. Каждое образовательное учреждение по итогам школьного этапа олимпиады определяет состав команды от школы.

Успех каждого дела будет, если им занимаются профессионалы. Именно профессионалы – учителя географии с большим стажем работы занимаются с учениками. Создаваемые в начале учебного года творческие группы учителей географии района занимались планированием и подготовкой материала к занятиям. Каждый день сессии – это погружение в определенную тему. Занятия проводятся в различных формах: лекции, практикумы, экскурсии, работа с тренажерами, на местности.

В последние годы к занятиям привлекают преподавателей из высших учебных заведений, например из РГПУ им. А.И. Герцена, Гидрометеорологического института. С ребятами работают методисты, преподаватели из Москвы, Волгограда, Санкт-Петербурга. Привлечение педагогов связано с тем, что уровень заданий Всероссийской олимпиады школьников выходит за рамки школьной географии и знаний, умений у школьных учителей не хватает, какими бы методическими пособиями они ни пользовались. Кроме того, практическая часть олимпиад требует определенной материально-технической базы, которая во многих школах еще не совершенна, и практических знаний педагога.

Кафедра естественно-географического образования осуществляет методическую поддержку учителей области, которые готовят учеников к различным этапам ВОШ по географии. Проводятся семинары, посвященные отдельным вопросам подготовки к ВОШ.

Модули по подготовке к ВОШ включены в ежегодные курсы повышения квалификации. Дистанционно создана информационная страница в блоге методиста «Учителя географии Ленинградской области», а также сайт «Банк олимпиадных заданий по географии».

Но наряду с позитивным опытом районов надо сказать о ряде серьезных проблем. Мы видим опыт других регионов, где подготовкой перспективных ребят занимаются специалисты высших учебных заведений, профессора, люди высочайшей квалификации. Чтобы решить одно задание регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по географии, надо применить знания из целого ряда наук географического куста (метеорология, гидрография, агрономия, геология и т. д.).

Таким образом, наряду с существующим положительным опытом в регионе в подготовке учащихся к Всероссийской олимпиаде школьников по географии существует задача привлечения высококвалифицированных специалистов узкого предметного профиля.

З. А. Томанова

Z. A. Tomanova

Всероссийские проверочные работы как инструмент внешней оценки учебных достижений по биологии

Russian national testing as a tool for external evaluation of educational achievements in biology

В статье рассматриваются особенности организации и проведения ВПР как инструмента внешней оценки результатов: организация контроля муниципального и / или регионального уровня и общие подходы к составлению вариантов КИМов ВПР. Приводятся данные, полученные в результате анализа ВПР по биологии за 2018 год.

Ключевые слова: Всероссийские проверочные работы (ВПР). Национальные исследования качества образования (НИКО). Контрольно-измерительные материалы (КИМы).

The article deals with the features of the organization and implementation of RNT as a tool for external assessment of educational results. The organization of educational control at the municipal and / or regional level and general approaches to the design of the tests for RNT are in focus. The data obtained from the analysis of RNT- 2018 in biology is given.

Keywords: Russian national testing (RNT). National Studies of the Quality of Education (NSQE). Control and measuring materials (CMM).

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки в соответствии с поручением Министерства образования и науки Российской Федерации с 2015 года проводит Всероссийские проверочные работы (ВПР). Главная цель организации и проведения Всероссийских проверочных работ – это оценка уровня подготовки школьников по итогам окончания основных этапов обучения, совершенствование преподавания учебных предметов на базовом уровне в школах и развитие муниципальных систем образования [1, с. 9]. Специалисты Рособнадзора и Минобрнауки утверждают, что ежегодное тестирование обучающихся в результате позволит:

- дать ученикам хорошую психологическую подготовку к экзаменам в 11 и 9 классах (ГИА и ЕГЭ), привыкнуть к экзаменам, а в дальнейшем снизить стрессы на госэкзаменах;
- проверить объем и качество знаний, полученных в течение учебного года;
- систематически заниматься на протяжении всего учебного процесса, а не только в выпускных классах;
- выявить недостатки учебной программы по экзаменационным дисциплинам;
- родителям понять общую картину знаний ученика;
- усовершенствовать региональную систему образования.

Всероссийские проверочные работы проводятся на школьном уровне, их можно сравнить с годовыми контрольными работами, которые ранее традиционно проводились во многих регионах и отдельных школах. Отличительными особенностями являются: *внеш-*

ний контроль муниципального и/или регионального уровня и общие подходы к составлению вариантов КИМов ВПР. И эти особенности вызывают вопросы, на которые пока трудно найти ответы.

Напомним, два года Всероссийские проверочные работы были предметом эксперимента на добровольной основе – сдача экзаменов в виде тестовых заданий: в 2015 году – по русскому языку и математике, а в 2016 году – по русскому языку, математике и окружающему миру. В 2017-м работы стали обязательными для учеников четвертого класса, а пятиклассники участвовали в проверке знаний добровольно. В 2018 году ВПР по биологии писали 5, 6 и 11 классы по выбору [4, с. 61]. Уже первые полученные результаты указали на проблему объективности оценок при проверке ВПР на местах [3, с. 16].

Руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Сергей Кравцов назвал основной проблемой объективность оценки ВПР учителями. Отметил имеющуюся серьезную проблему в системе образования среднего звена школы – 5, 6, 7 классов, притом что хорошие показатели у начальной школы и старшего звена, а основная школа заметно проседает в знаниях. «Проблема в основной школе, и если ее вовремя не диагностировать, то она нарастает как снежный ком. Отсюда неуспевающие, отсюда запущенность педагогическая и так далее», – сказал Сергей Кравцов. Он подчеркнул, что Всероссийские проверочные работы – это инструмент для самодиагностики школы, чтобы в соответствии с федеральными требованиями образовательное учреждение могло оценить школьника и на следующем этапе провести соответствующую работу [2, с. 98].

Все школы с необъективными результатами по Всероссийским проверочным работам попадают в поле зрения Рособрнадзора. На эти учреждения образования направлены проверки ведомства. В рекомендациях Рособрнадзора от 16.03.2018 («Рекомендации по повышению объективности оценки образовательных результатов») указаны основные подходы – комплексные мероприятия для повышения объективности оценки образовательных результатов. Среди них: привлечение независимых наблюдателей, выезды в пункты проведения представителей муниципальных и региональных ОИВ и даже организация видеонаблюдения. Понятно, что выполнение всех требований оказывается ресурсоёмким. В связи с этим такая орга-

низация возможна лишь в ограниченном количестве образовательных организаций. Как же быть с другими ОО? Предлагается сравнивать их результаты с теми, что получены в образовательных организациях, где были выполнены все требования при проверке. Такая система проверки объективности вызывает много вопросов. Во-первых, классы разных образовательных организаций сравнивать сложно без учета статуса школы (лицей, гимназия, сельская школа и т. д.) и контингента обучающихся. Во-вторых, есть преподаватели, которые проработали варианты ВПР настолько хорошо (а пособия для подготовки имеются в широкой продаже), что дети в этих классах получили высокие результаты, хотя в документах сказано, что специально готовиться к ВПР не нужно. В третьих, в ОО, где только один учитель биологии, кто и когда будет проверять работы? Насколько этот эксперт будет готов к подобной процедуре? В 2018 году результаты ВПР по биологии были частично перепроверены, и были получены следующие результаты.

Около 30% работ 5, 6 и 11 классов показали более низкие результаты, чем те, что были отмечены в учебных журналах. Причин, на наш взгляд, несколько:

- дети не имеют должного опыта и умений в написании тестовой работы в формате ОГЭ и ЕГЭ;
- одна работа не может адекватно оценить достижения обучающегося за весь год;
- содержание КИМов (особенно 6 класс) не соответствовало содержанию программы по ряду УМК;
- есть проблемы в заданиях и оценивании КИМов ВПР;
- неправильно оценены работы обучающихся проверяющими из-за несогласованности в критериях оценки.

В среднем 10% результатов ВПР были завышены экспертами при проверке. В данном случае это может быть связано с предварительной подготовкой детей под руководством учителя и при участии родителей (собственно, такая работа проводится в начальных классах, и показатели там высокие) или необъективностью при оценивании. Если сравнивать результаты выполнения работ со всей выборкой, то получаются более объективные результаты. Двоек у детей Ленинградской области чуть меньше – это очень хороший результат, больше троек и четверок, но меньше пятерок. Сама специфика тестовой работы такова, что ученик, обучающийся на «не-

удовлетворительно» (т. е. «2»), может набрать баллов на «3», а вот написать тест на «отлично» для подготовленных детей сложно, тем более без опыта выполнения подобных работ. Какой можно сделать вывод? Чтобы повысить объективность оценивания результатов ВПР, необходима четкая организация проверки с обязательным включением установочных вебинаров для согласования элементов ответов в критериях.

Теперь о единстве подходов в вариантах КИМов ВПР. Отличительными особенностями Всероссийских проверочных работ является единство подходов к составлению вариантов, проведению самих работ и их оцениванию, а также использование современных технологий, позволяющих обеспечить практически одновременное выполнение работ школьниками всей страны. Тексты Всероссийских проверочных работ разрабатываются федеральным оператором в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов *с учетом примерных образовательных программ*.

Проверочные работы по формату приближены к традиционным контрольным работам без тестовой части. Педагогическим коллективам рекомендовано не использовать результаты Всероссийских проверочных работ при выставлении годовых и итоговых отметок обучающимся, но они могут быть полезны родителям для определения образовательной траектории своих детей. Проведение Всероссийских проверочных работ позволит осуществлять мониторинг результатов введения Федеральных государственных образовательных стандартов, а также послужит развитию единого образовательного пространства в Российской Федерации. Так сказано в документах. Однако есть вопросы к качеству контрольно-измерительных материалов. Каким образом отбирается содержание КИМов ВПР?

Национальные исследования качества образования (НИКО) – это общероссийская программа по оценке качества общего образования, целью которой является развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации и совершенствование общероссийской системы оценки качества образования. Для проведения НИКО формируются измерительные материалы для диагностики предметных результатов. Поскольку исследование проводится на представительной выборке и с учетом всех процедур независимого контроля, то по результатам исследования можно формировать бан-

ки заданий, которые состоят из заданий с хорошими статистическими данными и могут использоваться для проведения промежуточной аттестации. Банки заданий НИКО по тем предметам и классам, исследования по которым проводились в предыдущие периоды, публикуются на официальном сайте <https://www.eduniko.ru/>. Этот массив заданий впоследствии используется для формирования ядра вариантов Всероссийских проверочных работ (ВПР) [1, с. 11]. Предполагается, что статистические данные, полученные в рамках НИКО, позволяют оценить достоверность результатов ВПР. Такой подход к формированию измерительных материалов НИКО и ВПР должен не только обеспечить ОО качественными работами для промежуточной аттестации обучающихся, но и повысить ответственность школы за надежность и достоверность результатов ВПР.

Проведем краткий анализ содержания КИМов ВПР для 5 классов 2018 года.

Наибольшую сложность при выполнении заданий вызвали задания 1.3 и 7.1, 8 и 10.3. Задание 1.3 включает в себя две части, из которой вторая и вызывает затруднения при выполнении: дать название «выпадающего» из логического ряда органа и указать его функции. Выполнение требует не только прочных знаний, но и осуществления логической операции по исключению объекта из ряда по признаку. Такой тип заданий характерен для КИМов ЕГЭ. Оценивается в ЕГЭ двумя первичными баллами. Понятно, что для учащихся 5 класса оно оказалось сложным для более половины участников. Задание 7.1 – сложное, даже для старшекласников, так как проверяет умение анализировать текст биологического содержания на предмет выявления в нем необходимой информации. Результаты оправданы, однако над такими сценариями необходимо работать. Задание 8 проверяет умение находить недостающую информацию для описания важнейших природных зон и представителей живого мира. Для выполнения данного задания необходимо иметь представление о представителях – в данном случае о животных, описанных в тексте. В 5 классе знания многообразия растений и животных у детей очень малы. При выполнении задания 10.3 обучающиеся анализируют профессии, связанные с применением биологических знаний. В данном случае низкие результаты были связаны с неоднозначностью в критериях. В связи с этим произошли расхождения в оценивании результатов. Это определение профес-

сии по изображению. Профессия «кинолог» – собаковод – для трети обучающихся была неизвестна.

Что касается КИМов ВПР для 6 класса, то следует отметить, что для ряда образовательных организаций, где в 6 классе согласно УМК изучалась ботаника, выполнение работы было обречено на провал. Анализ статистических данных по выполнению отдельных заданий показал низкие результаты выполнения заданий 1.2, 5.2, 5.3, 8.3 учащимися Ленинградской области по сравнению со всей выборкой. При этом отмечаются более высокие результаты по выполнению сложных заданий 9 и 10.

Особую сложность при выполнении вызвало задание 1.2. Это задание проверяет умение выделять существенные признаки биологических объектов (клеток и организмов растений, животных) и процессов, характерных для живых организмов, осуществлять выбор признаков, выпадающих из общего списка. Это задание встречается и в КИМах ВПР 5 класса. Сюжет такого задания встречается также в КИМах ОГЭ и ЕГЭ. Для выполнения данного задания необходимо обладать прочными знаниями признаков организмов и их многообразия, применить данные знания при осуществлении выбора.

Для анализа результатов проверочной работы необходимо рассмотреть результаты обучающихся с разным уровнем подготовки по предмету. Результаты показывают низкие показатели выполнения заданий 1.2, 2.3, 5, 6.2, 10.3 и 13 у всех групп обучающихся. Такое распределение указывает на сложность заданий, подобные задания встречаются в КИМах ЕГЭ и оцениваются как задания повышенной (высокой) сложности. Подобные задания не могут объективно оценивать базовый уровень биологического образования при одностороннем изучении биологии в старшей школе.

Надеемся, что со временем КИМы ВПР будут доработаны и смогут стать инструментом оценивания биологических знаний и умений, а пока следует работать над тем, что может реально повысить результаты всей процедуры при написании ВПР.

В целях повышения качества биологического образования в Ленинградской области в целом и достижения более высоких результатов по итогам проведения ВПР как процедуры внешнего оценивания образовательных результатов планируется:

- 1) организация краткосрочных практических курсов (тренингов) для проверяющих ВПР педагогов;

2) проведение «горячей линии» в процессе проверки ВПР с целью повышения согласованности в работе экспертов при проверке работ;

3) сопровождение педагогов в организации отработки основных типов и «сценариев» заданий в формате ВПР с учащимися в процессе преподавания биологии;

4) организация семинаров с привлечением разработчиков заданий ВПР с целью ознакомления с принципами отбора содержания и типологии заданий, их роли в процессе обучения;

5) консультации для учителей биологии по организации отработки заданий на формирование общеучебных умений в процессе обучения биологии.

Результаты ВПР требуют проведения систематического анализа на уровне ОО и местных районных органов управления как процедуры внешней оценки результатов обучения. При этом важно:

✓ Учителям биологии в ОО обсуждение полученных результатов с целью улучшения результатов по итогам ВПР.

✓ Ознакомление учащихся 11 классов с процедурой и содержанием ВПР-11 по биологии. Выявить основные трудности по выполнению учащимися конкретных заданий.

✓ Познакомить обучающихся с сюжетами заданий, вызвавших сложности, при прохождении текущего биологического материала.

✓ Учителям биологии необходимо познакомиться с кодификатором и спецификацией, демоверсией ВПР для применения заданий формата ВПР в процессе обучения с целью подготовки школьников к выполнению заданий на применение общеучебных умений.

Список литературы

1. *Кравцов С.С., Музаев А.А.* Основные подходы к анализу результатов национальных исследований качества образования // Педагогические измерения. – 2018. – № 1. – С. 9–16.

2. *Кравцов С.С., Музаев А.А.* Роль всероссийских проверочных работ в системах контроля качества образования в Российской Федерации // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 5 (43). – С. 96–111.

3. *Лях Ю.А., Музаев А.А.* Всероссийские проверочные работы: результаты хорошие, но не объективные // Вестник Костромск. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2016. – Т. 22 – С. 13–19.

4. *Рохлов В.С., Скворцов П.М.* Всероссийская проверочная работа как механизм диагностики учебных достижений учащихся 11-х классов по биологии // Педагогические измерения. – 2018. – № 1. – С. 61–68.

Ю. Е. Гусева

Iu. E. Guseva

**Вариативная образовательная программа
повышения квалификации как ресурс
обеспечения индивидуального образовательного
маршрута педагогов дополнительного
образования**

**Variable educational program of advanced training
as a resource for providing an individual educational
route for teachers of additional education**

В статье обосновывается эффективность вариативной программы повышения квалификации за счет формирования тематического плана на основе запросов педагогов и осуществления такой формы работы, как супервизия.

Ключевые слова: педагог, педагог дополнительного образования, образование, повышение квалификации, вариативная образовательная программа, индивидуальный подход.

The article substantiates the effectiveness of the variable advanced training program through the creating of a thematic plan based on the requests of teachers and the implementation of such form of work as supervision.

Keywords: teacher, teacher of additional education, education, professional development, variable training program, individual approach.

В настоящее время в Российской Федерации особое внимание уделяется качеству дополнительного образования детей и взрослых.

Повышение уровня дополнительного образования детей не только находится в непосредственной взаимосвязи с уровнем подготовки педагогических кадров, но и определяется уровнем образования педагогов [3]. В соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей до 2020 г., особое внимание должно уделяться повышению квалификации педагогических кадров, что является основой для развития дополнительного образования детей и в целом детерминантой повышения качества дополнительного образования.

Одним из основных факторов повышения качества образования является непрерывное образование педагога, это повышение квалификации по индивидуальному образовательному маршруту. Непрерывное образование педагога осуществляется за счет регулярного повышения квалификации, участия в научно-методических семинарах, конференциях, круглых столах, конкурсах педагогического мастерства, открытых уроках и т. д. Обучение по индивидуальному образовательному маршруту дает возможность учитывать особенности обучаемого [4].

Индивидуальный образовательный маршрут педагога имеет некоторую специфику (специальность педагога, уровень образования, характер педагогической деятельности, образовательные потребности), связанную с профессиональной деятельностью, которая и является основой для формирования индивидуального образовательного маршрута. Кроме того, каждый педагог сталкивается с разными педагогическими ситуациями в своей работе, его индивидуальные особенности могут становиться основой для решения типичных для данного педагога сложностей, связанных с взаимодействием с учащимися.

Индивидуальный образовательный маршрут педагога становится инструментом овладения новыми профессиональными компетенциями в условиях внедрения профессионального стандарта [5]. Одной из возможностей реализации индивидуального образовательного маршрута в рамках непрерывного образования педагогов дополнительного образования является внедрение профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», реализуемого в Ленинградском областном институте развития образования кафедрой развития дополнительного образования детей и взрослых. Большое значение при внедрении профессионального стандарта уделяется дистанционному образованию в

виртуальном пространстве, которое предоставляет практически безграничные возможности для повышения квалификации педагогических кадров [2].

Дальнейший образовательный маршрут педагога дополнительного образования может быть реализован в рамках очной вариативной программы повышения квалификации педагогов. Опыт реализации краткосрочной (объем программы – 36 академ. ч) вариативной программы повышения квалификации педагогов дополнительного образования «Психолого-педагогическая компетентность педагогов дополнительного образования» был осуществлен на кафедре развития дополнительного образования детей и взрослых. Курс был разработан на основе исследования актуальных запросов педагогов, обучавшихся по программе «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

В ходе проведения занятий по психологическим дисциплинам выяснилось, что, помимо теоретических знаний, педагоги нуждаются в индивидуальных консультациях (супервизиях), в рамках которых были бы рассмотрены именно трудные случаи, с которыми конкретные педагоги сталкиваются в своей работе. При этом важно отметить, что разборы случаев оказывались полезны и другим слушателям, так как многие из них сталкивались с похожими проблемами в своей практике.

Анализ 184 практико-ориентированных вопросов, заданных слушателями на занятиях, позволил выявить наиболее актуальные проблемы в работе педагогов: мотивация учащихся, стимулирование интереса учащихся к образовательному процессу; личностные особенности учащихся, проявляющиеся в учебном процессе; неврологические и поведенческие проблемы учащихся (СДВГ, неврозы); психологические проблемы одаренных детей и сложности, связанные с работой с одаренными детьми; взаимодействие педагога с родителями обучающихся; межличностные конфликты в педагогической деятельности [1].

Таким образом, программа курса стала основой для формирования индивидуального образовательного маршрута слушателей, при этом учитывались и индивидуальные запросы участников, и была предпринята попытка обобщения проблемных зон. Вариативный характер программы заключается в том, что на основе запросов педагогов была сформирована программа курса, однако реализация

курса на практике в конкретных группах также модифицировалась под запросы участников.

К основным целям вариативной программы повышения квалификации можно отнести помощь и профессиональную поддержку педагогов в решении актуальных в текущий момент сложных педагогических ситуаций; повышение уровня психолого-педагогической компетентности, в том числе рефлексии педагогов; профилактику профессионального выгорания педагогов [1].

К основным достоинствам вариативной программы можно отнести ее практическую направленность в рамках индивидуального образовательного маршрута. Разбор на занятиях конкретных случаев в формате супервизий дал возможность слушателям удовлетворить собственные актуальные профессиональные потребности, что выразилось в откликах: «Кроме теоретических знаний, мы получили еще и конкретный опыт работы в сложных ситуациях, поскольку на занятиях происходил разбор сложных психологических ситуаций в работе педагогов»; «Отдельная благодарность преподавателю за ответы на мои вопросы, причем ответы профессиональные, анализирующие сложные психологические ситуации со всех сторон».

На занятиях была реализована и наглядно продемонстрирована связь между реальной жизнью и возможностями практической и теоретической психологией. Педагог, предлагая для обсуждения реальную педагогическую (жизненную) ситуацию, демонстрировал реальную педагогическую проблему. Одной из задач преподавателя было показать, каким образом теоретические знания помогают решить реальную проблему.

Теоретический блок предлагался участникам в некоторых случаях до обсуждения проблемы, в некоторых случаях – после. В первом случае слушатели, получив необходимую теоретическую информацию, сами пытались разрешить педагогическую ситуацию при непосредственном участии преподавателя (задавали вопросы автору ситуации, обсуждали, выдвигали гипотезы). Во втором случае в рамках супервизий в большей степени уделялось внимание чувствам педагога, его отношению к ситуации, то есть реализовывался традиционный супервизионный формат. После этого участники получали теоретические знания, которые могли бы быть полезны для решения поставленной педагогической задачи.

Индивидуальный образовательный маршрут не является и не должен быть для каждого педагога полностью уникальным. Прове-

денное нами исследование показало, что ряд проблем, с которыми сталкивается педагог дополнительного образования, являются типичными. В частности, это проблемы взаимодействия с разными группами детей (агрессивными, застенчивыми, детьми с завышенной и заниженной самооценкой, детьми с СДВГ и др.), родителями и разрешение межличностных конфликтов [1]. Таким образом, предложенные в рамках курса темы оказываются актуальными для большинства педагогов. Отклики педагогов подтверждают этот тезис: «Я получила конкретные знания, которые необходимы мне в работе с детскими коллективами»; «Были раскрыты все поставленные нами вопросы, решены теоретические проблемы, волнующие нас в работе педагога дополнительного образования». Таким образом, можно сделать вывод, что очный практико-ориентированный вариативный курс повышения квалификации, основанный на профессиональных потребностях педагогов, является актуальным в современных условиях.

Отдельного внимания заслуживает формат курса. В настоящее время достаточно много внимания уделяется дистанционным формам обучения. Безусловно, у дистанционного образования есть ряд достоинств и преимуществ перед очной формой обучения. Однако важно понимать, что не должно быть «перекосов» в сторону одной формы обучения. У очного обучения есть несомненные достоинства, в частности, личный контакт в рамках непосредственного взаимодействия, что и подчеркивается слушателями: «Хотелось бы в дальнейшем продолжить изучение этого курса, но не дистанционно, а непосредственно в работе с педагогом, как это происходило сейчас». В связи с этим важно гармоничное сочетание как заочного (дистанционного), так и очного обучения при повышении квалификации педагогических кадров.

Отметим результативность внедрения в практику вариативной образовательной программы повышения квалификации, ее эффективность. Вариативная программа позволяет обеспечить индивидуальный образовательный маршрут в рамках непрерывного образования педагогов дополнительного образования благодаря формированию тематического плана на основе реальных запросов педагогов и включения в программу такой формы работы, как супервизия.

Список литературы

1. Гусева Ю.Е. Отражение запросов педагогов дополнительного образования в вариативных программах повышения квалификации / Ю.Е. Гусева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 4 (37). – С. 16–23.
2. Малыхина Л.Б. Непрерывное образование педагога в условиях индивидуального образовательного маршрута в виртуальном пространстве / Л.Б. Малыхина // European Social Science Journal. – 2017. – № 6. – С. 321–326.
3. Малыхина Л.Б. Управление качеством дополнительного образования детей / Л.Б. Малыхина // Вестник ЛОИРО. – 2015. – № 4. – С. 78–85.
4. Образовательная программа – маршрут ученика. Ч. 1 / под ред. А.П. Тряпицыной, Е.И. Казаковой. – СПб.: ЮИПК, 1998. – 118 с.
5. Ястребова Г.А., Цветкова Г.В. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями в условиях внедрения профессионального стандарта педагога / Г.А. Ястребова, Г.В. Цветкова // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. – 2014. – № Т. 25. – С. 26–30.

М. В. Самойлова, Ю. А. Болдырева

M. V. Samoylova, Yu. A. Boldyreva

Метод проектов есть слияние теории и практики

The project method is a fusion of theory and practice

В статье показано, что проектная деятельность предоставляет детям возможность проявить себя: свою любознательность, самостоятельность, субъективность, тем самым раскрыть в себе креативность, инициативность, творческое начало, раскрыть себя как личность. Проектная деятельность интересна дошкольнику, он реализует в ней себя как непосредственный участник. Она актуальна для него за счет присутствия проблемы и мотивации поискового поведения.

Ключевые слова: метод проектов, деятельность, интерес.

Many researchers note that the project activity provides children with the opportunity to Express themselves: their curiosity, independence, subjectivity, thereby to reveal creativity, initiative, to reveal themselves as a person. The project activity is interesting for a preschool child, he realizes himself as a direct participant in it. It is relevant to him due to the presence of the problem and the motivation of search behavior.

Keywords: project method, activity, interest.

В настоящее время в дошкольных учреждениях используются различные методы для развития ребенка как личности. Современный мир сформировался таким образом, что от ребенка сейчас требуется не только наличие знаний, умений, а именно способность к проектированию. Поэтому использование проектной деятельности в дошкольном учреждении является наиболее распространенной на сегодняшний день, что в свою очередь говорит об актуальности данной деятельности для развития детей.

Проектная деятельность рассматривается как инновационная, так как она опирается на научно обоснованную технологию, помогает в развитии детей во всех образовательных областях. Проектная деятельность в первую очередь направлена на преобразование окружающих условий, способствует совершенствованию и развитию. В ее основе лежит понятие деятельности.

Деятельность (в психологическом аспекте) – это форма активности человека, направленная на познание и преобразование самого себя. Исходя из этой формулировки, мы можем говорить о том, что проектная деятельность – это деятельность, направленная на развитие индивидуальных особенностей каждого ребенка. Каждый ребенок обладает индивидуальными деятельностными особенностями: особенностями выполнения деятельности, собственным стилем деятельности, отношением к ней.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Через игру ребенок познает окружающий мир, отношения между людьми. Проектная деятельность предполагает включение познавательной, творческой и игровой деятельности, которая имеет общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение общего результата. Поэтому, основываясь на мнении Д.Б. Эльконина, отметим, что проектная деятельность может стать ведущей, так как она способствует психическому развитию детей.

Основная цель проектной деятельности в ДОУ – воспитание креативной личности дошкольника, способной заниматься развитием исследовательской деятельности.

Проектная деятельность позволяет достичь значимых результатов при ознакомлении и изучении дошкольниками нового материала, поскольку она опирается на детские интересы, на активную самостоятельную деятельность. Только в самостоятельном поиске дошкольники способны находить, различать и сохранять необходимый им материал, который они будут применять для постановки целей и задач своего интеллектуального развития.

Значимость проектной деятельности, как отмечает Л.Д. Морозова, заключается в том, что детям предоставлена возможность найти собственный личностный смысл, проявить свою любознательность и субъективность [5, с. 10]. Проект не ограничивает интерес ребенка жесткими рамками. Реализация проектной деятельности может повернуть в совершенно другую сторону, независимо от запланированных результатов, ведь проектом «руководят» сами дети, а мы, взрослые, лишь помогаем и направляем их для получения нужной информации. Все это создает условия для проявления и развития детской инициативности, творчества, самостоятельности.

Е.Г. Кагаров выделил четыре отличительные черты проектной деятельности:

1. Детские интересы – главное.
2. Проекты копируют различные стороны бытия.
3. Дети сами себе выстраивают план, программу и интенсивно ее выполняют.
4. Проект есть слияние теории и практики: постановки ответственных задач и их выполнения. [3, с. 15]

В основу проектной деятельности положена идея, составляющая суть понятия «проект», его практическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Необходимо понимать, что проект как средство обучения является не прямым, дети не только извлекают информацию, делая выводы, но и сам процесс обучения и достижения результатов является значимым и полезным.

Проектная деятельность используется тогда, когда возникает какая-либо исследовательская, творческая задача, для решения которой требуется интегрированный подход и использование исследовательских методик. И сразу видим положительные стороны данной деятельности:

- развиваются навыки самообразования и самоконтроля;
- моделируется реальная цепочка «задача – результат»;
- развиваются навыки групповой деятельности;
- реализуется индивидуальный подход;
- расширяется интерес к познавательной деятельности.

Основная проблема, которая возникает в процессе планирования и реализации проектной деятельности, состоит в трудности совмещения проектных заданий с требованием образовательных стандартов. Практически не удастся сформулировать задачи проекта так, чтобы у детей возникла необходимость использовать свои знания, умения и навыки при выполнении поставленных задач. Кроме того, существуют и другие минусы:

- возрастает нагрузка на педагога;
- ребенок часто попадает в стрессовую ситуацию;
- возникают коммуникативные проблемы;
- возникают проблемы субъективной оценки.

Деятельностный подход, заявленный в качестве теоретического основания ФГОС, определяет реализацию в практике работы образовательных организаций технологий деятельностного типа. Ведущей технологией такого типа является проектная деятельность, которая также рассматривается и как метод обучения и воспитания. Социокультурные условия в современном мире для развития ребенка отличаются нестабильностью и изменчивостью. Поэтому ведущей характеристикой развития личности является способность к проектной деятельности. Но специалисты из стран, имеющих обширный опыт проектного обучения, считают, что его следует использовать как дополнение к другим видам деятельности [1, с. 195].

Проект «Познаем и исследуем» (для детей 4–5 лет)

На сегодняшний день модернизация российского образования требует пересмотра технологии обучения дошкольников, ориентируя педагогов на использование в своей деятельности более эффективных форм и методов, позволяющих строить педагогический

процесс на основе развивающего обучения. Одним из таких методов является детское экспериментирование.

Основной целью экспериментальной деятельности является развитие познавательно-исследовательской активности детей дошкольного возраста. Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он даёт детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.

Содержание исследований предполагает формирование следующих представлений: о мире животных и растений: как звери живут зимой, летом; овощи, фрукты и т.д.; условия, необходимые для их роста и развития; о материалах; о человеке; о природных явлениях; о предметном мире; о геометрических эталонах.

Детское экспериментирование особенно актуально с введением ФГОС ДО. Согласно ФГОС ДО программы дошкольных учреждений должны реализовываться, прежде всего, в форме игры, творческой активности и познавательно-исследовательской деятельности, которая включает в себя исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними.

Познавательное развитие предполагает в первую очередь развитие интересов детей, их любознательности, воображения и творческой активности. Именно детское экспериментирование заслуживает особого внимания в развитии исследовательской активности дошкольников.

Понимая, какое значение имеет детское экспериментирование в развитии интеллектуальных способностей детей, нам, педагогам, необходимо стремиться создавать условия для исследовательской активности детей, сотрудничать с родителями, ведь основными принципами дошкольного образования (согласно ФГОС ДО) являются:

- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- сотрудничество организации с семьей;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности.

Таким образом, данный проект разработан с целью: создать в группе условия для развития у детей познавательной активности, любознательности и формирования интереса к исследованию при-

роды и предметного мира с помощью детского экспериментирования; научить детей через игры-опыты определять физические свойства воды, воздуха и песка, материалов, делать самостоятельные умозаключения по результатам обследования.

Задачи проекта:

для педагога:

- выстроить систему работы, которая обеспечит формирование познавательной активности у детей в проектной деятельности;
- организовать в группе развивающую среду, способствующую развитию навыков экспериментирования;
- привлечь родителей к процессу экспериментирования в повседневной жизни;
- разработать информационные листы для родителей с рекомендациями по детскому экспериментированию в домашних условиях;
- провести заключительное мероприятие: представление презентации по проекту, провести игру-тренинг «Слушаем, трогаем, пробуем!» (игры для развития слуховых, тактильных и вкусовых ощущений);

для детей:

- привить навыки исследовательской деятельности, познавательной активности, самостоятельности;
- сформировать у детей знания о физических свойствах неживой природы (вода, воздух, песок), о физических явлениях (магнетизм, свет, эхо) и об объектах живой природы (животные, птицы);
- учить детей сопоставлять факты и выводы из рассуждений, повысить уровень речевой активности, обогатить активный словарь, развить связную речь;
- стимулировать развитие самостоятельности и ответственности;
- обеспечить психологическое благополучие и здоровье детей.

Предполагаемые результаты.

- сформированность эмоционально-личностного отношения к окружающему миру;
- проявление познавательного интереса к играм-экспериментам, улучшение речевого развития;
- сформированность основ логического мышления;
- усвоение основ целостного видения окружающего мира;

- сформированность коммуникативных навыков;
- использование результатов в игровой деятельности.

Этапы проекта

Первый этап:

1. Изучение литературы по теме проекта.
2. Создание развивающей среды для осуществления проекта: оснащение в условиях группы центра «Песок и вода»; пополнение «природного уголка» необходимыми материалами (шишки, орехи, листья, веточки, камешки, ракушки и т.д.); обогащение «предметной среды» (различные материалы из стекла, дерева, ткани, пластмассы, бумаги и т.д.); пополнение атрибутов «уголка экспериментирования» (мерные ложки, трубочки, стаканчики, баночки, ситечки и т.д.); разработка и пополнение картотек «Занимательные опыты» в контексте живой и неживой природы; внесение иллюстраций, картинок, фотографий и карточек-схем для рассматривания и непосредственной познавательно-исследовательской деятельности.
3. Диагностика развития познавательно-исследовательской деятельности детей.

Второй этап:

1. Организация проектной, исследовательской работы с детьми: игры-эксперименты; элементарные опыты с объектами живой и неживой природы; включение художественной литературы; рассматривание иллюстраций; «экологические» беседы, разговоры; продуктивная деятельность: рисование, аппликация, лепка, конструирование.
2. Работа с родителями: консультации; «домашние задания»; фотовыставки, коллажи, альбомы; тематические выставки (по сезонам); мастер-классы, игры-тренинги.

Третий этап:

1. Представление готового продукта, презентация.
2. Диагностика (оценка процессов и результатов работы).
3. Выводы по результатам проекта.

Диагностика

Характеристика уровней исследовательской активности дошкольников в процессе экспериментирования:

1-й уровень (высокий). Дети проявляют интерес к проблеме, принимают поставленную задачу в полном объёме. Активно стре-

мятся к разрешению проблемы, анализируют исходное состояние ситуации, охотно высказывают предположения по способам её решения. Их поисковая деятельность разворачивается как практические действия, направленные на выявление новых свойств объекта, сопровождается речью.

2-й уровень (средний). Дети принимают задачу и разворачивают поисковые действия, но действуют не всегда последовательно, нуждаются в эпизодической помощи или наводящей подсказке воспитателя. На помощь взрослого реагируют быстро, предпринимая нужные, оправданные поисковые действия. В случае затруднения переживают, огорчаются, но если воспитатель эмоционально поддерживает их, продолжают экспериментирование. Выражают удовлетворение от полученного результата.

3-й уровень (низкий). Дети включаются в ситуацию, но их активность быстро угасает. Совершают непоследовательные, хаотичные пробы. Постоянно обращаются за помощью к воспитателю, действуют по подражанию. Без помощи взрослого дети самостоятельно не достигают результата. Переводят экспериментальную ситуацию в игровую. На предложение взрослого участвовать в экспериментировании отвечают отрицательно.

Список литературы

1. *Гузев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Нар. образ., 2000.
2. *Веракса Н.Е.* Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
3. *Кагаров Е.Г.* Метод проектов в трудовой школе. – Л., 1926.
4. *Кудрявцева А.И.* Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой // Проблемы и перспективы развития образования. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 80–84.
5. *Морозова Л.Д.* Что такое «детское проектирование?» // Ребенок в детском саду. – № 5. – 2014. – С. 9–11.
6. *Палецкий С.В.* Педагогическая технология освоения учащимися исследовательской деятельности: учеб.-метод. пособие. – Омск, 2004. – 71 с.
7. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат [и др.]. – М., 2004.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – С. 112.

Е. Г. Ямицкова

E. G. Yamshikova

**Проектирование модели формирования
профессионально-этических качеств
современного специалиста педагогической сферы**
**Designing of model of formation of professional and
ethical qualities modern specialist teaching areas**

В статье дана характеристика модели педагогического образования как процесса, способного эффективно формировать и развивать профессионально-этические качества педагога в современных условиях отечественного образования.

Ключевые слова: модель, профессионально-этические качества специалиста (ПЭК), профессиональная миссия образовательная программа.

The article describes the model of pedagogical education as a process that can effectively form and develop professional and ethical qualities of a teacher in modern conditions of domestic education.

Keywords: model, professional and ethical qualities of specialist (PEK), professional mission educational program.

Модель представляет собой целостную систему формирования проективно-этических качеств (далее – ПЭК) в процессе обучения специалистов педагогической сферы. Формирование ПЭК может выступать как самостоятельная программа в рамках общей программы подготовки и переподготовки учителей. Но не менее эффективной нам представляется ее реализация в рамках других курсов, когда элементы программы могут включаться составной частью в рамки других курсов. В этом случае формирование ПЭК является одной из задач и позволяет формировать их на основе того материала, который разбирается в рамках курса. При апробации предложенной модели был использован второй подход [2, 3].

Разработанная модель формирования ПЭК педагога, способных обеспечить осознание им социального значения своей профессио-

нальной миссии и готовность нести нравственную ответственность за ее осуществление, включает в себя новую структуру образовательной программы, содержание и формы ее осуществления.

Структура программы формирования ПЭК педагога включает четыре основных блока.

1. Анализ педагогических проблемных ситуаций (как заранее заготовленных преподавателем кейсов, так и актуальных ситуаций обучающихся педагогов, повышающих квалификацию) с точки зрения разбора и осознания ПЭК, помогающих и препятствующих эффективному разрешению проблемы.

2. Составление этического кодекса педагога – списка необходимых ПЭК педагога. Анализ и классификации их основных последствий в случае их отсутствия.

3. Анализ собственного профессионального портрета. Самоанализ педагогами, повышающими квалификацию, выраженности ПЭК у себя как у специалиста. Самомониторинг собственных сильных сторон и точек роста.

4. Знакомство с основными путями и стратегиями развития собственных ПЭК и практическая отработка основных способов развития ПЭК посредством деловых и ролевых игр, упражнений, творческих мастерских.

Формой реализации обучения являются проблемно-ориентированные группы, где главная задача ведущего заключается в фасилитации внутригрупповых процессов. Чрезвычайно важно, чтобы реализация данной схемы носила не лекционный, а интерактивный характер, так как тогда формируется знание, которое является лично значимым. Обучение должно строиться на основе таких методов, как мозговой штурм, мастерская, тематическая группа, ролевая игра и другие формы тренинговой работы. Важно, чтобы педагоги получили не столько академические знания, сколько опыт реального проживания педагогических ситуаций, в которых ярко актуализирован этический аспект.

Все это предъявляет высокие требования к ведущему обучению. Основной функцией ведущего обучения является фасилитация внутригрупповых процессов. Фасилитация (от англ. facilitate – помогать) – это форма групповой работы для выработки решений повышенной сложности либо повышенной важности. Фасилитатор помогает группе, сопровождая поиск решения. Фасилитатор

направляет работу участников, модерирует результаты и следит за выполнением участниками заданных технологией правил.

В каждой группе могут составляться собственные списки, находиться собственные пути решения разбираемых проблем. Нет единственно верного решения. Важно, чтобы были охвачены основные направления и выбраны реально применимые способы для участвующих в обучении педагогов.

Содержание программы. Поскольку для формирования ПЭК в процессе обучения важна собственная активность обучающихся педагогов, нужно помнить, что главным стимулирующим моментом ее возникновения и реализации является мотивация. Поэтому важна работа с факторами, влияющими на повышение мотивации педагогов. На основании теоретического анализа и полученных в ходе констатирующего эксперимента эмпирических данных нами были составлены основные смысловые моменты модели педагогического образования, которые должны быть реализованы в программе по формированию профессионально-этических качеств педагога.

Для того чтобы происходило формирование ПЭК, необходимо:

- осознание ценности выполняемой работы и смысла профессиональной деятельности (ЧТО дает обществу и конкретному человеку выполняемая МНОИ работа, понимание, ЗАЧЕМ и КОМУ необходимо то, что я делаю);

- чувство интереса и удовольствия от процесса работы, возможность самореализации – никто не хочет заниматься тем, что заставляет испытывать негативные переживания и чувствовать дискомфорт и стагнацию;

- помнить, что дискомфорт рождается не только от бессмысленности выполняемой работы, но и от беспомощности решать актуальные задачи, непонимания технологии совладания с возникающими трудностями, то есть при невозможности контролировать ситуацию. Соответственно, необходимы развитие концептуального видения и получение знания конкретных технологий решения наиболее актуальных вопросов. Это создает ощущение собственной компетентности и позволяет переживать опыт успеха;

- понимание важности идентификации с профессиональным сообществом, то есть того, что ты не один решаешь возникающие вопросы, а это делают многие и имеют схожие с тобой трудности и радости. Это дает возможность получить поддержку, обменяться

опытом, а также подтвердить чувство собственной значимости в глазах профессионалов – коллег по цеху.

Содержание программы включает в себя четыре блока:

1. *Ценностно-смысловой*. Он рассматривает следующие аспекты:

– миссия педагога. «Красной нитью» проходит трансляция важности миссии и ценности проделанной работы, причем не просто в виде лозунгов, а в виде конкретных примеров, в которых ярко отражены ценность и важность эффективного педагогического взаимодействия;

– роль личностных особенностей и личностной позиции педагога как фактора, способствующего или препятствующего эффективному разрешению ситуации. Дается оценка пролонгированного эффекта как корректного, так и не корректного педагогического воздействия, создается возможность увидеть значимость роли каждого педагога. Это обеспечивает формирование мотива ответственности. Именно формирование ответственности за свою педагогическую деятельность обеспечивает развитие психологической готовности к этой деятельности.

2. *Мотивационный блок*:

– примеры из личной практики создают определенный эмоциональный настрой, заражают группу и отражают истинность, а не декларативный характер ценности и интересности профессии. Личные примеры преподавателя и общение с ним позволяют мотивировать участников, создают личностную значимость изучаемого материала;

– анализ собственного опыта и личностных особенностей педагогов – обучающихся, которые являются как ресурсом, так и препятствием в формировании и развитии ПЭК. Анализ собственных целей и ценностей, согласование их с педагогической деятельностью и возможность удовлетворения именно в педагогической сфере;

– создание ситуаций педагогического успеха. Актуализация и проживание опыта реальных достижений, так как именно опыт успеха является одним из самых мощных мотивирующих факторов в работе.

3. *Инструментальный блок*. Он включает в себя следующие аспекты:

– теоретические знания для формирования концептуальной компетентности, которая позволяет глубоко осмыслить имеющийся педагогический опыт и более осознанно применять различные приемы и способы работы;

– овладение конкретными приемами и техниками в рамках общей стратегии работы, практико-ориентированными технологиями и техниками работы, дающими возможность эффективного решения педагогических ситуаций. Это дает чувство уверенности в собственных силах и собственном профессионализме;

– создание собственных технологий (вершина профессионализма) через самостоятельную постановку проблемы, анализ причин возникновения, сопутствующих факторов и возможных исходов. Часто это может быть адаптация уже имеющихся способов и принципов работы к прикладным задачам. Но это творчество позволяет раскрывать собственный потенциал и достигать наилучших результатов.

4. *Блок идентификации с профессиональным сообществом:* возможность делиться собственным позитивным опытом и получать позитивный отклик и признание, повышающие статус и значимость в профессиональном сообществе. Может быть признанным – очень сильный и часто нереализованный, поэтому его поддержка требует особого внимания преподавателя.

Ожидаемый результат – повышение качества педагогического образования, что проявляется для педагогов в следующем:

– осознание значимости ПЭЖ во взаимодействии с различными субъектами образовательного процесса;

– понимание ПЭЖ как необходимого постоянного самосовершенствования собственной личности;

– сформированность мотивации и осознание личностного ресурса для реализации педагогических задач;

– овладение технологией и техникой работы;

– осознание выбранной педагогической профессии как дающей возможность самореализации.

Список литературы

1. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 499 с.
2. *Ворончихина Т.В.* Формирование профессионально-этических качеств будущих психологов в системе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Киров, 2006. – 22 с.
3. *Гришин Э.А.* Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования : дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – М., 1981.
4. *Макушева О.А.* Профессиональная педагогическая этика современного учителя // Городской НМЦ. – Чита, 2011. – № 3. – С. 11–13.
5. *Федоренко Е.Н.* Профессиональная этика. – Киев: Наукова думка, 1983. – 264 с.
6. *Фрумина Е.Л.* Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г.А. Ключарев. – М.: ИС РАН, 2008. – С. 274–292.
7. *Хаматнуров Ф.Т.* Теоретические основы развития этических знаний профессионально-педагогических работников : дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1999 (Уральский государственный психолого-педагогический университет).
8. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии обучения в высшей школе : учеб. пособие. – М., 2001.
9. *Чернокозов И.И.* Профессиональная этика учителя: кн. для учителей. – Киев: Рад. шк., 1988. – 223 с.
10. *Шарова Л.М.* Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Брянск, 2003. – 19 с.
11. *Якобсон С.Г.* Проблемы этического развития ребенка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 174–179.

Г. А. Иванова

G. A. Ivanova

**Принцип поликодowości в реализации
образовательного процесса**

**The principle of polycode in the implementation
of the educational process**

В статье рассматривается принцип поликодowości в реализации образовательного процесса. Автором обоснованы педагогические возможности взаимодействия традиционных и инновационных образовательных технологий и поликодовых коммуникаций в непрерывном образовании учителей гуманитарных дисциплин на основе принципа поликодowości. Особое внимание уделено культурному коду как феномену, позволяющему транслировать культурные модели и типы для сохранения преемственности поколений средствами образования.

Ключевые слова: принцип поликодowości, поликодовые средства и технологии, поликодовые тексты, культурный код.

The article deals with the principle of polycode in the implementation of the educational process. The author substantiates the pedagogical possibilities of interaction between traditional and innovative educational technologies and polycode communications in the continuous education of teachers of Humanities based on the principle of polycode. Special attention is paid to the cultural code as a phenomenon that allows to translate cultural models and types to preserve the continuity of generations by means of education.

Keywords: the principle of polycode, polycode means and technologies, polycode texts, cultural code.

Цель статьи – обосновать педагогические возможности взаимодействия традиционных и инновационных образовательных технологий и поликодовых коммуникаций в непрерывном образовании учителей гуманитарных дисциплин на основе принципа поликодowości.

Исходными положениями любой институциональной и научной деятельности, в частности педагогической, признаются предъявляемые требования, то есть принципы. Педагогические принципы, или идеи, помогают наилучшим образом достигать поставленных педагогических целей. Базовыми признаются три группы принципов. Так, *отношение к обучающемуся* характеризуется природосообразностью и гуманизмом, *педагогический процесс* основывается на принципах целостности и демократичности. Третья группа принципов – это наиболее общие *требования к взаимоотношениям воспитанников, связи педагогического процесса с внешней средой*. Это принципы культуросообразности, единства и непротиворечивости действий учебного заведения и жизни общества, города, семьи [5]. Принципом далее обосновывается выбор той или иной технологии взаимодействия, направленной на достижение образовательного результата.

Принцип поликодовости характерен для современного сложно организованного педагогического процесса (целеполагание, содержание, методы, формы, средства и результаты педагогического взаимодействия учитель – ученик). В том числе: поликодовость эксплицированной информации – условие отбора и структурирования содержания образования, учебной информации; поликодовость средств и технологий – реальность современного учебного взаимодействия; поликодовость продуктов деятельности обучающихся – социокультурные коммуникации и практики.

Методологической основой выступает информационно-семиотическая концепция культуры, представленная в трудах Ю.М. Лотмана, Б.А. Успенского, В.В. Иванова и др., в которой мир культуры предстает в трех основных аспектах: мир артефактов, мир смыслов и мир знаков. Согласно этому подходу, культура определяет специфику человеческого образа жизни в отличие от природного образа жизни животных, возникая благодаря тому, что разум человека дает ему возможность неизвестными природе способами добывать, накапливать, обрабатывать и использовать информацию. Эти способы связаны с созданием специальных знаковых средств, с помощью которых информация кодируется и транслируется в социуме. Человек живет в созданной им самим информационной среде – в мире предметов и явлений – знаков, в которых закодирована разнообразная информация.

Опираясь на то, что восприятие происходит через органы чувств, ученые предполагают, что кодирование окружающей информации осуществляется по тем же каналам. Из этого следует пять основных типов культурных кодов по способу восприятия: 1. Визуальные коды. 2. Телесные коды (тактильные). 3. Слуховые (аудиокоды). 4. Коды обоняния. 5. Вкусовые коды.

Некоторыми исследователями рассматривается «искусство чистого кода» как идеализированное понятие, предполагающее адекватное кодирование/шифрование и декодирование/дешифрование информации в коммуникации, фильтрование шумов и помех (семантических) [1]. Поиск такого алгоритма может привести к упрощению восприятия «приращения смысла» и «непредумышленных смыслов», представляющих собой сущность художественного произведения – уникального продукта авторского творчества. «Чувство чистого кода», вероятно, можно сопрягать с языковым чутьем, чувством языка, шире – художественным вкусом. В поликодовом учебном взаимодействии педагог подводит учащихся к познанию художественного образа как синтетического мыслеобраза, и интерпретации художественной идеи произведения искусства, стремится к межкультурному диалогу – взаимопониманию.

Специфика педагогической культуры современного учителя как участника педагогического процесса связана с гибкостью в освоении современных подходов и технологий, в частности, цифровой педагогики, медиаобразования, поликодовой коммуникации. Это связано с особенностью информационного общества, в котором произошли изменения в хранении и трансляции социокультурной информации в разных сферах деятельности и коммуникации. Информационная основа современности выражается в социально-культурных изменениях, приведших к возникновению различных информационных субкультур, мультикультурализму, поликодовости в коммуникации.

Понятие поликодовости изначально использовалось в текстовой лингвистике, характеризуя вербальную и невербальную коммуникацию, и предшествовало появлению цифровой и медиакоммуникации [6]. Термин был введен Г.В. Ейгером и В.Л. Юхтом в 1974 г. Авторы относили случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо семиотической системы (изображение, музыка и т.п.), т.е. невербальным средствам, сопровождающим пись-

менную речь, полиморфным (“multy-modal”) текстам. Если поликодовыми называют тексты, включающие разные знаковые системы, то полимодальными называют тексты, воспринимаемые разными каналами связи (зрительные, аудиальные) [4].

В сложнотруктурированной коммуникации типовые коды, создаваемые на основе образа, понятия и денотата, осложняются коннотативными, этнокультурными компонентами и внутрисистемными языковыми значениями (парадигматическими и синтагматическими), в результате появляются поликодовые тексты – тексты, организованные комбинацией естественного языка с элементами других знаковых систем (их еще называют «креолизованными текстами», «полисемическими текстами», «синкретическими сообщениями», «медиатекстами», полиморфными текстами, изовербами и др.). В современной интернет-коммуникации встречаются разнообразные поликодовые тексты, понятные для молодежи, но требующие разъяснения для учителей: а) аски-арт (буквопись), б) эмодзи (смайлы), в) макросы; г) демотиваторы, д) веб-комиксы, е) инфографика.

В целом современную эпоху можно назвать эпохой поликодовой коммуникации, в которой для нашего исследования значимо следующее: 1) одновременное сосуществование различных видов и сфер коммуникации, 2) разнообразие объектов коммуникации: печатные и цифровые, изобразительные и проч.; 4) свободное сочетание различных видов коммуникации субъектом культуры делает данного субъекта креативным и менее зависимым. Это разнообразие воплощается в кодах – языках культуры: 1) вербальных, 2) искусства, 3) науки, 4) искусственных (программирования).

Подчеркнем, что в культурном пространстве современного общества на первый план стала выходить не только социально ориентированная деятельность человека, но и деятельность, связанная с производством, осмыслением, трансляцией и хранением информации. Информационное общество сочетает множество компонентов, среди которых особое место занимают новые способы знаково-символического преобразования реальности в современной культуре. Овладение способами знаково-символического преобразования информации заложено в содержании познавательных универсальных учебных действий, которыми следует овладеть учащимся как метапредметным результатом. Достижению этих результатов способ-

ствует обращение в педагогическом процессе к активным поликодовым педагогическим технологиям: кейс-стади (технологии ситуационного анализа), ментальным картам (интеллект-картам), фишбоунам. Развиваются целые отрасли – арт-педагогика, цифровая педагогика. Разрабатываются и внедряются новые интерактивные средства обучения – электронный учебник и электронная форма учебника (ЭФУ). В целом код – это средство и способ структурирования.

Таким образом, в Новейшее время взаимодействие выступает необходимым условием сохранения и развития межкультурного диалога и диалога культур, чтобы избежать вырождения коммуникации в симулякр – видимость, в котором выхолащены ценностно-смысловые мотивы и ориентации.

Информационно-семиотический подход приводит к осмыслению культуры как системы кодов. Способы передачи социального опыта в культурологии называются культурными кодами, позволяющими транслировать знания о мире, навыки и умения в данной культурной эпохе в виде модели, узлами которой являются мыслеобразы, концепты, тексты, ритуалы, стереотипы, символы и другие выражения-знаки, обобщающие значения и смыслы. Следовательно, культурные коды позволяют свертывать и развертывать (имплицировать и эксплицировать) культурно значимую информацию. Культурный код отличают от других семиотических единиц (знака, символа), так как он включает все семиотические выражения, задействованные в конкретной ситуации, в которой действует культурный код. Исследователь Н.В. Букина добавляет к перечисленным выше еще один вид восприятия кодов – интуитивный, представляющий собой комплекс всех остальных. В целом культурный код включает в себя все семиотические выражения, задействованные в той конкретной ситуации, в которой действует культурный код [2, с. 237].

Обобщая вышесказанное, повторим, что основная проблема коммуникации в культуре – проблема понимания культурного кода, эффективности культурного диалога как во времени (диалога между культурами разных эпох), так и в пространстве (диалога разных культур, существующих одновременно). Идея культурного кода разрабатывается в семиотике и культурологии (У. Эко, Ю. Лотман, Ф. Сосюр, Н. Луман и др.).

Исходя из того, что подрастающее поколение – это активные создатели информационного пространства, субъект межпоколенческого диалога в культуре и диалога культур, современный педагог, на наш взгляд, должен быть достаточно подготовлен для поликодовой коммуникации. Из этого следует, что важно формировать учителей нового информационного типа, способных к поликодовой коммуникации на основе взаимосвязи письменной и цифровой информационной культуры, что позволит сохранить духовные связи с культурным прошлым и оптимистически глядеть в будущее.

Отметим, что кафедра истории и социально-гуманитарных дисциплин видит свой потенциал в реализации поликодовых, цифровых и медиатехнологий в системе непрерывного образования учителей истории и социально-гуманитарных дисциплин как средства совершенствования общекультурных и профессиональных компетенций обучающегося [3].

Список литературы

1. «Чистый код как искусство» или о глубинных тайнах коммуникации / И.Д. Чернобаев, Т.Л. Михайлова // Международный студенческий научный вестник – 2016. – № 3 (ч. 4). – С. 597–600.
2. Букина Н.В. К вопросу методологии исследования культурных кодов // Вестник Бурятского гос. ун-та. – 2010. – № 14. – С. 232–237.
3. Иванова Г.А. Поликодовые коммуникации в непрерывном художественно-эстетическом педагогическом образовании // Личность. Общество. Образование : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. 29–30 марта 2018 г. – СПб.: ЛОИРО. – 2018. – С. 38–42.
4. Некрасова Е.Д. К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томск. гос. ун-та. – 2014. – № 378. – С. 45–48.
5. Педагогический принцип / В.С. Безрукова // Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://didacts.ru/termin/pedagogicheskie-principy.html>
6. Сподарец О.О. Поликодовость как ключ к новостному политическому медиатексту // Политическая лингвистика. – 2011. – № 1 (35). – С. 176–176.

Н. В. Бурим

N. V. Burim

**Игровая компетентность воспитателя
дошкольной образовательной организации**

**The playing competence of the teacher of preschool
educational institution**

Статья посвящена проблеме игровой компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации. Игровая компетентность является важной составляющей профессионализма педагога в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В статье рассматриваются разные позиции воспитателя по отношению к детской игре, компоненты игровой компетентности.

Ключевые слова: воспитатель дошкольной образовательной организации, игровая компетентность, игровая позиция, самодетельная детская игра.

The article is devoted to the problem of game competence of preschool educational organization educator. Game competence is an important component of the teacher's professionalism in the conditions of implementation of the Federal state educational standard of preschool education. The article discusses the different positions of the teacher in relation to children's play, the components of the gaming competence.

Keywords: teacher of preschool educational organization, game competence, game position, amateur children's game.

На современном этапе в условиях введения в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) обозначились приоритеты в осуществлении дошкольного образования. Актуальным является вопрос о том, как вернуть игру в детский сад, и как следствие из этого – вопрос о повышении игровой компетенции воспитателя.

ФГОС ДО определяет игровую деятельность в качестве одного из механизмов, способствующего развитию дошкольников и отве-

чающего его жизненным интересам и возможностям. И не просто провозглашает известный всем факт, а устанавливает условия, в которых эта деятельность должна протекать, роль педагога, характер его взаимоотношений с дошкольниками:

п. 1.2. Один из принципов реализации Стандарта – «реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры...».

п. 2.7. Содержание пяти образовательных областей «может реализовываться в различных видах деятельности, в том числе игре – как сквозном механизме развития ребенка».

п. 3.2.5. Условием реализации Программы является «оказание недирективной помощи, поддержка детской инициативы и самостоятельности в игровой деятельности», «поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства».

Поддержка детской инициативы, согласно ФГОС дошкольного образования, является одним из основных направлений в организации образовательной деятельности с дошкольниками. Инициатива – внутреннее побуждение к самостоятельной деятельности. И педагогу важно найти способы поддержки творческой инициативы в детской игре.

Однако в практике работы дошкольных образовательных организаций не всегда в полной мере реализуется развивающий потенциал самостоятельной детской игры. Это связано с целым рядом причин. В ряде дошкольных учреждений сместился акцент в сторону использования игры лишь как средства обучения ребенка-дошкольника. В других – мешает «заорганизованность» педагогического процесса, которая не позволяет детям самоопределяться в своем выборе, принимать решения, то есть развивать социальные навыки.

И в первом, и во втором случае времени на свободную игру у дошкольников практически не остается. Игра также не всегда поощряется родителями, вне детского сада дошкольники нередко загружены разными развивающими кружками. Сами педагоги порой не являются «играющими взрослыми», поэтому не могут быть передатчиками игрового опыта – научить воспитанников играть, как сами умеют. Не всегда практики понимают ценность игры и знают

особенности становления и развития игровой деятельности в раннем и дошкольном возрасте.

Следует признать, однако, что характерную картину полвека назад описывал А.В. Запорожец: «... и сейчас во многих детских садах дети играют мало, игра не занимает достаточного места в воспитательно-образовательной работе, игры бедны по содержанию и не оказывают должного влияния на физическое и психическое развитие дошкольников. Допускаются серьезные ошибки в организации и руководстве игровой деятельностью детей. С одной стороны, имеются попытки жесткой регламентации игровой деятельности, когда воспитатель навязывает детям и сюжет, и способ осуществления игры, превращая ее в учебное занятие, лишая ее самостоятельного характера. С другой стороны, у некоторых воспитателей появляется другого рода неправильная тенденция полного невмешательства в игру детей, фактического отказа от руководства ею, что отрицательно влияет на формирование игровой деятельности и снижает ее воспитательное значение» [7, с. 78].

Значение игры в жизни ребенка давно оценило мировое сообщество, создав в 1961 году Международную ассоциацию по защите прав ребенка на игру (ИРА). В 1977 году ассоциация опубликовала Декларацию права ребенка на игру, в которой заявлено, что дети – фундамент будущего, а игра – неотъемлемая часть этого фундамента:

- дети играли и играют во всех культурах и во все времена;
- игра, так же как и базовые потребности в питании, здоровье, безопасности и образовании, жизненно необходима для развития потенциала любого ребенка;
- игра – это средство общения и самовыражения, объединяющее мысль и действие; игра дает чувство удовлетворения и успеха;
- игра инстинктивна, произвольна и спонтанна;
- игра помогает детям развиваться физически, интеллектуально, эмоционально и социально;
- игра – это способ учиться жить, а не просто время препровождения [6, с. 5].

Статья 31 Конвенции о правах ребенка также провозглашает право ребенка на игру.

В современном дошкольном образовании на первое место выступают такие содержательные аспекты подготовки и повышения

квалификации дошкольного педагога, как его умение и готовность к формированию и развитию ребенка в «специфически детских» (А.В. Запорожец) видах деятельности, что отражено в Профессиональном стандарте педагога.

Поддержка и обогащение детской игры является актуальной (и даже приоритетной) задачей педагогических коллективов дошкольных образовательных организаций. Важно как освоение воспитателем опыта игровой культуры в целом, так и сопровождение развития игрового взаимодействия дошкольников с учетом изменений игровой субкультуры.

Педагоги, отвечая на вопрос о наличии времени на игру в режиме дня групп детского сада, нередко утверждают, что в течение всего времени пребывания детей в детском саду они играют с воспитанниками. Часто понятие «детская игра» смешивается с понятиями «игровые формы занятий», «игровые технологии», «игровые приемы и методы» и др.

Следует разводить понятия: игра как педагогическая (образовательная, воспитательная) форма и игра как самостоятельная, спонтанная (самоценная) деятельность ребенка.

Ряд педагогов активно использует потенциал игры как оптимальный способ организации совместной образовательной деятельности с детьми. В игре нет прямой инструкции взрослого, нет боязни ошибки, отсюда нет и напряжения. Ребенок хочет играть, поэтому он с желанием принимает игровые задачи, поставленные взрослым – они ему близки и понятны.

Именно в процессе игры педагог решает воспитательные и образовательные задачи в ненавязчивой форме, вызвав у ребенка положительные эмоции с минимальными волевыми усилиями. Игровая задача является тем фундаментом, на котором в дальнейшем, в школе, формируется умение принимать учебную задачу.

Однако хочется предостеречь педагогов от исключительно декларативного принятия тезиса «развитие и обучение дошкольника через игру», порой неоправданного использования игровых приемов и методов, когда происходит искусственное наложение сюжетного игрового контекста на все занятия с детьми на каждом из этапов дошкольного детства, что в корне противоречит возрастным тенденциям к дифференциации видов деятельности и может вести не к развитию личности ребенка, а к регрессу.

Игра является той интегративной деятельностью, с помощью которой обеспечивается синтез образовательных областей (направлений развития ребенка). Задачи разных образовательных областей могут решаться средствами одного вида игры, например, сюжетно-ролевой:

- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира («Познавательное развитие»);
- овладение речью как средством общения и культуры («Речевое развитие»);
- развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности; развитие эмоциональной отзывчивости («Социально-коммуникативное развитие»).

Воспитатель может решать задачи, относящиеся к разным образовательным областям, через разные виды игр:

- «Речевое развитие» (словесные дидактические игры, игры-драматизации, игры-фантазирования);
- «Познавательное развитие» (дидактические, сюжетно-дидактические, развивающие интеллектуальные, строительно-конструктивные игры, игры-экспериментирования);
- «Социально-коммуникативное развитие» (сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, коммуникативные игры);
- «Художественно-эстетическое развитие» (дидактические игры, игры-фантазирования, игры-экспериментирования);
- «Физическое развитие» (подвижные, коррекционно-оздоровительные игры, игры с элементами спорта).

Отношение к игре как средству, обладающему мощным воспитательным, обучающим, развивающим и коррекционным потенциалом, прошло длительную проверку временем, и сегодня очень важно, чтобы «разнообразная полезность» игр взрослых с детьми и самостоятельной детской игры, что не одно и то же, признавалась всеми педагогами, работающими в образовательном пространстве дошкольных образовательных организаций.

От позиции педагога дошкольного образовательного учреждения по отношению к детской игре, от его игровой компетентности зависит уровень развития детской игры, желание и умение детей играть, а значит, и развитие личности ребенка-дошкольника.

Наблюдения позволяют выделить разные позиции воспитателя по отношению к детской игре.

Устраненная позиция. Воспитатель не уделяет внимание детской игре, преобладает низкая включенность в детскую жизнь: «Пусть играют, как хотят». Педагог включается в детские отношения только в случае конфликта, призывая к хорошему поведению, к послушанию.

Директивная позиция. Понимая значение игры для разностороннего развития ребенка-дошкольника, воспитатель руководит игрой: распределяет роли, определяет сюжет игры, подсказывает, кому, что нужно делать, говорить и т. д. Он устанавливает правила действия каждой роли, выбирает предметы оперирования, создает игровое пространство (или руководит его созданием). Любая инициатива ребенка, уводящая от намеченного плана игры, приводит взрослого в замешательство. Можно ли такую деятельность назвать игрой?..

Поддерживающая позиция воспитателя направлена на поддержку инициативы самого ребенка в игре. Степень и характер включенности педагога в игру в этом случае зависит от ситуации и от игровых умений дошкольников. Для данной позиции характерны позитивный эмоциональный фон, неназойливость и естественность в поддержке взаимодействия детей. Воспитатель может непосредственно принимать участие в игре, предлагая способы решения игровых задач, разнообразные повороты развития сюжета. В этом случае он выступает как равноправный партнер, играющий взрослый, а не руководитель (учитель) игры. Педагог в игровой роли может включиться, если игра «застряла» или распадается, тем самым стимулируя игровую активность детей. Воспитатель не просто играет на уровне других детей, а задает зону ближайшего развития игры, то есть опережает игровые возможности детей, втягивает их в игру более высокого уровня и открывает им новые возможности. Если же дети сами развивают сюжет и поддерживают игровое взаимодействие, роль воспитателя ограничивается наблюдением и поддержкой детской инициативы и творчества.

Поддерживающая позиция педагога проявляется в обогащении жизненного опыта дошкольников яркими впечатлениями, что становится основой развития новых сюжетов. Игра возникает в том случае, когда у ребёнка имеются живые, конкретные представления о каком-либо событии или явлении, которое ему интересно и которое оказывает на него большое эмоциональное воздействие. Поэто-

му основной путь влияния на выбор тем игр – создание у детей таких ярких положительных представлений и эмоций.

Для того чтобы процесс осведомленности и познания не стоял на месте, воспитателю также необходимо уметь наблюдать игру, анализировать ее, оценивать уровень развития игровой деятельности детей и в соответствии с этим уровнем планировать приемы, направленные на дальнейшее ее развитие.

О том, что тактика педагога является действенной, можно судить по самостоятельности детей в игре, их самоорганизации.

Очевидно, что поддерживающая позиция воспитателя является оптимальной для формирования и развития игры. Главная задача педагога – не руководить и не управлять игрой, а приобщить детей к этой замечательной деятельности, сделать так, чтобы они пережили радость игры, чтобы хотели и умели играть совершенно самостоятельно. Лишь в этом случае можно говорить об игровой компетентности воспитателя, которая лежит в основе данной позиции.

Какие качества педагога позволяют реализовать поддерживающую позицию?

В условиях отсутствия естественной дворовой социализации, многопоколенных семей воспитатель детского сада является главным носителем игровой культуры, а иногда и единственным передатчиком игрового опыта. Но взрослый может научить детей играть только в том случае, если освоил особую грамматику игры, если любит и умеет играть сам. Это значит, что он должен уметь создавать воображаемую ситуацию («как будто», «понарошку»), уметь увидеть в знакомых предметах что-то неожиданное, придумывать новые образы (роли), события, сюжеты; свободно отступать от привычных шаблонов (стереотипов). Словом, он должен обладать развитым воображением.

Взрослый должен уметь вовлечь детей в игру (заманить, заразить интересом, пробудить желание), помочь им поверить в воображаемую ситуацию (превратиться в другого, почувствовать себя на месте персонажа, встать на его позицию, его точку зрения). Для этого необходимо обладать открытостью, эмоциональной выразительностью и артистизмом. Только когда педагог сам эмоционально вовлечен в игру, может изобразить (проиграть) и заботливого доктора, и прекрасную принцессу, и умного учителя, и отважного командира космического корабля..., он может побудить игровую ак-

тивность детей. Практика показывает, что некоторым взрослым это сделать очень трудно, но данные качества являются необходимыми в профессии воспитателя дошкольной образовательной организации. Однако здесь существует опасность подавления детской инициативы инициативой самого педагога. Чрезмерная эмоциональность взрослого, демонстрация его артистических способностей могут превратить игру в «театр одного актера». Ребенку в такой ситуации трудно конкурировать со взрослым, ему проще и безопаснее наблюдать за «театром» воспитателя, чем принять инициативу на себя.

Важно понимать, что задача педагога – не демонстрация собственных игровых способностей, не завоевание очарованных детей-зрителей, а формирование и поддержка положительной самооценки ребенка, уверенности в собственных возможностях. В совместной игре взрослый – партнер, который понимает возможности и потребности, видит и слышит своих воспитанников, проявляет внимание, чуткость к их идеям, мнениям, замыслам и подстраивается к ним, не разрушая, а поддерживая детскую игровую инициативу и самостоятельность. Это непростые, но крайне важные требования к игровой компетенции педагога.

Наблюдаются разные подходы к определению видов игр. Это еще раз подтверждает широту и многогранность понятия «игра». Игры могут быть классифицированы по месту в педагогическом процессе детского сада:

1. *Самодетельные* (самостоятельные) игры, которые возникают по инициативе самих детей (игры-экспериментирования, самодетельные сюжетные игры: сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные). Этот класс игр наиболее продуктивен для развития творческой, коммуникативной, познавательной инициативы. Именно эти игры наиболее ярко представляют игру как форму практического размышления на материале знаний, представлений об окружающей действительности, значимых переживаниях и впечатлениях, связанных с жизненным опытом ребенка. Именно самодетельные игры являются ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Содержание самостоятельных игр «питается» опытом других видов деятельности ребенка и содержательным общением со взрослыми.

2. *Игры, организуемые взрослым в целях обучения, развития, воспитания или коррекции развития детей* (обучающие: дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные; досуговые: игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные, празднично-карнавальные, театрально-постановочные). Как отмечает С.Н. Новоселова, эти игры могут быть самостоятельными, но самостоятельными не являются, поскольку за самостоятельностью в них стоит «заученность правил», а не исходная инициатива ребенка в постановке игровой задачи. Эти игры формируют культуру игры, служат естественной (адекватной возрасту) формой передачи детям знаний, способов усвоения норм и правил и являются основой самостоятельных игр, в которых дети могут творчески использовать полученные знания.

3. *Игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса* (это традиционные или народные игры, которые могут возникнуть как по инициативе взрослого, так и более старших детей). Исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым. Способствуют формированию у детей универсальных родовых психических способностей человека: сенсомоторной координации, произвольности поведения, символической функции мышления и др. [4].

В современных реалиях, при отсутствии дворовой социализации, которая давала широкие возможности для межвозрастных игровых взаимодействий, велика роль взрослого как передатчика игрового опыта, совместных партнерских игр, организуемых взрослыми. Игровая компетентность педагога определяется совокупностью структурных компонентов: психолого-педагогических знаний, игровых умений и личного отношения воспитателя к игре. Главное условие – поддерживающая позиция педагогов, которые:

- выступают инициаторами разнообразных игр (творческих и игр с правилами) или подключаются к детской игре, выступая с позиции «играющего партнера»;
- являются примером творческой изобретательности: включаясь в игру, создают эмоционально насыщенную атмосферу, заражая детей своим интересом, яркими эмоциями; избегают воспроизведения трафаретных и однообразных сюжетов, действий, приемов; импровизируют, вносят в игру моменты неожиданности, таинственности, сказочности; гибко реагируют на предложения ребенка;

- проявляют интерес и внимание к игровым интересам мальчиков и девочек; индивидуальным игровым интересам и предпочтениям; изучают и поддерживают их;

- способствуют развитию «детского сообщества», целенаправленно (в системе) побуждают детей к взаимодействию, объединению со сверстниками на основе интереса к разным видам игр через предложение игры, сюжета; создание проблемно-игровых ситуаций, сговор (о развитии событий в игре, правилах и др.);

- знают особенности становления и развития детской игры в раннем и дошкольном возрасте; владеют игровыми педагогическими технологиями (развития сюжетно-ролевой, режиссерской игры и др.), осуществляют комплексный подход к формированию игрового опыта ребенка;

- знают народные, идущие от исторически сложившихся традиций этноса, и современные игры;

- вводят традиции, направленные на межгрупповое игровое взаимодействие и передачу игрового опыта от старших к младшим (совместные «игротеки», «Клубный час» и др.); на игровое взаимодействие детей с родителями («Семейные игротеки», родительские клубы и др.).

Современное качественное дошкольное образование есть, прежде всего, образование, способствующее становлению человека, обретению им своего образа, себя как неповторимой индивидуальности. Сегодня очень важно не столько формировать знания, сколько развивать человека в человеке, механизмы его саморазвития, саморегуляции, самовоспитания, тем самым помочь воспитаннику стать человеком, умеющим жить в мире и согласии с самим собой и окружающими. Самодеятельная детская игра является основной (возрастосообразной) формой приобретения такого социально-коммуникативного опыта ребенка.

Педагогу важно отличать игровые формы организации образовательного процесса, идущие от педагога, от спонтанной детской игры, идущей от ребенка. Именно такая игра является жизненной лабораторией детства. Игра – это способ понимания жизни и главная форма активности ребенка. Играя, ребенок укрепляет чувство собственного достоинства и своей идентичности. Игра позволяет ребенку примерить самые разные социальные роли, которые вводят его в мир человеческих отношений. Это «полигон» человеческой

практики, проверки и применения опыта. Это самое естественное средство развития коммуникативных способностей ребенка. В игре существуют реальные отношения, когда со сверстниками нужно договориться: кто кем будет, как будут развиваться события в игре. Здесь появляется необходимость согласиться с позицией игрового партнера или, наоборот, отстоять свою точку зрения, а иногда и разрешить конфликт.

Игра – это добровольная свободная детская деятельность, предполагающая единство мысли и действия, коммуникации и самовыражения (экспрессии). Она несет в себе чувство свободы и удовольствия. Нельзя играть по принуждению. Пожалуй, для дошкольника это единственная деятельность, в которой он пользуется полной свободой и может выбирать, во что играть, с кем играть, сколько времени играть, какие игрушки брать. Игра интуитивна и спонтанна, она не может быть запрограммирована и управляема извне.

Утрата детской игры как самостоятельной детской деятельности, в которой сами дети являются деятелями – «творцами своей жизни», приводит к тревожным последствиям:

- невозможности самоорганизации детей, зависимости от взрослого, от среды;
- дефициту воображения и внутреннего плана действий, ситуативности;
- недоразвитию воли и произвольности;
- коммуникативным трудностям, бессодержательному общению;
- неразвитости мотивационно-смысловой сферы.

Оказание недирективной помощи, поддержка детской инициативы и самостоятельности в игровой деятельности – условие, необходимое для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста. Сегодня внимание педагогов важно направить на:

- обеспечение игрового времени в режиме дня, отведенного на спонтанную свободную игру (оберегать время, предназначенное для игры, и не подменять ее другими занятиями);
- создание интерактивной предметно-игровой среды, стимулирующей разнообразную игровую активность детей, поддерживающую их игровые интересы и учитывающую игровой опыт;

- поддержку детской инициативы в преобразовании игровой среды, созданной детьми для реализации игрового замысла; предоставление возможности трансформировать игровое пространство и расширять его за пределы игровых зон;
- поддержку играющему ребенку; коллективам детей, объединенных общими интересами, взаимными симпатиями; поддержку развития длительных игр, продолжающихся несколько дней;
- предоставление возможности выбора в игровой деятельности (вида игры, сюжета, роли, партнеров, игрушек, пространства, длительности игр и пр.);
- поддержку творческой атмосферы, где принимаются любые интересные идеи детей, воплощаемые в игровой деятельности; поощрение детской фантазии и импровизации в игре (придумывание сюжетов, введение необычных персонажей, создание игровой среды, использование разнообразных предметов-заместителей, воображаемых предметов и пр.).

Сегодня в школе учителя все чаще констатируют тот факт, что «дети не доиграли». Нет мотива «хочу учиться», остался мотив «хочу играть». Поэтому педагогам дошкольных образовательных организаций важно понимать: только наигравшись в дошкольном возрасте, творчески исчерпав себя в игре, ребенок приобретет важные компетентности и с желанием перейдет на следующую ступеньку – школьное обучение.

Список литературы

1. Конвенции о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989; вступила в силу для СССР 15.09.1990).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155).
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)».
4. *Новоселова С.Н.* О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 84.
5. *Рзаева Е.И.* Формирование игровой компетентности у студентов – будущих педагогов учреждений дошкольного образования / Е.И.Рзаева // Высшее образование сегодня. – 2015. –№ 4. – С. 73–76.

6. *Смирнова Е.О., Соколова М.В.* Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 5–10.

7. *Трифонова Е.В.* Проблема самостоятельной игры в контексте основных идей А.В. Запорожца // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 1. – С. 77–83.

А. А. Полякова

A. A. Polyakova

Развитие креативности учащихся на уроках физики посредством использования системы творческих задач

Development of creative abilities of pupils at physics lessons by using a system of creative tasks

В данной статье рассматривается роль творческих учебных задач на уроках физики в развитии всесторонней и гармоничной личности. Особое внимание уделено анализу классификации творческих задач. Рассмотрены примеры нескольких задач открытого типа, применяемых на уроках физики.

Ключевые слова: креативность, творчество, творческие учебные задачи: закрытые, открытые, частично открытые.

This article discusses the role of creative learning tasks in physics lessons in the development of a comprehensive and harmonious personality. Special attention is paid to the analysis of the classification of creative tasks. Examples of several open-type problems used in physics lessons are considered.

Keywords: creativity, creativity, creative educational tasks: closed, open, partially open.

Креативная педагогика как инновационное направление в системе педагогической науки и образовательной практики необычайно сложна.

На сегодняшний день существует несколько трактовок креативности. Например, в «Современном психологическом словаре» креативность определяется как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [5, с. 192]; в педагогическом словаре креативность определяется как уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [3, с. 33]. Однако в современной педагогике нет единого подхода к обоснованию данного понятия.

Творчество – это не столько деятельность вообще, сколько специфическая деятельность в самой деятельности, увеличивающая созидательный потенциал последней. Другими словами, творчество заключается в изменении и последовательном преобразовании не только объекта, но – и это главное – субъекта творчества, т. е. человека. Творчеству можно и нужно учить с детства. Следует отметить довольно распространенное мнение, что способность к творчеству – «божий дар», и поэтому обучить творчеству невозможно. Тем не менее изучение истории техники и изобретений, анализ творческой жизни выдающихся ученых, изобретателей показывает, что все они, наряду с высоким (для своего времени) уровнем фундаментальных знаний, обладали еще и особым складом, или алгоритмом, мышления, а также определенными знаниями, представляющими эвристические методы и приемы. Причем последние нередко сами и разрабатывали [4, с. 17].

Вся наша жизнь состоит из задач: больших и маленьких, грандиозных и обыденных, простых и сложных. Найти работу, помириться с другом, спланировать вечерний отдых с друзьями, но успеть забрать ребенка из детского сада, понравиться начальству, но не потерять контакт с сослуживцами, написать служебный проект – решаем мы эти задачи с той или иной мерой успешности, за решением одной, всегда встают следующие задачи.

С другой стороны, задачи, встречающиеся в учебниках, тоже должны соответствовать реальной действительности. Но часто воз-

никает ощущение, что учебные задачи совершенно не связаны с проблемами, которые задает нам жизнь [1, с. 7].

Большую роль для всестороннего и гармоничного развития личности среди учебных задач играют именно творческие, для выполнения которых требуется изменение изученных правил или самостоятельное составление новых правил, в результате решения которых создаются субъективно или объективно новые системы – информация, конструкции, вещества, явления [2, с. 58].

Использование на уроках физики задач, направленных на развитие креативности, достаточно проблематично из-за сложности определения самого «творчества» и трудности работы с ним, учитывая специфику предмета.

Близка к классификации творческих задач классификация задач на закрытые, открытые, частично открытые. Для развития креативности учащихся на уроках физики необходимы не отдельные творческие задачи – задачи открытого типа, а системы творческих задач, занимающие должное место в учебной деятельности по каждой теме [2, с. 59]:

- Задачи закрытого типа предусматривают четкую и однозначную трактовку условия проблемы, из которого зачастую единственный способ решения напрашивается сам собой. В результате задача имеет, как правило, одно верное решение. Такие задачи не дают возможности ребенку в полной мере проявлять и развивать креативность.

- Закрытые задачи являются основой традиционной парадигмы образования, зачастую создавая ситуацию игнорирования креативности ребенка.

- Не всегда можно точно отнести рассматриваемую задачу к тому или иному типу; для этого необходимо рассмотреть задачи, занимающие пограничное положение – задачи частично открытого типа. В школьной практике такие задачи встречаются как задачи «под звездочкой» или как задачи творческого характера и зачастую используются на репродуктивном уровне освоения учебного материала.

- Задачи открытого типа предусматривают возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации; при выполнении таких заданий ученик может проявить способность к логическому и абстрактному мышлению, то есть умение классифици-

ровать, обобщать и проводить аналогии, прогнозировать результат, применяя интуицию, воображение, фантазию.

▪ Задачи открытого типа имеют размытое условие, из которого недостаточно ясно, как действовать, что использовать при решении, но понятен требуемый результат. Такие задачи предполагают разнообразие путей решения, которые не являются прямолинейными; двигаясь по ним, попутно приходится преодолевать возникающие препятствия. Вариантов решений много, но нет понятия правильного решения: решение либо применимо к достижению требуемого результата, либо нет.

В качестве примера рассмотрим несколько задач открытого типа, применяемых на уроках физики [1, с. 20–23].

Задача 1. По закону Архимеда любое, не находящееся в равновесии тело в жидкости всплывает либо тонет, иного не дано. Однако есть такая жидкость, что если бросить в нее обыкновенное куриное яйцо, произойдет удивительное явление: яйцо будет периодически всплывать и тонуть. В чем тут дело, и что это за жидкость?

Ответ основан на использовании химических реакций, например, с соляной кислотой. Но в любом случае ответом будет идея использования пузырьков газа. Продолжая развивать креативность учащихся, можно попросить также оценить возможности проявления данного удивительного явления в области медицинской промышленности.

Задача 2. Огурец на 98% состоит из воды. За сутки огурец может в три раза увеличить свои размеры, но его температура отличается от температуры окружающей среды. Например, температура огурца, растущего на грядке, на 1–2 градуса ниже, чем температура воздуха. Предположи 2–3 объяснения этого удивительного факта.

Ответ легко находится, если внимательно прочитать начало условия задачи: «состоит из воды». Вода, испаряясь, забирает тепло и впитывается из прохладной земли.

Таким образом, разработка новых подходов в обучении позволит не только реализовывать стандарт образования, но и формировать новые знания и новое самосознание на основе интереса и творческих способностей учащихся. Творчество, как и культура, должно пронизывать всю человеческую жизнь и, безусловно, всю систему образования [2, с. 70].

Список литературы

1. *Горев П.М.* Формула творчества: Решаем открытые задачи. Материалы эвристической олимпиады «Совёнок»: учеб.-метод. пособие / П.М. Горев, В.В. Утёмов. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. – 288 с.
2. *Зиновкина М.М.* Научное творчество: инновационные методы в системе многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ: учеб. пособие / М.М. Зиновкина [и др.]. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. – 109 с.
3. *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 176 с.
4. Креативная педагогика. Методология, теория, практика [Электронный ресурс] / под ред. д-ра тех. наук, проф. В.В. Попова, акад. РАО Ю.Г. Круглова. – 4-е изд. (эл.). – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 322 с.). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.
5. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007. – 490 с.

Т. Б. Шило, О. А. Белова

T. B. Shilo, O. A. Belova

Метод проектов как средство организации исследовательской деятельности младших школьников

Method of projects as means of organization of research activity of junior schoolchildren

Статья рассматривает специфику организации проектно-исследовательской работы с учащимися прогимназии № 698 г. Санкт-Петербурга, функционирующей в режиме школы полного дня. Раскрываются основные особенности проектно-исследовательской деятельности как метода, способствующего развитию исследовательских и творческих способностей младших школьни-

ков. На конкретных примерах рассматриваются видовое разнообразие проектов и этапы работы над проблематикой проекта.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, младшие школьники, школа полного дня, метод проектов.

The article considers the specifics of the organization of design and research work with students of gymnasium No. 698 in St. Petersburg, operating in full-time school mode. The article reveals the main features of the design and research activities as a method that promotes the development of research and creative abilities of younger students. Specific examples are used to consider the species diversity of projects and the stages of work on project issues.

Keywords: design and research activities, younger students, full-time school, project method.

Одним из методов, удовлетворяющим требования ФГОС НОО, является метод проектов, составляющий основу проектно-исследовательской деятельности школьников. В основу данного метода положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Данный метод предполагает решение какой-то проблемы, предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если

практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни).

Метод проектов позволяет наименее ресурсозатратным способом создать условия деятельности, максимально приближенные к реальным, для формирования компетентностей учащихся. При работе над проектом появляется исключительная возможность формирования у школьников компетентности разрешения проблем (поскольку обязательным условием реализации метода проектов в школе является решение учащимися собственных проблем средствами проекта), а также освоение способов деятельности, составляющих коммуникативную и информационную компетентности. По своей сути проектирование – самостоятельный вид деятельности, отличающийся от познавательной деятельности. Этот вид деятельности существует в культуре как принципиальный способ планирования и осуществления изменения реальности. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Метод проектов в ГБОУ прогимназии 698 «Пансион» рассматривается как способ организации педагогического процесса, который обладает следующими отличительными особенностями:

- предполагает взаимодействие педагога, воспитанников и их родителей между собой и окружающей средой в процессе планирования и поэтапного выполнения постепенно усложняющихся практических заданий по достижению поставленной цели и получению продукта совместной деятельности;

- обеспечивает единство и преемственность различных сторон образовательного процесса, межпредметную интеграцию знаний, умений и навыков;

- предусматривает высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивированности, приобретение детьми опыта исследовательско-творческой деятельности;

- служит средством развития творческой активности, мышления, способности к анализу ситуаций, постановке задач и умений нестандартно решать проблему, воспитания таких качеств личности, как целенаправленность, изобретательность, настойчивость;

– включает формирование у детей навыков по организации и использованию рабочего пространства и времени, умений оценивать свои возможности, осознавать свои интересы и делать осознанный выбор;

– ориентирован на развитие социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий.

Включение школьников в проектную деятельность учит их размышлять и прогнозировать, формирует адекватную самооценку. В качестве средства обучения проектная деятельность позволяет управлять как содержанием проекта, так и уровнем его сложности. Для младшего школьника, занимающегося проектной деятельностью, ценен получаемый ими исследовательский опыт. Именно этот опыт творческого мышления, по мнению А.И. Савенкова, является основным педагогическим результатом и самым важным приобретением ребенка. Большое значение в этом плане имеет внеурочная, внеклассная работа, тесно связанная с основным учебным процессом и ориентированная на развитие исследовательской, творческой активности младшего школьника, на углубление и закрепление имеющихся у детей знаний, умений и навыков. Эта работа проводится как индивидуально с одаренными детьми, так и может иметь локальный и фронтальный характер. Одним из путей реализации внеурочной, внеклассной работы в прогимназии является **метод разработки творческих и исследовательских проектов учащихся.**

Работа над проектом имеет достаточно высокий уровень сложности, предполагающий серьезную и кропотливую работу. Известный специалист в области исследовательского обучения Д. Треффингер рекомендует педагогам, занимающимся проектной деятельностью и выработкой у младших школьников исследовательских наклонностей, соблюдать следующие правила [5, с. 17]:

– не занимайтесь наставлениями: помогайте детям действовать независимо, не давайте прямых инструкций относительно того, чем они должны заниматься;

– не делайте скоропалительных выводов: на основе тщательного наблюдения и оценки определяйте сильные и слабые стороны детей; следует полагаться на то, что они уже обладают определёнными базовыми навыками и знаниями;

– не сдерживайте инициативу детей и не делайте за них то, что они могут сделать (или могут научиться делать) самостоятельно;

- научитесь не торопиться с вынесением суждения;
- научите детей проследивать межпредметные связи;
- приучите детей к навыкам самостоятельного решения проблем, исследования и анализа ситуации;
- используйте трудные ситуации, возникшие у детей в школе и дома, как область приложения полученных навыков в решении задач;
- помогайте детям научиться управлять процессом усвоения знаний;
- подходите ко всему творчески.

Данные правила исходят из самой специфики проектной деятельности, потому что большинство общеизвестных методов обучения требуют, в первую очередь, наличия только традиционных компонентов учебного процесса. Однако требования к учебному проекту совершенно иные и предполагают: наличие социально значимой задачи (проблемы); планирование действий по разрешению выдвинутой проблемы (проектирование самого проекта, определение вида продукта и формы презентации); создание реального проекта и его применение на практике; презентацию конечного продукта как наиболее приемлемого средства решения поставленной проблемы. Сущность проекта можно отразить следующей последовательностью [2, с. 8]: ***Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация продукта.***

При этом следует особенно подчеркнуть, что каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт. Выбор формы продукта проектной деятельности – важная организационная задача участников проекта. От ее решения зависит, насколько выполнение проекта будет увлекательным, защита проекта – презентабельна и убедительна, а предложенные решения – полезны для решения выбранной социально значимой проблемы. Иногда вид продукта сразу обозначен в теме, например: «Изготовление елочной игрушки», «Изготовление воздушного змея» и т. д. Продуктом проектной деятельности в начальной школе может быть: анализ социального опроса, книжка-малышка, атлас (например: атлас волшебных стран (на основе прочитанных литературных произведений и т. д.), атрибуты несуществующего государства, видеофильм, выставка (например: книг-самоделок, тематических картин, сделанных руками детей, и т. д.), газета, рукописный журнал, игра, карта мест-

ности (например, местности школы и т. д.), коллекция (например, коллекция фотографий бабочек, сделанная самостоятельно детьми), народный или современный костюм, макет, модель, мультимедийный продукт, оформление кабинета, праздник, путеводитель, публикация в школьном журнале или газете, сказка, справочник, статья, сценарий, экскурсия и многие другие разновидности продукта. Все зависит от педагогического мастерства педагога и уровня подготовленности детей, а также их возрастных особенностей. От выбора продукта проектной деятельности во многом будет зависеть вид или тип подготавливаемого проекта.

В педагогической практике ГБОУ прогимназии № 698 «Пансион» применяется два направления проектно-исследовательской деятельности.

Общешкольные проекты, которые проходят сквозной нитью в жизни наших детей и учителей. Это долгосрочные и многолетние проекты, ставшие уже школьной традицией. Тематические недели, проводящиеся в течение учебного года, посвящены науке, творчеству, здоровью, детской книге, экологии. К подобным школьным проектам можно также отнести и уникальную Книгу Памяти, которой уже 10 лет, она создаётся учащимися и педагогами прогимназии, где каждая страничка посвящена родным, пережившим годы войны. Одним из молодых школьных проектов является *проведение самими учащимися мастер-классов* по технологии и хореографии для всех желающих поучаствовать в них воспитанников школы, что пользуется очень большой популярностью.

Второе направление проектной работы – это вид исследовательской деятельности учащихся под руководством учителей. Не секрет, что зачастую создание проектов на разных учебных дисциплинах предполагает большую работу со стороны родителей, вынужденных участвовать в их подготовке. Мы же ставим перед собой задачу максимально самостоятельной, осознанной, интересной и посильной самим ученикам деятельности. Школа полного дня, как нельзя лучше, этому способствует.

Приведем пример проектов учащихся по предмету «окружающий мир» на тему «Транспорт будущего». По программе в 3 классе учащиеся изучают тему «Транспорт», в которой затрагивается вопрос инновационных городских проектов общественного пассажирского транспорта и, как пример, рассматриваются поезда москов-

ского метрополитена «Читающая Москва», и «Акварель». Нечто подобное мы наблюдали в некоторых поездах петербургского метрополитена, где пассажиры во время поездки могли рассматривать репродукции знаменитых художественных полотен или фрагменты литературных произведений, отвлекаясь на время от телефонов и планшетов. Ученикам было предложено придумать свой проект городского транспорта, где пассажиры могли бы с пользой и интересом проводить время. Для этого был предоставлен чёткий план работы, который является основным залогом успеха в создании проекта:

1. Оформление титульного листа (в нашем случае желательно от руки, с указанием названия проекта, его авторов, места и года издания).

2. Рисунок (при необходимости в разных проекциях, снаружи и внутри) предлагаемого транспорта.

3. Его описание (вид транспорта, где, для кого используется и в чём заключается его инновационность).

4. Предварительная проверка проекта педагогом, корректировка, при необходимости.

5. Этап защиты проекта по плану:
– представление (демонстрация рисунка на экране);
– сообщение названия проекта и аргументы в пользу того, что именно такой транспорт просто необходимо внедрить в нашем городе, в чем его уникальность и полезность для общества.

Время выступления – около 3 минут. У учеников была возможность выбрать себе помощника (руководителя) проекта из педагогов нашей школы, но, как правило, дети предпочитали полную свободу, хотя и обращались за советом или дополнительной информацией (к примеру, собрать данные о существующих проектах на эту тему, найти историческую справку) в школьную библиотеку и медиатеку. Далее жюри, состоящее из педагогов и активных учащихся прогимназии, давали свою оценку убедительности и состоятельности данного проекта.

В результате умение создавать проекты способствовало:
– развитию исследовательских и творческих способностей учащихся;
– воспитанию самостоятельности и ответственности;

- формированию умения отстаивать и аргументировать свою точку зрения;
- развитию одарённости (одно из направлений работы с одарёнными детьми – это участие их в проектной деятельности);
- преодолению неуверенности при публичных выступлениях и, как следствие, развитию коммуникативных качеств учеников;
- воспитанию конкурентоспособной личности.

В заключение можно сказать, что проектно-исследовательская деятельность является перспективным методом развития младших школьников.

Список литературы

1. *Комарова И.В.* Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. – М.: Каро, 2017. – 128 с.
2. *Роготнева А.В.* Организация проектной деятельности в школе в свете требований ФГОС / А.В. Роготнева, Л.Н. Тарасова, С.М. Никульшин. – СПб.: ВЛАДОС, 2018.
3. *Савенков А.* Учебное исследование в начальной школе // Начальная школа. – 2000. – № 12. – С. 101–108.
4. *Сергеев И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся: практ. пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2012. – 80 с.
5. *Щербакова С.Г.* Организация проектной деятельности в школе. – Волгоград: Учитель, 2017.

Б. В. Кричевский
B. V. Krichevsky

**Организация проектно-исследовательской
деятельности обучающегося как способ
повышения качества образования**

**Organisation of research activities as a way
to improve the quality of education**

В статье представлен алгоритм организации проектно-исследовательской деятельности обучающегося как один из эффективных способов повышения качества образования, который способствует формированию необходимых, заложенных в ФГОС компетенций.

Ключевые слова: компетенции, качество образования, проектная деятельность, творческий потенциал.

The article provides an algorithm for the organization of research activities as an effective method to improve the quality of education, which in particular contributes to the formation of the required key stages in education.

Keywords: competency, quality of education, research activity, creative potential.

Проблема повышения качества образования в педагогической науке возникла сравнительно недавно [6, с. 118–123] и была обусловлена принятием новых ФГОС, в которых содержатся требования формирования у обучающихся не только знаний, но и компетенций. Решение данной задачи невозможно без принципиальных изменений всего процесса школьного обучения и воспитания. Для реализации данной цели модернизационных действий обычно называют необходимость пересмотра подготовки профессиональных кадров, изменение в организации учебного процесса, содержательного и программно-методического обеспечения, а также пересмотр системы оценивания.

Однако развитие перечисленных направлений станет эффективно только с учетом собственных потребностей ребенка. Обучающемуся необходимо создать именно такую образовательную среду, которая позволила бы ему осознать свои ценностные приоритеты и максимально раскрыть и использовать творческий потенциал. Это, в свою очередь, повышает степень мотивации ребенка в овладении учебными предметами и уровень его вовлеченности в образовательный процесс. Несомненно, что одним из уже опробованных, но еще в достаточной мере не освоенных педагогами способов активизации познавательных и творческих возможностей обучающихся является организация их проектно-исследовательской деятельности [4].

Впервые идею о возможности использования проектного метода в школе высказал еще в начале XX века американский философ и педагог Дж. Дьюи [2, с. 211–212]. Он отмечал, что в процессе обучения ребенку должна отводиться активная роль, и учителю необходимо стимулировать его личную заинтересованность в получаемых знаниях. Продолжатель школы Дж. Дьюи У.Х. Килпатрик, описывая проектную деятельность, акцентировал внимание на том, что проектная деятельность прежде всего должна обеспечивать обучающимся абсолютную свободу в выборе проблемы, в способе ее решения [3, с. 243–244]. В отечественной педагогике эффективность проектного метода впервые обосновал С.Т. Шацкий [5, с. 20–29], и уже в 20-х годах XX века его активно применяли в советских школах.

Однако сегодня в условиях повышения уровня образовательных стандартов усложняются и требования к самой проектной, в частности проектно-исследовательской, деятельности обучающихся. Она должна быть организована таким образом, чтобы школьник усвоил на рациональном уровне ее этапы, алгоритмы и смог корректно зафиксировать результаты своей работы.

Прежде всего учитель (модератор) должен объяснить обучающимся, что проектно-исследовательская деятельность коренным образом отличается от учебной (если под учебной деятельностью понимать не все ситуации учения, а лишь те, которые обеспечивают формирование понятийного аппарата мышления). Главное отличительное качество учебной деятельности состоит в том, что ее логика не задается логикой развертывания учебного содержания, а строит-

ся, исходя из индивидуально поставленных целей и задач, основанных на ценностных предпочтениях и творческом потенциале обучающегося. Основным результатом же проектно-исследовательской деятельности является не получение сведений и знаний как таковых, а овладение определенными компетенциями [1].

В процессе выполнения проектно-исследовательского задания обучающийся должен овладеть и продемонстрировать следующие универсальные умения:

- выделять проблему и формулировать вопросы, на которые предполагается ответить в ходе реализации исследовательского проекта;
- находить необходимую информацию, ее классифицировать и выявлять степень ее репрезентативности;
- структурировать изложение материала и аргументировать полученные выводы;
- письменно и устно излагать результаты исследовательского проекта.

В проектно-исследовательской деятельности обучающегося можно выделить три этапа: 1) подготовка к проведению исследования (формулировка проблемы, выбор и анализ литературы, разработка структуры проекта); 2) описание исследовательского проекта в форме научного текста, обладающего признаками научного стиля (промежуточные (черновые) варианты и окончательный вариант); 3) презентация полученных в ходе проектно-исследовательской деятельности результатов.

Целесообразно, чтобы на первом этапе проектно-исследовательской деятельности, кроме работы с литературой, были и другие способы сбора необходимого материала. Например, запись интервью с известной личностью, запись воспоминаний земляков или опрос жителей по актуальным проблемам города, региона. Подобная деятельность обучающихся не только позволяет им овладеть техникой социальных измерений, но и способствует формированию их коммуникативных компетенций.

На первом и втором этапах создания проекта при всем многообразии возможных тактик и принципов отбора содержания и его структурирования можно выделить следующие требования к окончательному тексту:

- опора только на научные данные (следует исключить ссылки на популярные и публицистические тексты);
- использование только той информации, которая необходима для достижения цели проектного исследования;
- проблемное изложение материала (следует исключить излишнюю описательность и эмоциональность в изложении материала);
- обязательность аргументированного вывода в заключении текста.

На третьем этапе обучающийся должен продемонстрировать умение быстро ориентироваться в теме своей исследовательской работы, кратко и емко изложить цель, специфику проведения и результаты проекта и ответить на уточняющие вопросы (при этом важно, чтобы в ответе выступающий не выходил за рамки заданного вопроса).

Для успешного осуществления каждого из этапов проектно-исследовательской деятельности обучающемуся необходимо сформировать следующие умения и навыки:

- рефлексировать (формулировать проблему, выявлять причины возникших трудностей и допущенных ошибок);
- целеполагать (ставить и удерживать цель проекта);
- планировать (составлять план своей проектно-исследовательской деятельности);
- моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели, выделяя все существенное и главное);
- проявлять инициативу при поиске способа (способов) решения задач;
- вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию).

Все перечисленные формируемые умения и навыки в своей совокупности способствуют овладению обучающимися ключевыми компетенциями, зафиксированными в ФГОС, а именно: образовательной (способность определить и выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут), познавательной (способность находить необходимую информацию, организовывать, планировать образовательную деятельность и следовать составленному плану), социальной (способность адекватно реагировать на действия окружающих и эффективно с ними сотрудничать), коммуникативной

(способность понимания различных текстов, в том числе научных, и умение поддерживать диалоговую форму общения) и информационной (умение формулировать вопросы к учителю (модератору), к тексту и поисковые вопросы в Интернете).

В процессе работы над исследовательским проектом основными инструментами оценки деятельности обучающегося является экспертное мнение учителя-модератора, а результат проектной деятельности оценивает специально созданная комиссия, состоящая из преподавателей общеобразовательного учебного заведения. Оценивание проектно-исследовательской деятельности обучающегося может осуществляться, исходя из следующих критериев:

- степень самостоятельности в выполнении различных этапов исследовательского проекта;
- полнота информации, использованной для выполнения исследовательского проекта;
- степень осмысления использованной информации;
- оригинальность способа решения поставленной в исследовательском проекте цели;
- уровень структурирования текста исследовательского проекта;
- степень владения научным стилем письма;
- социальное и прикладное значение полученных результатов.

Данный список возможно расширить, исходя из специфики проводимого проектного исследования. Он также демонстрирует множественность оснований для оценки, их неравнозначность и предлагает выбор критериев оценки экспертами исходя из конкретного проекта. Так как реализация проекта осуществляется на основе индивидуальной творческой задачи, то следует избегать излишней формализации в оценивании результатов исследовательской деятельности обучающегося.

Кроме этого, для взвешенного оценивания работы обучающегося приведенные критерии оценки можно свести к более общим показателям, которые будут подходить к любой проектно-исследовательской деятельности. Они могут быть сформулированы следующим образом:

- показатель степени аргументированности выбора проблемы исследовательского проекта (обучающийся может не только объяснить причины, по которым он выбрал работу именно над этой про-

блемой, но и сформулировать ее и дать собственное видение изучения этой проблемы);

- показатель степени обоснованности постановки цели исследовательского проекта и планирования стратегии исследовательской деятельности (обучающийся может продемонстрировать понимание взаимосвязанности проблемы исследования, его цели и структуры);

- показатели полученного результата исследовательской деятельности (обучающийся может продемонстрировать владение техникой критического анализа на примере своей исследовательской деятельности, исходя из достижения сформулированной цели проекта и его задач; умение проверить свой текст на соответствие нормам научного и литературного языка, а также эстетику оформительского решения);

- показатели корректной работы с информацией (обучающийся демонстрирует умение определять качество информации и ее полноту, самостоятельно находить источники информации, а также навыки ограничения поиска информации, исходя из предмета, цели своей работы, классифицировать необходимую информацию как необходимую и дополнительную. Обучающемуся необходимо уметь аргументировать необходимость привлечения той или иной информации для проектного исследования).

При организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся необходимо учитывать конкретный уровень их возможностей. Приведенные требования и критерии оценки рассчитаны прежде всего на школьников старших классов с уже четко сформированной мотивацией. Однако следует учесть, что данный алгоритм является рамочным и легко поддается адаптации исходя из возрастных и образовательных особенностей обучающихся. При этом практика показывает, что совершенно не имеет значения, в каком регионе и населенном пункте создается проект. В современных условиях доступности информации особенно важна роль учителя, которому необходимо пробудить в обучающихся познавательный интерес и помочь им выработать эффективную и корректную стратегию своего исследовательского проекта. Проведенные замеры на областных олимпиадных конкурсах демонстрируют высокую зависимость качества работ от уровня их научного сопровождения. Учителю (модератору) необходимо владеть не только

алгоритмом создания обучающимися исследовательского проекта, но и находиться с ними в постоянном творческом диалоге. Если такой диалог состоится, то результатом его станет овладение обучающимися необходимыми компетенциями, что в целом будет способствовать повышению качества образования.

Список литературы

1. *Беляева Л.Н.* Научная статья и ее жанрово-стилистические особенности / Л.Н. Беляева, Н.Л. Шубина. – СПб., 2007.
2. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. – М., 2000.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие / под ред. А.И. Пискунова. — М., 2001.
4. *Турчен Д.Н.* Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий // Наукovedение : интернет-журнал. – 2013. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: naukovedenie.ru
5. *Шацкий С.Т.* Собрание сочинений: в 4 т. – М., 1964. – Т. 2.
6. *Шматков Р.Н.* Онтологические основания понятия «качество образования» // Вестник Челяб. гос. ун-та. – 2009. – № 29 (167). – С. 118–123.

Т. Н. Кузнецова

T. N. Kuznetsova

Мотивация исследовательской деятельности

Research motivation

Учебно-исследовательская работа развивает творческие и интеллектуальные способности. Мотивация на практике осуществляется в работе с учениками разного возраста. Приведены примеры исследований по физике для школьной конференции.

Ключевые слова: мотивация, учебно-исследовательская работа, интерес к исследованию, школьная конференция.

Educating and research work develops creative and cognitive abilities. Motivation in practice in working with students of different ages. examples of research in physics for the school conference are given.

Keywords: motivation, research education, interest in study, school conference.

Начиная разговор об исследовательской деятельности, в первую очередь необходимо сразу разделить это понятие на два взаимодополняющих: научно-исследовательскую деятельность и учебно-исследовательскую деятельность.

Научно-исследовательская деятельность – это вид деятельности, направленный или на получение новых объективных научных знаний, или подтверждение уже имеющихся знаний при помощи повторных исследований. В данном случае целью является получение конкретных данных и их последующая интерпретация.

Учебно-исследовательская деятельность – это такая деятельность, главной целью которой является образовательный результат, получение навыков и практических знаний, и направлена она на обучение и развитие у учащихся исследовательского типа мышления. В этом случае первостепенным является процесс, акцент на последовательность действий.

В основе любой деятельности человека, даже самой обыденной, лежит мотив к этой деятельности, т.е. некий толчок, побуждение действовать, которое исходит из личных интересов и потребностей. Таким образом, в основе мотивационной сферы человека лежат его потребности, мотивация направлена на их удовлетворение.

Для того, чтобы это «побуждение» к действию «сработало», необходимо иметь дефицит в удовлетворении потребности, или некий дискомфорт, побуждающий нас идти и делать (или не делать, что тоже бывает). И мотивация у нас формируется позитивная или негативная, в зависимости от того, на что она направлена: на достижение или избегание, и какими эмоциями сопровождается. Мотивационная сфера очень тесно связана с эмоциональной.

Помимо необходимости находить пути для преодоления дискомфорта, у любого здорового человека есть врожденная программа – познавательный инстинкт, или познавательная активность, в основе которой лежит ориентировочный рефлекс. У человека есть врожденное стремление осваивать окружающую среду и получать

новый опыт, и реализация этого стремления приносит ему удовольствие. Т.е. в ребенке, обучающемся в общеобразовательной школе, изначально заложено стремление к знаниям. Невозможность реализации этого стремления должна поставить перед педагогом вопрос: что мешает конкретному ребенку? Возможно, какие-то другие его потребности фрустрированы (ребенок голоден, болен, испытывает страх и пр.).

Среди психологов, исследующих вопросы мотивации, есть мнение, что по мере взросления человека его мотивами к приобретению новых навыков и знаний служат в основном желание повысить свою компетентность или эффективно взаимодействовать с окружением, и все реже его поведение направлено исключительно на снижение напряжения [3, с. 30].

Существует взаимозависимость достижений наилучших результатов и интенсивности мотивации. Закон, утверждающий эту зависимость, был выведен еще в начале XX века двумя учеными и назван их именами – закон Йеркса – Додсона. Согласно этому закону оптимальным для эффективного достижения результатов является средний или достаточный уровень мотивации. По мере увеличения интенсивности мотивации качество деятельности изменяется по колоколообразной кривой: сначала повышается, затем, после перехода через точку наиболее высоких показателей успешности, постепенно снижается. Таким образом, существует определенная граница (она индивидуальна), после которой ухудшается качество результатов, вплоть до невозможности действовать вообще, по мере повышения интенсивности мотивации.

Уровень мотивации, при котором деятельность выполняется максимально успешно, называется оптимумом мотивации.

При слишком сильной мотивации повышается уровень напряжения, увеличивается активность, которая требует много ресурсов, сопровождается это негативными эмоциональными реакциями (волнение, тревога, стресс), что оказывает влияние на деятельность, и человек оказывается не в состоянии эффективно выполнять работу.

В качестве следствий этого закона можно сформулировать такие положения: дела средней сложности лучше выполнять при среднем уровне мотивации; чем сложнее для человека выполняемая деятельность, тем более низкий уровень мотивации является для

нее оптимальным. Все эти формулировки работают с учетом личных особенностей, т.е. необходим индивидуальный подход.

Выделяют разные способы мотивирования и разнообразие мотиваций. Считается, что человеком движут следующие обобщенные группы мотивов: мотив получения власти или контроля, мотив достижения, мотив принадлежности к группе, коллективу и мотив быть отличным от других (выделяться).

Также наиболее часто встречаются такие понятия, как «позитивная» и «негативная» мотивация, «внутренняя» и «внешняя» мотивация.

Мотивируя ребенка, необходимо прежде всего понять, чего в конечном итоге хотим достичь: чтобы работа была выполнена и в срок или чтобы человек самостоятельно научился ставить цели и добиваться их. Исходя из этого можем апеллировать или к внешней, или к внутренней мотивации. Первый путь быстрый, второй имеет долгую временную протяженность и связан с формированием личности в целом. Нельзя сказать, что это два взаимоисключающих пути: формирование самостоятельной личности тесно связано с умением выполнять конкретную работу в срок.

Внешняя мотивация имеет краткосрочный эффект и подходит для ситуаций, когда нужно выполнить работу быстро, а внутренняя мотивация еще не сформирована.

К внутренней мотивации еще нужно прийти. Для подростка более актуальна внешняя мотивация. Так, после популярного телесериала «Теория большого взрыва» в высшей школе в Великобритании возрос интерес к естественнонаучным направлениям, в том числе стало больше старшеклассников и студентов записываться на курс физики.

При формировании мотивации учащихся к занятиям учебно-исследовательской деятельностью, сталкиваемся со многими аспектами и задачами. Зачастую это занятие служит для учеников дополнительной нагрузкой, поэтому приходится сталкиваться с сопротивлением выполнять дополнительную работу, когда ученик еще не замотивирован внутренне это делать.

В основе мотивации лежит потребность. Значит, первостепенная задача, которая стоит перед учителем, – необходимость у обучающихся сформировать потребности. Субъективной формой существования потребности является эмоция. Мотивы открываются

человеку через эмоции (как положительные, так и отрицательные), которые сигнализируют субъекту о значимости для него объекта. Эмоции сильнее сигнализируют человеку о значимости, чем разум. При положительных эмоциях еще и улучшаются память, внимание, творческие способности [2, с. 621]. Значит, пробудить интерес, вызвать любопытство – еще одна задача педагога. Ученикам можно показывать перспективы, чему они могут научиться, выполняя исследование, какую пользу и какое значение имеет эта работа.

При формировании мотивации необходимо выявлять области, вызывающие наибольшее затруднение в учебно-исследовательской работе у учеников в разном возрасте.

Так, для младших школьников сам процесс исследования представляет большую ценность, чем результат, и гипотезу им легче сформулировать постфактум, нежели изначально отталкиваться от нее, как принято в научном исследовании. Это связано с особенностями восприятия школьников, с формированием понятийного мышления, и это же является важным моментом в развитии этого понятийного мышления. Сам процесс исследования должен быть наглядным (лучше проводить опыты, чем умозрительные изыскания), недолгим (так как интерес быстро угасает, если результат достаточно отдален во времени от начала исследования) и, желательно, связан непосредственно с собственной жизнью и опытом школьника [1, с. 162]. Зоной ближайшего развития здесь является освоение умения самостоятельно ставить цели и поддерживать интерес к работе с помощью внутренней мотивации.

В средней школе интерес у учеников смещается от поиска информации и познания фактов к поиску закономерностей и связей между явлениями. В социальном плане мы имеем дело с учениками подросткового возраста. Главной потребностью этого периода становится потребность в дружбе, любви, основное желание – быть принятым и признанным, значимой становится определенная группа и ценности этой группы, поведение направлено на поиск себя и своего места в этом мире. При мотивировании важно учитывать социальную направленность ученика. Причем интерес возрастает по мере получения социальных бонусов, сопровождающих исследовательский процесс, сама возможность занятия в группе имеет важное значение. В этом возрасте популярны исследования, проводимые парой или группой учеников.

Эмоциональная сфера этих детей очень лабильна, и важно опираться исследовательскую инициативу на каждом этапе работы. Сама работа для подростка зачастую имеет личный (возможность проверить свои силы) или социальный смысл (повышение своего статуса в группе) и связана с личными пристрастиями.

Ученики старшей школы ориентированы на перспективу, они задумываются о будущей профессии, и главным становится освоение инструментов и способов получения знаний и практических навыков для будущей деятельности.

В этом возрасте ученики стремятся к полной автономии, осознанно подходят к работе: самостоятельно ставят цели и делают план исследования. На этом этапе со стороны учителя в основном требуются только помощь в организации исследования, грамотная оценка и конструктивная критика самой работы.

С повышением уровня достижений личности возрастает уровень его притязаний [2, с. 626]. Ученики начинают выбирать темы для работ более сложные, глубокие, появляется интерес к современным научным достижениям как ориентиру для учебно-исследовательской работы.

В этот период одним из мотивов является проверка своей конкурентоспособности, важным является оценка работы, поэтому она должна быть максимально объективной, насколько это возможно, и опираться на четкие адекватные критерии. Каждый ученик должен понимать, за что именно он получил ту или иную оценку, и сформировать реальные представления о плане корректировки для будущих работ.

К этому возрасту появляется группа учеников с устойчивой негативной внутренней мотивацией к исследовательской деятельности. Таким ученикам требуется повысить уверенность в своих силах. В этом случае необходимо вернуться на шаг назад и построить работу по принципу «надстраивания»: от простого к сложному, например, предложить расширить уже успешную работу предыдущих лет при помощи дополнительных исследований либо воспроизвести эксперимент и сделать выводы на сравнительном материале.

В любом возрасте первостепенное значение имеет настрой ученика на исследовательский процесс, необходимо привить интерес к исследовательскому познанию мира, стимулировать и поддерживать его самостоятельные шаги в этом виде деятельности, что спо-

способствует достижению образовательного результата, регламентированного ФГОС.

Обучение началам исследовательской деятельности при изучении предмета является мощным стимулом для развития творческих и интеллектуальных способностей учеников. Например, в изучении физики ведущую роль играет познавательная деятельность, поэтому основные виды учебной деятельности включают умение характеризовать, объяснять, классифицировать и т.д. Учебно-исследовательская деятельность способствует достижению целей изучения физики, таких как приобретение опыта познания и самопознания, овладение системой научных знаний о физических свойствах окружающего мира, умений различать факты и оценки, развитие научного способа мышления.

В нашей школе уже 18 лет проводится конференция «Балтийский регион: вчера, сегодня, завтра». Вот некоторые примеры учебно-исследовательских работ, которые были представлены на конференции: «Загадки космических пришельцев» – увидели треки частиц в перенасыщенных парах изопропилового спирта; работа «Стекло» – изучили историю стекла, узнали, как сварить стекло. Современные технологии позволяют сделать его электропроводным.

Исследовательская работа учит мыслить нестандартно. Пусть открытия уже сделаны, и в основном исследования детей – лишь повторение, но от этого они не менее ценны. Сначала они открывают истину, известную всем, потом – истину, известную некоторым, а затем – не известную пока никому.

Список литературы

1. *Веккер Л.М.* Психика и реальность. – М.: Смысл, 1998.
2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009.
3. *Хьелл Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2011.

Ю. П. Андреева

J. P. Andreeva

Тьюторское сопровождение проектной деятельности в университете

Tutor support of project activities at the university

В статье раскрывается актуальность введения тьюторского сопровождения построения индивидуальных образовательных траекторий студентов в современном университете. Рассматривается опыт построения модели тьюторского сопровождения в Новгородском университете.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, университет, компетентностная модель, индивидуальная образовательная траектория.

The article reveals the relevance of introducing the tutor support of building individual educational trajectories of students in a modern university. Discusses the experience of building a model tutor support at Novgorod University.

Keywords: tutor, tutor support, university, competency model, individual educational trajectory.

Любые преобразования в академической среде не возникают на пустом месте. Они являются откликом на серьезные изменения в обществе. Ближайшие десятилетия, по мнению исследователей, готовят масштабные радикальные изменения. Трансформации, которые планируются и осуществляются в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого, являются откликом на вызовы, которые в целом стоят перед системой образования.

Так, по данным опроса Росстата и НИУ ВШЭ [1] 91% российских работодателей считает недостаточным для работы уровень практических навыков у выпускников университетов. Студенты и преподаватели отмечают понижение эффективности фронтальной лекционной подачи учебного материала [2].

В образовательном пространстве генерируется переизбыток информации, в том числе и научной. Она перестаёт быть ценным ресурсом, её невозможно изучить в полном объёме. Отчасти это можно решить углублением в узкопрофильную специализацию. Но даже здесь поток ежегодно появляющихся научных исследований может быть так велик, что проанализировать его полностью практически невозможно [3].

В то же время актуализация научной базы является обязательным условием как для студента, так и для преподавателя вуза. Студент оказывается мобильнее, владея навыками формирования персонализированного контента в цифровой среде.

Именно с учетом ориентации на современные тренды образования в Новгородском государственном университете было принято решение о запуске совместного проекта Университета НТИ и НовГУ и реализации практики тьюторского сопровождения проектной деятельности междисциплинарных команд. Осенью 2018 года на базе университета был реализован масштабный эксперимент. Университет Национальной технологической инициативы «2035» и Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого апробировали совместную образовательную программу, направленную на подготовку кадров для компаний, реализующих проекты Национальной технологической инициативы (НТИ) на территории региона.

В рамках проекта тьюторское сопровождение осуществлялось при следующих условиях:

- построении индивидуальных образовательных траекторий с использованием как оффлан, так и онлайн-ресурсов;
- проектировании образовательного опыта в ходе освоения образовательных программ и образовательных интенсивов;
- актуализации субъектности участников образовательного процесса;
- освоении компетенций, необходимых в гипотетическом проектировании;
- введении коллективных форм работы и сонастройке образовательных траекторий участников групп.

По итогам каждой встречи тьютор заполнял профайл, в котором фиксировались личностная и командная динамика. Также собирался «цифровой след» проектной и образовательной деятельно-

сти участников проекта, который впоследствии лег в основу компетентностного профиля.

Тьюторы работали в команде с наставниками и экспертами, четко понимая зону ответственности. На роль наставников были приглашены специалисты, обладающие навыками в области науки, инженерии и технологического предпринимательства, имеющие опыт работы с проектами.

Общей целью формирующейся практики является создание и сопровождение индивидуальной траектории образования студента, введение в проектную и исследовательскую работу с позиции субъекта деятельности, а также включение студента как субъекта и стейкхолдера в процесс развития университета. Индивидуализация образовательного процесса соотносится с перечнем стратегических задач Программы развития университета, таких как обеспечение качества и соответствия образовательных результатов НовГУ меняющимся запросам населения, перспективным задачам развития регионального и российского общества и экономики на основе гибко организованных вариативных форм образования и социализации на протяжении всей жизни человека.

Вариативность образовательной среды университета формируется за счет включения онлайн-курсов (как собственных, так и других университетов) в учебные планы своих образовательных программ или в индивидуальные учебные планы студентов. Также в рамках программы Министерства образования и науки Российской Федерации «О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования» в НовГУ реализован проект «Развитие инновационной структуры НовГУ как базовой составляющей регионального инновационного кластера», в результате которого студенты имеют возможность использовать для своей деятельности учебный центр инновационного предпринимательства, бизнес-инкубатор, центр инновационного консалтинга, лабораторию прогнозирования, центр патентования, Новгородский региональный центр интеллектуальной собственности, Центр молодежного инновационного творчества, технопарк.

Продолжается развитие студенческих конструкторских бюро и центра коллективного пользования. У студентов возникает достаточно широкое пространство для самореализации и для выбора

стратегии личного и профессионального развития, а также необходимость осознанной навигации в этом пространстве.

Задачи тьюторской службы:

- создание совместно со студентами базы данных образовательных и иных организаций, сетевых и бизнес-партнеров, готовых предоставлять сетевые кратковременные образовательные и иные услуги для формирования вариативной части Индивидуального образовательного плана (далее ИОП);

- сопровождение процесса формирования и реализации ИОП студента в моментах принятия решений, проблемных и кризисных ситуациях;

- разработка совместно со студентами, преподавателями и наставниками онлайн-платформы для сбора цифрового следа и формирования портфолио студентов, а также для автоматизации некоторых процессов в контексте проектной деятельности и тьюторского сопровождения;

- проектирование, достижение и диагностика образовательных результатов по формированию и развитию образовательных интересов, потребностей, способностей, профессиональных и предпринимательских компетенций студента;

- организация и сопровождение рефлексии студентами траектории собственного личностного и профессионального развития.

Учитывая неоднозначность и быструю изменчивость картины мира, индивидуальный профессиональный и личностный смысл для студента может каждый раз воссоздаваться за счет специальной организации открытой университетской образовательной среды, в которой представлены различные ресурсы современной науки и индустрии, есть возможность формулировать свой запрос, а также существует возможность проб в различных областях современного знания, рефлексии своего опыта и, как следствие, осознанного построения индивидуальной образовательной программы.

Большой охват студентов тьюторским сопровождением осуществляется за счет определённой локализации тьюторской службы (коворкинг проектного офиса) и точного расписания работы тьюторов. Расписание включает в себя групповые тренинги, обязательные для проектных команд групповые тьюториалы и индивидуальные встречи по запросу (вписываются в свободные временные слоты в расписании тьюторов, количество временных слотов ограничено).

Также предполагается, что в дальнейшем часть талантливых студентов старших курсов будут в процессе осваивать тьюторские компетенции и выступать в качестве тьюторов-волонтеров.

Формирование индивидуальной образовательной программы студента строится на сочетании академического и профессионального содержания.

Список литературы

1. Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. – 2016. – Вып. № 1 (27).

2. *Остапенко И.А., Кроливецкая И.Е.* Недостатки лекционной формы обучения и пути их преодоления // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2016. – Т. 23. – С. 77–81 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56397.htm>.

3. *Шакир Р.А.* Проблема переизбытка информации в современном обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Sergei-111/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/s025-038.pdf>

О. А. Бутина, С. В. Лобанова

O. A. Butina, S. V. Lobanova

Дидактическое развивающее пособие для педагогов, детей и родителей «Кубик-расскажи»

Didactic educational manual for teachers, children and parents «Cube-tell»

Статья рассказывает о создании дидактического пособия для дошкольников, которое можно использовать в пяти образовательных областях: «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие» – «Кубик-расскажи». Пособие содействует проявлению познавательной актив-

ности и инициативы, способствующих развитию любознательности, самостоятельности, мотивирующих на включенность в познавательно-исследовательскую деятельность, экспериментирование, формирование умений устанавливать пространственно-временные, причинно-следственные и родовидовые отношения.

Ключевые слова: игра; дидактическое пособие; образовательные области; окружающий мир; инициатива; любознательность; деятельность; «кубик-расскажи»; анализ, синтез, речевая активность.

The article describes the creation of a didactic manual for preschoolers, which can be used in five educational areas ("Cognitive development", "Speech development", "Artistic and aesthetic development", "Physical development", "Social and communicative development"). "Tell me." The allowance contributes to the manifestation of cognitive activity and initiatives conducive to the development of curiosity, independence, motivation for involvement in educational research activities, experimentation, development of skills to establish temporal, spatial, causal and rodbegbie relationship.

Keywords: game; didactic manual; educational areas; surrounding world; initiative; curiosity; activity; "cube-tell"; analysis, synthesis, speech activity.

Дошкольный возраст – уникальный период жизни человека. Его своеобразие заключается в особой чувствительности к усвоению окружающей действительности; в проявлении высокой активности дошкольника к обследовательской, предметно-манипулятивной, познавательной деятельности.

Одна из главных задач педагога в этот период – разбудить живой интерес к познанию окружающего мира, а затем и потребность к систематической умственной деятельности.

Игра для дошкольников – способ познания окружающего мира. Дидактическая игра имеет важнейшее значение в формировании умственной активности дошкольника. В ней дети не только уточняют и закрепляют знания, полученные в процессе образовательной деятельности, но и приобретают новые.

Часто именно через дидактическую игру педагогу удастся привлечь внимание ребенка-дошкольника к таким предметам и явлениям, которые не очень интересны или остаются без внимания. Ди-

дактическая игра даёт возможность решать различные педагогические задачи в наиболее доступной и привлекательной для детей игровой форме, способствует развитию самосознания, самооценки, самоконтроля. Своеобразие дидактической игры заключается в том, что она выступает одновременно как вид игровой деятельности дошкольника и форма организации взаимодействия со взрослым.

Хорошо, когда в дошкольной группе детского сада находится думающий, понимающий педагог, способный все вышеперечисленные идеи реализовать на практике, способный общаться с ребенком на равных и тем самым обеспечить необходимый для полноценного развития ребенка психологический комфорт. Такой педагог способен создать свои собственные дидактические игры, которые отвечают интересам детей конкретной группы, направлены на развитие детей и удовлетворение их потребностей и в то же время универсальны и могут использоваться в педагогическом сообществе.

Одним из таких творений, направленных на развитие познавательной инициативы, стала игра **«Кубик-расскажи»** – уникальное и универсальное дидактическое пособие, созданное для детей от 3 до 7 лет (младший и старший дошкольный возраст). Простота и уникальность этого пособия в том, что, познав алгоритм и правила использования во взаимодействии с педагогом, дети могут играть в эту игру самостоятельно, а затем научить и родителей (продемонстрировать свои знания). Играя с таким пособием, дети смогут не только закрепить полученные знания (в разных областях), но и проявить самостоятельность, поупражняться в умении красиво и правильно говорить, составлять предложение, небольшой рассказ, при этом развивать творческие способности и коммуникативные навыки.

Использовать данное пособие можно в пяти образовательных областях («Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие»). «Кубик-расскажи» способствует проявлению познавательной инициативы, которая предполагает развитие любознательности, включенность в экспериментирование, простую познавательно-исследовательскую деятельность, умение устанавливать пространственно-временные, причинно-следственные и родовидовые отношения. Оно способствует развитию познавательного интереса, развитию речи, формированию навыков ком-

муникации, совершенствованию интеллекта, логического мышления дошкольника, а также применению этих знаний в практической деятельности.

Дидактическое наглядное пособие «Кубик-расскажи» предназначено для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. С его помощью решаются следующие задачи:

- развитие операций мышления: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации;
- развитие зрительного и слухового внимания, памяти;
- развитие самостоятельности в поиске решений;
- развитие умения отвечать и задавать вопросы;
- развитие способности к воображению;
- проявление интереса к образовательной деятельности и познавательной активности;
- активизация речевой активности детей;
- обогащение и активизация словаря по разнообразным лексическим темам;
- содействие повышению роли семьи посредством привлечения родителей к изготовлению и подбору материала (картинок) по данной тематике.

Пособие представляет собой кубик, на каждую сторону которого вставляются различные картинки (в зависимости от темы материала, который вы хотите дать детям, они легко меняются). Каждая сторона кубика представляет собой прозрачный кармашек, куда и вставляется картинка. Сам кубик легкий и удобный.

Например, при знакомстве детей с темой «Зимующие птицы» рассказываем детям о птицах, которые остаются зимовать (показываем иллюстрации, картинки): какие птицы; как они выглядят; их цвет, величина; форма туловища, головы, клюва, хвостика, крыльев; чем питаются; какой звук издает птица и т. д. Читаем детям стихи, загадки. Затем демонстрируем Кубик-расскажи, где уже заранее в прозрачные карманчики вставлены картинки с изображением шести зимующих птиц. Вместе с детьми рассматриваем птиц, вспоминаем известную информацию, беседуем о них, а потом предлагаем поиграть с кубиком. Первый раз алгоритм действия демонстрирует педагог: подбрасывает кубик, ловит его (пример взрослого важен). Начинает рассказ о картинке, которая оказывается сверху. Обраща-

ет внимание на изображение и просит детей ответить на серию вопросов: какая птица изображена, какой формы, цвета и т.д. Затем педагог предлагает поиграть детям по очереди. В случае затруднения спрашивает других детей, которые готовы ему помочь. Таким образом в игре происходит закрепление или уточнение содержания материала, приобретенного в ходе НОД или СОД.

Кубик находится в уголке природы, развития речи, изобразительной деятельности (и др. в зависимости от тематики). Главное достоинство пособия в том, что дети могут использовать кубик в самостоятельной деятельности и организовывать игры исходя из своих интересов, стоит лишь подобрать необходимый набор картинок и договориться друг с другом.

Картинки могут быть самые разнообразные, они содержат:

- предметы и сюжетные («Овощи», «Фрукты», «Дикие животные», «Домашние животные», «Профессии», «Космос» и т. д.);
- настроение;
- как правильно ставить ударение в словах (разучивание стихов);
- портреты художников их творчество;
- символы и достопримечательности нашей страны.

Работа с картинками помогает расширить кругозор дошкольников, закрепить полученные знания и ближе познакомиться с окружающим миром.

Для эффективной работы с дидактическим наглядным пособием «Кубик-расскази» педагоги группы оформили наглядные схемы, понятные и читаемые детьми:

- ✓ вопросы по картинке (в символическом изображении);
- ✓ варианты схем-описаний по картинкам;
- ✓ картотеку речевого материал (стихотворения, загадка и т. д.).

Все это позволяет преподнести программный материал в занимательной и доступной для дошкольника форме.

Вместе с детьми и родителями мы можем создать картотеку картинок на любую интересующую тему; дети могут менять содержание своих рассказов, демонстрировать с помощью «Кубика-расскази» свои познавательные и ораторские умения.

Список литературы

1. *Волочаева И.А.* Геометрический город. Дидактическая игра. Вып. 3 / И.А. Волочаева. – М.: Детство-Пресс, 2011.
2. *Давидчук А.Н.* Дидактическая игра – средство развития дошкольников 3–7 лет : метод. пособие / А.Н. Давидчук, Л.Г. Селихова. – М.: Сфера, 2013. – 176 с.
3. *Деркунская В.А.* Игровые приемы и коммуникационные игры для детей старшего дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / В.А. Деркунская, А.Г. Рындина. – М.: Центр педагогического образования, 2012. – 112 с.
4. Звуковая дорожка. Дидактическая игра для автоматизации свистящих звуков у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Белый Ветер, 2013.
5. *Матвеева Е.И.* Вместе весело играть! Январь. Старшая группа. Книга-пазл / Е.И. Матвеева. – М.: Русское слово – учебник, 2015.
6. *Сомкова О.Н.* Диагностическая тетрадь для детей старшего дошкольного возраста / О.Н. Сомкова, З.В. Бадакова, Н.А. Сорока. – М.: Детство-Пресс, 2013.

Е. Ю. Гаврилова

E. Yu. Gavrilova

Реализация новой концепции преподавания предметной области «Технология»: политехнический подход и компетентностный принцип обучения

The implementation of the new concept of teaching the subject area «Technology»: a polytechnic approach and the competence principle of learning

Данная статья – это первичное осмысление внедрения в образовательные учреждения Ленинградской области новой Концепции преподавания предметной области «Технология» с позиции принципа политехнизма и компетентностного подхода.

Ключевые слова: технология, принцип политехнизма компетентностный подход.

This article is the primary understanding of the introduction in educational institutions of the Leningrad region of the new concept of teaching the subject area "Technology" from the standpoint of the principle of polytechnism and competence-based approach;

Keywords: technology, principle of polytechnism, competence-based approach.

Актуальность статьи связана с необходимостью профессионального осмысления опубликованной 24 декабря 2018 года Концепции преподавания предметной области «Технология» в ОУ РФ (далее – Концепция), реализующих ООП, целью которой является создание условий для формирования технологической грамотности и компетенций обучающихся, необходимых для перехода к новым приоритетам научно-технологического развития Российской Федерации.

Потребность в появлении Концепции связана с необходимостью модернизации системы образования, в том числе и системы общего образования, как необходимого условия кадрового обеспечения для формирования инновационной экономики Российской Федерации.

В целом концепция модернизации профессионально ориентированного российского образования направлена на реализацию компетентностного подхода и опирается, в том числе, на принцип политехнизма (политехнический принцип) в образовании.

Принцип политехнизма сориентирован на подготовку специалистов широкого профиля с выявлением и изучением инвариантной научной основы, общей для различных наук, технических дисциплин, технологий производства, что позволит учащимся переносить знания и умения из одной области в другую. Названный педагогический принцип направлен не только на достижение предметных результатов, но и на формирование универсальных учебных действий, компетентностей, т. е. готовности обучающихся использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических задач.

Ключевое место в реализации компетентного подхода и политехнического принципа занимает технологическое образование, охватывающее широкий круг вопросов о научных основах техносферы и направленное на социализацию профессиональной деятельности человека, его практическую подготовку с учетом достижений ведущих направлений информационных и высоких технологий.

Предметная область «Технология» рассматривается как важнейший элемент овладения компетенциями, в том числе метапредметными, навыками XXI века за счет освоения основных общеобразовательных программ в общеобразовательных организациях.

Для достижения результатов следует решить ряд задач:

1) создать систему преемственного технологического образования на всех уровнях общего образования;

2) изменить статус предметной области «Технология» в соответствии с ее ключевой ролью в обеспечении связи фундаментального знания с преобразующей деятельностью человека и взаимодействия между содержанием общего образования и окружающим миром;

3) модернизировать педагогический процесс, в том числе: а) обеспечить качество педагогических кадров для усиления воспитательного эффекта; б) обновить содержание образования, в) обновить материально-технические средства образования, г) внедрять инновационные методики и технологии преподавания предметной области «Технология», изучать элементы как традиционных, так и наиболее перспективных технологических направлений, включая обозначенные в НТИ и соответствующие стандартам Ворлдскиллс;

4) формировать у обучающихся культуру проектной и исследовательской деятельности, использовать проектный метод во всех видах образовательной деятельности (в урочной и внеурочной деятельности, дополнительном образовании);

5) формировать ключевые навыки в сфере информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в рамках учебных предметов «Технология» и «Информатика и ИКТ» и использовать их в ходе изучения других предметных областей (учебных предметов);

б) создать систему выявления, оценивания и продвижения обучающихся (включая продолжение образования), обладающих высокой мотивацией и способностями в сфере материального и социального конструирования, включая инженерно-технологическое направление и ИКТ, за счет расширения олимпиад НТИ, участия в чемпионатах юниоров и демонстрационных экзаменах по стандартам Ворлдскиллс, учета достижений школьников в системе «Паспорт компетенций»;

7) поддерживать лидеров технологического образования (организаций, коллективов, отдельных педагогических работников, работающих с детьми профессионалов – носителей передовых компетенций); способствовать популяризации передовых практик обучения и стимулированию разнообразия форм технологического образования, формированию открытого интернет-банка модулей технологического образования, создаваемых лидерами технологического образования различных регионов для выбора этих модулей при разработке образовательной организацией рабочей программы по предметной области «Технология».

Приоритетными результатами освоения предметной области «Технология» являются:

- ответственное отношение к труду и навыки сотрудничества;
- владение проектным методом;
- знакомство с жизненным циклом продукта и методами проектирования, решения изобретательских задач;
- знакомство с историей развития технологий, традиционных ремесел, современных перспективных технологий; освоение их важнейших базовых элементов;
- знакомство с региональным рынком труда и опыт профессионального самоопределения;
- овладение опытом конструирования и проектирования, навыками применения ИКТ в ходе учебной деятельности;
- базовые навыки применения основных видов ручного инструмента (в том числе электрического) как ресурса для решения технологических задач, в том числе в быту;
- умение использовать технологии программирования, обработки и анализа больших массивов данных и машинного обучения.

Таким образом, на каждом уровне образования мы видим необходимость применения политехнического принципа образования и воспитания: соответствующим образом и преемственно должны быть представлены соответствующие технологии: цифровые, интеллектуальные, производственные, здоровьесбережения, природосообразные, современные технологии сферы услуг, гуманитарные и социальные технологии как комплексы методов управления социальными системами. Отсутствие в преподавании предмета учета гендерного признака позволяет готовить специалистов широкого профиля.

Достижение планируемых результатов (приобретение компетентностей) заложено в содержании предмета и предполагается через учебные предметы «Технология», «Информатика и ИКТ» и другие учебные дисциплины, общественно полезный труд, творческую деятельность в рамках ОУ и вне его, внеурочную и внешкольную деятельность, дополнительное образование. Содержание технологий в начальной, основной и старшей школе предполагает раскрытие таких тем, как: основы современного производства; технология; технологии получения, обработки, преобразования и использования конструкционных материалов; технологии получения, обработки, преобразования и использования конструкционных материалов; технологии получения, преобразования и использования энергии; технологии получения, обработки и использования информации; технологии растениеводства; технологии животноводства; социально-экономические технологии; методы и средства творческой исследовательской и проектной деятельности (технологии науки).

Следует подчеркнуть, что в образовательных учреждениях Ленинградской области накоплен большой теоретический и практический опыт преподавания этого предмета, но появляются новые технологии, формы и методы работы, о которых некоторые преподаватели имеют только поверхностные знания.

В соответствии с новой Концепцией предполагается преподавание предмета без учета гендерного различия, на основе дуального подхода (теория плюс практика), где ученики все вместе на основе активных методов обучения изучают теоретический материал, а практические работы могут отрабатывать в мастерских по выбранному ими профилю. Для этого, наряду с кабинетами, оснащенными

оборудованием и высокоскоростным Интернетом, мастерские должны быть оборудованы не только столярными, фрезерными станками, электрическими инструментами, швейными машинками, кухней для тепловой обработки продуктов, но и станками (вышивальными машинками) с ЧПУ, наборами для робототехники, ручками 3D, 3D-принтерами, ЛЕГО наборами, наличием программного обеспечения «Компас» и другими САПР), лабораториями, теплицами на пришкольном участке и др. Все это предполагает освоение новых компетенций как учителем, так и учеником. Освоение новых компетентностей возможно и предполагается на базе районных кванториумов, технопарков, лабораториумов, экспериментариумов, выездов на предприятия, фабрики, частные предприятия, СПО, а также за счет участия школьников в таких конкурсах и проектах, как «Урок технологии на базе высокотехнологичных организаций», в системе открытых онлайн-уроков «Проектория», проекте ранней профессиональной ориентации обучающихся «Билет в будущее». Особую актуальность приобретают областной конкурс «Юниор-Профи», ВСОШ по технологии, конкурс «Моя профессиональная карьера», олимпиада по инженерному проектированию и компьютерной графике, проводимые на базе ГАОУ ДПО «ЛОИРО».

В целом внедрение новых технологий в содержание образования требует как усовершенствования материальной базы, формирования в школах высокотехнологической среды для преподавания предметной области «Технология», так и повышения квалификации педагогов в преподавании новых направлений и полноценном использовании проектного метода.

Список литература

1. Хотунцев Ю.Л. Общие проблемы технологического образования / Ю.Л. Хотунцев // «Преподавание технологии в школе. Подготовка учителей технологии и предпринимательства»: тезисы докладов ; под ред. Ю.Л. Хотунцева. – М., 2002.
2. Троянская С.Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании: учеб. пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2016. – 176 с.
3. Компетентный подход в образовательном процессе : монография / А.Э. Федоров [и др.]. – Омск : Омскбланкиздат, 2012. – 210 с.

4. Концепция предметной области «Технология» в организациях, реализующих основные общеобразовательные программы от 24.12.2018.

5. Приказ Минпросвещения России № 345 от 28.12.18 «О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования.

6. Указ президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» № 204 от 07.05.2018.

7. Концепция социально-экономического развития Ленинградской области на стратегическую перспективу до 2025 года.

О. С. Петрова, Н. Н. Казакова

O. S. Petrova, N. N. Kazakova

Изучение православного иконостаса как средство активизации познавательной деятельности обучающихся

Study of Orthodox iconostasis as a means of enhancing students' cognitive activity

В статье рассматривается один из способов активизации познавательной деятельности обучающихся через изучение православного иконостаса.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание обучающихся, православие, иконостас, учебный проект.

The article considers one of the ways to enhance the cognitive activity of students through the study of the Orthodox iconostasis.

Keywords: spiritual and moral pupils' education, Orthodoxy, iconostasis, training project.

Иконостас отделяет сердце православного храма – алтарь (в Ветхом Завете Святое Святых) от верующих. Находясь в храме, верующие не просто отгорожены от алтаря, а стоят перед историей

спасения человечества и перед духовным миром, заглянуть и войти в который каждый человек может благодаря множеству окон, роль которых выполняют иконы, образы иконостаса. Знакомство с основами православного вероучения невозможно без изучения иконостаса православного храма. В иконостасе представлена вся история Христианской Церкви в художественных образах, носящих определенное символическое значение. Человек так устроен, что ему легче воспринимать через зрительные образы, особенно во время молитвы, взирая на иконы, легче обрести молитвенный настрой.

Через изучение истории и символики православного иконостаса активизируется интерес к духовной культуре нашего Отечества, а это чрезвычайно важно для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, от которого зависит будущее нашей страны. Ценность изучения иконостаса православного храма в том, что обучающиеся знакомятся с богатством духовной культурой и одновременно художественной культурой великого русского народа.

Иконография иконостаса глубоко символична. Изображения на царских вратах и в местном ряду – путь к спасению. Деисусный чин – момент второго пришествия Христа и Страшного суда, когда Церковь молит Христа-Судью за человечество. Праздничный чин – важнейшие моменты пришествия Спасителя в мир и совершенного Им искупления. Пророческий чин – тема ветхозаветных пророчеств и предзнаменований о Спасителе, Который должен прийти в мир. Праотеческий чин – древнейшие праведники от самого Адама, знавшие единого Бога. Пятирусный иконостас нужно рассматривать сверху вниз. Вначале показывается ожидание человечеством обещанного Богом Спасителя, затем явление Христа в мир и совершенное Им искупление, потом в деисусном чине показывается картина второго пришествия.

В основу иконостаса легли три идеи, родившиеся в разное время человеческой религиозной истории, взаимодействие которых дало нам то, что мы видим сегодня в православных храмах и называем иконостасом.

Первая, древнейшая из основополагающих идей иконостаса связана с представлением о священном месте, обособленном от привычного светлого мира и доступном лишь посвященным. Такие помещения существовали в сакральных строениях еще в дохристианский период во всех культурах, у разных народов.

Вторая идея открытости прежнего сакрального бытия должна была отразиться в устройении храма, в отношениях между алтарем и нефом (прежних Святого Святых и Святилища). Взаимодействие двух идей – открытости и тайны. Третья идея иконостаса – иконы как окна в духовный мир. Иконостас как «преграда», которая отделяет молящихся в видимом мире и невидимый духовный мир.

Иконостас православного храма – это символ соединения земного и небесного. При изучении иконостаса православного храма ученикам важно знать не только строение и историю возникновения и развития, но и символичность иконостаса. Обучающимся необходимо понимать значение иконостаса в Православной традиции – пред алтарной частью, как определяющее вход в Царство Небесное, показывая путь – от Рождества Богородицы до искупительной жертвы Иисуса Христа за род человеческий и дарование через этот подвиг жизнь вечную всему роду человеческому; через лики апостолов, святых – предстояние, силу веры и путь стяжания святости – воспитания себя с позиции христианской нравственности: смирение, жертвенность, добродетели. Те нравственные качества, которые необходимо в себе воспитывать ежеминутно, предстоя пред вратами в жизнь вечную.

Для активизации познавательной деятельности при изучении православного иконостаса можно выделить разнообразные формы проектной и исследовательской деятельности, учебный проект «Домашний иконостас», который может быть реализован с участием родителей, может быть как кратковременным, так и длительным. Самостоятельная работа над исследовательским проектом по тематике православного иконостаса, примерные темы для проектов: «История возникновения православного иконостаса»; «Иконографический состав высокого иконостаса»; «символика православного иконостаса»; «походный иконостас»; «современные иконостасы» и т. д.

Использование ИКТ на уроке по изучению православного иконостаса может сделать этот процесс более интересным, увлекательным и ярким, разнообразным по форме за счет новизны и необычности такой формы работы для учащихся. Применение ИКТ помогает:

– эффективно решать проблему наглядности обучения, расширить возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для учащихся;

– индивидуализировать процесс обучения за счет наличия разноуровневых заданий, что вызывает у учащихся положительные эмоции и формирует положительные учебные мотивы;

– самостоятельно анализировать и исправлять допущенные ошибки у себя, корректировать свою деятельность, в результате чего совершенствуются навыки самоконтроля;

– осуществлять самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность (проекты, разработка презентаций, слайдов к уроку), развивая, тем самым, у школьников творческую активность.

Использование информационных технологий повышает мотивацию обучения. Активизация деятельности учащихся на уроке – одно из основных направлений совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе. Сознательное и прочное усвоение знаний учащихся проходит в процессе их активной умственной деятельности.

Написание эссе по тематике православного иконостаса, как в рамках урока, так и в качестве домашнего задания, способствует активизации познавательной деятельности и творческих способностей, развитию образного мышления обучающихся. Мини-эссе можно использовать на этапе закрепления материала или рефлексии, объемные развернутые эссе подойдут для конкурсных работ на школьном, муниципальном и областном уровнях.

На урок при изучении православного иконостаса можно пригласить священнослужителя, для активизации деятельности можно предложить ученикам провести урок в форме интервью, конференции.

При проведении виртуальных экскурсий на уроке изучения православного иконостаса лучше выбрать конкретный храм и изучать специфику данного иконостаса. Для обучающихся Смоленской области будет интересно погрузиться в атмосферу Смоленского Успенского кафедрального собора, с его богатой историей и убранством. Подлинным шедевром церковного искусства Смоленской земли является его деревянный резной иконостас.

В рамках внеурочной деятельности наиболее продуктивна организация экскурсии в храм (в черте города или выездная), где есть

возможность на примере храмового иконостаса понять устройство и символику, обратиться к истории иконостаса с помощью местного священника или экскурсовода.

Необходимо поощрять обучающихся проявлять активность в подготовке сообщений, докладов, кроссвордов, схем, тестов, наглядного материала к уроку по изучению православного иконостаса.

Так как иконостас является произведением искусства, знакомство с ним может проходить в форме интегрированного урока (предмет духовно-нравственной направленности и изобразительное искусство).

Важное место в активизации познавательной деятельности занимают игровые формы обучения: ролевые, дидактические, имитационные, организационно-деятельные. Игра – одно из древнейших средств воспитания и обучения детей. Давно установлено, что игры в сочетании с другими методическими приемами и формами обучения могут повышать эффективность преподавания. Современные ученики оценят игру в рамках изучения иконостаса с использованием ИКТ.

Перед современной школой стоит нелегкая задача духовно-нравственного воспитания обучающихся, которая усложняется влиянием СМИ на формирование взглядов школьников, навязыванием пустых ценностей, культя потребления, жизни без ограничений. В этих условиях еще большую значимость приобретают предметы духовно-нравственного цикла, способные пробудить интерес к духовной культуре нашей страны, привить высокие моральные ценности подрастающему поколению. Благодаря введению в общеобразовательных организациях ИПКЗС (История православной культуры земли Смоленской), ОДНКНР (Основы духовно-нравственной культуры народов России), ОРКСЭ (Основы религиозной культуры и светской этики), основ православной культуры появилась возможность в рамках учебной программы приобщить учащихся к нравственным основам православной культуры, создать условия для духовного воспитания личности, содействовать воспитанию гражданственности, ориентации учащихся на духовно-нравственные ценности.

Особенно важно приобщение к духовным ценностям подрастающего поколения. В современном, динамичном, противоречивом

мире необходимо иметь ориентир или точку опоры для успешного прохождения жизненных трудностей. Таким ориентиром и являются заложенные в детстве духовно-нравственные ценности.

Е. А. Соколова

E. A. Sokolova

**Инновации в современной школе:
метапредметное обучение в условиях реализации
Федеральных государственных образовательных
стандартов**

**Innovation in modern school: meta-object education
in terms of Federal State Educational Standards**

Статья будет интересна педагогам, реализующим в своей деятельности инновационные практики. В публикации подробно описывается ход реализации двух инновационных площадок, направленных на формирование единого речевого регламента образовательной организации, а также на достижение метапредметных результатов учащихся через совершенствование коммуникативной компетентности всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: инновационная деятельность учителя, инновационная площадка, единый речевой регламент, метапредметное обучение, текстоцентрический подход, лонгрид.

The article will be of interest to teachers who implement innovative practices in their activities. The publication describes in detail the progress of the implementation of two innovative sites, aimed at the formation of a uniform speech regulation of the educational organization, as well as at achieving the metasubjective results of students through improving the communicative competence of all participants in the educational process.

Keywords: teacher's innovation activity, innovative platform, uniform speech regulations, metasubject education, text-centric approach, longrid.

Для большинства учителей включение в профессиональную деятельность инновационной составляющей является серьёзной проблемой. Это связано с многочисленными, часто противоречивыми, подходами к трактовке самого понятия «инновационная деятельность», с загруженностью педагогов-предметников, а также с отсутствием системного сопровождения инновационной деятельности на уровне образовательной организации.

Особой миссией учреждений постдипломного образования является создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей эффективность процесса профессионального обучения, предоставляющей учителю новые возможности для профессионального роста, раскрытия творческого потенциала, реализующей его потребности в профессиональном общении, в профессиональном взаимодействии. С этой целью в ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» проводятся научно-практические конференции, тематические семинары по проблемным вопросам предметных методик, развиваются современные формы сетевого взаимодействия учителей-предметников, вебинары по актуальным запросам учителей Ленинградской области, межкафедральные мероприятия, обеспечивающие установление межпредметных связей, и др.

Наиболее востребованной формой профессионального развития учителей русского языка и литературы в настоящее время являются школьные и муниципальные инновационные площадки, в рамках которых на основе коллективной творческой методической деятельности осуществляется разработка и освоение эффективных методических подходов для решения локальных проблем каждой образовательной организации в отдельности и в Ленинградской области в целом.

В 2017 году во Всеволожском районе стартовала муниципальная инновационная площадка «Формирование единого речевого регламента образовательной организации». Цель данного инновационного проекта – формирование единого речевого регламента в образовательных организациях Всеволожского района. Среди

направлений инновационной деятельности достижение метапредметных результатов обучения через выход из предмета «русский язык» в другие предметные области; формирование коммуникативной компетентности учащихся путем реализации во всех предметных областях; решение проблем, связанных с использованием речевой компетенции (осуществляется учителями математики, истории, биологии и других предметов); поиск и реализация в образовательных организациях Всеволожского района форм внеурочной деятельности, направленных на совершенствование коммуникативной компетентности учащихся. Задачами деятельности инновационной площадки стали:

1. Разработка общих принципов деятельности учителями-предметниками гуманитарного направления: единых подходов в определении содержания и способов оформления учебных текстов различных стилей и жанров: единый подход к оформлению плана параграфа, конспекту параграфа, терминологическому словарю, эссе, устному ответу учащихся и др.

2. Обеспечение текстоцентрического подхода в обучении по всем предметным областям. Выявление возможностей системной работы со словарями.

3. Системная фиксация и рефлексия результатов.

В условиях сетевого взаимодействия ГАОУ ДПО «ЛОИРО», МУ «Всеволожский районный методический центр» г. Всеволожка и образовательных учреждений Всеволожского района прогнозируются следующие результаты инновационной деятельности:

- создание дополнительных условий для развития коммуникативной компетенции школьников;
- усовершенствование коммуникативной компетентности учителей-предметников;
- привлечение учителей и школьников к формированию и развитию культурной языковой среды образовательной организации;
- выявление у школьников интеллектуальных, творческих и коммуникативных способностей;
- повышение качества образования школьников;
- установка связи с коллегами-единомышленниками из других школ и смежных организаций;
- привлечение родителей своих учеников к участию в жизни школы.

В течение 2017–2018 учебного года в рамках деятельности инновационной площадки наиболее эффективными оказались следующие мероприятия:

– семинар «Формирование единого речевого регламента образовательной организации», в программе которого были освещены следующие направления профессиональной деятельности педагогов-предметников: «Чтение в школах РФ. Опыт 2000 школ России», «Современный школьник и программа по литературе», «Как научить писать сочинения?»;

– во время осенних каникул для учителей района было организовано мероприятие «Умные каникулы» на тему «Совершенствование коммуникативной компетентности педагога: практика решения профессиональных задач», на мероприятии состоялась презентация передового опыта работы по формированию единого речевого регламента учителя-словесников образовательных организаций Всеволожского района;

– интерактивный семинар «Чтение современных школьников как метапредметное умение: проблемы содержания, мотивации и формирования читательских интересов». Данный семинар выявил дефицит знаний современных технологий смыслового чтения у учителей-предметников, не имеющих филологического образования, и обозначил вектор работы по устранению данного дефицита;

– тренинг для учащихся 10–11 классов «Коммуникативно-диалоговые технологии в рамках задания с развёрнутым ответом ЕГЭ». Данный тренинг, позволяющий учащимся почувствовать себя экспертами предметной комиссии ЕГЭ по русскому языку, значительно повышает уровень знаний школьников в методике критериального оценивания и приводит к пониманию предъявляемых к ним требований;

– филологическая конференция-стажировка «Новое время – новые возможности: от УМК к уроку по литературе». В рамках данного мероприятия лучшие учителя области поделились своим опытом использования различных УМК как средства формирования единого речевого регламента школы;

– тренинг для учащихся 11 классов «Коммуникативно-диалоговые технологии в решении задания с развёрнутым ответом»;

– тренинг для учителей-экзаменаторов «Собеседование по русскому языку в 9 классе», позволивший предупредить возможные ошибки собеседников в процессе итогового собеседования.

Продуктами инновационной деятельности стали методические разработки, публикации, авторские уроки, презентации, программы тренингов, аналитическая справка с рекомендациями по использованию эффективных методов формирования единого речевого регламента образовательной организации, мастер-классы и семинары для учителей-предметников района.

В 2018 году на базе МОУ «СОШ № 3» города Всеволожска начала свою деятельность ещё одна муниципальная инновационная площадка на тему «Формирование коммуникативной компетентности как основа метапредметного обучения в условиях реализации ФГОС». Цель данного инновационного проекта – повышение уровня метапредметных результатов учащихся с помощью непрерывного усовершенствования коммуникативной компетентности всех участников образовательного процесса в условиях реализации ФГОС.

Задачами инновационной деятельности в МОУ «СОШ № 3» стали:

1. Совершенствование коммуникативной компетентности всех участников образовательного процесса в «СОШ № 3».
2. Создание условий для эффективного метапредметного обучения в условиях реализации ФГОС посредством интеграции основного общего и дополнительного образования.
3. Методическое обоснование результативных методов и приёмов работы учителей-предметников по формированию коммуникативной компетентности учащихся и достижению ими метапредметных результатов.
4. Апробация критериев оценки результатов эксперимента в каждой предметной области.
5. Системная фиксация и рефлексия результатов.

В течение 2017–2018 учебного года в рамках деятельности инновационной площадки наиболее эффективными оказались следующие мероприятия:

- семинар-тренинг «Усовершенствование коммуникативной компетентности педагога: практика решения профессиональных задач и способы преодоления барьеров коммуникации»;

▪ мастер-класс «Особенности работы с учебными текстами». В мастер-классе приняли участие все педагоги школы. Были определены задачи учителей-предметников при работе с учебными текстами:

- формирование умения видеть разнообразие текстов, навыка использовать маркировочные средства при работе с текстами;
- формирование способности использовать «живую» информацию в открытом образовательном пространстве.

Разработаны «педагогические» шаги работы: определение темы и основной мысли текста; выделение ключевых слов; деление текста на части; составление краткого плана или краткого конспекта текста; определение основных тезисов текста; пересказ текста; запись текста по памяти; передача основной мысли текста своими словами; расстановка принятых самими учениками графических знаков: «?» – «мне непонятно» или «!» – «это интересно»; выявление деталей, а также подтекстовой информации, содержащейся в тексте; определение принадлежности текста к конкретному функциональному стилю; составление вопросов, которые имеют проблемный характер, как во время, так и после чтения текста; составление суждений учащихся; составление графической схемы, которая поможет выявить структуру текста, а также взаимосвязь его отдельных частей; переработка текста – создание нового текста на основе прочитанного; составление комментария к тексту и другое;

▪ практикум по разработке заданий с метапредметной направленностью. Среди заданий метапредметной направленности можно отметить следующие:

- Разработайте структуру школьного ежемесячного журнала. Придумайте и обоснуйте его название, а также название рубрик.
- Каким вам видится современный урок русского языка (истории, географии, физкультуры)? Напишите характеристики этого урока, опишите роль учителя и учеников в нём, а также составьте конспект своего идеального урока (предмет можно выбрать самостоятельно).
- Конкурс на лучший урок русского языка (литературы), разработанный учащимися с учётом следующих требований: нали-

чие словарной работы, работы с текстом, упражнений по подготовке к ГИА и творческого задания.

– Конкурс сценариев недели русского языка или любой другой тематической недели.

– Конкурс на лучшее поздравление с Днём учителя (Новым годом и т. д.) с учётом особенностей разной целевой аудитории (учителя, родители, друзья, знакомые).

– Сценарий конкурса «Ярмарка профессий» и др.;

- тренинг «Итоговое сочинение как метапредметный результат обучения: технологии подготовки и оценивания» для учащихся 10–11 классов;

- семинар «Формирование мотивации к чтению» для родителей учащихся 5–7 классов в рамках общешкольного родительского собрания;

- семинар-практикум «Опыт работ МО школы по формированию коммуникативной компетенции». Был представлен наиболее эффективный опыт работы учителей предметников, который обобщается в форме Живой книги – электронного издания лучших педагогических практик школы.

Таким образом, сетевое взаимодействие в рамках инновационной деятельности и выход профессорско-преподавательского состава кафедры филологического образования в школы Ленинградской области обеспечивают повышение эффективности обучения и результативности непрерывного профессионального роста учителей, способствует формированию корпоративной культуры образовательных организаций области на основах совместной исследовательской и методической деятельности, а также обеспечивает системное сопровождение инновационной деятельности образовательной организации.

Список литературы

1. *Поппер К.* Логика научного исследования. – М.: Республика, 2005. – 216 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897).

3. *Фромм Э.* Иметь или быть? : пер. с англ. – Киев: Ника-Центр, 1998. – 90 с.

4. Хэтти Д. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Джон А.С. Хэтти; под ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. – М.: Национальное образование, 2017. – 496 с.

Т. Н. Сокольницкая

T. N. Sokol'nitskaja

Региональный текст на современном уроке русского языка

Regional text on contemporary Russian language lesson summary

В статье определяется понятие «региональный текст» и выявляются этапы его становления в методике русского языка. В качестве актуального понятия современной методики обосновывается понятие «региональный сверхтекст», и рассматриваются возможности его включения в современный урок русского языка и во внеурочную деятельность учащихся.

Ключевые слова: культуроведческий подход, региональный текст как средство обучения, региональный сверхтекст, мотивация речевой деятельности.

The article defines the notion of "text" and identifies the stages of its development in the Russian language. As a relevant concept in modern techniques is justified by the notion of "regional sverhtekst" and discusses its possible inclusion in the modern Russian language lesson and in the vneurochnuju activities of the students.

Keywords: cultural approach, regional literary text as a teaching tool, the regional supertext, motivation speech activities.

Тексты, посвященные историческим, культурным, социально-экономическим и другим особенностям региона, традиционно использовались на уроках русского языка в качестве дидактического материала. Методический интерес к таким текстами возрос в сере-

дине 90-х годов. Этот период в отечественной методике связан со становлением культуроведческого подхода, то есть с активным изучением обучающих и развивающих возможностей регионального / национально-регионального / этнокультурного компонентов в обучении, воспитании и развитии языковой личности школьника. В конце 90-х годов XX века определялось содержание регионального / национально-регионального / этнокультурного компонентов в обучении русскому языку с учетом специфики каждого региона, разрабатывались программы изучения этих компонентов, методика реализации. Именно в это время было определено понятие «региональный текст» как текст, отражающий лингвистические, исторические, культурные, социально-экономические, географические особенности региона; сформулированы критерии отбора региональных текстов в качестве средства обучения на уроках русского языка [5, с. 9]. Наряду с этим были определены особенности мотивации учебной деятельности и познавательного интереса при использовании региональных текстов и обоснована определяющая роль эмоционального фактора в формировании потребности осуществлять учебную деятельность по русскому языку (Т.Н. Сокольницкая); определены и реализованы возможности осуществления межпредметных связей при использовании региональных текстов на уроках русского языка (см. опыт Санкт-Петербурга, Мурманска, Архангельска, Республики Коми и др.).

В этот период (1996–1999 гг.) в Санкт-Петербурге были созданы рабочие тетради по русскому языку и развитию речи для петербургских школьников, которые использовали духовно-нравственный потенциал петербургского регионального материала, в первую очередь петербургского текста в качестве средства формирования языковых и речевых умений школьников, развития их языковой личности (И.Ю. Островская, Т.Н. Сокольницкая и др.) [4]. Особенностью рабочих тетрадей для петербургских школьников стала реализация идей личностно ориентированного, коммуникативно направленного обучения предмету на текстовой основе.

Рабочие тетради по русскому языку и развитию речи предназначались для петербургских школьников 2–5 классов и разрабатывались для УМК «Чудесный город», в рамках концепции которого Санкт-Петербург рассматривался как чудесный, блистательный, таинственный город. В целях реализации концепции для упражнений были отобраны тексты о Санкт-Петербурге – Петрограде – Ле-

нинграде лучших мастеров художественного слова: А. Пушкина, В. Блейкова, Н. Агнивцева, Ю. Тынянова, К. Паустовского, А. Кушнера, Л. Ошанина, и др. В текстах этих писателей и поэтов создается мир особого города, прекрасного, таинственного, иррационального, непостижимого, отражается особая символично-мифологическая природа Санкт-Петербурга, «петербургские пространства ощущаются как результат создания многих гениев» [3, с. 71–72].

Система вопросов и заданий упражнений рабочих тетрадей была обращена к каждому школьнику и выстроена так, чтобы показать:

- особенности образа «чудесного» города в тексте;
- единство формы и содержания текстового фрагмента;
- стилистическое своеобразие художественного текста;
- текстообразующие функции языковых единиц в нем;
- мотивированность ученика на создание собственного речевого произведения, в котором нашли бы свое выражение его мысли, чувства, был бы создан художественный образ «своего» Петербурга.

Рабочие тетради по русскому языку и развитию речи для петербургских школьников были рекомендованы в качестве учебных пособий в составе учебно-методического комплекса «Чудесный город», имели несколько переизданий в конце 90-х годов и до сих пор используются учителями Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Таким образом, на основе методических исследований 90-х годов был выявлен лингвометодический потенциал региональных культуроведческих текстов как эффективного средства формирования и совершенствования коммуникативной компетенции школьников, развития их национального самосознания за счет восприятия языка как национального достояния, эстетического феномена (А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, Л.К. Лыжова, Л.И. Новикова, Т.Ф. Новикова, Л.А. Ходякова, Т.Н. Сокольницкая, Н.А. Медведева и др.).

Полагаем, что на современном этапе методический потенциал такого лингвистического, литературного и культурологического феномена, как региональный текст, может быть по-новому раскрыт в обучении русскому языку. Прежде всего, это связано с расширением границ регионального текста, с включением в него объектов, выходящих за рамки графически оформленных классических тек-

стов. Проиллюстрируем эту мысль на примере такого феномена, как Петербургский текст.

В исследованиях XXI века теория Петербургского текста становится значительно более гибкой, чем в работах XX века, Петербургский текст предстает как свободная общность объектов, включающая в себя не только тексты в их классическом виде. Вслед за В.Н. Топоровым, который полагает, что Петербургский текст «...писался (и будет писаться) многими авторами», современные литературоведы рассматривают этот феномен как открытую полиструктурную систему, находящуюся в процессе непрерывного становления [6. с. 277]. Исследователи говорят о перерождении Петербургского текста XIX – начала XX веков в Ленинградский. При этом Ленинградский текст (включающий в себя произведения А. Битова, А. Кушнера, В. Шефнера, М. Кураева, В. Попова, С. Носова, А. Мелихова, А. Житинского и др.) сохраняет такие аспекты Петербургского текста, как природная сфера, культурный и духовный субстраты. Также ученые пишут о появлении современного Петербургского текста, куда входят произведения Т. Толстой, П. Крусанова и др., отмечая «изоморфность трех пространств: петербургского, ленинградского, постленинградского» (М.А. Черняк). В пространство Петербургского текста на современном этапе могут включаться театральные постановки, фотоснимки, скульптуры (М. Дмитриевская, И. Вейсман и др.).

Открытые границы Петербургского текста позволяют литературоведам, культурологам причислять к нему самые разнородные явления, в том числе фильмы, рок-поэзию конца XX века (А. Башлачева, Ю. Шевчука, К. Кинчева, В. Цоя и др.) [1].

Полагаем, что результаты новых исследований в области содержания литературного и культурологического понятия «Петербургский текст» позволяют говорить о возможности расширения представления о региональном тексте как средстве обучения на уроках русского языка, а именно о включении в это понятие литературных произведений современных авторов, современных рок-композиций, бардовских композиций, видео и фотоматериалов, материалов спектаклей, художественных и документальных фильмов, посвященных региону, раскрывающих региональные особенности.

Считаем, что методическая интерпретация современных представлений о региональном тексте возможна сегодня в рамках такого

понятия, как «региональный сверхтекст». В частности, понятие «Петербургский сверхтекст» как средство обучения на уроках русского языка может представлять собой открытую систему, включающую в себя Петербургский текст классической литературы, Ленинградский текст, куда входят также блокадные тексты, тексты военных лет, современный Петербургский текст (в том числе бардовскую поэзию, рок-поэзию) и др.

В нашем представлении о понятии «сверхтекст» в качестве средства обучения на уроках русского языка мы опираемся на исследования А.Д. Дейкиной, которая рассматривает сверхтекст «как некое множество текстов, в чем-либо сознательно сближенных, и считает, что он может выступать в качестве лингвокультурологического концепта, включающего в себя ядерную часть и фоновые знания. Эта особенность сверхтекста дает ему возможность вовлекать учащихся в творческий диалог, формировать у них лингвистическое и культурологическое сознание» [2, с. 37].

Основываясь на данном понимании особенностей сверхтекста как средства обучения, мы видим методический потенциал понятия «региональный сверхтекст» в создании образовательного пространства, особой развивающей среды, способствующей формированию лингвистической, коммуникативной, культуроведческой компетенций и духовно-нравственному развитию современного школьника.

С целью создания особой развивающей среды региональный сверхтекст может включаться в уроки русского языка; знакомство с ним может происходить во внеурочной деятельности учащихся (в ходе факультативных занятий, посещения тематических экскурсий, лекций, спектаклей, выставок и др.), в процессе проектной исследовательской деятельности по предмету.

Тексты художественной литературы, в том числе тексты новой формации, входящие в состав регионального сверхтекста, позволяют по-новому подойти к реализации текстоориентированного подхода на уроках русского языка и во внеурочной деятельности.

Список литературы

1. *Виноградова Т.* Рок-поэзия А. Башлачева и Ю. Шевчука – новая глава петербургского текста русской литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stiM.u/2012/03/29/9144> (дата обращения: 12.03.2019).

2. Дейкина А.Д. Сверхтекст и культурологический концепт в обучении русскому языку // Науч. тр. МПГУ. Серия «Гуманитарные науки». – М.: МПГУ, 2001. – С. 37–39.

3. Жданова Е.Н. Современные подходы к изучению проблемы петербургского текста русской литературы // Известия Саратовского университета. Серия Филология. Журналистика. – 2013. – С. 71–73.

4. Завьялова Н.В. Упражнения по русскому языку и развитию речи (для петербургских школьников) / Н.В. Завьялова [и др.]. – СПб., 1999.

5. Сокольницкая Т.Н. Национально-региональный компонент в обучении русскому языку. Программа дисциплины по выбору. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 12 с.

6. Топоров В.Н. О структуре романа Достоевского в связи с историческими схемами мифологического мышления («Преступление и наказание») // Structure of texts and semiotics of culture. Hague; Paris, 1973. P. 277. Цит. по «Петербургский текст» и русский символизм» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/mints/papers/pbtekst.html> (дата обращения: 17.03.2019).

Ю. И. Рудинова

J. I. Rudinova

**Диагностика эффективности отбора и применения
интерактивных методов обучения иностранным
языкам в контексте представлений в достижении
новых образовательных результатов**

**Diagnostics of the effectiveness of the selected and
applied interactive methods of foreign languages
teaching in the context of ideas in achieving new
educational results**

В статье дается определение места диагностики эффективности применения различных методов обучения на примере обучения иностранному языку, раскрывается роль диагностики в структуре образовательного процесса.

Ключевые слова: диагностика, мониторинг, оценка, интерактивные методы, иностранный язык, образовательные результаты.

The article defines the place and necessity of diagnostics of the effectiveness of the use of various teaching methods on the example of teaching a foreign language, reveals the role of permanent monitoring in the structure of the educational process.

Keywords: diagnostics, monitoring, evaluation, interactive methods, foreign language, educational results.

Понятия «активные методы и формы обучения», «интерактивные методы и формы обучения» прочно вошли в практику преподавания иностранных языков, так как применение методов и форм обучения, входящих в ту или иную группу, позволяет достигать высокого уровня активной вовлеченности в учебный процесс. Однако при стремлении педагогов показать себя как «шагающих в ногу со временем», использующих «последние достижения» как в области технических технологий, так и методических, терпят фиаско; количество не переходит в качество.

В ходе проведения исследования, посвященного определению факторов, обеспечивающих развитие когнитивных способностей студентов, развития мотивации к изучению иностранного языка, к овладению иноязычной речью, наличия положительной динамики в освоении учебного материала, было установлено, что на отбор и применение тех или иных интерактивных методов обучения влияет ряд факторов, как внешних, так и внутренних.

К внешним факторам можно отнести:

- этап обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура: семестр / год изучения дисциплины);
- объем часов, выделенных на изучение данной дисциплины;
- фаза / этап обучения (начальная, углубление и расширение профессионально ориентированных знаний, совершенствование уровня владения навыками ведения иноязычной коммуникации и т. д.);
- уровень подготовки (уровень владения иностранным языком по окончании среднего общеобразовательного или специального учебного заведения и т. д.);
- профессиональная направленность подготовки специалистов;

– форма организации образовательного процесса (дневная, очно-заочная, заочная, дистанционная и т. д.).

К внутренним факторам можно отнести:

– психотип личности;

– психологическую готовность субъектов познавательной деятельности к коллективным формам организации учебной деятельности, к межличностному взаимодействию;

– уровень индивидуальной языковой подготовки;

– место в «списке» освоения, изучения приоритетных отраслей научного знания;

– степень выраженности мотивации, интереса как к выбранной специальности, так и к самой учебной дисциплине.

В рамках исследования была проведена сравнительная диагностика внедрения и использования ряда интерактивных методов, применяемых в процессе обучения иностранному языку с учетом специализации, а именно: востребованность, адекватность, эффективность / продуктивность.

Исследование проводилось на базе организации учебной деятельности бакалавров первого и второго годов обучения в рамках дисциплин «Иностранный язык» по направлению подготовки «Архитектура», «Ландшафтный дизайн», «Кадастр недвижимости». Общее количество участников исследования: 44.

Основными формами и методами проведения диагностики были анкетирование, беседа, изучение продуктов коллективного творчества студентов.

Проведенное анкетирование помогло определить предпочтения студентов (студенты отмечали только те методы, которым они отдали предпочтение, а не все подряд), а также ранжировать предложенные интерактивные методы. Более того, в анкетах студентам было предложено обосновать выбор того или другого метода.

На эффективность применения интерактивных методов, в первую очередь, влияют мотивы, побуждающие, стимулирующие активную познавательную деятельность. С данной целью в список исследуемых аспектов организации активного познавательного процесса был включен вопрос, направленный на изучение побудительных мотивов изучения иностранного языка. Формулировка и результаты опроса приведены в таблице 1 (вопрос № 3 в анкете).

Таблица 1

№ п/п	Вопрос № 3	Ответы бакалавров, %	
		1 курс	2 курс
1	Родители хотят, чтобы я знал(а) хотя бы один иностранный язык	4	32
2	Считаю, что каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык	68	80
3	Привлекает возможность обсуждать события, общаться хотя бы с однокурсниками на иностранном языке в стенах университета	32	56
4	Иностранный язык необходим для дальнейшей учёбы, будущей профессии	92	96
5	На занятии мне всегда интересно, и я работаю с увлечением	12	24
6	Изучаю иностранный язык, потому что он стоит в программе	12	32
7	Мне нравится узнавать, как устроен язык	24	64
8	Иностранный язык служит средством получения знаний о том, что мне интересно	56	88
9	Я хочу, чтобы отметка по английскому языку была хорошей, возможность получить зачет «по упрощенной схеме»	32	24
10	Хочу знать язык не хуже людей из моего окружения	40	48
11	Чтобы путешествовать, общаться с иностранцами	84	96

Из приведенного выше диагностического материала можно сделать несколько выводов, а именно:

✓ Мотивы изучения иностранного языка в большей степени связаны с перспективой профессионального становления, студенты

устанавливают самостоятельно зависимость профессионального «успеха», возможность реализации себя в профессии от уровня владения иностранным языком (п. 4: 92% – 1 курс и 96% – 2 курс).

✓ Студенты, изучающие иностранный язык второй год, выражают большую степень заинтересованности в самом процессе, в содержании учебного курса, а не в привилегиях «присутствия» на занятиях (п. 9: 32% – 1 курс, 24% – 2 курс).

✓ Помимо перспектив в профессиональном плане, создающих предпосылки к активному изучению иностранного языка, студенты также видят удовлетворение своих личных реальных или перспективных желаний и стремлений познания окружающего мира посредством путешествий (п. 11: 84% – 1 курс, 96% – 2 курс).

Ответы на вопросы № 5 и 6.1 позволили определить диапазон методов, с которыми сталкивались (сталкиваются) студенты в своей учебной практике.

Несмотря на то, что вопрос № 5: «Какие методы обучения преподаватель использует в процессе обучения (можно отметить несколько вариантов)?» – потребовал некоторых разъяснений, результаты показали комбинирование всех групп методов обучения, а вопрос № 1: «Ваше отношение к заданиям» – позволил объяснить высокий показатель применения традиционных методов, относящихся к группе пассивных: студенты отметили высокую степень необходимости, заинтересованности в выполнении определенных заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций. Результаты исследования данных аспектов представлены в таблицах 2 и 3.

Также можно сделать вывод: у студентов старшего курса отношение к формирующим умение оперировать иноязычным лексическим и грамматическим материалом выражено сильнее, чем у студентов, только приступающих процессу формирования профессиональных компетенций в процессе изучения иностранного языка.

Результаты анализа ответов на вопрос № 5 (табл. 3) подтверждают осознанный выбор и степень значимости видов учебной деятельности, выполняемых как в аудитории, так и самостоятельно для первичного ознакомления с учебным материалом, накопления и расширения профессионально ориентированного вокабуляра, а также закрепления полученных знаний.

Таблица 2

№ п/п	Вопрос № 1: Ваше отношение к заданиям	Степень выраженности отношения, удовлетворенности, заинтересованности*. Ответы бакалавров, %									
		1 курс					2 курс				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1	Заучиванию слов	–	–	16	37	49	–	–	8	8	85
2	Чтению текстов по специальности	–	8	8	31	57	–	–	8	62	31
3	Переводу текстов	–	8	8	23	66	–	8	8	46	39
4	Составление диалогов	4	16	29	25	29	8	8	8	39	39
5	Просмотр видеофильмов	–	13	25	24	45	8	8	8	31	46
6	Составление презентаций	8	16	41	16	12	–	31	46	8	7
7	Составление устных рассказов	–	20	29	25	21	–	8	62	54	7
8	Письменное сочинение / эссе	16	25	25	33	12	8	–	62	31	–
9	Перевод с русск. яз на англ. яз.	4	4	16	33	45	–	–	23	54	23
10	Опрос партнера (вопросы на освоенность учеб. материала)	8	16	29	37	12	–	8	46	39	15

*«0» – отсутствует, «1» – слабо выражено, «2» – средняя степень, «3» – выше среднего, «4» – высокая степень.

Таблица 3

№ п/п	Вопрос № 5: Какие методы обучения использовались преподавателями в процессе обучения? (можно отметить несколько вариантов)	Ответы бакалавров, %	
		1 курс	2 курс
1	Пассивные методы (лекция - монолог, чтение, перевод и т.д.)	78	72
2	Активные методики (доклады студентов, семинары, дискуссии и т.д.)	71	100
3	Интерактивной методики (мозговой штурм, работа в малых группах, метод презентаций и т.д.)	36	56

Вышеприведённые данные подтверждают положение о необходимости комбинирования различных методов с доминированием тех методов, которые наиболее подходят к изучению конкретного учебного материала, уровня владения иноязычной речью и т. д., т. е. тех факторов (внешних и внутренних), которые были перечислены в начале.

Студенты также отразили в своих анкетах (табл. 4) предпочтения, заинтересованность в использовании тех или иных интерактивных методов и форм организации познавательной деятельности.

Таблица 4

№ п/п	Вопрос № 6.2: Мне бы хотелось (было бы интересно), чтобы данная форма проведения учебных занятий использовалась в процессе обучения	Ответы бакалавров, %	
		1 курс	2 курс
1	Работа в парах	29	54
2	Ротационные (сменные) тройки	34	62
3	«Карусель»	13	23
4	Работа в малых группах	21	39
5	«Аквариум»	8	15
6	Незаконченное предложение	13	23
7	Мозговой штурм	42	77
8	Броуновское движение	13	23
9	Дерево решений	29	54
10	Суд от своего имени	25	46
11	Гражданские слушания	34	62
12	Ролевая (деловая) игра	46	85
13	Займи позицию (Talk-show)	0	23
14	Дискуссия	42	77
15	Дебаты	25	46
16	Блиц-опрос	21	39
17	Мини-исследования	8	15
18	Учебные проекты	29	54
19	Решение ситуационных задач (Case-study)	4	8
20	Инсценировка	17	31
21	Мини-лекция	42	77
22	Обсуждение сюжетных рисунков	4	8
23	Виртуальная экскурсия	55	54
24	Видеолекция	13	62

Анализ результатов показал, что студенты отдали предпочтение таким методам, как работа в парах, учебная экскурсия, видеолекция, мозговой штурм, ролевая игра, дискуссия, учебные проекты, мини-лекция.

На основе изучения результатов анкетирования можно также сделать вывод: на первом курсе интерактивность повышает увлекательность занятий и влияет на интенсивность мыслительной деятельности, но на старших курсах проявляется в большей степени потребность в выражении собственной индивидуальности, более глубоком изучении профессионально ориентированной литературы, в получении информации, имитации профессиональной деятельности.

Интерактивные методы, обновляя содержание образования, дают возможность вести эффективный поиск разнообразной информации, используя не только печатные источники, но и электронный ресурс, в частности Интернет (что соответствует духу времени).

При планировании аудиторного занятия преподавателю необходимо учитывать множество факторов. Творческая деятельность студента не может выйти за пределы имеющихся у него знаний, поэтому педагог сначала должен сообщить студентам необходимые для работы знания, научить навыкам и приемам работы, которые нужны в дальнейшем.

В определенную единицу времени студент может усвоить строго определенное, а не безграничное количество информации, в связи с чем должен проводиться тщательный отбор учебного материала, сведений, нужных для работы, так как информация, не имеющая прямого или косвенного отношения к четко сформулированной конечной цели, отодвигает ее достижение на длительное время, снижая эффективность обучения.

Вместе с этим важно сознавать важность многократности повторения по-разному организованного одного и того же материала.

Студентов нужно учить целенаправленно, целеустремленно и постепенно, многократно закрепляя уже полученные ранее навыки.

Исследования подтвердили, что осмысление изучаемого материала наступает при многократном повторении изучаемого. Разностороннее развитие обучающегося резко повышает эффективность обучения как в скорости изучаемого материала, так и в приспособляемости к новым видам труда, ранее не встречавшимся в практике

овладения материалом учебной дисциплины. Практика показывает, что выполнение с интересом однотипных заданий может быть не более чем на 4–6 занятиях.

Особенность и прогрессивность обучения с применением интерактивных методов и форм организации познавательной деятельности состоит в том, что:

- ✓ практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания;
- ✓ создаются условия, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность;
- ✓ делает продуктивным сам процесс обучения;
- ✓ развивается способность к рефлексии (самоанализу) своих знаний, умений, опыта.

Периодически проводимая диагностика, отражающая степень заинтересованности, мотивации в процессе овладения иностранным языком, позволяет преподавателю вовремя скорректировать образовательную траекторию, повысить результативность собственных педагогических усилий, удовлетворенность результатами собственного труда.

Проблемы инклюзии и внедрения Issues of inclusive education and implementation of health-saving technologies

Г. Е. Гун, И. В. Зотов, Б. М. Шаваринский
G. E. Gun, I. V. Zotov, B. M. Shavarinsky

Безопасная образовательная среда как конкурентное преимущество школы Safe educational environment as a school's competitive advantage

В статье подчеркивается значение образовательной политики в области сохранения и укрепления здоровья обучающихся, профилактики основных форм отклоняющегося поведения подростков, создания безопасной образовательной среды, являющейся конкурентоспособным преимуществом школы

Ключевые слова: школа, образовательная организация, безопасность, система, среда, асоциальное поведение и др.

The article stresses the importance of educational policy in the field of preserving and strengthening the health of students, preventing the main forms of deviant behavior of adolescents, creating a safe educational environment, which is a competitive advantage of the school

Keywords: school, educational organization, security, system, environment, antisocial behavior, etc.

Конкуренция общеобразовательных школ – явление неоднозначное, но укоренившееся в современных реалиях. Не использовать стремление педагогических коллективов к конкурентным преимуществам в деле управления качеством образования было бы яв-

ным управленческим упущением. Более того, возможно рассматривать достижение конкурентных преимуществ в качестве одной из целей управления развитием школы.

Каждое образовательное учреждение определяет сегодня стратегию поведения и развития в соответствии с собственным видением путей обновления образовательного процесса – в условиях обострившейся конкуренции в достижении стратегии успеха.

Школа существует не изолированно, а в определенной социальной среде. Это сложная целостная система, активно взаимодействующая с внешней средой. В связи с этим возникают определенные проблемы эффективного развития учреждения в условиях современного образования. Школы начали жить по новому закону «Об образовании в РФ» (ФЗ № 273 от 29.12.12), и многое в их жизнедеятельности поменялось, они должны более ответственно относиться и к вопросам безопасности на своей территории. И если раньше виновных в несчастном случае, который произошел в стенах школы, найти было трудно, то сейчас все детали и ответственность прописаны законом. Там появилось даже особое понятие – «безопасная школьная среда».

Понятие безопасности школы – многоаспектное, многофакторное. Мы привыкли выделять, как минимум, безопасность противопожарную, антитеррористическую, экономическую, финансовую, информационную, правовую, техногенную, психологическую, наркологическую, политическую, культурную, педагогическую, технологическую и травмобезопасность. Продолжать этот список можно бесконечно...

Итак, школа и ее окружение как физическая среда представляют собой важные факторы успеваемости и благополучия как школьников, так и учителей. Школьная среда – это сложная экологическая система, описываемая большим количеством перемен, которые должны быть учтены в процессе проектирования образовательных учреждений с использованием международного опыта и принятием российского культурного контекста.

По-прежнему остается актуальным вопрос сохранения и укрепления здоровья обучающихся в условиях реализации программ углубленного обучения. Необходимо обновление содержания и технологий образования, позволяющее уменьшить психоэмоцио-

нальные нагрузки участников образовательного процесса; усиление координации деятельности педагогов, психолога, социального работника, медицинского работника и других заинтересованных специалистов. К сожалению, не всеми педагогами строго соблюдается выполнение санитарно-гигиенических требований.

Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе не приобрело 100%-ного охвата. Слабо организовано взаимодействие с заинтересованными лицами, а также сотрудничество в этой области с родителями.

Безопасная образовательная среда – это и этическая безопасность, и безопасность школьного этноса, уклада. Она во многом определяет конкурентное преимущество школы. Важным, на наш взгляд, является необходимость соблюдения Санитарно-гигиенических норм и правил и приказа МО и науки № 2106 от 28.12.2010 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» (зарегистрирован в Минюсте 2 февраля 2011 г. № 19676).

Значительное количество научных разработок в области исследования процессов, связанных с организационно-методическим управлением образовательной системой, не в полной мере отражают её современное состояние, не уделяется должного внимания актуальнейшей проблеме современного общества, в котором происходит быстрое распространение различных форм деструктивного поведения среди детей и подростков (асоциальность, аддиктивность, интолерантность, агрессивность и др.).

Асоциальное поведение – это поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, проявляющееся в форме безнравственных или противоправных деяний. У асоциального поведения подростков есть множество понятий: «трудный подросток», «маргинальная молодежь», дети «группы риска», «дезадаптированный подросток», «трудный подросток» и т. д. При таком разнообразии синонимов проблема остается единой для всех.

Подростковый возраст – кризисный, как в психологическом, так и в физическом развитии человека. Данная проблема наиболее остро затрагивает выпускной школьный период подростково-старшеклассников в личностном аспекте. Длительное время мы не

желали замечать ряд явлений, с которыми приходится сталкиваться, а они, как никогда, становятся актуальными. Это проблемы *буллинга*, или школьной «травли». Актуальна эта тема потому, что «задирание» стало приобретать более открытый, более наглый и более жестокий характер, чем раньше. *Моббинг* – форма психологического насилия – часто встречается в школе. Школьники издеваются, высмеивают своих же одноклассников, которые, возможно, не так, как принято в их среде, одеваются, слишком хорошо учатся и т. п. *Троллинг* – вид виртуального общения с нарушением этики сетевого взаимодействия, выражающийся в виде проявления форм агрессии, издевательского и оскорбительного поведения для нагнетания конфликтов. Он используется как персонифицированными участниками, заинтересованными в большей узнаваемости, публичности либо эпатаже, так и группой анонимных пользователей, осуществляется без возможности идентификации с реальным субъектом виртуального общения. *Хэйзинг* (от англ. *hazing* – издевательство) – ритуальные издеательства, при которых школьники проходят через череду разнообразных испытаний и унижений.

К сожалению, в последние годы мы стали сталкиваться с различными формами агрессии. Агрессия как стремление доминировать – универсальная побудительная тенденция. Агрессия может быть позитивной, служить жизненным интересам и выживанию, и негативной, ориентированной на удовлетворение агрессивного влечения самого по себе. Таким образом, если агрессия – это действие, то агрессивность – готовность к совершению таких действий.

Школа – это тот социальный институт, который может справиться с возникшими проблемами. Еще Бисмарк говорил: «Будущее страны – в школе».

Недооценка образования как одного из ведущих институтов социализации подрастающего поколения ведёт к ряду проблем российского общества: кризису семьи как институту социализации подрастающего поколения, всё более усиливающемуся социальному сиротству, различным социальным конфликтам и т. д. Остро стоит проблема семейно-брачных отношений. Разрушение семьи не менее значимое явление, чем экономический кризис. Происходит кризис смыслов существования. Увеличилось число семей социального риска: малообеспеченные, опекунские, неполные, семьи алко-

голиков и др. На этом фоне происходят процессы ослабления роли семьи как фундаментального общественного института. Семья утрачивает свои ведущие позиции в процессах социализации детей, в организации их досуга. Семья может и должна оставаться местом, где родные люди получают поддержку и понимание.

При этом все в большей степени эти функции начинают возлагаться на образовательные организации. В результате этих и других факторов растут или остаются стабильно высокими асоциальные проявления: детская наркомания, алкоголизм, безнадзорность и беспризорность, детская и подростковая преступность, правонарушения, совершаемые несовершеннолетними, суицидальное поведение и т. д.

Развитие Интернета коренным образом меняет нашу жизнь. В социальных сетях подростков подстерегают не только торговцы наркотиками, но и педофилы, маньяки и сектанты. Через социальные сети продвигаются различные бренды и тренды, в том числе идет торговля несовершеннолетними детьми. На наш взгляд, запрет регистрации в социальных сетях малоэффективен. Социальные сети – это модная и массовая модель общения. В подростковом возрасте общение, знакомства необходимы как воздух. Психологи утверждают, что для подростка учиться взаимодействию с людьми – важнейшая задача. Нельзя запретить пользоваться компьютером – ребенок пойдет к друзьям, скачает программу на телефон и добьется своего. Невозможно контролировать общение в Интернете – дети могут зарегистрироваться в социальных сетях под вымышленным именем. Единственный вариант – изначально строить с ребенком доверительные отношения, уделять внимание тому, что его интересует. Не создавать табуированные темы – обсуждать всё! Но большинство родителей не желают понимать своих детей, им всегда не хватает времени. Но только если они смогут стать друзьями, подростки сами расскажут, с кем знакомятся в социальных сетях и о чем ведут беседы. Добиться этого сложно, но возможно. Важно не упустить время и начать над этим работать.

В современном обществе все в большей степени наблюдается социальное расслоение. При этом механизмы социальной мобильности – социальные лифты, «обеспечивающие равный старт и продвижение каждого человека на основе его способностей и таланта», не запущены. Отсутствие социальных лифтов приводит к росту со-

циального напряжения, озлобленности и конфликтности, обострению межнациональных отношений.

Усиливаются миграционные процессы, обостряются межнациональные и межконфессиональные проблемы, идет столкновение культур, темпераментов, шаблонов поведения. Проблемы в обществе накапливаются, на разных сайтах ведется пропаганда насилия, направленная на уроженцев Средней Азии или Кавказа. В быту осуществляется ряд насильственных действий, но из-за отсутствия четкой миграционной политики, неумения строить добрососедские отношения продолжают нарастать ксенофобные настроения. Многие из них формируются в семье, но работе с родительской ответственностью ни муниципальные органы власти, ни школа не уделяют должного внимания. В этой связи возникает необходимость в формировании навыка умения жить в многонациональном обществе, вести межкультурный диалог.

Современное общество остро нуждается в способности граждан взаимодействовать конструктивно. Для этого необходимо развивать социальный интеллект, менталитет сотрудничества, социального партнерства. Развитие служб школьной медиации и внедряемые нами методы восстановительной медиации будут содействовать решению ряда профилактических действий с учащимися, закладывая основу воспитания будущих поколений, опирающихся на гуманистические ценности, ставящих человеческую жизнь, благополучие и гармоничное развитие личности, позитивное общественное взаимодействие на первое место.

Практика школьной жизни не всегда способствует социализации обучающихся в плане освоения ими навыков общения, культурных форм завоевания авторитета и формирования способностей взаимодействия с другими людьми, необходимых для будущей жизни. При административном и уголовном наказании остаются без внимания подлинные причины конфликтов и чувства конфликтующих. Те способы реагирования на конфликты, которые обычно практикуются обучающимися и учителями, нередко оставляют подлинные конфликты неразрешенными. Под медиацией обычно понимается процесс, в рамках которого участники с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) сами разрешают конфликт. Внедряемые методы являются важнейшей социальной инновацией,

они востребованы жизнью и становятся одной из приоритетных задач в области современного воспитания и образования.

Здоровый, воспитанный и образованный гражданин определяет уровень цивилизованности государства, силу его общественных институтов, возможности его властных структур. Подростки – самое точное из «социальных зеркал», и их социально нездоровое поведение отражает болезни семьи и общества. Однако известно, что большинство болезней легче предупредить, чем вылечить.

Необходим продуманный подход к созданию новых направлений в образовательных программах школы, направленной на профилактику всех негативных проявлений в образовательной среде, на умения преодоления в повседневном общении ряда барьеров (эстетического, интеллектуального, мотивационного, морального, эмоционального), что создаст нормальный морально-психологический климат и сделает школу конкурентоспособной.

Список литературы

1. *Артюнина Г.П.* Основы медицинских знаний и здорового образа жизни : учебник. – М., 2007.
2. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 1997.
3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2008.
4. *Божович Л.И.* Психология формирования личности. – М.: Воронеж, 2014.
5. *Бугаева Н.Н.* Комфорт младших школьников в образовательной деятельности // Начальная школа. – 2014. – № 4.
6. *Гун Г.Е.* Здоровье школьников в современном образовательном процессе / Г.Е. Гун [и др.]. – СПб., 2011. – 506 с.

В. Т. Лободин

V. T. Lobodin

**Роль личностной позиции учителя
в формировании здорового образа жизни
участников образовательного процесса**

**Role of the teacher's personal position
in the formation healthy lifestyles of participants
in the educational process**

В статье анализируются проблема здоровья школьников, подчеркивается значимость личностной позиции учителя в профилактике психосоматических заболеваний участников образовательного процесса.

Ключевые слова: иммунитет, психосоматика, ментальное здоровье, индивидуальная система ЗОЖ, когнитивный компонент здоровья.

The article analyzes the problem of the health of schoolchildren, emphasizes the importance of the teacher's personal position in the prevention of psychosomatic diseases of participants in the educational process.

Keywords: immunity, psychosomatics, mental health, individual system of healthy lifestyles, cognitive component of health.

В соответствии с Законом «Об образовании в РФ» здоровье школьников относится к приоритетным направлениям государственной политики. Тем не менее уровень здоровья обучающихся продолжает тревожить специалистов. Опираясь на нормативные документы, которыми является Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в РФ», подчеркнем *социальный, медицинский и информационный факторы*, влияющие на здоровье школьников.

По данным Министерства образования и науки РФ 87% учащихся нуждаются в специальной поддержке здоровья. Особенности

современных реалий таковы, что здоровье ученика справедливо связывают со здоровьем учителя. Учитель не обладает хорошим здоровьем, и этому есть объяснение – чрезмерная занятость. Специалисты делают однозначный вывод: современный учитель должен обладать высоким иммунитетом. Есть ли объективная возможность сформировать такой иммунитет?

Проанализируем слова известного врача Н.М. Амосова: «Не надейтесь на медицину. Она неплохо лечит многие болезни, но не может сделать человека здоровым». Следуя этой логике, главное в обретении полноценного здоровья – собственные усилия учителя. Только тогда учитель сможет играть значительную роль в формировании здоровья школьников, когда сможет помочь себе.

Большинство источников утверждает, что здоровье начинается с ряда мероприятий: с правильного питания, с постоянного физического тренинга, с оптимального режима труда и отдыха... Все эти категории можно отнести к некоему «холизму здоровья». В онтологии холизм опирается на принцип: целое всегда нечто большее, чем простая сумма его частей. В науке это проблема соотношения части и целого, исходящая из качественного своеобразия целого по отношению к его частям. С нашей точки зрения, важнейшая составляющая здоровья, ведущая к «холизму здоровья», начинается с попытки создания *индивидуальной системы* ЗОЖ, куда входят перечисленные мероприятия. В него должны принципиально входить не только факторы *сохранения*, этого недостаточно, но и категории *созидания* здоровья. Чтобы ЗОЖ стал стилем жизни, необходима стойкая мотивация – еще одна составляющая. Как показывает опыт, она тоже должна быть сформирована.

Основные заболевания участников образовательного процесса – психосоматические, следовательно, в этом направлении нужно предпринимать основные усилия. Когда человек слышит очерняющие его культуру слова, противоречащие его убеждениям, в его внутреннем мире начинают зарождаться психосоматозы. При этом неизбежна внутренняя борьба, являющаяся важнейшим фактором, провоцирующим невроз, как временное функциональное нарушение нервной системы, вызванное психотравмой. Неразрешимые вопросы накапливаются, возникают проблемы, их количество переходит в качество в виде заболевания. Таков один из путей развития гипертонической болезни, язвенной, ишемической. Психосоматическое заболевание (далее – ПЗ) показывает, что существует глубокая

взаимосвязь между заболеваниями и нашими мыслями, между эмоциями и представлениями, между верованиями и подсознательными убеждениями, всем тем, что противоречит базовой позиции.

Как человек смотрит на мир, таким мир для него и становится, поскольку он сам формирует его облик, делая добрым или злым. Проблема психосоматозов – это вершина айсберга, указывающая на сложность познания и регулирования внутреннего мира человека, где, как скрученная спираль в капсуле, находится главная составляющая здоровья. Мы воспринимаем события как действующие модели. Здоровую жизнь тоже целесообразно осмыслить как действующую модель. Существует общее правило: осмыслить нечто – означает применить к этому явлению более высокую шкалу ценностей. Должен быть некий ментальный фон, специально сформулированная ментальная конструкция, на фоне которой должен осуществляться процесс построения *индивидуальной системы ЗОЖ*. Этим фоном может быть:

- 1) позитивный взгляд на жизнь как выработанный личностью фактор профилактики психосоматических заболеваний;
- 2) базовая позиция личности.

Две эти составляющие здоровья напрямую влияют на иммунитет человека. *Иммунитет* (лат. *immunitas* – освобождение, избавление) – защита организма от чужеродных воздействий. *Ментальный иммунитет* – биопсихосоциодуховная матрица идентичности как основа безопасности. *Миссия ментального иммунитета* – выявление угроз и мобилизация внутренних ресурсов защиты личности. Врачи утверждают, что ментальный иммунитет – основа личности при глобальных и молниеносных кризисах. При этом важнейшими факторами выживания являются: многогранность личности, высокая социальная активность, хорошее воспитание и глубокое образование, высокая терпимость к социальным недугам, доступ к разнообразным источникам информации, разнообразные виды деятельности, видение перспектив развития личности. Для усиления общего иммунитета требуются не только здоровые мысли и идеи, но и обязательная двигательная активность, которая сегодня в дефиците. Таким образом, образ жизни зависит: 1) от возраста; 2) энергетического обеспечения; 3) отдыха; 4) отказа от вредных привычек; 5) полноценного сна; 6) полноценной физической активности; 7) психического комфорта; 8) позитивного мировоззрения (когнитивной и ментальной составляющих); 9) высокой базовой позиции.

В современной научной литературе можно найти более 400 определений феномена «здоровье». Следовательно, необходимо выбрать или сформировать свое понимание здоровья и свою модель индивидуального ЗОЖ, разложить ее на составляющие и работать по каждому направлению.

Специалисты из Университета Кентукки (США) и канадские кардиологи доказали, что отношение к жизни влияет на работу иммунной системы и улучшает работу сердечно-сосудистой системы. Было доказано, что пессимисты имеют меньше шансов на успешную борьбу с вирусной инфекцией, а оптимизм создает высокий иммунный статус. Стресс от семейных ссор и неудач в школе увеличивает шансы заболеть. Рабочая группа под руководством профессора Сюзан Сегерсторм год следила за отношением к жизни более ста взрослых, постоянно проверяя состояние их иммунной системы. Выяснилось, что наиболее сильной иммунная система оказывалась в периоды подъема настроения и оптимистичного отношения к жизни. Уверенность в своих силах помогала сохранить высокий иммунный ответ, а чувство беспомощности вызывало депрессию, подавляющую иммунный ответ.

Специалисты утверждают, что к середине текущего века психические расстройства займут ведущее место в структуре заболеваемости людей в большинстве стран мира. Установлено, что начала указанных нарушений здоровья закладываются именно в детском и подростковом возрасте [6]. Успешность формирования приспособительной реакции организма в условиях воздействия разнородных факторов школьной среды служит важным критерием здоровья.

Рассмотрим с несколько пограничных позиций проблему здоровья учителя. Восприятие действительности можно рассмотреть как смыслообразующий контекст. В течение дня мы воспринимаем происходящее как череду событий. Современный человек, играя социальные роли, большую часть времени уделяет семье, работе, отдыху... У учителя эти возможности значительно сокращены. В процессе семейных и профессиональных обязанностей человек совершает те или иные поступки, часть которых соответствует нормам ЗОЖ, а часть нет. Эта особенность человеческой активности связана с полимодальностью восприятия. Она включает в себя «единство непрерывности и прерывности».

Прерывность в науке XX века связывается с событийностью [9]. Но в какой-то момент событийность оборачивается для нас другой стороной. В той или иной мере благодаря ей мы начинаем постигать смыслы этих событий. Здесь содержатся скрытые значения информационной функции восприятия, которые организуют и само восприятие как некое событие [2, 3]. Эти параметры составляют основу для организации ментальности, направленность мыслительной деятельности, а также установки и ценности [2, 3]. В историко-культурном контексте ментальность проявляется в качестве скрытой части общественного сознания.

Наиболее понятной для нас является модель понимания ментальности как «*призмы*», сквозь которую человек смотрит на окружающий мир. Разумеется, человек участвует в формировании этой «*призмы*», которая тождественна восприятию, и регулирует предрасположенности индивида, основанные на впечатлениях, имеющих культурно-историческую основу [2]. Информационное содержание становится для человека смысловой основой восприятия [3]. Жизнь, имеющая смысл, обретает совершенно новое качество и воспринимается человеком как целостная картина от прошлого до будущего [2, 4]. Человек, осознавший высокий смысл своих действий, готов на любые по сложности поступки, в том числе и на усилия по созданию индивидуальной системы ЗОЖ. В структуре убеждений человека выделим три основных уровня: 1) *экзистенциальный*; 2) *уровень ранних решений*; 3) *уровень поверхностных убеждений*.

Экзистенциальный уровень – жизненная позиция, в которой проявляются два самых важных, принятых в глубоком детстве решения. Первое связано с отношением к себе – «кто Я такой, какова ценность моей личности». Второе решение – отношение к другому человеку, к миру. Совокупность этих решений составляет базовую позицию человека. Делаем констатирующий вывод: наше предположение, что путь к здоровью определяется *высокой базовой позицией личности*, подтверждается. Личность оперирует собственными инструментами – умом, волей, психикой, которые необходимо уметь правильно использовать. Тогда составляющими ЗОЖ являются: *формирование позитивного мировоззрения, создание высокой базовой позиции, овладение собственными внутренними ресурсами, позволяющими адекватно использовать двигательную активность*.

Человек тянется к тому, к чему его приучат, предпочтение определяется *коллективным сознанием*. Оно не строится на сумме мнений обычных людей, находится в самом обществе, воздействует на человека и передается поколениям. В человеке почти все создается, в нем мало естественного, в психологии и социологии его создает общество, в религии – мистические категории. Наконец, человек создает сам себя с помощью общества, которое формирует его через язык, воспитание, культуру, социальный опыт. Происходит процесс выработки мировоззрения, как показатель зрелости не только личности или социальной группы, но и как составляющее здоровья.

Важность смыслового компонента мы прослеживаем на исследованиях В. Франкла. Находясь в немецком концлагере, он открыл, что самая глубокая потребность человека не в наслаждении (по Фрейдю), не в стремлении к власти (по Адлеру), а в смысле жизни и ее цели [4]. Такой же вывод сделал и Альберт Эйнштейн, утверждающий, что надо стремиться не к тому, чтобы добиться успеха, а к тому, чтобы жизнь имела смысл. В. Соловьев писал о том, что вся духовная жизнь человека основана на том, что в мире есть смысл, без этого убеждения человек становится циником, нигилистом, внутренне разрушается... [5].

Прослеживается главная мысль: от того, как устроены ментальные структуры, зависят конкретные проявления интеллектуальной и творческой активности и, как следствие, *паттерны* (с англ. «шаблон», «модель») социального поведения. Люди примерно одинаково реагируют на какие-то бытовые события, устанавливая четкие, повторяющиеся ассоциации. В этот список можно внести привычки и стереотипы, например, «Быть здоровым – это модно». Человек должен стремиться к тому, чтобы его жизнь была позитивно наполненной, тогда она естественным образом становится более здоровой. ЗОЖ учителя можно представить в виде модели, где к общепринятым компонентам здоровья добавляются когнитивные и ментальные составляющие, что позволяет сформировать полную модель индивидуального ЗОЖ участника образовательного процесса.

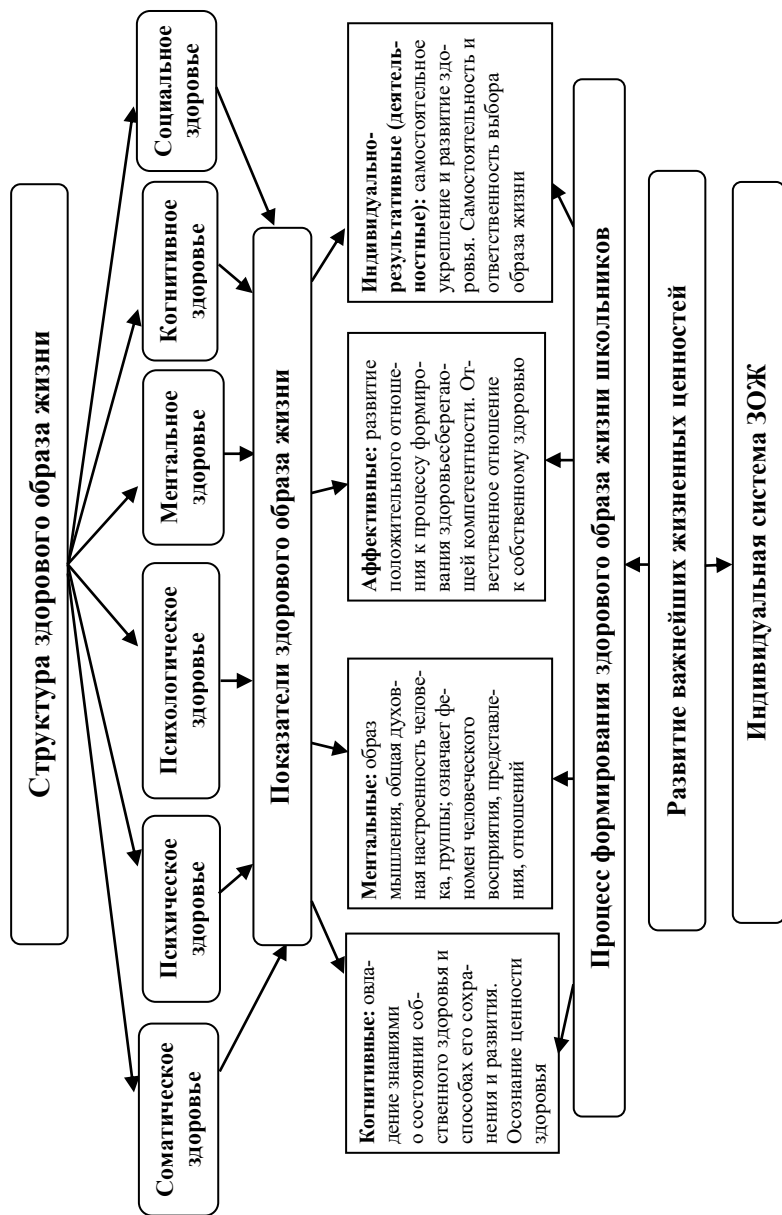


Рис. Модель структуры здорового образа жизни

Список литературы

1. *Амосов Н.М.* Раздумья о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 2014. – 64 с.
2. *Барабанчиков В.А.* Восприятие и событие. – СПб.: Алетейя, 2002. 512 с.
3. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, 2003. – 199 с.
4. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
5. *Соловьев В.С.* Соч.: в 2 т. Т. 2. – М., 1989.
6. *Кучма В.Р., Милушкина О.Ю., Бокарева Н.А., Детков В.Ю., Федотов Д.М.* Гигиеническая оценка влияния средовых факторов на функциональные показатели школьников // Гигиена и санитария. – 2013. –№ 5.– С. 91–94.
7. *Макарова Л.П., Соловьев А.В., Сыромятникова Л.И.* Актуальные проблемы формирования здоровья школьников // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59).– С. 494–496.
8. *Гун Г.Е., Лободин В.Т., Шаваринский Б.М.* Здоровье школьников в современном образовательном процессе: учеб.-метод. рекомендации. – СПб.: ЛОИРО, 2011.
9. *Хайдеггер М.* Бытие и время. – М.: Академический проект, 2015.

Э. В. Антипенко

E. V. Antipenko

Роль образовательных организаций в профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья

Role of educational institutions in the professional orientation of persons with disabilities

Статья посвящена проблеме профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Используя теоретические выкладки и практический опыт, автор обосновывает необходимость создания единой системы координации профориентационной работы образовательных организаций.

Ключевые слова: лицо с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная ориентация, образовательные организации, профессиональное самоопределение.

The article is devoted to problem in the professional orientation of persons with disabilities. Using theoretical calculations and practical experience, the author substantiates the need to create a unified system of coordination of career guidance of educational organizations.

Keywords: person with disabilities, professional orientation, educational organizations, professional self-determination.

В условиях существующей общественной формации, при отсутствии единого координационного органа, первостепенная роль в профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) отводится образовательным организациям. Ратифицированная Российской Федерацией в 2013 году Конвенция о правах инвалидов вывела на первый план вопросы вовлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья в полноценную общественную жизнь. Толерантное отношение к таким людям становится реалиями наших дней. Перемена явилась одним из проявлений масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности, а также механизмов социальных и культурных процессов, определяющих статус и влияющих на обеспечение прав [8, с. 126]. Особое значение в решении задач обеспечения полноценного развития лиц с ОВЗ приобретает профессиональное образование, ведь организация полноценного взаимодействия с окружающим миром для человека с ОВЗ напрямую связана с возможностью получения качественной профессиональной подготовки и реализации в профессиональной деятельности [6, с. 23].

Действующее законодательство позволяет выстроить многоуровневую структуру системы образования: общее образование (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее), профессиональное образование (среднее профессиональное и высшее), профессиональное обучение и дополнительное образование [1]. На каждом уровне решаются свои уникальные задачи. При этом вся система образования объединена единой стратегической целью: обеспечить профессиональную самореализацию личности, что обуславливает необходимость согласовывать, объединять усилия всех

образовательных организаций [5, с. 63]. Роль «связующего стержня» отводится профессиональной ориентации.

Означенная позиция находит подтверждение в цитируемом многими авторами (например, В.Э. Андрушкевич, В.Б. Борейшей) решении XV Генеральной конференции ЮНЕСКО, состоявшейся в Братиславе (ЧССР) ещё в 1970 году и определившей, что под профессиональной ориентацией надлежит понимать «помощь личности в использовании своих личностных особенностей, предоставление ей возможностей развивать их так, чтобы она была в состоянии выбирать для себя области обучения и труда в ходе меняющихся условий жизни в целях быть, с одной стороны, полезной обществу, а с другой – достичь самореализации» [3, с. 9].

Единство стратегической цели деятельности образовательных организаций сочетается с принципами длительности и многоэтапности профориентационной работы, соблюдения последовательности, преемственности и непрерывности профориентационных воздействий. Степень участия в этапах профориентации, цели и задачи каждой коррелируются сообразно типу образовательной организации, виду и уровню реализуемых ею программ, а также возрасту обучающихся и уровню их образования. Очевидно: чем эффективней будет организована профессиональная ориентация, тем больше шансов у опанта выбрать «ту самую» профессию и достичь жизненного успеха.

Оставаясь отражением процесса поиска и приобретения профессии, формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой деятельности, профессиональная ориентация лиц с ОВЗ приобретает чрезвычайную важность. Здоровый человек может повторить профессиональный выбор, причём неоднократно, что вполне соответствует концепции непрерывности образования. Лицо с ОВЗ такой возможности чаще всего не имеет. Весьма вероятным итогом становится неудачный профессиональный выбор и, как следствие, выпадение из активной общественной жизни, а зачастую – отсутствие заработка, то есть надёжного источника средств к существованию.

Это дает повод несколько по-иному взглянуть на профессиональную ориентацию лиц с ОВЗ. В целом существенных отличий она не имеет и складывается из вполне традиционных направлений: профессиональное воспитание, профессиональное информирование,

консультация и диагностика, профессиональный отбор (подбор), трудоустройство и профессиональная адаптация. Актуальной остаётся триада «хочу, могу, надо». Правда, в части «могу» на первый план выходит здоровье оптанта, которое существенно ограничивает его профессиональные возможности.

Высочайшая важность эффективной профессиональной ориентации лиц с ОВЗ признаётся всеми: учёными (например, Н.М. Анисимовой, Л.В. Чупровой [4, с. 171]), практиками и др. Благоприятная картина смазывается проведёнными в Борском агропромышленном техникуме исследованиями. В ходе опросов и бесед более половины первокурсников (из числа лиц с ОВЗ) признались, что выбрали профессию неосознанно, ставя во главу угла желание родителей, педагогов, знакомых и др. без учёта собственных возможностей, потребностей и желаний. Фактически это является отступлением от давно уже сформулированных и проверенных временем принципов профессиональной ориентации, в частности опоры на потенциальные и актуальные ресурсы человека. Во многих случаях оптантов (особенно выпускников школ из категории детей-сирот) просто отправляли в ближайшую, готовую их принять, профессиональную образовательную организацию, не предоставляя возможности выбора (отступление от принципа безусловного соблюдения права на свободный выбор профессии). Этим, на наш взгляд, объясняется отсутствие у многих желания обучаться, а затем и работать по полученной профессии или специальности.

В качестве основных форм профориентационной работы в профессиональной образовательной организации с лицами с ОВЗ называются профориентационное тестирование, дни открытых дверей, консультации по вопросам приёма и обучения для данной категории обучающихся и родителей; рекламно-информационные материалы для данных обучающихся; взаимодействие с образовательными организациями, осуществляющими функции коррекции [2]. Здесь, на наш взгляд, видится отступление от принципов преемственности и непрерывности профориентационных воздействий.

Неотъемлемой частью процесса профессионального обучения является деятельность, направленная на закрепление уверенности обучающихся в правильности профессионального выбора. Именно в процессе обучения имеется возможность увлечь профессией тех, чей выбор был неосознанным или случайным, в случае необходи-

мости подобрать новую профессию. В целях реализации этих задач в Борском агропромышленном техникуме проводятся экскурсии на предприятия, где применяются профессиональные навыки выпускников (прежде всего, из числа ОВЗ), организуются встречи с признанными мастерами профессий, ими осваиваемых, с выпускниками техникума (прежде всего, из числа лиц с ОВЗ), успешно реализовавшимися в профессии. Весьма удачным оказалось применение соревновательных технологий, в частности, участие обучающихся с ОВЗ в чемпионате «Абилимпикс». Достичь положительного эффекта удаётся не всегда. Так, в 2018 году 11% обучающихся (из числа лиц с ОВЗ) Борского агропромышленного техникума оставили учёбу. Основной мотив – отсутствие интереса к осваиваемой профессии.

Причиной такого положения дел, на наш взгляд, является недостаточность профориентационной компетентности педагогов образовательных организаций, следствием которой является неверный подход к профессиональной ориентации обучающихся, формализация, а иногда и полное её игнорирование.

Анализ современной литературы, некоторые выступления педагогических работников дают основания сомневаться в существовании единого подхода к профориентационной работе. Создаётся ощущение отсутствия понимания того, что профессиональное самоопределение начинается не с возникновения проблемы профессионального выбора, а заканчивается не в момент выбора принятия решения о выборе профессии. Мало кто помнит о том, что построение индивидуального профессионального вектора невозможно без профессионального воспитания, которое должно начинаться в кругу семьи, ещё в раннем детстве, и активно поддерживаться системой общего образования, включая дошкольные образовательные организации.

Профессиональная ориентация дошкольников зачастую представляется в виде инновации [7]. Пытаясь обосновать важность осознанного выбора профессии, авторы (например, Н.М. Анисимова и Л.В. Чупрова [4]) упускают, что к профессиональному самоопределению школьники должны быть готовы уже к выпускному классу. Не уделяется должного внимания профессиональному консультированию и диагностике, что особенно важно для лиц с ОВЗ и их родителей, поскольку потребность в профориентационной поддержке у этой категории оптантов присутствует на любом этапе

профессионального становления. В результате – отступления от принципа разумного согласования интересов и возможностей личности при определении трудового пути, неадекватная оценка возможностей опанта и профессиональный выбор, не соответствующий его возможностям.

Было бы неверным делегировать профориентационную работу исключительно организациям общего образования. Нет никаких сомнений в том, что профессиональная ориентация абитуриентов-инвалидов и абитуриентов с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях способствует их осознанному и адекватному профессиональному самоопределению [2].

С учётом этого в Борском агропромышленном техникуме практикуются встречи с обучающимися и воспитанниками (в том числе с ОВЗ) организаций общего образования различного уровня. Им в простой, соответствующей возрасту и уровню образования форме рассказывают о профессиях, которым обучают в техникуме, существующих потребностях рынка труда (профессиональное информирование). В ходе мастер-классов и профессиональных проб выявляется предрасположенность к тому или иному роду деятельности (профессиональная диагностика и профессиональный отбор). Стали традиционными встречи с родителями, в рамках которых даются консультации, в том числе относительно возможностей и способностей их детей, требований, предъявляемых к обучающимся (профессиональная консультация).

Такого рода действия действительно способствуют осознанному и адекватному профессиональному самоопределению лиц с ОВЗ, являются продвижением образовательной организации на рынке образовательных услуг.

Необходимо понимать, что только проблему профессиональной ориентации лиц с ОВЗ нельзя решить исключительно повышением квалификации и переподготовкой педагогов. Опыт показывает, что образовательные организации имеют возможность согласовывать усилия, действовать во взаимодействии с родителями опантов, потенциальными работодателями и специалистами из различных отраслей, нивелировать допущенные ошибки.

Создание единой службы профессиональной ориентации обеспечило бы более эффективное профессиональное самоопределение, а как следствие – самореализацию личности, возможности которой ограничены.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс: 1992–2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/FK42a> (дата обращения: 06.03.2019).
2. Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014 № 06-281 «О направлении Требований» (вместе с «Требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащённости образовательного процесса», утв. Минобрнауки России 26.12.2013 № 06-2412вн) // КонсультантПлюс: 1992–2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/FK3yH/> (Дата обращения: 06.03.2019).
3. Андрушкевич В.Э. Основы профориентологии : учеб. пособие / В.Э. Андрушкевич, В.Б. Борейша. – Томск, 2003. – 262 с.
4. Анисимова Н.П., Чупрова Л.П. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе общего образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С. 170–177.
5. Белов В.И. Система профориентации в современных условиях развития экономики и образования // Профессионально-техническое образование как фактор инновационного развития региона. – СПб.: ЛОИРО, 2012. – С. 62–66.
6. Блинова А.В. Развитие компетентности педагога в условиях реализации идей инклюзии в профессиональном образовании // Ключевые тенденции повышения качества регионального профессионального образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящённой 90-летию Ленинградской обл. и моноконференции «Проблемы профильного обучения». – СПб.: ЛОИРО, 2017. – С. 22–27.
7. Строчкова Н.И. Ранняя профессиональная ориентация детей дошкольного возраста // Международный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/F5aah/> (Дата обращения 10.01.2019).
8. Топоровский В.П. Механизмы интеграции в ходе профессионального обучения лиц с ОВЗ на основе адаптированных образовательных программ // Личность. Общество. Образование. Непрерывное образование как фактор развития личности в современном обществе: сб. ст. XXI Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: ЛОИРО, 2018. – С. 125–130.

T. С. Грядкина

T. S. Griadkina

**Комплексная программа сохранения
и укрепления здоровья дошкольников**

**Comprehensive program for the preservation
and promotion of health of preschool children**

В статье раскрыто содержание экспериментальной программы укрепления здоровья дошкольников. Обсуждены упражнения, содействующие психомоторному и личностному развитию детей. Особое внимание уделено работе с ослабленными детьми.

Ключевые слова: здоровье, программа, психомоторное развитие, развитие личности, физические упражнения, субъектная позиция, формы работы.

The article reveals the content of the experimental program of health promotion of preschool children. The exercises promoting psychomotor and personal development of children are discussed. Special attention is paid to the content of work with weakened children.

Keywords: preschool education, health, psychomotor development, personality development, physical exercises, motor activity, subject position, forms of work.

Сохранение и укрепление здоровья дошкольников является постоянным приоритетным направлением в их воспитании. Необходимость и целесообразность этого направления обусловлена увеличением количества детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья, а также нормативно-правовыми актами [1, 2, 3]. В дошкольных образовательных организациях Ленинградской области этому направлению уделяется особое внимание.

Более 10 лет мы проводили исследования на базе дошкольных учреждений Всеволожского, Госненского, Кировского, Тихвинского, Сланцевского, Бокситогорского, Кингисеппского районов Ленинградской области.

В экспертном совете при Ленинградском областном институте развития образования прошла экспертизу и была рекомендована к применению в дошкольных образовательных учреждениях программа «Укрепи здоровье смолоду». Эта программа первоначально создавалась нами на региональной экспериментальной площадке – МДОУ «Детский сад “Солнышко”» г. Тихвина. Впоследствии ее содержание обогащалось с учетом результатов работы в других дошкольных учреждениях.

Целью нашей опытно-экспериментальной работы было создание эффективной системы сохранения, укрепления и формирования физического, соматического, психического, нравственного здоровья дошкольников для конкретной дошкольной образовательной организации.

В основе концепции программы лежит понимание здоровья как особо сложного явления и детерминированности процесса развития и социальной сущности человека, гетерохронности развития органов и систем детского организма. Организм рассматривается как единое целое, а рост, изменение форм, дифференцирование физиологических систем, особенности поведения представляют собой разные стороны единого онтогенетического процесса. С опорой на теорию системной организации адаптивных реакций организма ключ к раскрытию механизмов управления мы видим в системных связях между различными физиологическими функциями, реализуемыми в процессе адекватной деятельности на соответствующих этапах индивидуального развития. Таким образом, воздействуя на одну функцию (преимущественно ведущую, наиболее зрелую для конкретного возраста), можно оказать влияние на развитие других.

Учитывается также, что процессы развития, обучения и воспитания связаны во времени и могут ускорять или замедлять некоторые морфофункциональные изменения в организме.

Педагогическая эффективность здоровьесберегающего образования зависит от того, в какой мере учитываются сенситивные периоды в развитии детей, во время которых наблюдается наибольшая восприимчивость к воздействию внешних факторов, формирующих личность, здоровье, а также факторов, оказывающих негативное влияние на развитие ребенка.

Важным фактором воспитания является приобщение детей к здоровому образу жизни. Он объединяет все, что способствует вы-

полнению человеком его бытовых, социальных функций в оптимальных для здоровья условиях. В то же время здоровый образ жизни с позиции генетической природы каждого ребенка – это способ жизнедеятельности, соответствующий его генетически обусловленным, типологическим особенностям и конкретным условиям жизни, направленный на формирование, сохранение, укрепление здоровья и полноценное выполнение социально-бытовых функций.

В формировании индивидуального здоровья стиль жизни играет огромную роль. Он имеет персонифицированный характер и определяется историческими и национальными традициями (менталитетом), а также личными наклонностями. В связи с этим при примерно одинаковом уровне потребностей каждая личность характеризуется индивидуальным способом их удовлетворения. У детей это проявляется в разном поведении, которое определяется воспитанием и разнообразием индивидуальных способов жизни.

При определении особенностей здорового образа жизни ребенка необходимо учитывать его типологические особенности (тип высшей нервной деятельности, морфофункциональный тип, преобладающий механизм вегетативной реакции, возрастную принадлежность, быт, социальную обстановку, в которой он живет, и др.). Важное место в исходных посылах занимают личностно-мотивационные качества ребенка, его жизненные ориентиры.

Кроме этого, следует учитывать неодинаковую во времени восприимчивость растущего детского организма к формирующим влияниям среды: критические периоды отличаются снижением генетического контроля, и при избыточности формирующих факторов в эти периоды возможны нарушения в развитии организма.

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы обследование детей по показаниям физического и психического здоровья с помощью общепринятых надежных, достоверных физиометрических и психологических тестов свидетельствовало о наличии существенной положительной корреляционной связи между состоянием здоровья дошкольников и развитием у них психических процессов (особенно различных свойств внимания, памяти, быстроты реакции). Было установлено, что ослабленные дети медленнее и хуже осваивают основную образовательную программу ДОО. У 30–40% детей разного возраста выявлены более низкие показатели адапта-

ционного ресурса, психомоторного развития, концентрации, переключения и объема внимания, памяти.

В связи с этим в комплексную программу сохранения и укрепления здоровья дошкольников было включено особое содержание, соответствующее состоянию здоровья ослабленных детей, их психомоторному развитию, интересам. Экспериментальная работа строилась в соответствии с гипотезой: создание системы медико-педагогического воздействия, адаптированной к условиям коллективного воспитания, индивидуальным особенностям детей (типу высшей нервной деятельности, уровню психического, моторного развития, полу, группе здоровья, степени двигательной активности, особенностям общения, мотивам, интересам, способностям) окажет эффективное воздействие на формирование, укрепление и сохранение здоровья детей как в оздоровительных, так и в обычных группах.

Приобщение к здоровому образу жизни осуществляется в комплексе с развитием у детей любознательности, познавательных способностей через занимательную игровую двигательную деятельность. В связи с этим первый раздел программы – «Я познаю свое тело и учусь заботиться о своем здоровье» насыщен познавательными педагогическими ситуациями, обеспечивающими формирование представлений у детей о себе («Я-физическое»), о здоровом образе жизни, функционировании организма, способах сохранения и укрепления здоровья. Ребенок идет по пути «познаю себя – учусь сохранять и укреплять свое здоровье».

Полноценное физическое развитие, формирование правильной осанки, жизненно важных двигательных навыков рассматривается в тесной связи с гармоничной, последовательной организацией нервной системы, ее чувственных центров, анализаторов. В связи с этим во второй раздел программы – «Занимательные подвижные игры и игровые упражнения» – включены упражнения, обеспечивающие комплексное оздоровление и психомоторное, сенсорное развитие.

Особую группу составляют игры для разных возрастных групп на цветных массажных ковриках (около 100), упражнения с современным физкультурным оборудованием, игры на развитие простой и сложной сенсомоторной реакции, внимания, двигательной памяти; упражнения, уточняющие представления об «я-физическом». Большинство этих упражнений требует сопряженного взаимодействия – слухового, зрительного, двигательного анализаторов. Суще-

ственную роль в формировании представлений об «я-физическом» играют занятия акваэробикой, плаванием.

Особое внимание в программе отведено упражнениям на развитие у детей мелкой моторики. Предложенные игровые упражнения стимулируют различные движения кистью, пальцами рук и способствуют развитию нервной системы координации в целом. С учетом особенностей ослабленных детей, наличия у них специфических заболеваний в программу включены специальные подвижные игры оздоровительной направленности. Предлагаются также настольно-печатные дидактические игры, обеспечивающие развитие у детей интереса к физическим упражнениям, формирование представлений о правилах здорового образа жизни.

Реализация комплексной экспериментальной программы сохранения и укрепления здоровья дошкольников осуществляется в течение всего дня в различных формах работы с детьми (непосредственной образовательной деятельности, совместной с педагогами деятельности, самостоятельной деятельности, прогулке, досугах и др.) и предполагает организацию развивающей среды с учетом состояния здоровья детей, уровня их развития, интересов, склонностей, интеграцию разных образовательных областей, освоение детьми позиции субъектов деятельности, развитие творчества. Наилучший эффект достигается при взаимодействии всех субъектов образовательного процесса: детей, педагогов, родителей.

Об эффективности работы по экспериментальной программе свидетельствует положительная статистически достоверная динамика в показателях физического развития детей, развития у них психических процессов, а также снижение заболеваемости (показатели лучше, чем в среднем по России). Более того, поступающие в школу выпускники экспериментальных площадок значительно реже и менее продолжительно болеют, чем их одноклассники, более внимательны и работоспособны.

Работа по экспериментальной программе способствовала также формированию у детей интереса к себе, своим движениям, здоровью как объекту познания, освоению позиции субъекта деятельности по охране и укреплению своего здоровья и здоровья окружающих.

Список литературы

1. Конвенции о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989; вступила в силу для СССР 15.09.1990).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155).
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)"».

И. Л. Боздаренко

I. L. Vozdarenko

Особенности внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс дошкольников с ОВЗ в соответствии с ФГОС ДО

Features of the introduction of health-saving technologies in the educational process of preschool children with disabilities in accordance with the Federal State Educational Standards

В статье определена необходимость использования здоровьесберегающих технологий в системе образовательного процесса дошкольных учреждений. Рассмотрены группы здоровьесберегающих технологий, внедряемых в дошкольных детских учреждениях: сохранения и стимулирования здоровья; обучения здоровому образу жизни; музыкального воздействия и коррекции поведения.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольники, здоровьесберегающие технологии, культура здоровья, здоровьесберегающая среда.

The article defines the need for the use of health-saving technologies in the educational process of preschool institutions. Groups are considered as health technologies, introduced in the kindergartens of preserving and promoting health; learning healthy lifestyles; musical effects and behaviour.

Keywords: preschool education, preschoolers, health-saving technologies, health culture, health-saving environment.

В любом обществе и при любых политических и социально-экономических ситуациях детское здоровье – предмет первоочередной важности и актуальнейшая проблема, поскольку оно определяет генофонд нации, будущее страны, экономический и научный потенциал общества.

Основной задачей дошкольных образовательных учреждений является сохранение и укрепление здоровья своих воспитанников. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [1] решению проблем охраны и укрепления здоровья отведена ведущая роль. Подчеркнута важность создания в стране условий, обеспечивающих психическое, физическое здоровье детей. На фоне социальной и экологической напряженности в стране, роста болезней цивилизации, чтобы сохранить здоровье, необходимо владеть искусством его сохранения и укрепления. Такому искусству необходимо уделять как можно больше внимания в дошкольном возрасте, когда у ребенка происходит формирование основных навыков по формированию здоровья. Это время является самым благоприятным для выработки правильных привычек, которые в сочетании с обучением детей дошкольного возраста методам сохранения и совершенствования здоровья приведут к положительному результату. Кроме того, именно в дошкольном возрасте можно отметить более тесную связь ребенка с семьей и воспитателем, чем в период школьного возраста, что позволяет наиболее эффективно воздействовать не только на ребенка, но и на членов его семьи [4, с. 137].

По Уставу ВОЗ под здоровьем понимается состояние социального и физического благополучия человека, одна из высших ценностей человека, один из источников радости, счастья, залог оптимальной самореализации. От того, как прошли дошкольные годы, во многом зависит психическое и физическое человеческое здоро-

вье на протяжении всей жизни. В этот ответственный жизненный период важно сохранить здоровье ребенка, для чего требуется огромный, каждодневный труд в семье и дошкольном образовательном учреждении [7, с. 362].

На сегодняшний день усилия воспитателей дошкольных учреждений как никогда направлены на оздоровление дошкольников, культивирование здорового образа жизни. Не случайно именно эти задачи приоритетные в программе модернизации отечественного образования. Одно из средств решения поставленных задач – здоровьесберегающие технологии, без которых в современном детском саду педагогический процесс немислим.

В дошкольном образовании здоровьесберегающие технологии направлены на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования: сохранять, поддерживать и обогащать здоровье субъектов педагогического процесса в детском дошкольном учреждении: детей, родителей и педагогов.

Дошкольный возраст – решающий этап в формировании фундамента психического и физического здоровья ребенка. В этот период интенсивно развиваются органы и формируются функциональные системы организма. В последние годы наметилась устойчивая тенденция ухудшения детского здоровья, увеличилось количество детей с нарушениями речевого и психического развития, налицо необходимость поиска механизмов, которые позволят изменить сложившуюся ситуацию [5, с. 7].

Основной задачей детского дошкольного учреждения является подготовка ребенка к самостоятельной жизни, формирование у него для этого необходимых навыков, умений, воспитание определенных привычек. Дошкольные учреждения на сегодняшний день большое внимание уделяют здоровьесберегающим технологиям, направленным на решение самых главных задач дошкольного образования: сохранение, поддержание и обогащение детского здоровья. Также первостепенная задача детского сада – обеспечить максимально высокий уровень реального здоровья дошкольников, воспитать основы культуры здоровья для формирования осознанного отношения детей к жизни как собственной, так и окружающих их людей.

Основной целью здоровьесберегающих технологий является обеспечение дошкольников высоким уровнем реального здоровья, вооружение их необходимым багажом навыков, умений, знаний,

необходимых для ведения здорового образа жизни, и воспитание культуры здоровья. Решению поставленной цели подчинены многие задачи, решаемые педагогом в процессе своей деятельности. В детских образовательных учреждениях педагоги обучают детей навыкам ухаживания за своим телом, т. е. безопасному поведению и осознанному отношению к своему здоровью.

К основным задачам здоровьесберегающих технологий относят:

- объединение усилий воспитателей и родителей для эффективной организации физкультурно-оздоровительной работы, а также профилактики нарушений осанки и плоскостопия;
- формирование у детей знаний безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций в мегаполисе и природе;
- осуществление средствами физкультурно-оздоровительной работы преемственности между детским садом и школой [2, с. 97].

В современных здоровьесберегающих технологиях, применяемых в дошкольных образовательных учреждениях, отражаются две линии оздоровительно-развивающей работы: приобщение детей к физической культуре и применение развивающих форм оздоровительной работы [3, с. 142].

Возможно условное разделение всех здоровьесберегающих технологий в детском саду на четыре группы:

1. Технологии стимулирования и сохранения здоровья (динамические паузы, т. е. комплексы физминуток, включающих гимнастику для глаз, артикуляционную, пальчиковую, дыхательную гимнастику и т. п.), спортивные и подвижные игры, тренажеры, контрастную дорожку.

2. Технологии формирования знаний о здоровом образе жизни (занятия физкультурой, утренняя гимнастика, точечный массаж, бассейн, праздники, спортивные развлечения, дни здоровья, ситуативные малые игры – ролевые подражательные имитационные игры).

3. Технологии музыкального воздействия (библиотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия).

4. Технологии коррекции поведения (игры-соревнования, игры с правилами, психотехнические освобождающие игры, режиссерские игры, народные игры).

Федеральными государственными требованиями выделена область «Здоровье», ориентир которой определен достижением целей

охраны детского здоровья и формирования основ культуры здоровья посредством решения следующих задач [6, с. 195]:

- сохранение и укрепление психического и физического здоровья детей;
- воспитание культурно-гигиенических навыков;
- формирование начальных представлений о здоровом образе жизни.

Используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность, основная направленность которой оздоровительная, сформирует в итоге у ребенка стойкую мотивацию на полноценное развитие и здоровый образ жизни. Современными психологами выделены следующие виды здоровьесберегающих технологий, используемых в детском саду:

1. Медико-профилактические технологии – обеспечивают сохранение и преумножение детского здоровья под руководством медперсонала ДОО в соответствии с медицинскими нормами и требованиями, с использованием медицинских средств. К ним относят:

- мониторинг здоровья воспитанников детского сада и разработку рекомендаций по оптимизации здоровья детей;
- организацию и контроль питания детей раннего и дошкольного возраста, физического развития детей, закаливания;
- организацию профилактических мероприятий;
- контроль и помощь в обеспечении требований СанПиН;
- организацию здоровьесберегающей среды.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии – направлены на укрепление здоровья и физическое развитие воспитанников: развитие двигательной активности, физических качеств и становление физической культуры, дыхательная гимнастика, закаливание, самомассаж и массаж, формирование правильной осанки и профилактика плоскостопия, воспитание привычки заботы о здоровье и повседневной физической активности, и т. д.

3. Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка – обеспечивают социальное и психическое здоровье воспитанника детского сада. Основной задачей этих технологий является обеспечение позитивного психологического самочувствия и эмоциональной комфортности детей в процессе общения со сверстниками и взрослыми в семье и детском саду.

4. Технологии здоровьедобогачения и здоровьесбережения дошкольных педагогов – направлены на развитие культуры здоровья педагогического состава, в том числе развитие потребности к здоровому образу жизни, культуры профессионального здоровья. Основной задачей этих технологий является обеспечение валеологической образованности родителей дошкольников (папки-передвижки, личный пример педагога, беседы, практические показы (практикумы), нетрадиционные формы работы с родителями и т. д).

5. Технологии валеологического просвещения родителей – направлены на повышение психолого-педагогической компетентности родителей; привлечение их к активному участию в воспитательно-образовательном процессе – составная часть валеологического просвещения по приобщению к здоровому образу жизни.

6. Здоровьесберегающие образовательные технологии – воспитание культуры здоровья дошкольников. Их основной целью является становление осознанного отношения дошкольников к жизни и здоровью человека, накопление знаний о здоровье и развитие умений его сбережения, поддержания и сохранения, обретение валеологической компетентности, которая позволит дошкольнику эффективно и самостоятельно решать задачи безопасного поведения и здорового образа жизни [3, с. 143].

Таким образом, детский сад как специализированное дошкольное учреждение находится в постоянном поиске новых оздоровительных технологий для своих воспитанников. Коллектив педагогов детского сада постоянно работает над созданием условий для сохранения и укрепления здоровья дошкольников, компенсации и коррекции имеющихся у них отклонений в развитии, что оказывает положительное влияние на эффективность проводимой работы и реализации одной из первостепенных задач дошкольного периода – успешной подготовки детей с ОВЗ к обучению в школе.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.11.2013 № 1155, г. Москва.
2. *Бирюкова Н.А.* Реализация здоровьесберегающих технологий на базе дошкольных образовательных учреждений / Н.А. Бирюкова,

Л.В. Голикова, А.А. Тихонова // Здоровье и образование в XXI веке: электронный научно-образовательный вестник. – 2016. – № 2. – С. 97–98.

3. *Иванцова Т.П.* Здоровьесберегающие компоненты организации учебно-воспитательного процесса в детском саду / Т.П. Иванцова // Образование и наука. – 2004. – № 3 (27). – С. 140–144.

4. *Коровникова Ю.Г.* Особенности организации здоровьесберегающей среды дошкольного образовательного учреждения / Ю.Г. Коровникова // Гаудеамус. – 2013. – № 1 (21). – С. 137–144.

5. *Савинова С.В.* Как воспитать здорового ребенка / С.В. Савинова // Воспитатель ДОУ. – 2011. – № 5. – С. 7–9.

6. *Харитоновна Е.А.* Здоровьесберегающие технологии в формировании психоэмоционального здоровья школьников / Е.А. Харитоновна // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 195–196.

7. *Юрикова Е.В.* Использование здоровьесберегающих технологий в детских образовательных учреждениях / Е.В. Юрикова // Здоровье и образование в XXI веке: электронный научно-образовательный вестник. – 2013. – № 1–4. – С. 362–363.

И. М. Ануфриева

I. M. Anufrieva

**Возможности использования приемов
нейропсихологической коррекции в процессе
обучения и воспитания детей с ограниченными
возможностями здоровья в условиях ДОУ
комбинированного вида**

**Opportunities for the use of neuropsychological
correction methods in the process of training and
education of children with disabilities at pre-school
educational institutions of combined type**

Статья посвящена проблеме обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлен опыт внедрения в процесс сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в детском саду комбинированного

вида системы нейропсихологической коррекции как специфического вида коррекционной работы, направленной на повышение возможностей головного мозга в управлении поведением и познавательной деятельностью.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, нейропсихологическая коррекция.

The article considers the problem of training and education of children with disabilities. We present experience of introducing the neuropsychological correction system as a specific type of correctional work aimed at enhancing the brain's capabilities in controlling behavior and cognitive activity into the support scheme for children with disabilities at a pre-school educational institution of combined type.

Keywords: children with disabilities, psychological and pedagogical support, neuropsychological correction.

Актуальность внедрения нейропсихологических технологий в работу педагога-психолога ДООУ обусловлена тем, что психолого-педагогическое сопровождение эффективно лишь в том случае, когда учитываются объективные законы развития, которые включают основные закономерности развития мозга ребенка, изучаемые нейропсихологией детского возраста [4].

Психологические системы человека – это нейропсихосоматические системы, реализующиеся в биосоциокультурном окружении. Эта характеристика – основная для психологического развития в любом возрасте. Она отражает единство субъективных (телесных, соматических и нервных, психических) и объективных механизмов и условий развития. Следовательно, психолого-педагогические технологии должны включать методы, обращенные к каждой из этих сторон. В этом случае многие проблемы современных детей (на первый взгляд не связанные друг с другом) рассматриваются и преодолеваются как составляющие единой структуры, в основе которой лежат универсальные нейробиологические (телесные и мозговые) и социокультурные закономерности.

С точки зрения нейропсихологического подхода нарастание в детской выборке неблагоприятных тенденций развития прежде всего связано с внутриутробными, родовыми и/или возникшими в младенчестве дисфункциями нервной системы. По мере взросления ребенка эти микротравмы, обусловленные различными факторами,

все сильнее проявляют себя в виде различных затруднений. Это и варианты нарушений развития речи, и синдромы гиперактивности и дефицита внимания, и несформированность произвольной саморегуляции. В целом – социальная неуспешность ребенка, несформированность к моменту перехода к школе предпосылок учебной деятельности. У многих современных детей перечисленные выше отклонения, в сочетании с имеющим место в ряде случаев вытеснением игровой деятельности другими видами деятельности и сокращением коммуникативных процессов, становятся компонентами, системно искажающими адаптивные механизмы, которые в норме обеспечивают успешное развитие ребенка.

Оптимальным является системный подход к профилактике, коррекции и абилитации (направленному формированию) психического развития ребенка, в котором различные психолого-педагогические методы применяются в иерархически организованном комплексе.

Нейропсихологический подход к решению широкого круга общеобразовательных задач включает коррекционную, профилактическую и абилитационную (развивающую, формирующую) направленность. Еще с 70-х гг. прошлого века А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова разрабатывают этот подход в общеобразовательном контексте.

Нейропсихологическая коррекция представляет собой трехуровневую систему. Каждый из уровней коррекции имеет свою специфическую «мишень» воздействия и направлен на все три блока мозга.

Базовая нейропсихологическая технология коррекции, профилактики и абилитации детей с ОВЗ – «методика замещающего онтогенеза» (МЗО). В качестве основополагающего в МЗО выступает принцип соотнесения актуального статуса ребенка с основными этапами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были эффективно освоены [3, 4].

Воздействие на сенсомоторный уровень, с учетом общих закономерностей развития, запускает активизацию всех высших психических функций, их развитие, и, как следствие, создается базовая предпосылка для полноценного усвоения ребенком учебного материала.

С 2013 года существует образовательная программа «Диалог», в которой одной из основных частей является программа «Нейропсихологическая профилактика и коррекция. 3–7 лет» А.В. Семенович [4]. Данная программа наиболее полно освещает психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми возможностями здоровья.

В условиях нашего учреждения педагог-психолог работает с детьми с ОВЗ в условиях групп комбинированной направленности. В каждой такой группе 13–20 детей с различными нарушениями развития. Преимущественно это дети с общим недоразвитием речи. Также встречаются и дети с диагнозом ЗРР (задержка речевого развития), ЗПР (задержка психического развития), СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), ММД (минимальная мозговая дисфункция), дети с гипертоническим синдромом.

При разговоре с родителями и анализе медицинской документации, как правило, выясняется, что у мам этих детей отмечались проблемы, связанные с протеканием беременности и родов. Грубые нарушения неврологического статуса у детей встречаются не часто – такие новорожденные не остаются без внимания врачей. Гораздо чаще встречаются на первом году жизни незаметные для родителей, а иногда и специалистов, «легкие» поражения. Неудачные дошкольники как раз из ряда таких детей.

Самыми характерными признаками таких детей являются трудности в усвоении материала, речевые нарушения, недостаточность мелкой и крупной моторики, различные виды невротических реакций (страхи, тики, заикание и т. д.), эмоциональная неустойчивость, чрезмерная активность, проблемы с устойчивостью, концентрацией внимания. У значительного числа детей этой категории выявляются нарушения функции речи и задержка речевого развития.

На ставку педагога-психолога в нашем регионе приходится четыре группы детей с ОВЗ, при этом количество этих детей в каждой комбинированной группе не ограничено. Соответственно, у каждого педагога-психолога, работающего на ставку, на сопровождении может быть и 50, и 60, и 70 детей с ОВЗ.

Данная нагрузка не позволяет полноценно реализовывать методы нейропсихологической профилактики и коррекции. Для эффективности данной работы необходимо регулярное выполнение заданий разного уровня. Максимум, на который способен педагог-

психолог в условиях групповых и индивидуальных занятий, – использование различных нейрокоррекционных упражнений в виде ритуалов начала занятий и в разминках. Как пример – различные дыхательные техники, упражнения на межполушарное взаимодействие, формирование пространственных связей.

В программе А.В. Семенович предлагается реализовывать с детьми с ОВЗ групповые нейрокоррекционные занятия, при этом просто информируя родителей о необходимости регулярного выполнения упражнений. Мы считаем данный подход недостаточно эффективным как в силу значительного количества детей в группе, так и в силу того, что большинство родителей не выполняют дома выданные задания и в результате пропадает необходимая регулярность.

В рамках эксперимента мы организовали вечернюю совместную группу родителей с детьми. Предварительно каждый родитель заполнял подробную анкету, в которой отражены особенности медицинского анамнеза семьи и ребенка. Это необходимо для того, чтобы в группе не было детей с эпилепсией, генетическими заболеваниями, тех, кому нейрокоррекция не показана [1].

Один раз в неделю в течение 45–60 минут родители занимаются вместе с детьми. Дома они самостоятельно 3–6 раз в неделю выполняют все упражнения по полученным материалам. С нашей точки зрения, такая включенность родителей в процесс нейрокоррекции позволяет сделать его более эффективным.

С самого первого занятия у каждого ребенка на левой руке завязана веревочка, помогающая ему освоить понятия «право» и «лево». В каждом занятии присутствуют упражнения на дыхание, на развитие глазодвигательных функций, растяжки и специальные физические упражнения, влияющие на развитие определенных структур мозга [1]. Каждое занятие обязательно включает рисование небольшого рисунка, который дети могут забрать с собой.

Опыт использования приемов нейропсихологической коррекции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья показывает, что система совместной работы с родителями обеспечивает эффективность нейрокоррекции. Можно говорить о том, что улучшилась произвольная саморегуляция, эмоциональный фон детей, представления о пространстве. Эксперимент продолжается до конца года, и в дальнейшем подробно исследуется вся структура

работы с родителями в нейрокоррекции, позволяющая выстраивать эффективные взаимоотношения родителей и детей, способствующие процессу развития.

Список литературы

1. Колганова В.С. Нейропсихологические занятия с детьми : в 2 ч. / В.С. Колганова. – М.: Айрис-пресс, 2015. – 416 с.
2. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «ДИАЛОГ» / под редакцией О.Л. Соболевой, О.Г. Приходько. – М.: Дрофа, 2014. – 864 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Academia, 2002. – 302 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. 3–7 лет : метод. пособие. – М.: Дрофа, 2014. – 304 с.

Е. В. Разина

E. V. Razina

Взаимодействие педагога-психолога с ребенком с расстройствами аутистического спектра

Interaction of the teacher-psychologist with the child with autism spectrum disorders

В статье рассмотрены особенности взаимодействия педагога-психолога с ребенком с расстройствами аутистического спектра. Определены основные направления психокоррекционной работы с ребенком с расстройства аутистического спектра, рассмотрены мероприятия, направленные на обеспечение безопасности детей с расстройства аутистического спектра.

Ключевые слова: здоровье, психические расстройства, расстройства аутистического спектра, взаимодействие, аутичный ребенок.

The article describes the features of the interaction of the teacher-psychologist with a child with autism spectrum disorders. The main directions of psychocorrectional work with a child with autism spectrum disorder are determined, the measures aimed at ensuring the safety of children with autism spectrum disorder are considered.

Keywords: health, mental disorders, autism spectrum disorders, interaction, autistic child.

На протяжении последних лет детское здоровье является предметом особого беспокойства со стороны общественности. В большей мере можно отметить рост количества детей с психическими расстройствами. Во всем мире до 23% детей и подростков имеют проблемы с психическим здоровьем, приводящим их к инвалидности. Значительное место в структуре психической патологии у детей занимают нарушения аутического характера. Данные Организации Объединенных Наций свидетельствуют о том, что во всем мире аутизмом страдают около 67 миллионов человек. Это 1% от всего населения планеты. Ученые проявляют крайнюю озабоченность тем, что за последние десять лет статистика распространенности этого психического расстройства в раннем развитии увеличилась в 10 раз. Тем более актуальной становится проблема социальной интеграции в общество ребенка, имеющего расстройства аутистического спектра, учитывая его психофизиологическое состояние.

Стоит заметить, что детский аутизм является нарушением психологического развития, проявляющимся врожденными нарушениями или трудностями социального взаимодействия, общения и стереотипными формами поведения. Проявляется он в нарушении контактов, в уходе от реальности в мир собственных переживаний.

Детский аутизм принадлежит к группе первазивных нарушений психического развития, при которых затронуты социальные и коммуникативные навыки, поведение, речь и эмоциональное развитие. Успех социальной адаптации детей, имеющих расстройства аутистического спектра, прежде всего, зависит от грамотной координации действий врачей, родителей, педагогов и психологов. Установление специалистами тесного контакта и взаимопонимания с родителями ребенка – необходимое условие психолого-педагогической коррекции. Совместно с помощью ребенку требуется также терапия родителей, находящихся зачастую в хронически угнетенном состо-

янии в связи с воспитанием ребенка-аутиста. При обсуждении трудностей поведения ребенка-аутиста педагог-психолог может подсказать родителям варианты избегания конфликтов. Профилактика ситуаций, болезненных и для родителей, и для ребенка, формирование определенного щадящего и в то же время эмоционально тонизирующего, организующего режима для ребенка позволяют уменьшить проявления аутистического расстройства в его поведении и состоянии, сделать податливым для педагогических воздействий в семье и в образовательном учреждении.

Основные направления психокоррекционной работы с ребенком с расстройства аутистического спектра:

- обучение простым навыкам взаимодействия;
- обучение более сложным поведенческим формам;
- развитие личности и самосознания.

В процессе занятий требуются специальные мероприятия, направленные на обеспечение безопасности детей:

- проведение занятий в специально оборудованном зале, где обязательно наличие мягкого освещения, ковра на полу. Тяжелых и острых предметов в зале быть не должно;

- наличие строго организованного режима в классе. Обязательно постоянство обстановки занятий и на первых порах – постоянство состава детей, так как дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) приспосабливаются к новым людям и к новой обстановке крайне трудно;

- индивидуальная психокоррекционная программы развития;
- активное привлечение к психокоррекционному процессу родителей.

Наблюдение за ребенком с РАС как в поведении спонтанном, так и в создаваемых ситуациях взаимодействия позволит собрать информацию о его возможностях и особенностях, важно при этом ориентироваться на следующие параметры:

- дистанция общения, приемлемая для ребенка;
- излюбленные виды занятий в условиях, когда ребенок представлен сам себе;
- способы исследования предметов, окружающих ребенка;
- наличие в поведении и навыках каких-либо стереотипов;
- использование для общения речи и с какой целью;
- поведение в ситуациях страха, дискомфорта;

– отношение ребенка к включению в его занятия взрослого.

Взаимодействуя в ходе учебного процесса с ребенком с расстройствами аутистического спектра, педагогу-психологу можно рекомендовать соблюдение следующих правил:

1. *Создавать с ребенком положительно эмоциональный контакт.*

Личное обращение педагога-психолога к ученику-аутисту в общении первостепенно, поскольку такими детьми часто не воспринимается фронтальная инструкция для всего класса. Желательно дополнительное повторение задания ученику-аутисту с непосредственным обращением именно к нему. Иногда достаточны только улыбка, кивок головы или какой-то условный знак, оговоренный заранее с ребенком.

В конце урока обязательно стоит подчеркнуть, что ребенок «выполнил задание» и «хорошо позанимался», «сделал ...», что он себя вел как «умный и хороший ученик». Эмоциональная похвала подкрепляет постепенное освоение ребенком-аутистом роли ученика. Однако стоит помнить, что похвала не очень надежный регулятор поведения для таких детей.

На перемене неформальные контакты должны быть тоже организованы. Для таких детей крайне важно иметь возможность общения с доброжелательными сверстниками, но это не означает, что нужно немедленно в его деятельность включить других детей. Это может дать диаметрально противоположный результат, потому что выстраивание общения должно быть поэтапным: ребенку-аутисту необходимо дать возможность наблюдения за играми детей, слушать их разговоры, пытаться понять их отношения, интересы. Педагог-психолог должен обязательно обсуждать, проговаривать возникающие ситуации – давать развернутый эмоциональный (в рамках допустимого) комментарий, который постепенно будет помогать ребенку-аутисту в понимании и осознании процессов эмоционального взаимодействия с окружающими, к которым он стремится.

2. *Учитывать личностные особенности ребенка-аутиста.*

Педагог-психолог не должен забывать, что такие дети имеют повышенную чувствительность, ранимость, возможно, брезгливость. На уроке труда ребенок-аутист может отказаться работать с клеем, красками, для него могут быть неприятны посещения туалета и столовой. Если дозирование и нахождение адекватной замены

такого рода «трудным впечатлениям» неприемлемы, то возможно предотвращение срывов, проявления страхов, фиксации негативизма. Зачастую негативизм и страхи ребенка-аутиста связаны с предыдущими неудачами и чрезмерно сильным давлением при обучении со стороны взрослых. Если педагог-психолог останется спокоен и предложит адекватную помощь, которая позволит ощутить себя успешным, то напряжение ребенка-аутиста постепенно будет уходить.

Организуя урок, педагог-психолог должен помнить о том, что неуверенность и уязвимость ребенка-аутиста делают для него крайне трудной ситуацию принятия решения или самостоятельного выбора. Необходимость ответить на простой вопрос (что будешь делать? что ты хочешь?) заставляет таких детей испытывать дискомфорт, часто они говорят что-то наугад, чтобы просто выйти из напряженной неприятной ситуации.

Поэтому в начале обучения вопрос выбора педагог-психолог должен за ребенка решать сам и постепенно, с учетом его особенностей и интересов, процесс выбора организовать таким образом, чтобы ребенок-аутист выбирал из того, что ему нравится или знакомо.

3. Организовать учебное время, использовать стереотипное поведение.

Посредством зрительно-пространственной организации среды педагог-психолог может ребенка-аутиста не только спровоцировать на достаточно сложные действия, но и сформировать из них последовательно связанные элементы поведения. При этом основная задача педагога-психолога – наполнить все этапы эмоциональным смыслом, объединить логику взаимодействия с ребенком-аутистом, сформировать новое стереотипное поведение, способствующее образовательному процессу.

Запущенный вовремя стереотип поведения при необходимости поможет экстренно решить поведенческую проблему: отвлечь ребенка-аутиста, успокоить его, сосредоточить; при умелой стыковке цепи стереотипов можно уберечь ребенка-аутиста от аффективных срывов – неожиданных импульсивных действий, перевозбуждения. Для включения его в привычные поведенческие формы сможет помочь начатое действие педагога-психолога, заданный им знакомый ритм, особое слово, песенка. Ребенок-аутист, отзываясь на значимые элементы стереотипа, может начать его реализацию, выполняя

необходимые для обучения действия. Аутичный ребенок нуждается в помощи, чтобы усвоить четкое и стабильное расписание каждого текущего дня в школе с его определенным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком дней в школьной неделе, ритм рабочих дней и праздников, каникул в течение школьного года.

Планируя занятия с ребенком-аутистом, педагог-психолог должен помнить о его быстром физическом истощении и высокой психической пресыщаемости. Потому для таких детей важна организация индивидуального адаптированного ритма занятий, возможность своевременного отдыха и переключения. Это возможно организовать даже в условиях классной работы, спланировав для таких детей возможность временно выйти из общего ритма с последующим возвращением к общим занятиям. При работе место для занятий должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало ребенка, чтобы его зрительное поле было максимально организовано. Поэтому при взаимодействии педагога-психолога и аутичного ребенка целесообразно, чтобы ребенок, садясь за учебный стол, оказывался лицом к стене, а не к комнате, заполненной пособиями и игрушками, и не к двери, которая может приоткрыться и помешать этим проведению занятия. На столе педагога-психолога должно находиться только то, что необходимо для выполнения одного задания, для проведения одного конкретного занятия. Остальные материалы должны находиться у педагога-психолога под рукой или в ящике, или на полке, но вне поля зрения аутичного ребенка, и доставать их нужно по мере необходимости, убирая предыдущие.

Детям с расстройствами аутистического спектра необходима помощь в осознании того, к чему они привыкли, что любят и не любят, что им хочется изменить, что такое плохо и что такое хорошо, чего ждут от них другие люди, где границы их возможностей. Это все они могут усвоить только при подробном проживании, сопереживании всех возникающих жизненных ситуаций вместе с близкими взрослыми – родителями, педагогами.

Список литературы

1. *Асеева И.Ю.* Психолого-педагогические условия обучения детей с расстройствами аутистического спектра в начальной школе / И.Ю. Асеева // Проблемы педагогики. – 2016. – № 2. – С. 43–46.

2. *Баенская Е.Р.* Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития : метод. пособие / Е.Р. Баенская, М.М. Баенская. – М.: Экзамен, 2004. – 128 с.

3. *Баранова Г.А.* Профессиональная подготовка педагога к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Г.А. Баранова // Инновационная наука. – 2016. – № 10-2. – С. 138–140.

4. *Маллаев Д.В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями психического развития аутистического спектра / Д.В. Маллаев, Н.М. Гаджиева // Известия Дагестанского гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 3. – С. 9–14.

5. *Никольская О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2000. – 336 с.

6. *Панченко Т.Н.* Опыт организации мультидисциплинарного подхода абилитации детей с расстройством аутистического спектра / Т.Н. Панченко [и др.] // Медицина в Кузбассе. – 2018. – № 4. – С. 69–71.

Н. В. Таранова

N. V. Taranova

Использование здоровьесберегающих технологий при организации работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в начальных классах

Use of health-saving techniques in working with students with disabilities in primary school

В статье определена роль здоровьесберегающих технологий в формировании и поддержании здоровья учащихся начальных классов с ограниченными возможностями здоровья, проанализировано их влияние на развитие общей и мелкой моторики, внимания, памяти и мышления. Представлены основные виды здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие технологии, начальные классы, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

The article defines the role of health-saving technologies in the formation and maintenance of health of primary school students with disabilities, their impact on the development of general and fine motor skills, attention, memory and thinking is analyzed. The main types of health-saving technologies are presented.

Keywords: health, health-saving technologies, primary classes, students with disabilities.

В современных условиях проблема детского здоровья приобретает масштабный характер. Данные Минздрава России свидетельствуют о том, что сегодня каждый пятый учащийся начальных классов имеет хроническое заболевание, у половины учеников отмечаются функциональные отклонения. Проблема сохранения здоровья детей становится все более актуальной в современном образовательном процессе. Следовательно, использование здоровьесберегающих технологий, способствующих психическому, физическому и личностному развитию обучающихся, является одним из главных направлений в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Существует множество определений понятия «здоровье». Наиболее емкое определение дано Всемирной организацией здравоохранения: здоровье – это состояние полного физического, социального и психического благополучия, а не просто отсутствие физических дефектов или болезней [4, с. 32].

Учащимся с ОВЗ присущи нарушение эмоционально-волевой сферы, недоразвитие речи, высших психических функций, отставание в развитии двигательной сферы, недостаточно развитая мелкая моторика. У детей наблюдается повышенная утомляемость, нарушение основных понятий и представлений. Таким образом, в коррекции физического и психического состояния учащихся с ограниченными возможностями здоровья может помочь использование здоровьесберегающих технологий.

Под здоровьесберегающими технологиями понимается система работы учебного заведения, направленная на сохранение и развитие здоровья всех его участников – детей и взрослых. Относится это не

только к урокам физической культуры, но и другим учебным предметам, воспитательной работе, медицинской и психологической службе образовательного учреждения [1, с. 120].

Здоровьесберегающие технологии являются шансом взрослых на решение проблемы сохранения здоровья учащихся не формально, а осознанно, с учетом особенностей контингента детей, специфики и направленности учебного учреждения, региональных особенностей.

Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе – психолого-педагогические приемы и методы работы, технологии, подходы к реализации возможных проблем.

Основная цель здоровьесберегающих технологий – формирование осознанного отношения ребенка к жизни и здоровью, накопление знаний о здоровье и развитие умения оберегать, сохранять и поддерживать его, обретение валеологической компетентности, позволяющей ученику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной психологической, медицинской самопомощи и помощи [3, с. 71].

К основным задачам здоровьесберегающих технологий относят:

- обеспечить обучающимся возможность сохранения здоровья на период обучения в школе;
- снизить уровень заболеваемости обучающихся;
- сохранить на уроках работоспособность;
- сформировать у обучающихся знания, умения и навыки по здоровому образу жизни.

Для учащихся с ограниченными возможностями здоровья необходима организация познавательной речевой и коррекционно-развивающей среды. При этом для ребенка необходимы и современная коррекционная среда, и современные обучающие технологии. Использование в образовательной деятельности здоровьесберегающих технологий является перспективным средством коррекционно-развивающей работы с учениками с ограниченными возможностями здоровья. Такие методы работы являются эффективными коррекционными средствами, применяемыми в специальной педагогике и помогающими в достижении максимально возможных успехов в преодолении разных трудностей, а также общего оздоровления учащихся начальных классов.

Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, от включения действенных методов в систему коррекционно-развивающего процесса, создания психофизиологического комфорта ученикам во время уроков и внеурочных занятий, предусматривающего «ситуацию уверенности» их в своих силах. Кроме того, использование альтернативных методов и приемов помогает в организации занятий, сделать их разнообразнее и интереснее [2, с. 49].

В коррекционно-развивающей работе с использованием здоровьесберегающих технологий предполагается коррекция всей личности ученика в целом. Поэтому возникает необходимость проводить комплексную оздоровительно-коррекционную работу, включающую в себя дыхательную гимнастику, мышечную релаксацию, пальчиковую гимнастику, артикуляционную гимнастику, упражнения на развитие высших психических функций (внимание, память, мышление), физкультминутки, упражнения для профилактики зрения, логоритмику.

Рассмотрим здоровьесберегающие технологии, применяемые в начальных классах.

Артикуляционная гимнастика, цель которой выработать правильные, полноценные движения и определенные положения артикуляционных органов, необходимые для правильного произношения звуков и объединения простых движений в сложные. Артикуляционная гимнастика улучшает кровоснабжение артикуляционных органов и их иннервацию; подвижность артикуляционных органов; способствует укреплению мышечной системы щёк, губ, языка, уменьшению напряженности артикуляционных органов.

Дыхательная гимнастика является неотъемлемой частью оздоровительного режима и отличным средством для поддержания хорошего настроения учащихся. Этот вид занятий содействует развитию и укреплению грудной клетки, позволяет насыщать клетки организма кислородом. Основная цель дыхательной гимнастики – закрепить навыки диафрагмально-речевого дыхания. Способствует развитию силы, плавности, длительности выдоха, выработке правильного дыхания, необходимого для дальнейшей работы над коррекцией произношения звуков [5, с. 83].

Гимнастика для глаз способствует формированию у школьников представлений о необходимости заботиться о своем здоровье, о

важности зрения. Использование зрительной гимнастики дает оздоровительный эффект, предупреждает зрительное утомление, улучшает циркуляцию крови и внутриглазной жидкости глаз, способствует укреплению глазных мышц, улучшению аккомодации.

Пальчиковая гимнастика направлена на развитие мелкой моторики и активной речи ребенка. Упражнения направлены на снятие скованности движений кистей рук, умение согласовывать движения и речь.

Элементы ритмики способствуют правильному физическому развитию и укреплению детского организма. Танцевальные упражнения под музыку стимулируют развитие мозга, а, соответственно, и речи.

Психогимнастика – упражнения и игры, направленные на использование в воспитании эмоций и высших чувств выразительных движений. Дети изучают различные эмоции и учатся ими управлять. Использование психогимнастики помогает учащимся в преодолении барьеров в общении, лучшем понимании себя и других, снятии психического напряжения, возможности самовыражения [3, с. 73].

Самомассаж – массаж, выполняемый самим ребенком. Это одно из средств профилактики и коррекции речи детей. С помощью несложных массажных упражнений достигается нормализация мышечного тонуса. В начальных классах коррекционной школы применяются следующие виды самомассажа: лицевых мышц, кистей и пальцев рук, аурикулярный массаж – массаж ушных раковин [1, с. 122]. При проведении самомассажа используют ряд приёмов: поглаживание, растирание, постукивание, сгибание и разгибание пальцев.

Релаксация – снятие психологического, мышечного напряжения, произвольное или непроизвольное состояние покоя, расслабленности. Применение комплекса упражнений на релаксацию позволяет обучить учащихся с ограниченными возможностями здоровья управлять собственным мышечным тонусом, приемам расслабления разных мышечных групп. Расслабление вызывается путем специально подобранных игровых приемов с музыкальным и словесным сопровождением.

Биоэнергетика оказывает чрезвычайно благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся, развивает координацию движений и мелкую моторику.

Кинезиологические упражнения повышают стрессоустойчивость, синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти и внимания, облегчают процесс чтения и письма. Благодаря двигательным упражнениям для пальцев происходит компенсация левого полушария и активизация межполушарного воздействия, что способствует детской стрессоустойчивости при обучении в школе.

При регулярном включении в уроки приемов и методов здоровьесберегающих технологий отмечается:

- развитие психомоторных и речемоторных функций;
- укрепление физического и психического здоровья через развитие дыхательной системы, произвольной регуляции движения;
- формирование артикуляционной моторики и развитие речевого аппарата;
- развитие мелкой моторики; формирование мотивационной готовности к регулярному применению полученных навыков;
- повышение обучаемости, улучшение внимания, восприятия
- корректировка поведения и преодоления психологических трудностей;
- формирование правильного, осмысленного чтения, пробуждение интереса к процессу чтения и письма, снятие эмоционального напряжения и тревожности;
- повышение работоспособности;
- развитие психических процессов;
- формирование двигательных умений;
- повышение речевой активности [4, с. 35].

К основным критериям удачного с точки зрения здоровьесбережения урока можно отнести:

- отсутствие усталости у учеников и педагога;
- положительный эмоциональный настрой;
- удовлетворение от выполненной работы;
- желание продолжить работу [3, с. 73].

Таким образом, можно сделать вывод, что роль здоровьесберегающих технологий в процессе обучения и воспитания учащихся начальных классов формирует у них важнейшие коммуникативные навыки, способствует повышению работоспособности, развитию общей и мелкой моторики, повышает качество образовательных результатов, а главное, способствует социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. *Аскерова М.Н.* Использование здоровьесберегающих технологий в начальной школе / М.Н. Аскерова // *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения.* – 2015. – № 4. – С. 120–123.
2. *Байбородов С.В.* Внедрение здоровьесберегающих технологий во внеурочную деятельность начальной школы / С.В. Байбородова // *Вопр. науки и образования.* – 2018. – № 2. – С. 48–50.
3. *Жураева К.К.* Роль здоровьесберегающих технологий в повышении успеваемости учащихся начальной школы / К.К. Жураева // *Достижения науки и образования.* – 2018. – № 6. – С. 71–73.
4. *Суходольская Л.В.* Управление процессом сохранения и укрепления здоровья детей в специальных коррекционных школах / Л.В. Суходольская, Л.Ф. Тихомирова // *Ярославский педагогический вестник.* – 2017. – № 2. – С. 32–36.
5. *Цедякова, Ж.Н.* Использование здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе с детьми со сложной структурой дефекта / Ж.Н. Цедякова // *Проблемы современной науки и образования.* – 2014. – № 3. – С. 82–84.

Е. Н. Карпова

Е. N. Karpova

Познавательное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, со сложным дефектом посредством сюжетно-ролевой игры. Проект «Мы ходили в магазин»

Cognitive development of children with disabilities, with complex defect through narrative role-playing game. The project «We walked into the store»

В статье раскрыты особенности социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья через сюжетно-ролевую игру. Показаны возможности детей через игру познать окружаю-

щий мир, научиться взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, излагать желания, просьбы, договариваться.

Ключевые слова: ребенок, сюжетно-ролевая игра «Магазин», взаимодействие, игровой опыт.

The article reveals the features of the socialization of the child with disabilities through narrative role-playing game. Revealed opportunities for children through the game to get to know the surrounding world, learn to interact with peers and adults, present desires, requests to negotiate.

Keywords: child, narrative role-playing game store, interaction, gaming experience.

Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Для детей со сложным дефектом игра имеет большое значение в социальной адаптации и реализации его возможностей в будущем.

Нами представлен проект, задачами которого являются закрепление у детей понятия «магазин»; формирование элементарных представлений о продуктах питания; развитие общей и мелкой моторики; обогащение игрового опыта детей, который позволяет им в дальнейшем самостоятельно организовать игру.

Участники проекта: дети группы компенсирующей направленности со сложным дефектом, родители воспитанников, воспитатели, учитель-логопед.

С детьми проводились беседы, непосредственно образовательная деятельность, показ иллюстраций, чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций, чтение художественной литературы, продуктивная деятельность, пальчиковая гимнастика, строительно-конструктивные игры, обыгрывание сюжетно-ролевых, игровых ситуаций. С родителями проводили беседы, индивидуальные консультации, привлекали их к организации совместных с детьми наблюдений и изготовлению атрибутов игры.

Этапы проекта:

I этап – подготовительный. Задачи: создать условия, адекватные уровню развития игровых умений детей и содержанию игровой деятельности.

II этап – основной. Задачи: создать основу для обогащения и развития содержания сюжетно-ролевой игры «Магазин», развитие умения перевести жизненный опыт в условный план игры.

III этап – заключительный. Основная задача – организовать совместную деятельность детей и родителей, создание проблемных ситуаций, побуждающих детей к самостоятельным играм, принятию и решению игровых задач.

Опишем и охарактеризуем каждый этап.

I. Подготовительный этап

Для реализации проекта на подготовительном этапе обсудили с родителями эффективность, актуальность, цели и задачи проекта. В родительском уголке разместили рекомендации, буклеты, статьи по теме проекта. В беседах и консультациях объясняли, что это часть социализации и коммуникабельности детей, поэтому просили родителей посетить продуктовые магазины и понаблюдать за работой продавца. Также вместе с ребенком изготавливали атрибуты продуктов из любого материала.

В группе создали основу для развития и обогащения содержания сюжетно-ролевой игры «Магазин». Проводили беседы на темы: «Куда мы ходили за продуктами?», «Кто такой продавец?», «Какие отделы есть в продуктовом магазине?».

Рассказы сопровождаем показом иллюстраций, картин, муляжей. Так как внимание и запоминание у детей слабое, закрепляем информацию в играх. Так, ежедневно используем пальчиковую игру «Муку в тесто замесили».

В осуществлении проекта используем различные виды деятельности.

Начинали с занятия «Кукла Маша ходила в магазин», в котором использовали сюрпризный момент. Кукла Маша принесла продукты (муляжи) и угощала детей. Они с любопытством рассматривали, тактильно обследовали, нюхали предметы. Пытались угощать друг друга, сопровождая звуками (чмоканьем). Дети понимали, что это продукты питания и что это можно есть.

Работа по рассматриванию магазина и продуктов питания с использованием интерактивной программы. Интерактивная игра «Мерсибо» интересна и удобна в применении (раздел «Продуктовый магазин»).

На экране изображение магазина с прилавками, полками, холодильниками и витринами. Игра заключается в том, что из большого набора продуктов компьютерной мышкой берется один продукт и выводится на экран (здесь можно менять его размеры), а затем кладётся в определенное место. Продукты можно классифицировать на молочные, мясные, хлебобулочные, овощные и т. д. При помощи этой игры мы еще и закрепляем цвет, размер (больше – меньше, выше – ниже). Эта программа многофункциональна, доступна и интересна детям даже со сложным дефектом.

Игра «Чудесный мешочек». На занятии дети поочередно с любопытством ощупывали предметы, находящиеся в мешочке, доставали их и при узнавании радовались. После выкладывания продуктов на столе закрепляем их названия, предлагаем детям взять, например, сушку; если ребенок сомневается или берет не тот предмет, ищем его все вместе.

Продолжение знакомства с продуктами на занятии по лепке. Приготовление «Угощения для куклы Даши». Закрепляется умение детей раскатывать пластилин в ладошках. В гости пришла кукла Даша, а угощение к чаю закончилось. Детям было предложено слепить бублики. Раскатывали пластилин по показу и с помощью взрослого (индивидуально с каждым ребенком). У некоторых получалось самим раскатать, но соединяли концы бублика вместе с воспитателем. В конце занятия провели игру «Чаепитие», где дети сами наливали чай.

Закрепление на занятии по рисованию понятия хлебобулочных изделий. Рисовали баранки и пиццу. Занятие всегда проводим индивидуально или подгруппой по два человека. Баранки закрашивали кисточкой, не выходя за контур нарисованного предмета. Такое рисование для детей сложное, поэтому овладевают умениями очень медленно, бывает, что они нескоординированными резкими движениями закрашивают весь лист. Поэтому необходимо контролировать ребенка, держа его за руку или за кисть руки.

При рисовании пиццы наносим рисунок нетрадиционным способом – пальчиками. Для этого используем специальную гелиевую краску. Тактильные ощущения с краской детям были приятны. Цель – развитие мелкой моторики пальцев рук и движений, запоминание цвета. Во время занятий даем детям четкие словесные указания,

сопровождая действием, и обязательно хвалим за проделанную работу.

II. Основной этап

Цель – применение полученных знаний в сюжетно-ролевой игре «Магазин». На этом этапе в сюжетно-ролевой игре дети примеряли на себя роль продавца и покупателя, учились выбирать продукты, взаимодействовать друг с другом: покупатель – продавец. Некоторых детей учили брать продукты, класть их в сумку, направляя руку ребенка своей рукой, держа его за кисть или локоть и проговаривая все действия. На протяжении всей игры напоминали детям названия продуктов.

В завершение основного этапа была оформлена выставка домашних работ родителей с детьми.

III. Заключительный этап

Этап был направлен на совместную работу родителей и детей. Была проведена сюжетно-ролевая игра «За покупками» по обогащению игрового опыта детей и тесному взаимодействию родителей с детьми. Родители принимали активное участие в совместной игре с детьми, распределялись по ролям: покупатель – продавец. Взрослые вместе с детьми определяли, на каких полках разложены молочные, колбасные продукты, фрукты. Были предложены натуральные крупы, также использовались поделки родителей.

После завершения игры был проведен мастер-класс для родителей и детей с сыпучими продуктами (крупями разных цветов), приобретенными в нашем «магазине». Крупы высыпали в отдельные ёмкости, сделав сухой бассейн для массажа рук и сенсорного восприятия. Дети опускали руки в разные виды круп для сравнения.

После этого крупы были использованы в аппликации. Родителям и детям были предложены нарисованные контуры продуктов для аппликации: морковь, картофель, ром-баба и шоколад. Задача состояла в том, чтобы дети в соответствии с цветом наклеили крупы на изображения продуктов.

Результаты проведенного проекта: у детей расширились представления об окружающем, обогатился жизненный, игровой, эмоциональный опыт, игровые действия, игровое взаимодействие со взрослыми и сверстниками; ролевая речь, обращенная к партнеру

по игре, умение вести диалог с партнером (взрослым или сверстником); созданы продукты детской деятельности.

У родителей обогатилось содержание совместной игровой детско-родительской деятельности, проявилась заинтересованность в непосредственном участии в образовательной деятельности.

У воспитателей повысилась профессиональная компетенция, умение использовать комплексный метод педагогической поддержки сюжетно-ролевой игры.

Список литературы

1. *Баряева Л.Б.* Диагностика – развитие – коррекция: программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева [и др.]. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012.

2. *Баряева Л.Б., Зарин А.* Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития : учеб.-метод. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Союз, 2001.

3. *Громова О.Е., Саломатина Г.Н., Кабушко А.Ю.* Конспекты занятий по развитию речи детей 4–5 лет / О.Е. Громова, Г.Н. Саломатина, А.Ю. Кабушко. – М., 2009.

4. *Краснощекова Н.В.* Сюжетно-ролевые игры. – Изд. 9-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2016.

5. *Никитина Л.В.* Интегрированная совместная деятельность с детьми раннего возраста. – СПб., 2012.

6. *Саллинен Е.В.* Занятия по изобразительной деятельности. Пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений. – СПб.: КАРО, 2009.

7. *Цветкова Г.Е.* Формирование навыков самообслуживания у детей и подростков с проблемами развития : метод. пособие. – СПб.: ГБУ, 2016.

Н. Н. Григорьева
N. N. Grigorieva

**Социализация младших школьников
с девиантным поведением**

**Socialization of primary school children with deviant
behavior**

В статье рассмотрены особенности процесса социализации школьников младших классов с девиантным поведением. Выявлены причины и факторы, вызывающие отклонения в поведении учащихся младших классов. Представлены способы и приемы, оказывающие положительное влияние на девиацию школьников начальных классов.

Ключевые слова: социализация, школьники младших классов, девиантное поведение, девиация.

The article describes the features of the process of socialization of primary school students with deviant behavior. The causes and factors causing deviations in the behavior of primary school students are revealed. Methods and techniques that have a positive impact on the deviation of primary school students are presented.

Keywords: socialization, primary school students, deviant behavior, deviation.

На сегодняшний день все большее число детей оказывается в положении острого социального неблагополучия. Высокий уровень заболеваемости, плохая экология, рост социальной агрессии, наркотизация общества, нестабильность семьи, родительская и педагогическая некомпетентность и многие другие факторы становятся угрозами естественного процесса и внешними ограничителями развития ребенка в течение продолжительного периода его жизни в рамках учебного заведения.

Одна из главных задач современной педагогики – поиск эффективных путей и средств повышения качества воспитания и социализации младших школьников. В практику учебных заведений актив-

но внедряют разнообразные инновационные технологии, которые позволяют получать положительные результаты в социальном развитии. Остро стоит вопрос о социализации детей с девиантным поведением [6, с. 70].

Девиантное поведение является не только проблемой личности, страдающей от данного отклонения, но и проблемой всего общества, с которым пересекается эта личность. Возрастающий уровень агрессии у населения вынуждает задумываться о смягчении этого явления, если о ликвидации не может быть и речи в силу невозможности осуществления подобного замысла. Педагогическая сторона этой проблемы – усложненность обучающего процесса детей, имеющих отклонения в поведении.

На сегодняшний день можно выделить три группы причин и факторов, которые вызывают в поведении учащихся младших классов отклонения: социальные, медико-биологические, психолого-педагогические [4, с. 46].

Первая группа содержит факторы, связанные с недостатками и упущениями в воспитательно-учебной работе с ребенком в семье, дошкольных заведениях, школе, по месту жительства.

Ко второй группе факторов и причин отклоняющегося поведения младших школьников можно отнести отклонения и задержки физического развития, умственную отсталость, психические заболевания, нарушения в обменных процессах, гигантизм или малорослость, нарушения слуха, речи, двигательной сферы, явления ретардации и акселерации. Появлению в поведении младших школьников отклонений способствуют акцентуации характера, их эмоционально-волевая дисгармоничность, психопатоподобные и невротические аспекты в их развитии и т. д.

Третью группу факторов и причин, вызывающих отклонения в поведении, составляют внешние и внутренние конфликты ребенка, которые могут быть вызваны самыми разными обстоятельствами: систематическая неуспеваемость, неудовлетворительные взаимоотношения с учителем, родителями, товарищами и развивающаяся на этом основании неудовлетворенность собой и своим положением в коллективе класса. Это все формирует устойчивый психологический дискомфорт, состояние тревожности, неуверенности в себе, своих возможностях и силах.

На значимость становления личности младших школьников указывал еще Л.С. Выготский, утверждая, что начало этого возрастного периода связано с возникновением логики чувств, обобщения переживаний [1, с. 121].

Младший школьный возраст – один из наиболее сензитивных периодов детства в связи с резкой перестройкой реактивности, изменением в организме физиологического равновесия.

Девиантное поведение – это отклонение от принятых культурных ценностей и социально-нравственных норм, нарушение процесса их усвоения и воспроизводства, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит [2, с. 122].

Наиболее распространенные формы девиантного поведения у младших школьников – негативизм, непослушание, агрессивность, озорство, упрямство, проявления которых социально не опасны.

Основные признаки девиантного поведения учеников младших классов: нарушение в школе правил поведения (отказ от выполнения заданий, прогулы, срывы занятий), побеги из дома, сквернословие и грубость, критика взрослых, воровство, курение, отрицательное отношение к занятиям, нанесение телесных повреждений, драки.

Таким образом, социализация школьников младших классов, имеющих девиантное поведение, представляет собой процесс их приобщения к принятым культурным ценностям и социально-нравственным нормам, коррекцию усвоения и воспроизводства данных ценностей и норм, а также помощь в саморазвитии и самореализации в определенном социуме.

На девиацию школьников начальных классов положительное влияние оказывает организация совместной деятельности детей и родителей, для чего требуется:

- организация психологических тренингов для детей и родителей;
- проведение классных часов с привлечением родителей по темам: «Семейный капустник», «Мои родители – моя гордость», «День матери», «Отцы и дети»;
- ролевые игры совместно с родителями: «Пока все дома», «Семейное кулинарное шоу», «Педагогический совет семьи», «Семейный бюджет»;

– спортивно-оздоровительные мероприятия: «Самый ловкий из семьи», «Мама, папа, я – спортивная семья»;

– проведение круглых столов с привлечением родителей по темам: «Идеальная семья», «Моя будущая профессия», «Генеалогическое древо», «Традиции семьи» [5, с. 13].

Совместная работа семьи и классного руководителя позволяет повысить эффективность процесса социализации девиантного поведения и сформировать в системе отношений «ребенок – родитель – классный руководитель» положительный климат. Ключевая роль в системе этих отношений принадлежит классному руководителю, работа которого должна быть построена на уважении достоинства и чувств ребенка, проявлении терпимости и толерантности, в частности на умении поощрения и прощения. Особую значимость в работе классного руководителя, направленной на социализацию учеников младших классов, имеющих девиантное поведение, имеет воспитательная работа по следующим направлениям:

– правовое воспитание: формируется правовая культура, нравственные качества, такие как ответственность, терпимость. По данному направлению возможна организация уроков с привлечением работников таких профессий, как адвокат, юрист, работник прокуратуры, экскурсии в местные суды;

– эстетическое воспитание: формирует положительное влияние на младших школьников и способствует развитию личности в творческом плане. В эстетическом воспитании немаловажная роль принадлежит привлечению школьников младших классов с девиантным поведением к участию в художественной самодеятельности, в выставках декоративно-прикладного творчества, изобразительного искусства. За счет организации экскурсий на выставки и в музеи, обучающиеся с девиантным поведением, приобщаются к истории и культуре нации;

– экономическое воспитание: формируется экономически образованная личность, способная к совершению экономически грамотных поступков. В рамках воспитания по экономическому направлению необходима организация встреч с успешными людьми, производственных экскурсий, проведение классных часов по темам «Экономика семьи», «Денежные отношения», «Заработная плата», «Малый бизнес» «Что такое банк»;

– духовно-нравственное воспитание: оказывается воздействие на внутренний мир младшего школьника и оказывается содействие в положительной социализации. По направлению духовно-нравственного воспитания необходима организация классных часов на темы: «Добрые слова», «По страницам истории», «Сквернословный вирус», «10 открытий, которые потрясли мир»; проведение викторин: «Все обо всем», «Герои войны», «Литературный обзор», «Угадай-ка»; организация акций, к примеру, «Игрушки детям», «Помоги ближнему» [5, с. 14].

Также для социализации младших школьников с девиантным поведением хорошей формой работы является использование разных видов игр, таких как игры в образы; игры, основанные на импровизированном диалоге, на литературных произведениях, на сочетании инсценировки и пересказа и т. п.

Использование в работе педагога начальных классов разных видов игр – весьма ценно, поскольку в игре можно увидеть проявление неизвестной формы преодоления переживаний, формирующих травмы у ребенка. Такая форма проявляется при удачной интеграции осознания и переживания, через нее можно снять психическое напряжение, сформировать способность восприятия новых впечатлений и переноса фантазии детей на темы, не связанные с пережитой травмой, насилием, что позволит развивать уверенность в себе, утверждение собственного «Я», повысить самооценку, доверие окружающим взрослым [2, с. 121]. Далее представлена классификация игр, подходящих для учащихся начальных классов.

1. Короткие игры: предметные сюжетно-ролевые и иные игры, используемые для развития интереса к учебе и решения отдельных конкретных задач. К подобным задачам можно отнести: усвоение каких-нибудь конкретных правил, отработка навыков и т. п. Так для отработки навыков устного счета на уроках математики подходят игры-цепочки, построенные (как и общеизвестная игра «в города») по принципу передачи ответа по цепочке.

2. Игровые оболочки или игровые формы организации учебной деятельности по времени более продолжительны. Зачастую они ограничены рамками урока, но могут продолжаться и несколько дольше. К примеру, такая игра в начальных классах может охватывать весь учебный день. К ним относится такой захватывающий

прием, как создание единой игровой оболочки урока, т. е. представление урока в виде целостной учебно-игры.

3. Длительные развивающие игры. Игры такого типа рассчитаны на разные временные промежутки и могут тянуться от нескольких дней или недель до нескольких лет. По выражению А.С. Макаренко, ориентированы они «на дальнюю перспективную линию, т. е. на далекую идеальную цель» [2, с. 125], и их цель – сформировать медленно образующиеся психические и личностные качества ребенка. Основная особенность таких игр – деловитость и серьезность. Игры данной группы похожи больше не на игры, а на выполняемое ответственное дело. Это игры воспитывающей направленности, которые учат школьников младших классов ответственности.

В итоге стоит отметить, что процесс социализации младших школьников необходимо строить на взаимопонимании и взаимоуважении участников, только тогда он будет способствовать адаптации личности к реальным жизненным условиям и постепенной самореализации и самоопределению.

Список литературы

1. *Калинина К.А.* Профилактика девиантного поведения младшего школьника / К.А. Калинина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1. – С. 120–123.
2. *Карпенко А.В.* Методическое обеспечение преодоления девиантного поведения младших школьников / А.В. Карпенко // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2015. – Т. 37. – С. 121–125.
3. *Карпушина Л.П.* Социализация младших школьников с девиантным поведением / Л.П. Карпушина, Н.Ф. Пупкова // Начальная школа. – 2016. – № 1. – С. 18–20.
4. *Ларионова С.О.* Особенности девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / С.О. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 45–51.
5. *Мирзаханова Е.С.* Процесс социализации обучающихся с девиантным поведением в образовательных учреждениях / Е.С. Мирзаханова // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2016. – С. 12–14.
6. *Хорошилова Л.С.* Реабилитация детей с девиантным поведением / Л.С. Хорошилова, Н.И. Морозова // Вестник Кемеровского гос. ун-та, 2017. – № 1. – С. 70–73.

И. В. Петрова, Е. О. Андреева

I. V. Petrova, E. O. Andreeva

Совместная работа учителя-логопеда и педагога-психолога по коррекции эмоционально-волевой сферы и поведенческих нарушений у дошкольников с ЗПР

Teamwork of a speech therapist and educational psychologist on the correction of emotional-volitional and behavioral disorders in preschoolers with mental retardation

В статье рассмотрена и проанализирована триада механизмов психического развития, демонстрирующая взаимосвязь произвольной регуляции, пространственных представлений и аффективной организации.

Ключевые слова: ЗПР, коррекция, психическое развитие, ЭВН.

The article considers and analyzes the triad of mental development mechanisms, demonstrating the relationship of arbitrary regulation, spatial representations and affective organization.

Keywords: mental retardation, the correction, mental development, Emotional and volitional disorders.

Дети, направленные территориальной психолого-медико-педагогической комиссией (ТМПМК) в группу компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития (ЗПР), представляют собой неоднородную группу. Среди них есть и дети со сложными нарушениями развития: с аутистическими чертами, с интеллектуальной недостаточностью, агрессивностью, двигательной расторможенностью и с поведенческими нарушениями; для них характерны относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности. Отношения отличаются эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, проявлением черт детскости в деятельности и поведении.

В результате неблагополучия в сфере межличностных отношений у детей создается отрицательное представление о самом себе: они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности. Вследствие отрицательной обратной связи у этих детей зачастую формируется агрессивно-защитный тип поведения. В ситуациях постоянного отвержения или неудач дети с ЗПР реагируют обычно на уровне более низкой стадии развития, используя примитивные реакции, так как найти конструктивный выход из таких ситуаций они не в состоянии.

Проводя коррекционно-развивающие мероприятия в группе ЗПР в течение нескольких лет и опираясь на диагностические обследования детей, можно утверждать, что уровень познавательных интересов, познавательной активности детей приближается к норме, а их эмоционально-волевая сфера и регуляция поведения, навыки коммуникации практически не улучшаются.

Исследуя обозначенную выше проблему и анализируя литературу по данному вопросу [9, с. 44–48], возможно рассматривать *«Треугольник взаимодействия базовых составляющих развития как основных компонентов регуляторно-волевой, когнитивной и аффективно-эмоциональной сфер»* как взаимосвязь отдельных областей психического развития, в которых каждые две базовые составляющие можно рассматривать в качестве основных компонентов.

Рассматривая триаду механизмов психического развития как взаимосвязанную и синхронно формирующуюся структуру, можно представить ее в виде треугольника, стороны которого демонстрируют триединую взаимосвязь произвольной регуляции, пространственных представлений и аффективной организации:

- Развитие пространственно-временных представлений + Развитие произвольной регуляции психической активности = развитие познавательной деятельности (что и происходит при работе дефектолога).

- Развитие пространственно-временных представлений + Аффективная организация поведения и сознания = Развитие самосознания (что не достигалось в полной мере при недостаточной работе по развитию эмоций).

- Развитие произвольной регуляции психической активности + Аффективная организация поведения и сознания = Коррекция нарушений поведения (что также не происходило в полной мере).

Принципиально новым является включение в диагностическое обследование оценки сформированности *системы базовых составляющих психического развития*. В общем виде систему базовых составляющих психического развития можно разделить на три условные самостоятельные структуры: произвольность психической активности, пространственно-временные представления, базовая аффективная регуляция. Выделение трех составляющих достаточно условно, но дает возможность оценить вклад каждой из них в целостную психическую деятельность ребенка [9].

Подобное видение механизмов развития и анализ различных вариантов отклоняющегося развития позволяет создавать чрезвычайно эффективные коррекционно-развивающие программы [10]. Оценка и анализ механизмов когнитивных, поведенческих и эмоционально-личностных феноменов предполагает вектор направления работы именно на коррекцию поведения детей, их общения со сверстниками, способствует снижению уровня агрессивности.

Примерная разработка программы

1 блок – пространственно-временные представления

✓ Представления о пространстве собственного тела

Задачи: развивать тактильные, слуховые, зрительные анализаторы; проприоцептивную и тактильную чувствительность, моторику; органы чувств и вестибулярный аппарат; умения передавать ощущения в вербальной форме; снятие эмоционального напряжения.

Дефектолог: игры типа «Что в правой (левой) руке?», «Попрыгай (хлопни, закрой, покажи) на правой ноге (левый глаз и т. д.)», «Чудесный мешочек»; кинезиологическая гимнастика;

Психолог: игры «Калейдоскоп», «Волшебный дождь» (цветовое панно), «Сухой водопад» (разноцветные ленточки), игра со святающимися фонариками, игры с водными игрушками и камушками, игры со звучащими игрушками (или музыкальными инструментами).

✓ Представление о взаимоотношениях тела и внешних объектов

Задачи: развитие координации «глаз – рука»; продолжать обучение умению управлять своим телом; формировать умение соотносить речевую форму описания предмета с графической.

Дефектолог: игры типа «Где спрятано?»; задания на ориентировку на листе бумаги.

Психолог: игры «Белка идет в гости», «Собери узор», зеркальное панно, «Нос-нос-...», разрезные картинки, лабиринты.

✓ *Понимание предположно-надежных и грамматических конструкций*

Задачи: развивать умение образовывать новые слова; подбор синонимов, антонимов.

Дефектолог: задания типа «Покажи, где кошка ловит мышку» (выбор из двух картинок); «Что я делала раньше?»; «Что сначала, что потом?».

Психолог: игры «Назови наоборот», «Какое у меня настроение?», «Путаница».

2 блок – произвольная регуляция

✓ *Произвольность эмоциональных регуляций*

Задачи: снижение психоэмоционального напряжения, побуждение к управлению своими действиями; создание условий, способствующих принятию детьми своих эмоций; зрительное восприятие эмоционального настроения людей; побуждение детей к эмоциональным и телесным контактам.

Дефектолог: игры на слуховое и зрительное внимание.

Психолог: игры «Погладим того, кто...», «Создай картину», фото-загадки.

✓ *Нормы поведения*

Задачи: обучение детей в установлении связи между событием и эмоциями; расширение эмоциональных представлений детей; формирование навыков эмоциональной разрядки; профилактика ролевой ригидности, создание условий для проявления сопереживания.

Дефектолог: беседы на этические темы.

Психолог: сказкотерапия, тестопластика, упражнения «Круг доверия», «Здравствуйте», «Хвасталки», «Лужайка поведения», «Я капитан».

3 блок – аффективная регуляция поведения и сознания

✓ Ознакомление с эмоциями

Задачи: формирование эмоциональной поддержки членами группы; помощь детям в выражении своего отношения к некоторым эмоциям, способность принимать свои эмоции (радость, злость, страх, грусть).

Дефектолог: ознакомление с художественными произведениями (направленность на эмоции и поведение персонажей).

Психолог: пиктограммы – «Выбор человечка» (радость, злость, грусть, страх).

✓ Налаживание эмоциональных контактов

Задачи: закрепление адекватных форм эмоционального реагирования; формирование адекватного отношения к себе и окружающим; тренировка детей в выражении заданных эмоциональных состояний с помощью мимики, выразительных движений; профилактика ролевой ригидности.

Дефектолог: задания типа «Помоги другу».

Психолог: упражнения «Дразнилки с мячами», «Море волнуется», «Щенок хочет ласки»; игры «Хозяин своих чувств», «Мои ощущения», «Капитан и волны».

✓ Уровень аффективной экспансии

Задачи: коррекция неадекватных эмоциональных реакций; проработка негативных переживаний; обучение самостоятельному нахождению нужных форм эмоционального реагирования в различных ситуациях; разыгрывание конкретных жизненных проблемных ситуаций.

Дефектолог: беседы на этические темы.

Психолог: игры «Угадай, кто это», «Ворвись в круг», «Кто громче крикнет», «Испорченный телефон», «Моргалки», «Зеркало».

Подобная комплексная система, созданная специалистами службы сопровождения ДООУ, позволяет определить вероятностный прогноз дальнейшего развития ребёнка с ОВЗ, выстроить пути адекватной коррекционно-развивающей работы, а также подобрать и адаптировать диагностический инструментарий для оценки структуры и специфики сформированности компонентов психического развития ребенка.

Список литературы

1. *Иванова Н.Ф.* Преодоление тревожности и страхов. – Волгоград: Учитель, 2009.
2. *Калягин В.А.* Методика оценки адаптивного поведения дошкольников / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2001.
3. *Крылова Т.А.* «Чувства всякие нужны, чувства всякие важны» / Т.А. Крылова, А.Г. Сумарокова. – СПб.: Речь, 2011.
4. *Куражева Н.Ю.* Психологические занятия с дошкольниками / Н.Ю. Куражева, Н.В. Вараева. – СПб.: Речь, 2004.
5. *Мамайчук И.И.* Помощь психолога ребёнку с ЗПР / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб.: Речь, 2004.
6. *Микляева Н.В.* Сказкотерапия в ДОУ и семье / Н.В. Микляева, С.Н. Толстикова, Н.П. Целикина. – М.: Сфера, 2010.
7. *Монина Г.Б.* Возрастные особенности эмоционального интеллекта детей. – СПб., 2008.
8. *Образцова Т.Н.* Ролевые игры для детей. – М.: Лада, 2010.
9. *Семаго Н.Я.* Теория и практика оценки психического развития ребенка / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005.
10. *Семаго Н.Я.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000.

Развитие цифрового потенциала школы

Development of schools' digital potential

А. Е. Марон, Л. В. Резинкина

A. E. Maron, L. V. Rezinkina

Цифровизация и проблемы информационной открытости качества образования

Digitalization and issue of education quality transparency

В статье ставится задача проанализировать современные модели информационной открытости образовательных организаций как проявления требований повышения качества образования (на примере Ленинградской области).

Ключевые слова: цифровизация образования, принципы открытости, информационные сети, управление образованием.

The article aims to analyze the modern models of information transparency of educational organizations as a manifestation of the requirements of improving the quality of education (for example, the Leningrad region).

Keywords: digitalization of education, principles of transparency, information networks, education management.

Актуальность исследований информационной открытости обусловлена необходимостью формирования общедоступных информационных ресурсов, информации о деятельности органов управления образованием и образовательных организаций, обеспечения доступа к таким ресурсам путем размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальных сайтах в сети Интернет [1].

Система образования должна обеспечивать обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека. В 2016 году стартовал федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержденный Правительством Российской Федерации в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы. В рамках этого проекта предполагается модернизировать систему образования и профессиональной подготовки для обеспечения обществу уверенного перехода в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека.

Особое значение в условиях цифровизации образования приобретает проблема информационной открытости современного состояния качества образования и его управления. Значительный вклад в разработке данной проблемы и её практической реализации в Ленинградской области внесли О.В. Ковальчук, В.П. Панасюк, Н.М. Шаталов, А.Н. Кивалов, Н.В. Фирсова, В.П. Топоровский и др. [1–5].

Фундаментальные основы исследования управления качеством общего образования и оценки его результативности разработаны сотрудниками института управления образования РАО (С.С. Неустров, Ю.М. Федорчук, Ю.В. Поливанова и др.).

Охарактеризуем ведущие направления проявления информационной открытости в области анализа качества образования (на примере Ленинградской области).

1. Исследование информационной открытости по типам образовательных организаций (А.Н. Кивалов). Основными целями обеспечения информационной открытости органов управления образованием и образовательных организаций Ленинградской области являются:

- получение объективной информации о состоянии качества образования, тенденциях и причинах, влияющих на его развитие;
- принятие управленческих решений по повышению качества образования;
- информированность потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений (по продолжению образования или трудоустройству);
- создание единого образовательного пространства;

– обеспечение объективности аттестации обучающихся и т. д. [1].

В качестве основных данных, полученных А.Н. Киваловым об открытости, выступают информация образовательных организаций, показатели качества услуг, объем услуг, рейтинг и др. (табл. 1).

Таблица 1

Данные об информационной открытости образовательных организаций по Ленинградской области

№ п/п	Тип образовательной организации	Общая информация об ОО	Информация о госзаданиях	Показатели качества услуг	Показатели объема услуг	Информация о ПФХД	Рейтинг
1	Общеобразовательные школы	1,0	0,58	0,58	0,58	0,69	0,67
2	Дошкольные ОУ	1,0	0,42	0,42	0,42	0,67	0,58
3	Образовательные учреждения ДОД	1,0	0,50	0,50	0,50	0,80	0,67
4	Специальные (коррекционные) ОУ	1,0	0,29	0,29	0,24	0,71	0,52
5	ОУ профессионального образования	1,0	0,78	0,74	0,78	0,89	0,84
6	ОУ для детей-сирот	1,0	0,50	0,50	0,33	0,50	0,52

2. Качество управления системой подготовки к сдаче ЕГЭ (А.Е. Марон, Л.В. Резинкина). Основными показателями качества управления подготовкой к ЕГЭ были следующие:

- повышение информированности и ответственности родителей в части сдачи подготовки своих детей к сдаче ЕГЭ;
- участие учителей, родителей, обучающихся в определении предметов по выбору в ходе сдачи ГИА в формате ЕГЭ;
- повышение роли школьных методических объединений в обеспечении качества сдачи ЕГЭ;
- организация индивидуальной работы с обучающимися, показавшими низкие результаты в ходе пробного экзамена ЕГЭ;
- обсуждение итогов сдачи ЕГЭ на педагогическом совете школы;
- планирование деятельности педагогов по анализу типичных ошибок при сдаче обучающимися ЕГЭ;

- проведение индивидуальной работы с учителями со стороны администрации по вопросу улучшения качества подготовки обучающихся к сдаче ЕГЭ;
- организация систематического участия обучающихся в олимпиадах, проводимых вузами;
- привлечение ученых и преподавателей вузов к консультационной работе по организации подготовки обучающихся к сдаче ЕГЭ [3].

Получен вывод о мерах улучшения процесса подготовки к сдаче ЕГЭ, которую хотели бы получить муниципальные образовательные организации со стороны ЛОИРО, методических служб и органов управления образованием:

- дополнительное обучение педагогов приемам и методам подготовки к ЕГЭ;
- методическая помощь в организации индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся 10–11 классов;
- проведение практических занятий по отработке методики отдельных тем с учителями ОУ;
- выпуск методических пособий, созданных учителями-практиками, достигшими высоких показателей;
- организация стажировки в ОУ с высокими показателями;
- приглашение специалистов-методистов для консультаций педагогов-предметников по теме «Технологии ЕГЭ: формирование компетенций, необходимых для сдачи ОГЭ и ЕГЭ на основе системно-деятельностного подхода»;
- организация практико-ориентированных семинаров и вебинаров по обмену опытом при подготовке к итоговой аттестации.

3. Мониторинговые исследования качества и оценки метапредметных результатов умений в части анализа познавательных действий по работе с информацией (исследования Н.В. Фирсовой и др.).

Самый высокий процент выполнения заданий учащимися составила группа по проверке познавательных универсальных учебных действий (УУД) по смысловому чтению и работе с информацией. Средний процент выполнения заданий составил почти 58%, что свидетельствует об уровне сформированности комплекса читательских умений. Средние результаты по овладению отдельными вида-

ми УУД по смысловому чтению и умению работать с информацией приведены в таблице 2.

Таблица 2

Данные о работе с информацией

Проверяемые умения	Средний % выполнения задания
Осуществлять поиск информации	78
Ориентироваться в содержании текста, отвечать на вопросы, используя явно заданную в тексте информацию	74,2
Интерпретировать информацию, отвечать на вопросы, используя неявно заданную информацию	64
Оценивать достоверность предложенной информации, строить оценочные суждения на основе текста	46,5
Создавать собственные тексты, применять информацию из текста при решении учебно-практических задач	27
Общеучебные: умение работать с информацией	57,94

По выводам, полученным Н.В. Фирсовой, трудности вызвали знаково-символические действия, процент выполнения данных заданий составил ниже среднего уровня. При этом с действиями по преобразованию модели из одной знаковой системы в другую справились 49% учащихся, а с действиями по использованию знаково-символических средств и моделей при решении учебно-практических задач – только 28% обучающихся [5].

В связи с этим рекомендуется учителям разных предметов включать в работу на уроке задания, связанные с чтением (пониманием) информации из разных знаков знаково-символических источников (карты, чертежи, схемы, графики, диаграммы, рисунки, таблицы), преобразованием одного вида информации в другой для решения учебно-практических задач.

В целом получен вывод, что в системе образования Ленинградской области с целью развития открытости информационного пространства осуществляется комплекс мер по популяризации и поддержке официальных web-сайтов органов управления образованием

и образовательных учреждений, активно применяются ИКТ в образовании и управленческой деятельности, создаются и размещаются в сети Интернет электронные информационные ресурсы.

Список литературы

1. *Кивалов А.Н.* Мониторинговые исследования / А.Н. Кивалов // Вестник ЛОИРО. Образование: ресурсы развития. – 2016. – № 1. – С. 30–37.
2. *Ковальчук О.В.* Современная образовательная организация в муниципальной системе/ О.В. Ковальчук. – СПб.: ЛОИРО, 2016. – 155 с.
3. *Марон А.Е., Резинкина Л.В.* Мониторинг качества управления системой подготовки к сдаче ЕГЭ / А.Е. Марон, Л.В. Резинкина // Вестник ЛОИРО. Образование: ресурсы развития. – 2016. – № 1. – С. 53–59.
4. *Панасюк В.П.* Клиентоориентированный подход в системах и процедурах оценки качества образования / В.П.Панасюк // Вестник ЛОИРО. Образование: ресурсы развития. – 2016. – № 1. – С. 25–30.
5. *Фирсова Н.В.* Мониторинг качества основного общего образования: оценка метапредметных результатов учащихся / Н.В. Фирсова // Вестник ЛОИРО. Образование: ресурсы развития. – 2016. – № 1. – С. 37–53.

М. Б. Лебедева

M. B. Lebedeva

Цифровая грамотность субъектов образовательного процесса

Digital literacy of the educational process' subjects

Анализируются подходы к определению цифровой грамотности, представляются ее компоненты, доказывается важность формирования цифровой грамотности у педагогов.

Ключевые слова: цифровая экономика, цифровая грамотность, цифровая компетентность, цифровая образовательная среда.

The approaches to the definition of digital literacy are analyzed, its components are presented and the importance of digital literacy among teachers is proved.

Keywords: digital economics, digital literacy, digital competence, digital educational environment.

Проблемами формирования и развития цифровой грамотности в данный момент занимаются многие исследователи [1, 4]. В данной статье ставится задача: уточнить содержание понятия и выявить специфику цифровой грамотности разных участников образовательного процесса: педагогов, учащихся, родителей.

В программе «Цифровая экономика Российской Федерации» [3] подчеркивается, что необходимо повышение степени информированности и цифровой грамотности россиян [4], поставлена задача к 2024 году увеличить до 40% долю населения, обладающего цифровыми навыками.

Формирование цифровой грамотности начинается в школе, поэтому принципиально важно определить ее компоненты и способы оценивания у всех субъектов образовательного процесса: администрации, учителей, учащихся и родителей, так как в этом случае она может стать основой для совершенствования образовательного процесса и подготовки к жизни в условиях цифровой экономики.

Прежде всего необходимо определиться с понятийным аппаратом. В одних исследованиях подчеркивается, что «цифровая грамотность – набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета» [8]. В других говорится, что «под цифровой грамотностью понимается базовый набор знаний, навыков и установок, позволяющий человеку безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни» [7]. В этом определении, в сравнении с первым, важным и принципиальным является наличие навыков и детальное представление операций работы с информацией (управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать...). Однако возникает вопрос о включении в состав определения понятия «установка».

В психологии «установка – неосознанное психологическое состояние, внутреннее качество субъекта, базирующееся на его предшествующем опыте, предрасположенности к определенной актив-

ности в определенной ситуации» [5]. Установка, скорее всего, определяет сущность цифровой компетентности, которая базируется на цифровой грамотности, но является более широким понятием, связанным с активным применением имеющихся знаний, умений и навыков, с владением набором компетенций.

Рабочее определение, которое будет использоваться в дальнейшем, таково: цифровая грамотность – это базовый набор знаний, умений и навыков, позволяющий человеку безопасно и правильно управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни.

В настоящее время существует достаточно серьезный разрыв между цифровой грамотностью детей и взрослых, о чем свидетельствуют статистические исследования.

В стране ежегодно, начиная с 2015 года, определяется индекс цифровой грамотности. Исследование проводит Региональная общественная организация «Центр интернет-технологий» (РОЦИТ) [7]. Для вычисления интегрального Индекса цифровой грамотности используется специальная формула с нормативными показателями для разных ее компонентов и весовыми коэффициентами. Нормирование показателей производится по шкале от 0 до 10.

В отчетных документах зафиксированы следующие показатели цифровой грамотности по годам: 2015 – 4,79; 2016 – 5,42; 2017 – 5,99; 2018 – 4,52. На основании приведенных данных можно сделать следующие выводы:

- Среднее значение индекса колеблется в районе 5 баллов, т. е. цифровая грамотность в России составляет 50% от максимальной возможной.
- В 2018 году произошло снижение индекса до показателя ниже 2015 года, что может говорить о негативных тенденциях в развитии цифровой грамотности или об отсутствии целенаправленной политики в ее формировании.

Другую группу исследований проводил многопрофильный аналитический центр «Национальное агентство финансовых исследований» (НАФИ). Центр выделил компоненты цифровой грамотности: информационная, компьютерная, медиа, коммуникативная грамотности, технологические инновации. Выбор данных состав-

ляющих представляется достаточно обоснованным, возможно только для единства терминологии можно говорить о технологической грамотности, а не о технологических инновациях.

Данным центром проводился онлайн-опрос подростков 14–17 лет в 150 населенных пунктах в 46 субъектах Федерации. Индекс цифровой грамотности российских подростков составил 73 пункта из 100 возможных, тогда как для взрослого населения – 52 пункта. Особенно высоким оказался показатель активности использования подростками разнообразных мобильных устройств: 90% детей считают, что гаджеты помогают им в жизни, 83% детей не составляет труда разобраться в том, как использовать новый гаджет.

Базируясь на исследованиях НАФИ, построена схема, на которой представлены компоненты цифровой грамотности и составляющие их знания, умения и навыки (рис. на с. 414).

Цифровая грамотность – это более широкое понятие по сравнению с понятиями «компьютерная грамотность» и «ИКТ-грамотность», которые широко использовались раньше, и это сложилось исторически.

Первые компьютеры в школах появились в 1984 году, тогда же появился и учебный предмет «Основы информатики и вычислительной техники». На этом этапе речь шла преимущественно о «компьютерной грамотности», вопросы внедрения компьютеров касались в основном учителей информатики.

Понятие ИКТ-грамотности стало популярным в связи с развитием программного обеспечения компьютеров и появлением большого количества доступных прикладных программ. На этом этапе речь шла уже об ИКТ-грамотности каждого учителя, а также способности и готовности использовать компьютеры в профессиональной педагогической деятельности для представления учебного материала, диагностики учебных достижений учащихся и др.

О цифровой грамотности активно заговорили в последние годы в связи с переходом к цифровой экономике, широким использованием мобильных устройств и технологий, развитием облачных технологий, появлением большого количества приложений, которые позволяют эффективно управлять информацией.

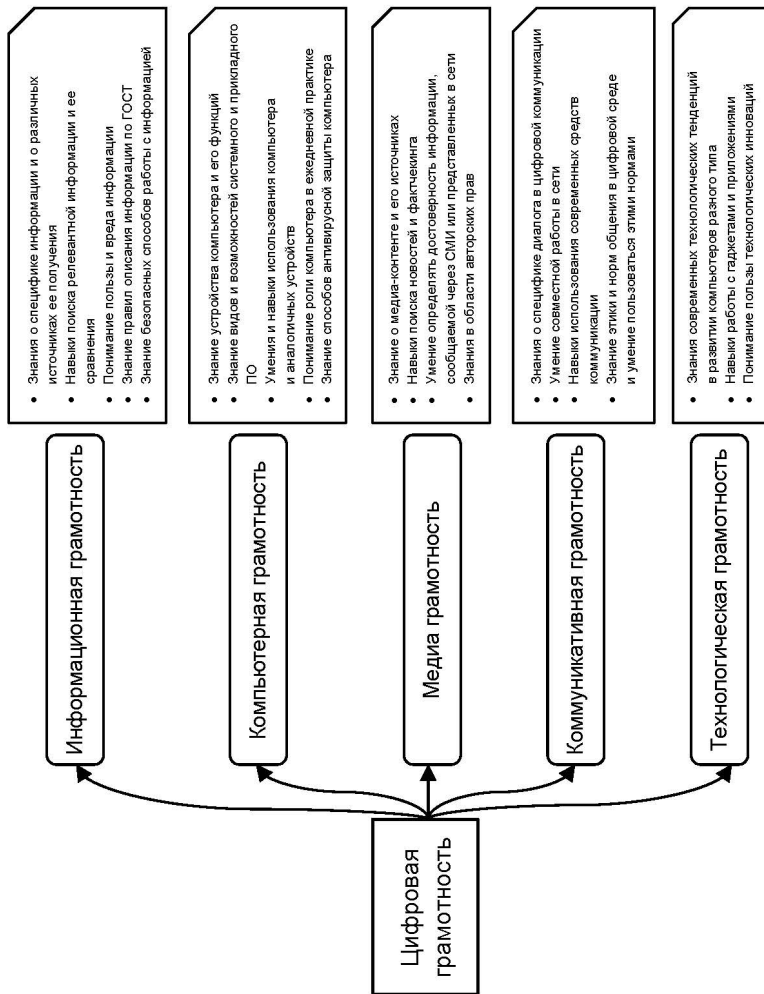


Рис. Компоненты цифровой грамотности

Как уже подчеркивалось выше, важно говорить о цифровой грамотности всех субъектов образовательного процесса. Современный «цифровой ребенок» рождается, как часто говорят, «с пальцем на кнопке», в его жизни изначально цифровые устройства и мобильные технологии играют важную роль. Педагог, чтобы быть адекватным в цифровом мире, должен иметь знания о возможно-

стях компьютеров (в том числе мобильных устройств) и технологий, понимать роль цифровой образовательной среды, уметь проектировать и создавать свою собственную среду, работать в сетевых педагогических сообществах, учитывая их возможности, ограничения, риски и др.

На цифровой грамотности базируется цифровая компетентность педагога, которая означает готовность и способность использовать мобильные устройства и облачные технологии в образовательном процессе, а также создавать и использовать в образовательном процессе возможности цифровой образовательной среды и всех ее составляющих.

Важно постоянно формировать и развивать цифровую грамотность и у родителей. Большинство родителей активно используют компьютеры, мобильные устройства в жизни и в работе, но слабо представляют, каковы учебные возможности цифровых технологий, как они могут помочь ребенку в обучении, как можно составить индивидуальный образовательный маршрут для ребенка.

В настоящее время нет стандартизированных инструментов для оценивания уровня цифровой грамотности и цифровой компетентности. Однако существуют подходы и результаты исследований, которые могут быть полезными в этом направлении.

Национальный фонд подготовки кадров проводил исследование компьютерной и информационной грамотности учащихся и педагогов. Базируясь на этих исследованиях, можно выделить четыре уровня цифровой грамотности [3]:

1 – умение применять стандартные программы и приложения (для стационарных и мобильных устройств);

2 – умение создавать простые информационные продукты (текстовые документы, презентации, интерактивные задания, тесты и др.) для стационарных и мобильных устройств;

3 – умение работать самостоятельно, используя компьютер и мобильные устройства для сбора и управления информацией (ее систематизации, классификации, структурирования, представления в виде схем, таблиц и др.);

4 – умение оценивать достоверность и надежность источников информации, правильно и полно описывать информационные ресурсы, создавать новые информационные продукты для определенной аудитории с учетом ее запросов.

Оценивать цифровую грамотность и цифровую компетентность педагогов можно с использованием системы тестовых и практических заданий. Тесты могут быть ориентированы на проверку владения терминологией, понимание сущности «цифровизации», а практические задания должны быть направлены на проверку способности и готовности использовать цифровые технологии в интеграции с педагогическими в профессиональной педагогической деятельности, в работе с детьми и родителями.

При формировании цифровой грамотности субъектов образовательного процесса необходимо иметь в виду четыре смысловых акцента: использование в жизни и в обучении разнообразных гаджетов, ориентация на возможности облачных технологий (взаимодействие и совместная работа), соблюдение правил безопасной работы, соблюдение этических норм при сетевом взаимодействии.

Цифровая грамотность и цифровая компетентность формируются в основном в деятельности, поэтому при работе с педагогами может создаваться банк педагогических ситуаций, при решении которых учитель планирует использование компьютерных программ и приложений. Педагогические ситуации могут быть ориентированы на поиск ответа на вопрос: «Какие программы и приложения можно использовать и почему?», если необходимо:

- осуществить входной оперативный контроль знаний на первом этапе перевернутого урока;
- провести быструю рефлексию по итогам урока;
- осуществить планирование проектной деятельности перед началом выполнения проекта;
- получить быструю обратную связь от родителей по различным вопросам жизни класса.

Позитивной является практика создания коллективного интернет-портфолио в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов. Это может быть сайт или блог, на котором учителя размещают разработанные задания, упражнения, тесты и описывают возможности их использования. Создается копилка практик использования современных ресурсов, которая может быть интересна и полезна всем педагогам. Имея опыт работы с интернет-портфолио в системе повышения квалификации, учитель будет потом использовать этот подход и в профессиональной деятельности.

Цифровая грамотность всех субъектов образовательного процесса формируется и развивается, если возможности цифровых технологий активно используются на условиях сотрудничества и взаимодействия.

Список литературы

1. *Кучмаева О.В.* Вызовы цифрового будущего и устойчивое развитие России. Социально-политическое положение и демографическая ситуация в 2017–2018 годах / О.В. Кучмаева, Т.К. Ростовская, С.В. Рязанцев. – М.: ИСПИ РАН, 2018.
2. Международное исследование компьютерной и информационной грамотности (ICILS) / С.М. Авдеева, Е.Л. Третьякова, С.М. Дубовик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ntf.ru/content/международное-исследование-компьютерной-и-информационной-грамотности-icils> (Дата цитирования 01.03.2019)
3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (Дата цитирования 01.03.2019)
4. *Тимофеева Н.М.* Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 7 (46).
5. Установка (психология). Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Установка_\(психология\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Установка_(психология)) (Дата цитирования 01.03.2019)
6. Цифровая грамотность. «Центр интернет-технологий» (РОЦИТ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://цифроваяграмотность.рф> (Дата цитирования 01.03.2019)
7. Цифровая грамотность для экономики будущего. Исследовательский спецпроект НАФИ, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost/> (Дата цитирования 01.03.2019)
8. Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков обучающихся современной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kiro46.ru/docs/Cifr_Gramot.pdf (Дата цитирования 01.03.2019)

Е. Г. Бессонов, М. А. Горюнова
E. G. Bessonov, M. A. Goryunova

**Социальные аспекты кибербезопасности
школьников: от теории к практике**

**Social aspects of the cyber security of students:
from theory to practice**

В статье представлен опыт формирования базовых навыков обеспечения кибербезопасности школьников у педагогов Ленинградской области. Акцент поставлен на социальный аспект кибербезопасности. Изучаются вопросы первичной профилактики девиантного поведения молодежи в интернете.

Ключевые слова: Интернет, контент, первичная профилактика, медиаграмотность, кибербезопасность.

The article deals with the experience of forming basic skills of the teachers from Leningrad region to provide cybersecurity for students. The emphasis is on the social aspect of cybersecurity. Primary prevention of deviant behaviour of the youth on the Internet is in focus.

Keywords: Internet, content, primary prevention, media literacy, cybersecurity.

В связи с ростом внимания общественности и правительства к опасным явлениям в сети Интернет, причиняющим вред здоровью и развитию детей, в 2018 году кафедра математики, информатики и ИКТ ЛОИРО включилась в разработку дополнительных мероприятий по методическому сопровождению этой деятельности в партнерстве с профессионалами в области социальной инженерии из некоммерческой организации «Центр системных инициатив» (Центр СИ). Центр СИ на протяжении нескольких лет под эгидой Правительства Ленинградской области реализует на территории региона социально значимый проект «Ленинградская область – территория БезОпасности».

Причиной смещения акцентов в проблематике кибербезопасности школьников с технических решений на глубокий социальный анализ явлений стали исследования многих ученых в области медиаграмотности современных школьников и переход к позиции, что самое важное сформировать «внутренние фильтры», основанные на понимании сущности происходящих явлений через включение в самостоятельное медиаторчество.

В рамках сотрудничества были разработаны и проведены курсы, сочетающие в себе глубокое погружение педагогов в социальные вопросы опасных явлений в сети Интернет, основанное на подходах и приемах социальной инженерии, а также практические вопросы организации мероприятий для учеников и родителей по разъяснению существующих угроз и вовлечению школьников в позитивный творческий процесс с использованием привычного им инструментария медиасреды.

На первый взгляд, абсолютно понятно, что вопросы воспитания подрастающего поколения всегда являлись одними из базовых, фундаментальных вопросов развития общества, придающих ему устойчивость в развитии. Но произошедшие в обществе изменения последних десятилетий внесли новые аспекты в такие базовые понятия, как «устойчивость», «преемственность». Преемственность поколений значима не только с точки зрения передачи накопленного материального опыта, но и с позиции сохранения культурного кода и культурного многообразия российского общества.

Процесс воспитания детей и молодёжи – явление комплексное и происходит везде, где протекает жизнь воспитуемых. Когда ребёнок находится дома – воспитательное воздействие на него оказывают родители и семья, когда он приходит учиться в школу или систему дополнительного образования – педагогические работники и та среда, которая формируется в образовательных организациях. Поэтому школа выступала и всегда будет выступать субъектом не только обучения, но и воспитания детей. В Послании Президента Федеральному собранию от 1 декабря 2016 года подчеркивается: «...самое важное, что волнует родителей и учителей, общественность, – это, конечно же, содержание образовательного процесса, насколько школьное образование отвечает двум базовым задачам, о которых говорил ещё академик Лихачёв: давать знания и воспитыва-

вать нравственного человека. Он справедливо считал, что нравственная основа – это главное, что определяет жизнеспособность общества: экономическую, государственную, творческую» [1].

В условиях информационного общества перед современным педагогом стоит новая задача – изучение киберсреды, в которой дети проводят большое количество времени и информация из которой носит для них существенный характер.

XX век резко изменил представление о мире в головах людей. Взгляд на мир прошёл путь от расщепления атома до создания новой среды – Интернета. Сбылась мечта многих фантастов, писавших о параллельных мирах, в которых может обитать человек. Интернет – это особая среда, в которой сегодня человечество уже в прямом смысле слова живёт. Наше представление о мире основано на двух базовых составляющих – природной и социальной, при этом, не имея достаточного опыта в новой социальной среде, человеку трудно ориентироваться в зарождающихся тенденциях: что полезно, а что опасно, порой даже для жизни. Большую роль в этом играет развитие явно выраженной потребительской культуры, которая ведёт к утрате в представлении большинства методологических связей между прошлым, настоящим и будущим. По сути, сегодняшнее настоящее большинства людей оторвано от реального прошлого и имеет очень смутное представление о будущем. Культурный код современной западной цивилизации активно поддерживает такое состояние социума, так как именно таким социумом легче всего управлять по схеме «хозяин – раб».

Именно в то время, когда евро-американская цивилизация активно насаждает культ удовольствия и смерти, внедряя через молодёжные субкультуры второй половины XX века алкоголь и наркотики для формирования общественного слоя «миньон обыкновенный», в мире создается и успешно развивается новая виртуальная среда «Интернет». Для более четкого определения новой среды будем использовать термин «cyber», обычно произносимый в русском языке как «кибер». Слово «cyber» Кэмбриджский электронный словарь переводит на русский язык как «виртуальный, связанный с информационными технологиями» [2]. В соответствии с этим существует мировая практика его использования при построении новых смысловых форм для обозначения социально значимых процессов,

связанных с информационными технологиями. Таким образом, явление, имеющее в своей основе защиту от вредоносной информации в окружающем нас киберпространстве мы будем называть кибербезопасностью.

Можно констатировать, что к киберугрозам относится не только незаконное вредоносное проникновение в информационные системы, но и наполнение смыслами и идеями информационного пространства, которые воздействуют на всех вовлечённых пользователей. Наибольшая угроза идет со стороны внедрения в киберпространство информационных «вирусов», проникающих в сознание людей и развивающих в них деградационные процессы. Эти «вирусы» зачастую неразличимы человеческим сознанием в информационно-алгоритмическом обеспечении современного общества. Например, мы не различаем механизм формирования общественного мнения и методы работы социальной инженерии.

Одной из киберугроз является управление контентом социальных сетей. Основная масса людей, особенно молодёжь, сегодня большую часть времени проводят в социальных сетях. Социальные сети – мощнейший инструмент вовлечения, через которые у людей формируются образы, смыслы и алгоритмы поведения. Зачастую пользователи распространяют контент, не задумываясь, какой смысл закладывают в той или иной информации.

Конечно, руководство нашей страны акцентирует внимание в направлении развития собственной технической составляющей для обеспечения кибернезависимости России. Но самой сложной проблемой на сегодняшний день в сфере кибербезопасности является выявление скрытой социально-культурной угрозы, ведущей к разрушению культурного кода. Возникает логичный вопрос: почему современное человечество настолько увлечено виртуальным миром, что не только не распознаёт его угрозы для собственного развития, но зачастую не видит границы между ним и миром реальным?

Профессор психологии Питсбургского университета в Брэтфорде Доктор Кимберли С. Янг (Kimberley S. Young) выделяет пять типов интернет-зависимости [3]: киберсексуальная зависимость; пристрастие к виртуальным знакомствам; навязчивая потребность в Сети (игра в онлайн-азартные игры, постоянные покупки или участия в аукционах); информационная перегрузка (навязчивый

web-серфинг) – бесконечные путешествия по Сети, поиск информации по базам данных и поисковым сайтам; компьютерная зависимость (навязчивая игра в компьютерные игры).

Ребёнок, играющий в компьютерные игры, в которых герои имеют множество смертей, будет переносить этот опыт на реальную жизнь, так как, по сути, не видит границы между кибермиром и действительностью. Поэтому участились случаи преступлений, связанных с отношением к киберпространству [4, 5].

Герои современных фильмов и мультфильмов приняли совершенно четкие виртуальные характеристики: человек-паук, бэтмен, покемон, миньон и др. Кем станет ребёнок, подражая в своей жизни таким героям? Как можно говорить о желании ребёнка стать инженером, моряком, космонавтом, если среди его героев, которым он стремится подражать, нет реальных, социально значимых персонажей. Виртуальная среда заняла настолько прочное место в нашем сознании, что просто подменяет собой реальное представление о мире, изменяя наше поведение в обычной жизни и в профессиональной деятельности.

Именно поэтому эффективный воспитательный процесс сегодня невозможен без использования киберсреды в педагогическом аспекте, ориентируясь на создание позитивного контента совместно со школьниками, принимая те вызовы, которые несет в себе киберсреда, стремясь найти аргументированные и не нравоучительные ответы на вопросы ребят. И обладая смелостью выводить их на откровенный разговор.

В соответствии с вышесказанным обучение педагогов было направлено на изучение социальных аспектов киберугроз и контентной составляющей интернет-пространства, а также организации подростковых объединений, ориентированных на создание позитивного медиаконтента. К весне 2019 года такое обучение прошли 130 педагогов из всех 18 районов Ленинградской области. Курс имеет дистанционное сопровождение, включающее комплект методических материалов и множество примеров ресурсов для приобретения первичных навыков, среди которых учебно-методический сайт киберстандарт.рф, просветительская группа «ЛикБез», сайт Центра системных инициатив с научной и аналитической информацией по данному вопросу, а также платформа для практического

применения навыков по созданию развивающего медиаконтента Международного медиафестиваля «Мы Здесь!»).

В процессе обучения слушатели были вовлечены не только в очные, но и дистанционные обсуждения и обмен опытом.

Анализ сообщений форума и других практических заданий курса позволил сделать вывод о необходимости продолжать работу в этом направлении по созданию методических рекомендаций и подготовке учителей, способных транслировать полученные знания и умения своим коллегам в районах Ленинградской области.

Востребованность и своевременность разработки такого тематического курса и методического сопровождения подтверждается положительными отзывами слушателей курса. Так, например, слушатель Юлия Орлова пишет: «Благодарю за предоставленные материалы. Действительно, тема очень актуальная в наше время. Поделилась с коллегами ссылками на сайты по кибербезопасности. Используем выложенные методические рекомендации при проведении классных часов и на совещаниях учителей. В рамках проведения Единого урока по безопасности в сети «Интернет» использовала методические разработки».

По мнению организаторов курса, в каждой школе должен быть педагог, имеющий представление о киберпространстве и первичные навыки работы с ним в воспитательных целях.

Список литературы

1. Путин В.В. Послание Президента Федеральному собранию 1 декабря 2016 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>
2. Cambridge Dictionaries Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-русский/cyber>
3. Кимберли С. Янг. Диагноз – интернет-зависимость [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.narcom.ru/ideas/common/15.html>
4. Старшеклассник-отличник убил родителей за запрет компьютерных игр // Вести.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vesti.ru/videos/show/vid/658579/cid/58/>
5. Женщина получила 9 лет за убийство сына из-за Интернета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obozrevatel.com/crime/26809-zhenschina-poluchila-9-let-za-ubijstvo-syina-iz-za-interneta.htm>

*О. Б. Рогозина, О. А. Глазатова,
Е. В. Слобожанинова*

*O. B. Rogozina, O. A. Glazatova,
E. V. Slobozhaninova*

Школьный STEAM-центр – территория возможностей

School STEAM-center – territory of opportunity

В статье показано, что школьный STEAM-центр – это сеть проектных лабораторий, в которых школьники могут выполнить исследования с использованием цифрового оборудования. Подобные центры направлены прежде всего на тренировку проектных навыков.

Ключевые слова: система исследовательских лабораторий, цифровое образование, информационная среда.

School STEAM-center is a network of project laboratories in which schoolchildren can perform research using digital equipment. Such centers are primarily aimed at training project skills.

Keywords: system of research laboratories, digital education, information environment.

Еще недавно ключевыми навыками, определявшими грамотность человека, были умение читать, писать и считать. В настоящее время акценты смещаются в сторону умения мыслить критически и креативно, работать в команде и самостоятельно. Мир, для которого мы учим детей, претерпевает интенсивные изменения во всех сферах, от быта до высоких технологий. В этом сложном мире сможет комфортно себя чувствовать только человек, который умеет справляться с разными, даже самыми непредсказуемыми жизненными ситуациями, обладает четкой системой ценностей, которые позволят ему управлять своей жизнью и принимать решения. Нашим ученикам в ближайшем будущем придется работать по специальностям, о которых мы сегодня не имеем представления, но понимаем, что они будут связаны с высокими технологиями. Востребованы

будут инженеры, программисты, специалисты по разработке и использованию био- и нанотехнологий.

С целью подготовки таких специалистов в настоящее время по всей России создаются STEM-центры и STEAM-центры, кружки робототехники, технопарки. В этой связи становятся актуальными как изменение содержания общего и дополнительного образования детей, так и их интеграция, в том числе на основе использования современных образовательных технологий, одной из которых является STEM-технология, позволяющая интегрировать содержание нескольких предметных областей и являющаяся инструментом развития критического мышления, исследовательских компетенций и навыков работы в группе.

Решение данной задачи, в свою очередь, невозможно без создания новой образовательной среды, позволяющей соединить воедино, казалось бы, далёкие друг от друга науки, искусство и применить это всё к повседневной жизни.

Такой средой в любом образовательном учреждении может стать STEAM-центр, который мы рассматриваем как комплексную модель организации школьного образовательного пространства средствами основных общеобразовательных программ, программ внеурочной деятельности и системы дополнительного образования, создание условий для учебного, исследовательского и социального проектирования, способствующего удовлетворению образовательных потребностей учащихся различных возрастных групп и открытию для каждого ребенка территории возможностей, обеспечивающей комфортное и продуктивное развитие на основе личностного выбора содержания и технологий образования.

Разработка, апробация и дальнейшее внедрение модели такого центра является целью и содержанием деятельности коллектива ГБОУ школы № 325 Фрунзенского района Санкт-Петербурга в рамках проекта «STEAM-технологии как инструмент, обеспечивающий положительную динамику индивидуальных образовательных результатов учащихся в области математического и естественнонаучного образования», реализуемого в рамках инновационной деятельности школы в статусе Федеральной инновационной площадки, который был присвоен в 2018 году.

Ведущая идея нашего проекта заключается в разработке и практической реализации на базе школы модели STEAM-центра

(Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) – системы (сети) школьных исследовательских лабораторий, поддерживающих научную, техническую и инженерную составляющую в основном и дополнительном образовании школьников.

Основными результатами реализации данного проекта станет формирование у обучающихся способности к самостоятельным действиям, умения взаимодействовать с разнообразными группами людей, быстро овладевать различными инструментами познавательной деятельности; повышение интереса обучающихся к инженерным и техническим специальностям и мотивации старшеклассников к продолжению образования в научно-технической сфере.

Структура школьного STEAM-центра включает в себя:

- лабораторию программирования с разделением на проектное и инженерное программирование, использование программы для 3D-моделирования «Компас». Программа «3D-Компас» поможет школьникам 9–10 классов освоить трехмерное моделирование, научиться пространственному инженерному мышлению;

- лабораторию цифрового творчества, включающую в себя издательский центр, мультстудию, мастерскую Самоделкина. Известно, что, креативность стимулируется и укрепляется посредством практики дисциплин, связанных с работой правого полушария мозга. Arts-образование улучшает познавательные способности учащихся, развивает навыки памяти и внимания, обеспечивает инстинктивно-интуитивное мышление. STEAM-образование задействует оба полушария мозга ребенка;

- лабораторию робототехники по системе LEGO Education и единой системе Lego: Soft-DUPLO-System. В ней учащиеся смогут попробовать свои силы в изучении основ технологии, проектирования, конструирования и математики;

- лабораторию исследований, в рамках которой будут работать астрономическая и виртуальная археологическая мини-лаборатории, мини-лаборатория здоровья. Важно стимулировать детей на исследования, учить делать выводы и не бояться совершать ошибки. Решение проектных задач изменит картину восприятия учащимися естественнонаучных дисциплин, превращая их в прикладные. Исследование явлений с помощью современного оборудования, цифровых лабораторий, приведет к более глубокому восприятию учебных предметов, развитию инженерного мышления;

- лабораторию математики с освоением программ 3D-моделирования «Paper Folding 3D-Оригами», «Живая математика» и «Geogebra».

Программа Paper Folding 3D-Оригами помогает детям быстрее ориентироваться на плоскости и в пространстве; тренирует память и внимание; развивает воображение и творческие способности; элементы наглядно-образного и логического мышления.

Программы «Живая математика» и GeoGebra предназначены для создания интерактивных чертежей, графиков и других объектов школьной и внешкольной математики, сочетающих в себе конструирование, моделирование, динамическое варьирование, эксперимент. Активное использование этих программ в 5–9 классах как виртуальных математических лабораторий позволяют решать широкий круг задач при изучении геометрии, стереометрии, алгебры, тригонометрии и математического анализа, формировать у учащихся инженерное мышление.

Таким образом, практически в рамках всех лабораторий в той или иной степени мы планируем использовать инженерноматематическое 3D-моделирование, которое может стать эффективным инструментом в STEM подходе, так как максимально использует метапредметные связи информатики, математики, физики и других наук. 3D – это не только моделирование, визуализация, анимация и трехмерная печать. Но и технологии дополненной реальности, трехмерные тренажеры, симуляторы, трехмерное видео. Все это можно изучать, а еще лучше создавать в школе.

Не секрет, что в практике образования обучение через исследование используется редко, поскольку противоречит устоявшимся стандартам и нормам оценивания, которые не учитывают индивидуальные способности и желания учащихся. Сеть школьных лабораторий вовлекает детей в исследовательское поведение, использует интересы и возможности ребенка, не подавляет, а поддерживает его самостоятельность, инициативность и любознательность. Проектный подход, опирающийся на исследовательскую установку, позволит сформировать у учащихся: умение решать практические задачи с использованием моделирования; навыки работы с цифровым лабораторным оборудованием; умение собирать, анализировать и оценивать информацию; принимать осознанные решения.

Оценивание при таком подходе является формирующим, так как целью проектной работы является не проверка знаний и умений, а их формирование. В процессе исследования снимается негативное отношение к ошибкам и приходит понимание необходимости их исправления.

Практическая значимость реализации данного проекта состоит в том, что за счет модернизации школьной инфраструктуры, использования нового технического оснащения можно будет на углубленном уровне изучать содержание отдельных предметов и предметных областей и расширить рамки образовательного процесса. Практико-ориентированное образование будет способствовать раскрытию интеллектуального потенциала, повышению результативности учебных достижений и профессиональному самоопределению школьников.

Важным условием реализации этого проекта является профессиональная подготовка педагогов, работающих в рамках проекта. С этой целью организовано сотрудничество с Ресурсным центром дополнительного образования г. Пушкина, организованного по распоряжению комитета по образованию. Первая команда учителей школы № 325 отправится повышать профессиональное мастерство по программе «Формирование предпрофессиональных компетенций обучающихся на основе ресурсов дополнительного образования» уже в конце марта 2019 года.

Создание единого STEAM-пространства связано не только с обновлением содержания, программно-методического обеспечения и развитием кадрового потенциала, но и с развитием сетевого взаимодействия и социального партнерства. В настоящее время школа работает по договору с издательством «Первое сентября», с СПб АППО, РГПУ им А.И. Герцена, ИМЦ и ЦПМСС Фрунзенского района, ФГБОУ «Президентская библиотека имени Б.Н. Ельцина», образовательными учреждениями города.

Проект будет интересен представителям педагогической и научной общественности, с которыми мы готовы выстраивать партнерские отношения, это позволит сделать наш проект более полезным.

Н. Н. Бровин, Г. Н. Бровина, М. А. Горюнова

N. N. Brovin, G. N. Brovina, M. A. Goryunova

**Партнерство ученика и учителя как условие
и средство развития цифрового потенциала
школы**

**Student-teacher partnership as a tool for
the development of the digital potential of school**

В статье представлен конкретный опыт школы по развитию цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровая грамотность, медиаграмотность.

The article presents a specific school experience in the development of a digital educational environment.

Keywords: digital educational environment, digital literacy, media literacy.

В свете майских указов президента РФ В.В. Путина и национального проекта «Образование» активизировалось внимание к вопросам цифровой трансформации образовательных организаций, которая позволит вывести на новый качественный уровень всю систему российского образования.

В статье описан опыт МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 г. Тосно с углубленным изучением отдельных предметов» по указанной проблеме.

Несомненно, большую роль в достижении качественных результатов играет умение администрации системно проектировать развитие школы в единстве целей и задач ФГОС и современных возможностей цифровизации. Важно подчеркнуть, что цифровая трансформация предполагает не простое насыщение школ мобильными и электронными устройствами и современными информационными ресурсами, а принципиально новые подходы к их использованию в реальном партнерстве учителя и ученика. Постараемся показать это на конкретных примерах.

Проектная деятельность в этой школе является неотъемлемой составляющей образовательного процесса уже более двадцати лет – школа является одной из региональных площадок проведения международной научно-практической конференции «Школьная информатика и проблемы устойчивого развития», ежегодно проводит масштабные мероприятия районного уровня по представлению и защите исследовательских работ учащихся. Особо отметим, что есть секции для учеников начальной школы, которые шаг за шагом осваивают на практике непростые исследовательские подходы. В жюри секций для старшеклассников присутствуют представители вузов и производственного сектора. Традиции, системность работы и умение мотивировать к проектно-исследовательской деятельности учеников и их педагогов-наставников абсолютно созвучны требованиям ФГОС. Остановимся на том, какие новые возможности открывает «цифра».

В 2018 году в помещении школьной библиотеки был открыт электронный читальный зал Президентской библиотеки, что обеспечило удаленный доступ ко всему объему общегосударственного электронного хранилища важнейших исторических документов Российского государства. Несомненно, это позволяет организовать исследовательскую работу, ориентируясь на метапредметные результаты более высокого уровня.

Доступ к электронной библиотеке дает возможность учителям показать ребятам на практике новые приемы работы с информацией, ее поиска и анализа, расширить спектр источников, на которые школьники могут опираться в своих исследованиях, а также более интересно и ярко проводить ежедневные уроки и задавать ребятам вопросы с учетом потенциала цифровой библиотеки.

Обратим внимание, что «потенциал» сам по себе не меняет качество образования. Им надо суметь воспользоваться. Найти стимулы для учеников и учителей, показать на личном примере, когда это уместно, пригласить профессионалов и виртуозов, которые раскроют потенциал чего бы то ни было. Очень важно учить находить смысл в том, что делаешь. Это ведь и есть один из очень важных факторов успешной учебы, когда ребята получают ответ на вопрос «Зачем?». Это же справедливо и по отношению к работе учителя.

Зачем нужны электронные библиотеки, и как конкретно они могут помочь в учебе и работе? Зачем ученикам и учителям осваи-

вать новые сервисы? И ещё один очень важный вопрос: как ученики и учителя могут помочь друг другу в получении ответа на вопрос «Зачем?»

Есть яркий пример в практике школы.

Ученик 10 класса, который интересуется математикой, сам познакомился в работе программы GeoGebra, которой можно пользоваться как в интернет-варианте, так и установив на свой компьютер. Он взял учебник геометрии и попробовал решить с помощью этой программной среды некоторые задачи. Это оказалось интересным и полезным и послужило отправной точкой исследовательской работы по теме, как можно использовать компьютерные среды для изучения математики в 10 классе. На тот момент учитель математики не использовал этот цифровой инструментарий в своей практике, но готов был включиться в партнерскую работу с учеником, расширяя тем самым и свой профессиональный багаж. Мы говорим о партнерстве, поскольку в такого рода сотрудничестве действительно возникают отношения не «руководитель – подчиненный», а равноправные уважительные отношения взаимообогащения.

На защите своей работы ученик с интересом и гордостью рассказывал, как давал мастер-класс для учителей математики по использованию в преподавании предмета среды GeoGebra, и вместе они анализировали потенциал этого программного инструмента. Учителям тоже очень важно понять, зачем заставлять себя осваивать новые технологии, если много лет обходились «доской и мелом». Весьма вероятно, что аргументация заинтересованного ученика может быть поводом для повышения квалификации учителя.

Подробное рассмотрение вышеописанных ситуаций помогает понять подход администрации и педагогического коллектива школы к апробации новых цифровых возможностей и осмысления их в контексте задач ФГОС: помочь ученику быть успешным, показать практическую роль изучаемых предметов, научить его учиться на основе формирования внутренней мотивации.

Школа является региональной пилотной площадкой российско-го движения школьников (РДШ). В РДШ существуют несколько направлений, каждое из которых ориентировано на общие задачи:

- выявить интересы учеников и вовлечь их в сплоченную команду, где каждый сможет проявить свои таланты и способности;

- удовлетворять жизненные потребности участников в общении, понимании, признании, защите, разнообразной деятельности;
- способствовать определению жизненных планов путем обеспечения личностного роста и развития, социального и профессионального самоопределения;
- предоставлять разносторонние возможности организации свободного времени.

В чем может проявляться связь с цифровыми возможностями и рисками? Она, условно говоря, в каждом пункте, так как занятие интересным и полезным делом в свободное время снижает риск негативного влияния Интернета на поведение и здоровье школьника. «Уход в Интернет» связан, прежде всего, с недостатком общения и взаимопонимания в «обычной» жизни, с неуверенностью в себе и желанием найти там поддержку и раскрыться, если это не получается в среде сверстников.

Очень важно, чтобы учитель был «открыт» к общению с учениками, неназидательному обсуждению волнующих их вопросов, помощи в аргументации и представлении позиции школьников для обеих сторон по актуальным вопросам.

В контексте поднятой темы обратим особое внимание на информационно-медийное направление, связанное с созданием и развитием школьных медиацентров, в том числе газет и журналов, радио и телевидения, новостных групп в социальных сетях. Очень важно научить школьников четко и аргументированно выражать свое мнение и доносить его до окружающих с использованием широкого спектра современных цифровых возможностей. Это серьезная командная работа по сбору и редактированию материалов, оформлению и верстке бумажных и электронных вариантов СМИ, это умение оценить работу команды и свой вклад, готовность разделять ответственность в рамках общего дела.

Многое из перечисленного требует умения работать на компьютере в специальных программах, но мы не отделяем это от формирования общего кругозора и ценностных ориентиров. Цифровые технологии в абсолютном большинстве случаев выступают лишь средством реализации педагогических задач, когда мы говорим о школе. Но грамотно и профессионально использованные современные компьютерные и интернет-инструменты позволяют повысить мотивацию, помочь в вопросах профориентации и просто улучшить

знания по отдельным школьным предметам, повышая их практическую значимость, ведь хорошее знание русского языка необходимо журналисту. Умение делать хорошие цифровые фотографии и монтировать видео, оперативно размещать материал в социальной сети и быть модератором его обсуждения – это те цифровые навыки, которые понятны и интересны современной молодежи. Обучение и воспитание через широкий спектр практико-ориентированных «активностей» – важный тренд современного образования в условиях цифровой образовательной среды.

В школе год от года растет число учеников, вовлеченных в освоение робототехники, компьютерного 3D-моделирования, работы на станках с ЧПУ и другие направления деятельности, тесно связанные с математическими расчетами, построением трехмерных моделей, освоением новых программных продуктов, пониманием физических процессов.

Уровень результатов, которые показывают школьники на региональных и всероссийских соревнованиях, тоже растет год от года. В 2019 году на соревнованиях открытого регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Россия) в разряде юниоров школа представила команды в пяти компетенциях и завоевала несколько призовых мест. Вместе с ребятами профессионально растут педагоги, которые ещё недавно даже не предполагали, что много времени будут уделять электронике, мехатронике, сетевому администрированию, инженерному дизайну CAD.

Высокие показатели школы на соревнованиях, конкурсах, конференциях – результат упорной и дружной партнерской работы учителей и учеников по использованию современного цифрового потенциала в образовательной деятельности. При этом учителя не стесняются спрашивать совета у учеников, а ученики не боятся задать «глупый» вопрос учителю, потому что учатся вместе.

М. Д. Кораблева

M. D. Korableva

Применение информационно-семиотического подхода к пониманию культуры на уроках музыки

The adoption of information-semiotic approach to understanding culture in music lessons

В статье рассматривается эффективность применения на уроках музыки информационно-семиотического подхода к пониманию культуры, который способствует выявлению в произведениях искусства жизненных смыслов их создателей.

Ключевые слова: культура, информационно-семиотический подход, жизненные смыслы, музыка.

The article discusses the effectiveness of the use of an information-semiotic approach to understanding culture in the music lessons, which helps to reveal the life meanings of their creators in works of art.

Keywords: culture, informational-semiotic approach, life meanings, music.

Понятие «культура» в современной педагогике является одним из ключевых. Оно многократно встречается в важнейших документах государственного уровня, связанных с образованием в нашей стране: Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в текстах ФГОС ОО, Примерных основных образовательных программах и др.

Для того чтобы учителю разобраться в значениях слова «культура» и осознанно формировать музыкальную культуру учащихся, опираясь на лучшие достижения музыкальной культуры мира, необходимо внести ясность в понимание самого понятия. Известно более 500 определений культуры. Обращение к этимологии слова «культура», ведущего свою историю со времен Римской империи, позволяет точнее представить, что следует понимать под этим словом. Впервые слово «культура» (от лат. глагола colere – возделыва-

вать, обрабатывать, улучшать) употребил в трактате о земледелии древнеримский политик и писатель Марк Порций Катон Старший во II веке до н.э. Древнеримский философ, ритор и писатель Марк Туллий Цицерон в I веке до н.э. применил термин «культура» для характеристики человеческого духа: «философия есть культура души» [5]. Таким образом, культура применительно к отдельной личности – это улучшение, возвращение, возделывание себя, отдельных сторон своей личности: своей культуры поведения, музыкальной культуры, политической, гуманитарной культуры и т.п. Это облагораживание своей души средствами музыки, гуманитарных и прочих знаний и умений.

В широком смысле культура – мир человека, противопоставленный миру природы, все, что создано человеком. Этот взгляд на культуру наметился в XVII веке в русле немецкой просветительской мысли, в частности, в работах Самюэля Пуффендорфа. В XX веке этот подход нашел широкое применение в работах отечественных философов и культурологов, например, М.С. Кагана.

Вместе с тем можно выделить несколько основных подходов к определению понятия «культура». Отметим наиболее весомые из них. Эвристический подход (от слова «эврика» – нашел!) понимает культуру как творчество, как высшее выражение человеческой свободы. Согласно аксиологическому подходу, культура – это совокупность духовных и материальных ценностей. Технологический, или деятельностный, подход понимает под культурой совокупность способов и результатов человеческой деятельности.

Функциональный подход исходит из представления о том, что культура – это внебиологически выработанный способ человеческой жизнедеятельности. Согласно антропологическому подходу, культура – способ саморазвития человека, а человек – творение культуры и ее творец. Семиотический подход рассматривает культуру как систему знаков, кодов, шифров [5].

При изучении произведений искусства наиболее эффективным является *информационно-семиотический подход к пониманию культуры*, у истоков которого на Западе стояли Э. Кассирер, А. Моль, Г. Гадамер, в России – Ю.М. Лотман, Вяч. Иванов, В.С. Степин, Д.И. Дубровский и др. Ю.М. Лотман определял культуру как «совокупность всей ненаследственной информации, способов ее организации и хранения» [6, с. 395]. Согласно информаци-

онно-семиотической концепции, культура есть мир артефактов (продуктов и результатов человеческой деятельности), мир *смыслов*, мир знаков и представляет собой информационный процесс [3, с. 12–24]. Культуролог А.С. Кармин писал: «Смыслы образуются в голове человека, когда он в соответствии со своими потребностями познает, оценивает и регулирует происходящие вокруг него и в нем самом явления и процессы» [3, с. 16–17].

Произведения искусства как явления культуры, как ее артефакты, также целесообразно рассматривать с позиций *информационно-семиотического подхода*. Исследователь Ю.В. Осокин писал: «Искусство – одна из важнейших составляющих культуры, системная совокупность признанного социумом социально значимым индивидуального опыта эстетического восприятия и переживания, зафиксированного средствами ряда специально созданных для этого искусственных языков (языков искусства) [8, с. 84]. Например, в живописи информация кодируется с помощью цвета, линий, светотени, композиции, перспективы и т. п., в архитектуре – с помощью композиции, масштаба, ритма, пластической формы и проч. В музыкальном искусстве такими кодами, передающими информацию, будут мелодия, гармония, ритм, темп, метр, лад, динамика и т. п., т. е. средства музыкальной выразительности.

Опираясь на научные теории Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, ученый М. Марков сделал вывод о том, что законы формирования жизненных смыслов определяют собственную структуру художественной реальности как функциональную и формальную структуру всего искусства. При этом ученый разграничил понятия «смысл» и «значение». Все объекты жизненного опыта человека имеют по крайней мере два значения – объективное (объективно существующее в природе, обществе) и субъективное (представляющееся таковым именно субъекту восприятия). Это второе значение А.А. Леонтьев назвал «личностным смыслом» объекта, смыслом, «определяющим мое (индивида) эмоциональное к нему отношение» [7, с. 46]. Личностные, или жизненные, смыслы выражаются в форме *эмоционального* отношения к явлениям, процессам, фактам действительности [7, с. 48], т. е. произведения искусства несут информацию не о самих объектах и явлениях действительности, а в первую очередь об эмоциях, чувствах, переживаниях, кото-

рые наиболее значимые объекты и явления жизни вызвали у автора.

Таким образом, произведения искусства представляют собой закодированные средствами того или иного языка искусства информационные сообщения, передающие *жизненные смыслы* его создателей.

Однако только ли эмоции транслируют произведения искусства, в частности, музыка? Музыковед и композитор А.Г. Юсфин подчеркивает, что музыка служит не только для передачи эмоциональных состояний, но и для передачи *идей*, и потому может воздействовать не только на психику, но и на интеллект слушателя. В качестве доказательств этого утверждения Юсфин приводит высказывания выдающихся мыслителей, в том числе музыкантов. Так, Аристотель говорил, что «звук, предназначенный для обозначения духовного движения души, – эмоционально-душевен и духовно-разумен». Л. Бетховен считал, что «у каждого подлинного музыкального произведения есть идея». Жорж Санд писала: «Музыка – выражение порядка идей и чувств высших, чем те, на которые способна речь человеческая». Русский композитор Ц. Кюи полагал, что «в музыке всегда главное будет заключаться в музыкальных мыслях». Композитор XX века А. Шёнберг высказался так: «Музыкальные идеи должны быть соотнесены с законами человеческой логики. Они являются частью того, что человек может воспринять, осознать и выразить» [10, с. 10–12]. Обобщая эти и другие мнения великих о музыке, А. Юсфин делает вывод о том, что в музыке проявляются не только *чувства* и *эмоции*, но и *мышление*, интеллект. Один из крупнейших отечественных музыкантов М.Ф. Гнесин утверждал, что музыка – область эмоционализированного мышления.

Таким образом, *жизненные смыслы*, передаваемые в произведениях искусства, можно назвать эмоционально-интеллектуальным отношением автора к событиям и явлениям жизни. Однако субъективные жизненные смыслы, воплощенные в произведении художественной культуры, станут искусством только в том случае, если найдут отклик в социуме, станут социально значимыми.

В произведениях искусства фиксируются не только личные, или жизненные, смыслы автора. Искусство целостно отражает окружающий мир – его исторические, социальные, этнические осо-

бенности. «Ясным зеркалом всего бытия» назвал искусство Н.В. Гоголь [2, с. 49].

Искусство как часть культуры, как особая знаковая система участвует в деятельности общения, обладает коммуникативной функцией. Пока произведение не воспринято, вложенные в него идеи мертвы, следовательно, коммуникация является необходимым условием существования искусства.

Важнейшей категорией искусства является художественный образ. Жизненные смыслы в искусстве воплощаются в художественных образах. Воспринимая художественные образы, зритель, слушатель, читатель – пытается раскодировать знаки художественного произведения, созданные автором, и неизбежно рождает собственные смыслы.

На уроках музыки в школе часто в качестве обучающего материала выступают произведения различных видов искусств. Примерные основные образовательные программы основного общего образования и начального общего образования предусматривают, в частности, такие компетенции учащихся в результате изучения предмета «музыка», как выявление особенностей взаимодействия музыки с другими видами искусства, понимание взаимодействия музыки, изобразительного искусства и литературы на основе осознания специфики языка каждого из них, нахождение ассоциативных связей между художественными образами музыки, изобразительного искусства и литературы. В УМК по музыке Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой и Т.С. Шмагиной с 1 по 8 классы учащимся предлагается сравнить, например, произведение живописи, поэзии и музыкального искусства. Иногда живописное полотно (иллюстрация) выполняет вспомогательную функцию, уточняет образы музыкального произведения или его автора. На некоторых уроках необходимо выявить связи между музыкальным произведением и произведениями других видов искусств.

Например, в учебнике 3 класса в разделе «О России петь – что стремиться в храм» представлено несколько уроков, в которых материалом для обучения стали произведения разных видов искусств. Рассмотрим их более подробно. Под общим названием «Радуйся, Мария» в учебнике размещены: фотография интерьеров готического храма (средневековая Европа, XII в.), репродукция «Сикстинской мадонны» Рафаэля (Италия, XVI в., эпоха Возрождения), нотные

фрагменты Прелюдии № 1 до мажор из «Хорошо темперированного клавира», т. 1 И.С. Баха (Германия, 1-я половина XVIII в., барокко) и произведения «Аве Мария» Ф. Шуберта (Австрия, начало XIX в., романтизм, на стихи В. Скотта, переведенные на немецкий язык), стихотворение А. Фета Ave Maria (Россия, XIX в.), фрагмент из сонета Данте (Италия, XIII век, Проторенессанс) [4, с. 40–41]. Все эти произведения – из разных эпох, разных стран, они относятся к разным художественным стилям. Что их объединяет? Можно сказать – образ, тема, но это будет не совсем верно. Фет пишет о душе, Данте – о Беатриче, Бах – о чем-то светлом и высоком. Точнее будет сказать, что эти произведения сближает особое отношение к какому-то явлению, образу культуры, интеллектуальное и эмоциональное, т. е. у них сходны жизненные смыслы. Если мы попробуем определить это отношение, то, вероятно, используем эпитеты: трепетное, благоговейное, высокое, почтительное, просветляющее. Образ Богоматери в мировой культуре больше, чем образ земной женщины-матери. Он отстраненно идеализирован, перед ним почтительно склоняются, ему умиляются, он соответствует самым чистым, незамутненным уголкам человеческой души. Это отношение человечества к юной прекрасной женщине, чистой и непорочной, не знающей страстей, но вынесшей муку видеть жестокую смерть невинно осужденного собственного сына. Этот тихий благоговейный трепет перед образом Богоматери, девы Марии, можно почувствовать и в католическом храме, и на полотне Рафаэля, и в стихах Данте и А. Фета, и, конечно, в музыке Баха и Шуберта.

Тот же трепет, но с национальным русским колоритом, как жизненный смысл художественных произведений, представлен в картине В. Васнецова «Богоматерь с младенцем» (фреска Владимирского собора в Киеве, 1885–1896), стихотворении А. Пушкина «Мадонна» (1830), музыкальном фрагменте из «Всенощного бдения» С. Рахманинова (1915), интерьере православного храма с центральным образом Богоматери. Это тоже материалы для урока музыки, объединенные подтемой «Богородице Дево, радуйся» [4, с. 42–43]. Стихотворение А. Пушкина посвящено жене, образ которой он сравнивает с образом Мадонны. Образ Богоматери с младенцем В. Васнецова был навеян художнику обликом его жены с ребенком на руках. Этот образ отличается от канонических православных икон и в дальнейшем в русской иконографии получил

название «Васнецовская Богоматерь» [1]. Музыка С. Рахманинова опирается на древние образцы знаменных, греческих и киевских распевов, дополняя их оригинальными мелодиями собственного сочинения. Это произведение – реакция композитора на события Первой мировой войны, поиск опоры и понимания важнейших ценностей русской культуры [9]. Сочинение Рахманинова, хоть и является образцом духовной музыки, тем не менее редко исполняется в церкви, представляя собой скорее концертный ее вариант.

Представив на уроке данные артефакты, учитель может подвести учащихся к пониманию того, что их объединяет – особое отношение деятелей русского искусства к образу Богородицы, отношение очень личностное, глубокое, сокровенное, светлое и чистое. Через понимание, прочувствование этого отношения учащимися можно выйти на понимание понятия святости, на представление о самом чистом, не подлежащем сомнению и омрачению состоянии души человека.

Таким образом, согласно информационно-семиотическому подходу к пониманию культуры, именно жизненные смыслы являются важнейшей информацией, которую через века способны передать произведения искусства своим зрителям, читателям и слушателям. В этом непреходящее значение художественного творчества, а сила учителя – в приобщении своих учеников к ценностям мировой культуры, в обогащении их внутреннего мира. Информационно-семиотический подход может стать действенным инструментом при изучении музыки в школе.

Список литературы

1. Виртуальный Русский музей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ruseumvrm.ru/data/collections/drawings/r_40000/index.php (дата обращения 18.03.2019)
2. *Каган М.С.* Град Петров в истории русской культуры. – М.: Юрайт, 2018.
3. *Кармин А.С.* Культурология. – СПб.: Лань, 2006. – 928 с.
4. *Критская Е.Д.* Музыка 3 класс / Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. – М.: Просвещение, 2018.
5. *Круглова Л.К.* Теория культуры. Введение в теорию культуры: учеб. пособие. – СПб.: СПГУВК, 2005. – 104 с.
6. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. – СПб.: Искусство, 2000. – 704 с.

7. *Марков М.Е.* Искусство как процесс. Основы функциональной теории искусства. – М.: Искусство, 1970. – 240 с.
8. *Осокин Ю.В.* Современная культурология в энциклопедических статьях. – М.: КомКнига, 2007. – 384 с.
9. *Симаков В.* Всенощное бдение Рахманинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://foma.ru/vsenoshhnoe-bdenie-rahmaninova.html> (дата обращения 16.03.1019)
10. *Юсфин А.Г.* Музыка – сила жизни. – СПб.: Аюрведа Плюс, 2006. – 264 с.

А. Г. Осипов

A. G. Osipov

**Поликодовые коммуникации в проектной
деятельности учащихся на примере проектов
исторических медиареконструкций**

**Polycode communications in project activities
of students on the example of projects of historical
media constructions**

В работе рассматривается практическая проектная деятельность учащихся на примерах создания исследовательских медиа-проектов с использованием поликодовой коммуникации.

Ключевые слова: проект, исследовательский проект, медиареконструкция, проектная деятельность, СМИ, средства массовой коммуникации, поликодовая коммуникация.

The paper considers practical project activities of students using examples of creating media research projects using polycode communication.

Keywords: project, research project, media design, project activity, mass media, polycode communication.

Цель данной работы – показать практическую значимость комплексов поликодовой коммуникации в процессе проектной деятельности учащихся Никольской Гимназии № 1 на примере реализации проектов исторических медиареконструкций.

Сама проектная деятельность является элементом вариативной части учебного плана. Особенностью проектов на старшей ступени образования (10–11 классы) является их исследовательский, прикладной характер социальной направленности.

Историческая медиареконструкция – это новый авторский образовательно-методический проект социально-педагогической направленности. Проект является творческим развитием дополнительной образовательной программы социально-педагогической направленности «Журналистика», успешно реализуемой в МБОУ «Гимназия № 1 г. Никольское».

Проект предназначен для повышения мотивации учащихся к изучению предметов школьной программы, таких как история, география, литература, а также к освоению дополнительных образовательных предметов – педагогическая журналистика, краеведение, аудио- и видеомонтаж. Медиа технологии позволяют педагогу расширить и дополнить программы всех учебных предметов.

Таким образом реализуются межпредметные связи и формируются метапредметные навыки в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.

Процесс проектной деятельности на всех стадиях подразумевает коммуникацию (от латинского слова: *communicare* – делать общим, связывать, сообщать), то есть обмен информацией между его участниками с помощью понятной им системы символов. Итогом очередного проекта является поликодовая коммуникация социального уровня, рассчитанная на разные возрастные уровни восприятия учащимися (младшие, средние, старшие классы).

Как же происходит превращение простой коммуникации в поликодовую?

Можно утверждать, что данный процесс развивается параллельно с подготовкой и реализацией текущего проекта – очередной запланированной исторической медиареконструкции. Она представляет собой исследовательскую работу, реализованную в форме проекта.

Исследовательская работа выполняется в виде последовательных этапов: обоснование актуальности выбранной темы, выдвижение гипотезы, постановка цели и задач исследования, определение объекта и предмета исследования, выбор методов (методик) проведения исследования, описание процесса исследования, обобщение результатов исследования, формулирование выводов и оценка полученных результатов.

Иными словами, исследование – это процесс поиска неизвестного, создание новых знаний. Оно допускает импровизацию и связано с решением творческой, исследовательской задачи с часто неизвестным решением.

Проект – всегда практика, решение реальной проблемы в определённый срок. Так, в Никольской Гимназии прошла медиареконструкция «ФЕВРАЛЬ. 100 лет назад. Хроника февральской революции».

Было реализовано 4 варианта проекта: для обучающихся 5–9 классов и для 10–11 классов МБОУ «Гимназия № 1 г. Никольское»; а также для старшеклассников Никольской специальной школы-интерната. В последний день проекта состоялся конкурс «Как это было» в четырех номинациях: чтение стихов Серебряного века, танцы начала XX века, костюм начала XX века (с использованием наиболее характерных аксессуаров эпохи) и самые популярные блюда начала XX века. Данная медиареконструкция была показана на семинаре учителей истории Госненского района, проведённом в МБОУ «Гимназия № 1 г. Никольское».

На уровне подготовки проекта исторической медиареконструкции универсальным средством коммуникации является язык – вербальная система знаков, это практически все этапы исследовательской работы – от выбора и обсуждения темы до оценки полученных результатов.

Немецко-швейцарский лингвист Кирстен Адамчик считает: «Строгая мономедиальность – это скорее редкий пограничный случай» [10]. Действительно, даже в обычной устной речи вербальные знаки сопровождаются или предваряются невербальными средствами, такими как ритм, тембр, мимика, жесты и т. п.

Исследовательская работа включает в себя и другие знаковые системы. Невербальные средства коммуникации стали равноценным компонентом текста, перестав быть вторичным, подчинённым

источником информации, не уступавшим по значению словесному ряду. Это, в первую очередь, визуальная (зрительная) информация, имеющая более высокую ёмкость и широкий прагматический потенциал, чем вербальные знаки. Она воздействует на учащегося по принципу «от увиденного к услышанному» и повышает эффективность коммуникативных функций вербальных знаков. Так возникает поликодовая коммуникация.

Термин «поликодовость» впервые прозвучал на московской научной конференции в 1974 году. Его предложили Г.В. Ейгер и В.Л. Юхт. Они относили к поликодовым текстам «случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы» [5].

Сегодня можно говорить о существовании многих устойчивых коммуникационных систем, таких как язык печатных изданий, телевизионная речь, радиоречь и т. д. Все они являются многоканальными по сути, или поликодовыми. Информация формируется в них на стыке нескольких семиотических систем. Смысл «печатного слова», например, возникает при участии изобразительных компонентов – фотографий, рисунков. Большая часть смыслов передаётся с помощью инфографики.

Уникальность поликодовой коммуникации, а сегодня это все СМИ и в целом – СМК (средства массовой коммуникации), в том, что речь в ней носит актуальный характер, жёстко привязанный к текущей практической деятельности общества, к связке пространство-время данного конкретного коллектива людей.

В нашем случае историческая медиареконструкция основана на нескольких взаимосвязанных компонентах:

- 1) текст, воспроизводимый от лица ведущих реконструкцию учеников и сопровождаемый иллюстрациями (выводятся на экран через медиапроектор);
- 2) слайд-шоу (видеомонтаж под аутентичную времени музыку);
- 3) подборки-видеонарезки (смонтированные фрагменты кинохроники определённого периода);
- 4) элементы игры (например, визуализация для учеников младших классов, объясняющая суть блокады Ленинграда на примере макета города и узкой ленты, символизирующей Дорогу жизни);

5) оригинальные аудиозаписи (сообщения Совинформбюро, радиозаписи разных лет);

6) фотостенды с тематическими подборками оригинальной фотохроники для рассказа «легенды» каждого снимка;

7) конкурсная часть, которая может состоять из разных номинаций, например, конкурс чтецов стихов на заданную тему/эпоху. Видеозаписи выступлений конкурсантов размещаются в группе ВКонтакте для голосования: <https://vk.com/club58439871>.

Поликодовая коммуникация в виде поликодовых текстов выполняет целый ряд функций:

– аттрактивную, то есть привлекает внимание слушателя / зрителя (адресата), участвует в визуальном и аудиальном восприятии текста (цвет, звук, картинка);

– информативную – создаёт содержание текста (необычная и неожиданная форма подачи информации, что особенно важно в рекламе);

– функцию иллюстрации вербального компонента (наглядность и ещё раз наглядность);

– волюнтаривную – управление деятельностью зрителя, превращение его в участника (например, привлечение к участию в медиа-реконструкции);

– экспрессивную – воздействие на эмоции учеников (информация с яркой эмоциональной окраской);

– эстетическую – воздействие на эстетические чувства учеников (развитие чувства прекрасного);

– фатическую и контактную функцию – создание ситуации живого общения в мультимедийных проектах (например, обращение к зрителю);

– техническую – визуальное восприятие текста (например, акцент на фразе с помощью графических средств).

Современная наука предлагает для обозначения степени поликодовости и самого факта участия в создании текстов с элементами разных семиотик термин «креолизация».

Креолизация – неотъемлемое свойство коммуникации и человеческой культуры, так как современное информационное (цифровое) общество оперирует текстами, изображениями, надписями, самыми различными знаками, тесно взаимодействующими между собой.

В креолизованных текстах, а наши проекты медиареконструкций именно таковы, вербальный и визуальный компоненты неразрывно связаны. При удалении одного из компонентов оставшиеся либо перестают передавать информацию, либо делают это неполноценно, или интерпретируются иначе. Таковым является вербальный текст сказки Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц», составляющий единое, неделимое целое с авторскими рисунками. Или, например, «Окна сатиры РОСТА» с участием Владимира Маяковского.

Поликодовые (креолизованные) тексты можно различать по количеству взаимодействующих знаковых систем. Самыми сложными считаются мюзиклы, особенно киномюзиклы, так как последние сочетают в себе набор аудиальных и визуальных семиотических средств.

Французский философ и литературовед Ролан Барт считал самыми интересными для анализа системы, относящиеся к массовой коммуникации, так как именно в телевидении, кино, в рекламе возникновение смыслов зависит от взаимодействия изображения, звука и начертания знаков.

Термин «креолизованные тексты» принадлежит психолингвистам Ю.А. Сорокину и Е.Ф. Тарасову. Такими они считают кинотексты, тексты радиовещания и телевидения, средства наглядной агитации и пропаганды, плакаты, рекламные тексты. В некоторых случаях креолизация просто необходима: в рекламном тексте часто главная идея должна безошибочно угадываться, но не высказываться прямым текстом.

Возвращаясь с объединяющему весь процесс определению – поликодовой коммуникации, а именно в школьной проектной деятельности – необходимо отметить, что оно может быть выражено в современной науке различными терминами, традиционно принятыми в англо- и немецкоязычных публикациях: бимодальность, полимодальность, мультимодальность (*multimodality*), полимедиальность, мультимедиальность (*multimedialität*). Они подчёркивают факт взаимодействия различных форм, способов, каналов, кодов коммуникации.

Понятие «поликодовость» (или «полимедиальность») связано с техническим носителем информации и с техногенными процессами в современной коммуникации. Оно чаще всего применяется к тех-

нически сложным средствам коммуникации, что обычно называется мультимедийностью средств массовой информации. В данном случае идея проектной деятельности в виде исторической медиареконструкции как раз и базируется на медиапрограммах педагогической журналистики, развиваемых в Никольской Гимназии № 1.

Казалось бы, термин «поликодовость» чужд для современной дидактики, но при ближайшем рассмотрении явление поликодовости давно учитывается в учебной практике в разных проявлениях, таких как полилингвизм, поликультурное общество, мульти / полимедийность и т. д.

Поликодовость в дидактических разработках подчёркивает интегрированность теории обучения в общую коммуникативно ориентированную теорию и демонстрирует сферы соприкосновения междисциплинарных разработок.

Современное учебное занятие отражает поликодовость коммуникации, проявляющуюся во взаимодействии языкового и культурного кодов. Это когнитивно-деятельностный процесс – конкретной коммуникативной реализации предшествует когнитивный уровень, определённое когнитивное know-what, know-why и know-how. Поликодовость, она же многосигнальность – характеристика нашего ментального уровня, это умение оперировать различными знаками для оптимальной передачи и закрепления информации.

Мы продолжаем традиции визуализации коммуникативного процесса (то есть поликодовости), заложенные ещё в античной риторике. Риторика как наука о формах и методах воздействующей речи учитывала в своих канонах *memoria* (памяти) и *actio* (произнесения) условия для оптимального запоминания образной речи и ориентированные на адресата жесты, мимику, интонацию.

В Гимназии созданы условия развития медиакомпетенций учащихся в рамках дополнительного образования – специальная среда поддержки учебного процесса, включающая диагностический, содержательный, проектный, организационно-деятельностный и контрольно-управленческий компоненты.

Использование медиатехнологий позволило создать интерактивную образовательную среду, которая способствует освоению учащимися методов работы, необходимых для образования в медиапространстве, развитию критического мышления, умению анализировать, интересу и способности к исследовательской деятель-

ности, развитию навыков работы в медиaprостранстве, конструированию собственных медиаресурсов и медиатекстов, способности к самоконтролю и ответственности, то есть развитию медиакомпетенций учащегося.

Поликодовые коммуникации возникают в процессе проектной деятельности гимназистов на разных этапах работы и в зависимости от них представляют собой различные сочетания знаковых систем – письменного плана и его речевого обсуждения; текста и иллюстрации; видеоклипа и комментариев ведущих / преподавателя; слайдшоу и аудиозаписи; фотографий на стендах и комментариев к ним, и т. п.

Список литературы

1. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. – СПб.: АДД, 2003.
2. Алмазова, Н.И., Чернявская В.Е. Коммуникация в поликодовом пространстве: лингвосемиотический и дидактический аспекты // Научно-технические ведомости СПбГПУ. – 2010. – № 1. Гуманитарные и общественные науки. – С. 173–177.
3. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Академия, 2003.
4. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; под ред. А.П. Сквородникова. – Вып. 3 (11). – Красноярск: Краснояр. ун-т, 2000. – С. 104–110.
5. Ейгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: мат-лы науч. конф. при МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1974. – Ч. 1. – С. 103–107.
6. Кожина М.Н. Предмет риторики в парадигме речеведческих дисциплин (взгляд со стороны стилистики) // Стереотипность и творчество в тексте. – Пермь, 2000.
7. Сонин А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопр. языкознания. – М., 2005. – № 6. – С. 115–123.
8. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Высш. шк., 1990. – С. 180–186.

9. Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов. – СПб.: АДД, 2008.

10. Adamzik K. Textlinguistik. – Tübingen, Niemeyer, 2004.

И. Б. Захарова

I. B. Zakharova

**Опыт участия СПбПУ Петра Великого
в международном образовательном
интернет-проекте «X-Culture»**

**Experience of Peter the Great SPbSPU
participation in the International Educational
Internet Project «X-Culture»**

Включение интернет-технологий в учебный процесс изменяет не только методы преподавания, но и сам интерфейс образования. Участие российских преподавателей и студентов в международных образовательных интернет-проектах позволяет им освоить новые методы обучения, глобальные инструменты сотрудничества и нетворкинга, получить опыт межкультурной коммуникации и поликодового взаимодействия.

Ключевые слова: высшее образование, международный интернет-проект, бизнес образование, межкультурные коммуникации, поликодовое взаимодействие.

The inclusion of Internet technologies in the educational process changes not only teaching methods, but also the interface of education. Participation of Russian teachers and students in international educational Internet projects allows them to learn new teaching methods, global tools of cooperation and networking, to gain experience in intercultural communication and polycode interaction.

Keywords: higher education, international Internet project, business education, intercultural communication, polycode interaction.

Международные образовательные интернет-проекты становятся все более широкой практикой. Однако их использование в процессе преподавания в российских вузах пока еще остается редким явлением. Такое положение дел имеет несколько причин. Во-первых, недостаточно информации о самих международных проектах, в которых могут участвовать российские студенты и которые можно включить непосредственно в учебный процесс. Во-вторых, ряд преподавателей профессиональных дисциплин и большинство студентов недостаточно хорошо владеют иностранными языками (в первую очередь английским), в то время как такого рода проекты предполагают хорошее знание иностранного языка. И, наконец, наши преподаватели недостаточно освоили методики ведения таких проектов. Обмен опытом, знакомство с уже полученными результатами будут способствовать более широкой практике включения международных интернет-проектов в образовательный процесс. Как правильно отмечает Г.А. Иванова, «в образовательно-культурной среде вуза следует не только создать условия для «подготовки вхождения во взрослую жизнь» (имитации, репетиции), а проживать вместе со студентами реальную социально активную жизнь, соответствующую высоким требованиям бытия человека в культуре, на основе технологий «социальных практик» и «культурных практик» [3, с. 84].

Одним из международных образовательных интернет проектов, на который стоит обратить внимание, является проект X-Culture. Он был разработан в университете Северной Каролины (США) как вид проектной деятельности для студентов, изучающих международный бизнес. По мере роста популярности проект стал национальным, а затем и международным, получившим признание не только в образовательной, но и в профессиональной бизнес-среде. Идея проста: компании представляют реальные международные бизнес-проблемы и кейсы, и студенты проводят семестр, работая над этими проблемами. «X-Culture» – проект некоммерческий, но за участие в нем предусмотрен небольшой взнос (порядка 250 долларов). Оплата взимается за каждого координатора (преподавателя), при этом количество студентов не ограничено. Проект запускается каждый семестр. Заявки на участие в проекте отбираются на конкурсной основе. Отобранные кандидаты получают все материалы за несколько

недель до начала проекта X-Culture, включая инструкции и рекомендации для студентов и преподавателей, учебные материалы и другую информацию. Перед началом проекта инструкторы и студенты знакомятся с полученными учебными материалами и сдают специальный тест на знание правил участия в проекте X-Culture, понимание задачи, над которой будут работать команды, сроков ее выполнения, доступных средств связи и других вопросов, связанных с проектом.

Студенты, успешно прошедшие тест, случайным образом назначаются в глобальные виртуальные команды (обычно 7 студентов, все из разных стран), в которых они работают в течение двухмесячного периода, получая еженедельные задания. У каждого студента есть персональная ссылка на онлайн-форму отчета о проделанной работе, которую он заполняет. Информация агрегируется, и преподаватели-координаторы получают подробные еженедельные отчеты о работе каждого из своих студентов. Студенты также получают еженедельные отзывы, предложения и обновления от инструкторов проекта X-Culture о том, как их команды работают по сравнению с другими командами. Хотя большая часть координации, коммуникации и мониторинга производительности работы студентов централизованно управляется X-Culture, преподаватели регулярно общаются со своими студентами, обеспечивая коучинг и руководство. Во время занятий преподаватель обсуждает прогресс студентов, решает возникшие проблемы и отвечает на вопросы. К окончанию семестра студенческие команды представляют свои бизнес-предложения на специальной онлайн-платформе, проходят постпроектный опрос и получают экспертные оценки. Преподаватель оценивает отчеты команд, в которых были его студенты, с использованием стандартизированных рубрик.

Таким образом, отчет каждой команды оценивают 7 преподавателей из разных стран. Оценки преподавателей обрабатываются и используются для выбора лучших студенческих команд. Все участники проекта: и студенты, и преподаватели – получают сертификаты, а победители лучшего проекта – денежный приз до 1000 долларов США и приглашение участвовать в ежегодном научном симпозиуме. Студенты, предложившие интересные бизнес-идеи могут получить от компаний приглашение на практику или предложение о трудоустройстве.

В течение осеннего семестра 2018 года студенты кафедры «Реклама и связи с общественностью» СПбПУ Петра Великого приняли участие в проекте X-Culture. В этот период в проекте участвовало более 6000 студентов из 80 университетов из 43 стран. Из наших 68 студентов, начавших участие, до финала дошли и получили международные сертификаты 55 человек. Полученные результаты выявили как положительные, так и отрицательные моменты, которые следует учесть при участии в таких проектах.

К положительным сторонам участия в проекте X-Culture можно отнести следующие:

1. Происходит формирование целого комплекса общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций, закладывается база для профессионального поведения студента в международной образовательной и бизнес-среде.

2. Наличие социально и личностно значимой проблемы, решение которой требует интегрированных знаний, мобилизует у студента такие сложные интегративные компетенции, как информационно-поисковые, презентационные, аналитические и рефлексивные.

3. Участие в проекте предполагает живую коммуникацию с представителями разных стран и разных культур, что способствует развитию межкультурных компетенций студентов, дает им возможность получить представление о разности менталитетов, отношения людей ко времени, порученному делу и способах принятия решений.

4. Командная деятельность позволяет студенту погрузиться в мир реальной международной практики, получить представление о работе в международной виртуальной команде и осознать плюсы и минусы своей роли в команде.

5. Работа в команде с иностранными студентами выступает как поликодовое взаимодействие, поскольку в таком взаимодействии не просто активизируется использование английского языка между студентами с разным уровнем владения им, но и предполагается использование визуальных и аудиальных материалов для выполнения задания. Использование принципа поликодности в международной виртуальной среде позволяет более эффективно доносить информацию до любого человека.

6. X-Culture не только предоставляет преподавателям возможность расширить сеть профессионального общения с зарубежными

коллегами и коучами, но и, являясь отличной исследовательской платформой, дает доступ к высококачественным многоуровневым данным с различными источниками. Данные, собранные X-Culture, используются для изучения глобальных виртуальных команд, международного сотрудничества, эмпирического обучения и других вопросов. Преподаватели имеют возможность участвовать в качестве научных сотрудников и соавторов получаемых научных публикаций.

Участие в проекте студентов СПбПУ Петра Великого выявило некоторые слабые места и недостатки. В частности, к ним можно отнести следующие:

1. Вначале все студенты выразили огромное желание участвовать в проекте X-Culture, однако полноценно, с соблюдением установленных сроков и еженедельных заданий оказались готовы работать лишь треть студентов. В своих рефлексивных эссе студенты отметили, что требования к качеству и надежности выполнения домашних заданий в рамках X-Culture намного выше, и они оказались не готовы тратить столько времени на проект.

2. Для повышения эффективности проекта при ограниченных ресурсах много внимания уделяется оптимизации взаимодействия, координации и управления информацией в каждой команде, что предполагает очень подробные и требовательные рекомендации. Все участники должны представлять запрошенные материалы вовремя, использовать правильные шаблоны, всегда читать инструкции в первую очередь, быть в постоянном контакте с другими членами своей команды и не использовать плагиат. Проект показал, что самостоятельная самоорганизация своего времени, умение разбираться с инструкциями, их соблюдение и оформление материалов согласно стандартным требованиям вызывают у наших студентов большие затруднения.

3. Практически все студенты отметили в качестве своих достижений повышение уровня владения английским, однако как устные, так и письменные коммуникации с иностранцами вызвали серьезные затруднения.

4. Еще одна серьезная проблема связана с отсутствием у многих студентов умений анализировать деятельность команды в целом, оценивать работу других студентов, рефлексировать и проводить самоанализ.

В заключение отметим, что «X-Culture», как реальный международный бизнес-проект, многому научил всех участников. Определение зон развития позволит и преподавателям, и студентам лучше подготовиться для работы в глобальной виртуальной команде, лучше понимать, чего ожидать и как решать проблемы, когда они возникают. Расширение практики участия российских университетов в международных образовательных проектах будет способствовать повышению качества высшего образования.

Список литературы

1. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью // Флогистон: психология из первых рук. 2004 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy/>- Дата обращения: 15.03.2019.

2. Захарова И.Б. Международные студенческие проекты в интернационализации вуза // Актуальные проблемы современной социально-политической и экономической коммуникации : сб. науч. ст. – СПб: Изд-во СПбПУ, 2016. – С. 132–141.

3. Захарова И.Б., Краснощеков В.В. Развитие международных механизмов повышения качества высшего образования на примере студенческого проекта «Наши университета» // Академический вестник СПб филиала Института управления РАО. – 2016. – С. 146–150.

4. Иванова Г.А. Лингво-социокультурные условия отбора содержания коммуникативных дисциплин в гуманитарном вузе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 10 (48). – Ч. 2. С. 78–85.

5. Devkota S.P., Giri D.R., Bagale S. Developing 21st century skills through project-based learning in EFL context: challenges and opportunities // The Online Journal of New Horizons in Education. – 2017. – № 7 (1). – P. 47–52. Retrieved from: <https://www.tojned.net/journals/tojned/Vol.s/tojned-Vol.07-i01.pdf#page=54> (accessed 14.03.2019).

Сведения об авторах

Information about the authors

Акимова Татьяна Николаевна, директор ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 79», г. Санкт-Петербург.

Akimova Tatiana N., Principal of a Secondary School № 79, St. Petersburg.

Амбарцумов Илья Дмитриевич, канд. богословия, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Ambartzumov Ilya D., PhD, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, iliafilosof@mail.ru

Андреева Юлия Петровна, эксперт Центра развития талантов ФГБОУ ВО Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород.

Andreeva Julia P., expert of Center for Talent Development, Novgorod State University, Velikiy Novgorod, uta.77@mail.ru

Андреева Елена Олеговна, педагог-психолог МДОУ «Морозовский детский сад комбинированного вида», п. им. Морозова, Всеволожский р-н, Ленинградская обл.

Andreeva Elena O., educational psychologist, Kindergarten of the combined type in Morozov settlement, Leningrad region, lena.andreeva0811@yandex.ru

Антипенко Эдуард Владимирович, врио директора Борского агропромышленного техникума, г. Бокситогорск, Ленинградская обл.

Antipenko Eduard V., Leningrad region, Boksitogorsk, Leningrad region, direktorbapt@mail.ru

Ануфриева Инна Михайловна, педагог-психолог, МДО БУ «Детский сад комбинированного вида "Южный"», г. Всеволожск, Ленинградская обл.

Anufrieva Inna M., psychologist, Kindergarten of the combined type "Yuzhny", Vsevolozhsk, Leningrad region, anufrieva.74@mail.ru

Белова Ольга Александровна, учитель начальных классов ГБОУ прогимназия № 698 «Пансион», Санкт-Петербург.

Belova Olga A., primary school teacher, Secondary School № 698 “Boarding-school”, St. Petersburg.

Бессонов Евгений Георгиевич, канд. фил. наук, доцент, директор Центра системных инициатив, главный редактор международного научного журнала «Исследование стратегий развития государств», Санкт-Петербург.

Bessonov Evgeniy G., PhD, Associate Professor, the Director of the Center for system initiatives chief editor of international scientific journal «Research strategies for the development of States», St. Petersburg, bessonov@center-si.com

Боздаренко Ирина Леонидовна, воспитатель МОУ «Приозерская начальная школа – детский сад, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Приозерск, Ленинградская обл.

Bozdarenko Irina L., educator, Priozersk Primary School-kindergarten, implementing adapted educational programs, Priozersk, Leningrad region, bozdarenko58@mail.ru

Болдырева Юлия Александровна, воспитатель, «Детский сад № 4», г. Луга, Ленинградская обл.

Boldyreva Yuliya A., educator, Kindergarten № 4, Luga, Leningrad region.

Бровин Николай Николаевич, учитель информатики МБОУ «СОШ № 1 г. Тосно с углубленным изучением отдельных предметов», г. Тосно, Ленинградская обл.

Brovin Nikolay N., computer science teacher of Secondary School № 1, specialized in advanced study of different subjects, Tosno, Leningrad region, bnngn@yandex.ru

Бровина Галина Николаевна, директор МБОУ «СОШ № 1 г. Тосно с углубленным изучением отдельных предметов», г. Тосно, Ленинградская обл, galina8404@yandex.ru,

Brovina Galina N., Principal of Secondary School № 1, specialized in advanced study of different subjects Russia, Tosno, Leningrad region, galina8404@yandex.ru

Букреева Светлана Владимировна, канд. филол. наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Bukreyeva Svetlana V., PhD, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, s.bukreyeva@mail.ru

Бурим Надежда Владимировна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Burim Nadezhda V., Senior Lecturer the Chair of Preschool Education, Leningrad regional Institute of Education Development, St. Petersburg, nburim@mail.ru

Бутина Ольга Анатольевна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Butina Olga A., Senior Lecturer the Chair of Preschool Education of Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg.

Володкевич Марина Борисовна, учитель начальных классов, Приозерская начальная школа-детский сад, реализующая адаптированные образовательные программы, г. Приозерск, Ленинградская обл.

Volodkevich Marina B., Primary school teacher, Priozersk Primary School-kindergarten, implementing adapted educational programs, Priozersk, Leningrad region, mvolodkevitch@yandex.ru

Гаврилова Елена Юрьевна, методист кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Gavrilova Elena Y., Methodist of Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, Gavrilova@loiro.ru

Герасименко Руслана Викторовна, руководитель структурного подразделения МДО БУ «Агалатовский ДСКВ № 1», Всеволожский р-н, Ленинградская обл.

Gerasymenko Ruslana V., Head of structural unit, Agalatov Kindergarten of the combined type № 1, Leningrad region.

Глазатова Ольга Анатольевна, руководитель школы № 325 г. Санкт-Петербурга.

Glazatova Olga A., Head of school № 325, St. Petersburg, olgaglazatova@mail.ru

Гливенко Наталья Валентиновна, учитель-логопед МОУ «Приозерская начальная школа – детский сад, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Приозерск, Ленинградская обл.

Glivenko Natalia V., Speech therapist teacher, Priozersk Primary school-kindergarten, implementing adapted educational programs, Priozersk, Leningrad region, glivenko1957@yandex.ru

Горюнова Марина Александровна, канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой математики, информатики и ИКТ ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Goryunova Marina A., PhD, Associate Professor, Head of the Department of Mathematics, Computer Science and ICT, Leningrad Regional Institute of Educational Development, St. Petersburg, mag-spb@yandex.ru

Григорьева Надежда Николаевна, учитель начальных классов, учитель-дефектолог МОУ «Приозерская начальная школа – детский сад, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Приозерск, Ленинградская обл.

Grigorieva Nadezhda N., Primary school teacher, teacher-defectologist, Priozersk Primary School-kindergarten, implementing adapted educational programs, Priozersk, Leningrad region, bysha60@mail.ru

Грядкина Татьяна Сергеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Griadkina Tatiana, PhD, associate professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, tsgrad@yandex.ru

Гун Григорий Ефимович, д-р мед. наук, профессор, заслуженный врач РФ, кафедра безопасности жизнедеятельности и охраны здоровья ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Goon Grigoriy E., PhD, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation, Department of Life Safety and Health, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg.

Гусева Юлия Евгеньевна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры развития дополнительного образования детей и взрослых ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Guseva Yulia E., PhD, Associate Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, Julia_guseva@mail.ru

Джалилов Сослан Асланович, канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Санкт-Петербургского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции, Санкт-Петербург.

Jalilov Is banished Aslanovich, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of humanitarian and social and economic disciplines of the St. Petersburg institute (branch) of the All-Russian state university of justice, St. Petersburg, sos-1975@mail.ru

Долматов Александр Васильевич, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры управления ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Dolmatov Aleksander V., PhD (Pedagogy), Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, adolmatov@inbox.ru

Донской Виктор Ильич, канд. тех. наук, руководитель регионального центра мониторинга кадровой потребности специалистов высшего образования и взаимодействия с вузами, Региональный институт кадровой политики и непрерывного профессионального образования Иркутской области, г. Иркутск.

Donskoy Victor I., PhD, Regional Center for monitoring professional needs in higher education specialists and for interaction with university level institutions Head. Regional Institute for HR Policy and Ongoing Professional Education in Irkutsk Region, Irkutsk.

Егорова Ирина Валентиновна, канд. пед. наук, доцент, методист, «Детский сад комбинированного вида "Южный" г. Всеволожска, Ленинградская обл.

Egorova Irina V. PhD, Kindergarten of the combined type "Yuzhny", Vsevolozhsk, Leningrad region.

Жуковицкая Наталья Николаевна, канд. пед. наук, заведующая Центром научно-методического сопровождения инновационной деятельности ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Zhukovitskaya Natalia N., PhD, Associate Professor, the Head of the Center for scientific and methodological support of innovative activities of Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg.

Захарова Ирина Борисовна, канд. фил. наук, доцент кафедры РСО ГИ Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, РФ, Санкт-Петербург.

Zakharova Irina B., PhD, Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Iriza63@mail.ru

Зотов Игорь Владимирович, старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и охраны здоровья ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Zotov Igor V. Senior Lecturer, Department of Life Safety and Health, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg.

Иванова Галина Александровна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Ivanova Galina A., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, Ga_iv@mail.ru

Истомина Евгения Анатольевна, канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-географического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Istomina Evgenia A., PhD, Associate Professor, Leningrad Regional Institute for Education Development, St. Petersburg, istominaevg@mail.ru

Казакова Наталья Николаевна, заместитель директора по воспитательной работе, МБОУ «Гимназия г. Сафоново Смоленской области», г. Сафоново, Смоленская обл.

Kazakova Natalya N., Deputy Director, Gymnasium Safonovo, Smolensk region, 79507053143@yandex.ru

Карпова Елена Николаевна, воспитатель группы компенсирующей направленности со сложным дефектом МОУ «Приозерская

начальная школа – детский сад, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Приозерск, Ленинградская обл.

Karpova Elena N., Caregiver group compensating focus with complex defect, Priozersk Primary School-kindergarten, implementing adapted educational programs, Priozersk, Leningrad region, korr.2011@yandex.ru

Ковальчук Ольга Владимировна, д-р пед. наук, профессор, ректор ГАОУ ДПО «ЛОИРО», заслуженный учитель РФ, Санкт-Петербург.

Kovalchuk Olga V., PhD (Pedagogy), Professor, Rector of Leningrad Regional Institute of Education Development, Honored teacher of the Russian Federation, St. Petersburg.

Кораблева Мария Дмитриевна, канд. культурологии, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Korableva Mariia D., PhD., Associate Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, marikor-al@mail.ru

Косычева Любовь Геннадьевна, заместитель заведующего по воспитательной работе, «Детский сад комбинированного вида "Южный"», г. Всеволожск, Ленинградская обл., sad60@mail.ru

Kosycheva L.G., Deputy Head, Kindergarten of the combined type "Yuzhny", Vsevolozhsk, Leningrad region.

Кричевский Борис Вадимович, канд. ист. наук, доцент, ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Krichevsky Boris V., PhD, Assistant Professor, Leningrad regional institute for the development of education, St. Petersburg, ganeshuXXI@mail.ru

Кузнецова Татьяна Николаевна, учитель физики высшей категории, СОШ № 77 Петроградского р-на города Санкт-Петербурга с углубленным изучением физики, Санкт-Петербург.

Kuznetsova Tatiana N., Physics Teacher, School № 77 with advanced study of chemistry, St. Petersburg, ltn55@mail.ru

Кучурин Владимир Владимирович, канд. ист. наук, заведующий кафедрой управления образования, проректор по организаци-

онной и научно-методической деятельности ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Kuchurin Vladimir V., PhD, Vice Rector for organizational and scientific and methodical activity of Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, vkpost-al@gmail.com

Ладыжников Иван Михайлович, канд. ист. наук, доцент, кафедры истории и социальных дисциплин ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Ladyzhnikov Ivan M., PhD, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, ladyzhnikov@yandex.ru

Лачина Анна Васильевна, учитель начальных классов, Приозерская начальная школа-детский сад, реализующая адаптированные образовательные программы, г. Приозерск, Ленинградская обл.

Lachina Anna V., Primary School Teacher, Priozersk primary school-kindergarten, implementing adapted educational programs, Priozersk, Leningrad region, shevardina83@rambler.ru

Лебедев Алексей Михайлович, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель химии СОШ «Муринский центр образования № 1», п. Мурино, Всеволожский р-н, Ленинградская обл.

Lebedev Alexey M., Deputy Director for teaching and educational work, teacher of chemistry of Murinsky Center of Education № 1, Leningrad region, mur1@vsevobr.ru

Лебедева Маргарита Борисовна, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры математики, информатики и ИКТ ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Lebedeva Margarita B., PhD in Pedagogy, Professor of Mathematics, Informatics and ICT department of Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, margospb56@gmail.com

Лесиков Денис Геннадьевич, учитель информатики, педагог дополнительного образования средней общеобразовательной школы «Муринский центр образования № 1», п. Мурино, Всеволожский р-н, Ленинградская обл.

Lesikov Denis G., teacher of Informatics, Murinsky Center of Education №1, Leningrad region. mur1@vsevobr.ru

Лобанова С.В., воспитатель МДОУ «Детский сад № 1» Приозерский р-н, Ленинградская обл.

Lobanova S. V., educator, Kindergarden № 1, Priozersk district, Leningrad region.

Лободин Владимир Тихонович, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и охраны здоровья ГАОУ ДПО «ЛЮИРО», Санкт-Петербург.

Lobodin Vladimir T., PhD, Associate Professor of the department of life safety and health, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, lobodinvt@mail.ru

Малыхина Любовь Борисовна, канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой развития дополнительного образования детей и взрослых ГАОУ ДПО «ЛЮИРО», Санкт-Петербург.

Malykhina Lubov B., PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, lmal@mail.ru

Марон Аркадий Евсеевич, д-р пед. наук, профессор, кафедра управления ГАОУ ДПО «ЛЮИРО», заслуженный работник высшей школы РФ, Санкт-Петербург.

Maron Arkadiy E., PhD, Professor, Department of Management, Honored worker of the higher school of the Russian Federation, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg.

Меньшикова Наталья Анатольевна, канд. пед. наук, доцент кафедры развития дополнительного образования детей и взрослых ГАОУ ДПО «ЛЮИРО», Санкт-Петербург.

Menshikova Natalia A., PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, ya.vseok.777@yandex.ru

Мосинцева Светлана Николаевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель математики средней общеобразовательной школы «Муринский центр образования № 1», п. Мурино, Всеволожский р-н, Ленинградская обл.

Mosintseva Svetlana N., Deputy Director for teaching and educational work, mathematics teacher of Murinsky Center of Education № 1, Leningrad region, mur1@vsevobr.ru

Мостова Ольга Николаевна, канд. пед. наук, заведующая кафедрой начального общего образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Mostova Olga N., PhD in Pedagogy, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, mostova_o@mail.ru

Ненейвода Андрей Николаевич, канд. ист. наук, доцент кафедры РСО ГИ Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург.

Nepuyvoda Andrey N., PhD, Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, andrew-nep@mail.ru

Никитина Ольга Зелимхановна, старший преподаватель кафедры начального общего образования, ГАОУ ДПО «ЛОИРО», г. Санкт-Петербург.

Nikitina Olga Z., Senior Lecturer of the department of primary school education, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg.

Никитина Светлана Владимировна, канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Nikitina Svetlana V., PhD, Associate Professor, Head of the Department of preschool education, Leningrad regional Institute of Education Development, St. Petersburg, cingel@mail.ru

Ничипорчук Светлана Валентиновна, директор средней общеобразовательной школы «Муринский центр образования № 1», п. Мурино, Всеволожский р-н, Ленинградская обл.

Nichiporchuk Svetlana V., Director of Murinsky Center of Education № 1, Leningrad region, mur1@vsevobr.ru

Осипов Александр Григорьевич, учитель дополнительного образования высшей категории МБОУ «Гимназия № 1 г. Никольское Тосненского района ЛО», г. Никольское, Тосненский р-н, Ленинградская обл.

Osipov Alexander G., teacher of additional education, Gymnasium № 1 of Nikolskoye, Tosno district, Leningrad region, agosipov@yandex.ru

Осипова Маргарита Валентиновна, старший преподаватель кафедры развития дополнительного образования детей и взрослых ГАОУ ДПО «ЛЮИРО», Санкт-Петербург.

Osipova Margarita V., Senior Lecturer, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, twingo278@mail.ru

Пашина Светлана Александровна, заведующая детским садом комбинированного вида «Южный», г. Всеволожск, Ленинградская обл.

Pashina Svetlana A., kindergarten manager, Kindergarten of the combined type "Yuzhny", Vsevolozhsk, Leningrad region, sad60@mail.ru

Петрова Ирина Викторовна, учитель-дефектолог МДОУ «Морозовский детский сад комбинированного вида», п. им. Морозова, Всеволожский р-н, Ленинградская область.

Petrova Irina V., the teacher-speech therapist, Morozov kindergarten of the combined type, Vsevolozhsk district, Leningrad region, p-irina.petrova@yandex.ru

Петрова Ольга Сергеевна, учитель истории и обществознания, МБОУ «Гимназия г. Сафоново Смоленской области», г. Сафоново, Смоленская обл.

Petrova Olga S., the teacher of history and social sciences, Gymnasium Safonovo, Smolensk region.

Петухов Сергей Владимирович, канд. филол. наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛЮИРО», Санкт-Петербург.

Petukhov Sergey V., PhD, Associate Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, sergeypetuhov@mail.ru

Пешня Инна Сергеевна, канд. пед. наук, заведующая лабораторией сопровождения профессионального развития педагогов, Институт развития образования Иркутской области, г. Иркутск.

Peshnya Inna S., PhD, Implementation of Professional Development of Secondary School Teachers Laboratory Head, Institute for Development of Education in Irkutsk Region, Irkutsk.

Полякова Анна Александровна, учитель физики и информатики МБОУ «Коробицынская средняя общеобразовательная школа», Выборгский р-н, Ленинградская обл.

Polyakova Anna A., teacher of Physics and Informatics, Korobitsyn secondary school, Vyborg district, Leningrad region, pogorelova.anna2010@yandex.ru

Разина Елена Вацлововна, педагог-психолог, МОУ «Приозерская начальная школа – детский сад, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Приозерск, Ленинградская обл., elena.raz73@yandex.ru

Razina Elena V., educational psychologist, Priozersk primary school-kindergarten, implementing adapted educational programs, Priozersk, Leningrad region, elena.raz73@yandex.ru

Резинкина Лилия Владимировна, д-р пед. наук, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербург.

Rezinkina Liliya V., PhD, St. Petersburg university of technologies and design, St. Petersburg.

Рогозина Ольга Борисовна, директор школы № 325 г. Санкт-Петербурга.

Rogozina Olga B., Director, School № 325, St. Petersburg, rogozina-ob@yandex.ru

Рудинова Юлия Ивановна, канд. пед. наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Государственного университета по землеустройству, г. Москва.

Rudinova Julia I., PhD, Associate Professor Department of Russian and foreign languages State University of Land use planning, Moscow, yu_rudinova@mail.ru

Савченко Марина Алексеевна, воспитатель первой квалификационной категории МДОБУ «Детский сад комбинированного вида "Южный"», г. Всеволожск, Ленинградская обл.

Savchenko Marina A., Teacher of the first qualification category, Kindergarten of the combined type "Yuzhny", Vsevolozhsk, Leningrad region, sav4enko.marisha@yandex.ru

Самойлова Мария Викторовна, воспитатель, детский сад № 15, г. Петергоф, Санкт-Петербург.

Samoilova Mariya V.; educator, Kindergarten № 15 of Petrodvorets district, St. Petersburg, dzhesi2008@rambler.ru

Слобожанинова Елена Викторовна, методист школы № 325 г. Санкт-Петербурга.

Slobozhaninova Elena V., Methodist of school № 325, St. Petersburg, slobev@yandex.ru

Соколова Елена Анатольевна, канд. филос. наук, доцент, заведующая кафедрой филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Sokolova Elena A., PhD, Associate Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, sokolovapr@yandex.ru

Сокольницкая Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Sokolnickaja Tatiana N., PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, tn.sokol@gmail.com

Срабова Ольга Юрьевна, канд. пед. наук, заведующая кафедрой истории и социально-гуманитарных дисциплин ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Srabova Olga Y., PhD in Pedagogy, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg.

Таранова Наталья Викторовна, учитель начальных классов, учитель-дефектолог МОУ «Приозерская начальная школа – детский сад, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Приозерск, Ленинградская обл.

Taranova Natalia V., a primary school teacher, teacher-speech pathologist, Priozersk primary school-kindergarten, implementing adapted educational programs, Priozersk, Leningrad region, taranovan67@mail.ru

Томанова Зоя Анатольевна, канд. биол. наук, доцент кафедры естественно-географического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Tomanova Zoia A., PhD, Associate Professor of the Department of Natural and Geographical Education Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, tomza55@mail.ru

Топоровский Виталий Петрович, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой профессионального образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Toporovskiy Vitaliy P., PhD, Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg.

Федорчук Юлия Михайловна, д-р экон. наук, доцент, заведующий лабораторией профессионального развития руководителей образования Институт управления образованием Российской академии образования, г. Москва.

Fedorchuk Yulia M., PhD, Associate Professor, Chief of Laboratory of Professional Development of Education Managers, Institute of Education Management, Russian Academy of Education, Moscow, lj741@yandex.ru

Шаваринский Богдан Миронович, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и охраны здоровья ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Shavarinsky Bogdan M., PhD, Associate Professor, Leningrad Regional Institute for the Development of Education, St. Petersburg.

Шаталов Максим Анатольевич, д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой естественно-географического образования, проректор по учебно-методической деятельности ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Shatalov Maksim A., PhD, Associate Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, m_a_shatalov@loirio.ru

Шило Татьяна Борисовна, канд. пед. наук, доцент кафедры НОО, ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург.

Shilo Tatiana B., PhD., Associate Professor, Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, Shilo-tatyana@yandex.ru

Шукина Наталья Владимировна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель начальных классов высшей категории, ГБОУ гимназия № 157 имени принцессы Е.М. Ольденбургской, Санкт-Петербург.

Shchukina Natalya V., Deputy Director for teaching and educational work of the gymnasium № 157, a primary school teacher, St. Petersburg, shchukina.nv@gmail.com

Ямщикова Екатерина Геннадьевна, соискатель НовГУ им. Я. Мудрого, Великий Новгород.

Yamschikova Ekaterina G., candidate, Novgorod State University, Velikiy Novgorod.

**Личность. Общество. Образование.
Качество современного образования: актуальные
вопросы, достижения, стратегии развития**

Сборник статей XXII Международной
научно-практической конференции
25–28 марта 2019 года

Редактор *Е.В. Романова*
Оригинал-макет *Ю.Г. Лысаковской*

Подписано в печать 05.07.2019. Формат 60×84¹/₁₆
Усл. печ. л. 29,12. Гарнитура Times New Roman. Печать цифровая
Тираж 100 экз. Заказ 9/2019

Ленинградский областной институт развития образования
197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25-а