

Главный редактор

В. В. Николина — д. п. н., профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционная коллегия

Н. Ю. Бармин — д. социол. н., к. экон. н., доцент, советник ректора ННГУ им. Н. И. Лобачевского

О. С. Гладышева — д. биол. н., профессор кафедры физической культуры, ОБЖ и здоровьесбережения ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребнев — д. п. н., профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Е. Ю. Илалтдинова — д. п. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Г. А. Кручинина — д. п. н., профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

В. В. Левченко — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации СамГУ им. академика С. П. Королева, г. Самара

И. А. Лыкова — д. п. н., доцент, заведующая лабораторией фундаментальных и прикладных научных исследований ФГБНУ ИИДСВ РАО, академик МАНПО, г. Москва

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

А. В. Микляева — д. психол. н., доцент, профессор кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

А. Ю. Петров — д. п. н., к. экон. н., профессор, заведующий кафедрой профессионального образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. Н. Петров — д. п. н., профессор кафедры профессионального образования ГБОУ ДПО НИРО

Л. Э. Семенова — д. психол. н., доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Содержание

16+

Инновационное образовательное пространство

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

С. С. Пичугин, Л. А. Громова. Читательская грамотность педагога как мейнстрим реализации ФГОС общего образования _____ 4

В. Г. Балашова, Е. Л. Петренко, И. А. Галацкова. Образование в университетском лицее в рамках модели «Школа в вузе» как условие социальной успешности старшеклассников _____ 14

В. П. Топоровский, Н. А. Романова. Сущность квалиметрического подхода к оценке управленческой деятельности директора образовательной организации _____ 23

Н. Г. Молодцова. Событийная воспитательная практика как условие формирования социокультурной компетентности обучающихся: специфика и эффекты _____ 29

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

М. И. Шутан. Система знаний, их трансляция и фронтальная беседа на современном уроке литературы _____ 38

Н. Ю. Яшина. Педагогическое сопровождение формирования функциональной грамотности у младших школьников в процессе изучения русского языка _____ 48

Р. Ю. Костюченко. Обучение школьников решению тригонометрических уравнений в условиях смешанного обучения математике _____ 56

Т. П. Фисенко. Реализация идей индивидуализации и дифференциации в условиях смешанного обучения математике обучающихся основной школы _____ 66

А. Н. Шамов. Учебная деятельность преподавателя начальной школы на уроках иностранного языка: ее специфика и особенности _____ 74

В. Я. Бармина. Учебная задача в структуре учебной деятельности: от теории к практике _____ 84

Н. И. Акопян. Научно-методическое обеспечение формирования эмоциональной безопасности у детей с интеллектуальной недостаточностью _____ 90

Т. К. Смыковская — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой методики преподавания математики, физики, ИКТ ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

С. А. Фадеева — д. п. н., профессор, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва, доцент кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

А. Ю. Федосов — д. п. н., доцент, профессор кафедры информационных технологий искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества Российского государственного социального университета, г. Москва

А. М. Фирсова — д. п. н., профессор кафедры философии Нижегородской академии МВД РФ

Н. В. ШUTOVA — д. психол. н., профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Редакционный совет

Т. Б. Волобуева — к. п. н., доцент, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

С. Н. Каиштанова — к. психол. н., доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, старший научный сотрудник Центра истории науки и архивного дела Института истории НАН Беларуси

С. Л. Михеева — к. филол. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, директор НИИ этнопедагогики им. академика РАО Г. Н. Волкова, г. Чебоксары

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ «СОШ № 14 с УИОП», г. Балахна

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

А. А. Чеменева — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. А. Шишина — к. филол. наук, и. о. начальника отдела по вопросам дополнительного образования, воспитания и социально значимых проектов Министерства образования и науки Нижегородской области

Из истории народного образования

Юбилейные даты

К 135-летию со дня рождения В. М. Лещинского

О. В. Лещинская-Гурова. Время первых: В. М. Лещинский – основатель и первый руководитель Нижегородской радиолоборатории _____ 98

К 310-летию со дня рождения Ж.-Ж. Руссо

Т. Г. Ханова, Д. А. Невидимова. Актуализация идеи естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо в современной педагогической теории и практике _____ 106

К 90-летию со дня рождения В. Г. Маранцмана

Е. К. Маранцман, С. В. Тихонова. Идеи В. Г. Маранцмана и их развитие в методике преподавания литературы _____ 113

Информация об авторах _____ 119

Указатель статей, опубликованных в журнале «Нижегородское образование» в 2022 году _____ 120

Уважаемые авторы и читатели журнала «Нижегородское образование»!

Приглашаем вас посетить сайт журнала: www.nizhobr.nironn.ru. Здесь вы можете узнать темы ближайших номеров, правила подготовки научной статьи к публикации, состав членов редакционной коллегии и редакционного совета, информацию об учредителе издания, а также прочитать выпуски журнала в режиме онлайн.

Каждый номер журнала является тематическим; выпуски включают материалы определенной тематики в рамках научного направления издания — «Народное образование. Педагогика».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Ответственный секретарь С. Ю. Малая
Редактор А. Л. Чипинская
Переводчик О. А. Никишина
Компьютерная верстка Н. А. Мызина
Художник Д. Ю. Брыксин
Макет А. М. Васин, О. В. Кондрашина

Адрес редакции:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203, каб. 517.

Тел./факс +7 831 468-08-03. Сайт www.nizhobr.nironn.ru

E-mail: niobr2008@niro.nnov.ru

Адрес издателя, типографии:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

Распространяется по подписке. Периодичность — 4 раза в год. Оформить подписку можно по объединенному каталогу «Пресса России» или на сайте pressa-rf.ru; подписной индекс — Е45258.

Инновационное образовательное пространство

- Образ современного человека:
личностный и профессиональный
компоненты



Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК МЕЙНСТРИМ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



С. С. ПИЧУГИН, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования Института непрерывного образования МГПУ (Москва)
sergey-uf@mail.ru



Л. А. ГРОМОВА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Академии социального управления (Москва)
gromovala@mail.ru

В статье рассматривается ряд недочетов отечественной системы дополнительного профессионального образования и существующих дефицитов читательской грамотности педагогов. Представлен анализ ситуации и определены точки роста, позволяющие нивелировать потенциальные проблемы и устранять затруднения современного учителя в развитии своей читательской грамотности.

The article considers a number of shortcomings of the domestic system of additional professional education and existing deficits of teachers' reading literacy. The article presents the analysis of the situation and identifies points of growth that can level potential problems and eliminate modern teachers' difficulties in developing their reading literacy.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации учителей, электронная образовательная среда, федеральный государственный образовательный стандарт общего образования

Keywords: functional literacy, reading literacy, additional professional education, advanced training of teachers, electronic educational environment, federal state educational standard of general education

На современном этапе развития российского общества формирование у обучающихся системных знаний об исторической роли современной России в мировом сообществе, культурно-технологическом вкладе нашей страны в мировое научное наследие становится приоритетной задачей общего образования. На смену привычной для отечественной общеобразовательной школы парадигме освоения знаний приходят новые целевые ориентиры, направленные на системное и гармоничное становление личности обучающихся, их духовно-нравственное и социокультурное развитие, а также на формирование совокупности познавательных, коммуникативных, регулятивных универсальных учебных действий, обеспечивающих непрерывное освоение знаний, устойчивое формирование компетенций, необходимых для жизни в современном обществе. В этой связи в последнее время все чаще поднимается вопрос о необходимости целенаправленного формирования и развития функциональной грамотности не только школьников, но и взрослого населения нашей страны.

В начале августа 2022 года Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представил результаты опроса, которые свидетельствуют о низком уровне научной грамотности наших сограждан — понимания сущности науки и знания ее базовых положений и достижений. Согласно исследованию, 35 % россиян глубоко убеждены, что Солнце вращается вокруг Земли, 21 % опрошенных верят в то, что первобытные люди жили рядом с динозаврами. По мнению 44 % респондентов, генномодифицированные продукты могут

служить причиной онкологических заболеваний, а 32 % участников опроса считают, что генномодифицированные продукты смогут победить голод на планете. На основании полученных результатов сотрудники ВЦИОМ заключают, что 21 % жителей нашей страны имеют невысокий уровень научной грамотности; 44 % — средний уровень; 35 % — высокий уровень. Следует подчеркнуть, что в группе с высоким уровнем научной грамотности преобладают молодые люди от 18 до 24 лет с высшим образованием (45 %), являющиеся активными потребителем интернета (49 %). В то же время в группу россиян с невысоким уровнем научной грамотности попали люди старше 60 лет с образованием на уровне среднего и ниже (31—55 %), которые активно смотрят телевизор (43 %) [22].

Отметим, что в настоящее время необходимость формирования функциональной грамотности обучающихся закреплена в пункте 34.2 Требований к условиям реализации программы начального общего образования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [8], а также в пункте 35.2 Требований к условиям реализации программы основного общего образования федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [9]. Реализуя программы начального и основного общего образования, общеобразовательные организации обязаны создавать объективные условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся. Современный школьник должен быть готов к решению не только максимально широкого диапазона учебных задач, но и к

оперативному поиску выхода из реальных жизненных проблемных ситуаций, выстраиванию социальных взаимоотношений. Основой для этого должна стать совокупность сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, владение ключевыми компетенциями и уверенная ориентация в стремительно меняющемся мире, общественной жизни и палитре будущих профессий. Иными словами, функциональная грамотность современного человека — это своеобразный бэкграунд, позволяющий максимально эффективно решать всю гамму возникающих вопросов и проблем [11; 17].

В прицельный фокус планируемых результатов, зафиксированных обновленными федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) общего образования, попадает именно функциональная грамотность обучающихся, что вполне закономерно в условиях изменчивого и неоднозначного мира тотальной неопределенности, поскольку, по меткому выражению Ч. Р. Дарвина, «выживает не самый сильный и не самый умный, а тот, кто лучше всех приспосабливается к изменениям». Сегодня чрезвычайно важно не столько вооружить обучающегося суммой базовых знаний (или набором актуальных компетенций), сколько

Одной из основополагающих черт функционально грамотного человека является устойчивое стремление и умение учиться в течение всей жизни.

дать понять, что однажды он станет взрослым, а значит, ему будет необходимо самостоятельно зарабатывать себе на жизнь, решать самые разные житейские и профессиональные вопросы, научиться выживать в VUCA-мире*. Исследование TABS свидетельствует о том, что 78 % выпускников школ-пансионатов, где дети живут в студенческих комьюнити без родителей, считают себя максимально готовыми к самостоятельной жизни, тогда

как среди выпускников обычных школ готовыми к автономии себя ощущают лишь 23 % [30].

Еще в 1957 году ЮНЕСКО — Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры — был предложен термин «функциональная грамотность», применяемый к взрослому населению планеты, под которым было принято понимать владение базовым уровнем навыков чтения и письма для практического использования в повседневной жизни, решения бытовых проблем и житейских ситуаций. Заметим, что согласно данным ЮНЕСКО, озвученным на VII Международной конференции по образованию взрослых, прошедшей 15—17 июня 2022 года в Марракеше, в настоящее время писать и читать самые простые фразы не умеют более 770 млн взрослых жителей Земли, в том числе 126 млн представителей молодежи, что составляет около 10 % от населения нашей планеты [2].

Сегодня понятие «функциональная грамотность» уверенно выходит за пределы упрощенного понимания «читать и писать» и включает гораздо более широкие сферы культурно-общественной жизни современного человека. Одной из основополагающих черт функционально грамотного человека является устойчивое стремление и умение учиться в течение всей жизни. Безусловно, только функционально грамотный педагог способен сформировать и развить функциональную грамотность обучающихся.

Результаты социологического исследования в образовательной сфере, проведенного РАНХиГС, красноречиво свидетельствуют о том, что в период с 2016 по 2021 год, численность школьников в России выросла на 14 %. Рекордсменами по увеличению числа обучающихся стали Московская (27 %), Ленинградская (26 %) и Калининградская (21 %) области. В рос-

* Аббревиатура образована от английских слов: *volatility* — изменчивость, *uncertainty* — неопределенность, *complexity* — сложность, *ambiguity* — неоднозначность).

сийской столице число школьников увеличилось на 21 %, а в Санкт-Петербурге — на 25 %. При этом в регионах, где наблюдался высокий рост количества детей школьного возраста, росла и численность педагогов. Так, в Московской области их число увеличилось на 17 %, в Ленинградской — на 13 %, в Калининградской — на 4 %. В Санкт-Петербурге численность школьных учителей выросла на 17 %, в Севастополе — на 16 %, в Москве — на 6 % [25].

В этой связи следует отметить, что в последнее время растет авторитет профессии педагога, о чем свидетельствуют результаты опроса сервиса «Работа.ру», в котором приняли участие более 3000 респондентов из всех регионов нашей страны: 51 % опрошенных назвали учителей и преподавателей самыми уважаемыми профессиями (работу врача считают благородной 50 % участников опроса, а 36 % респондентов особо отметили профессии спасателей и пожарных; также к важным и нужным были отнесены профессии ученого, военного, пилота, ветеринара, космонавта, моряка и полицейского) [23].

Справедливости ради заметим, что учителя, которые сегодня работают в школах, в подавляющем большинстве получили свое общее и профессиональное образование в те времена, когда о функциональной грамотности было не так широко известно, а значит, далеко не всегда педагоги сами ею обладают. Система дополнительного профессионального образования, призванная сопровождать школьных учителей в рамках курсов повышения квалификации, к сожалению, решает проблему лишь частично, в результате чего проявляется так называемая *ситуационность знания*: если знания не осознаны и не присвоены, они проявляются только в тех ситуациях, в которых формировались. Знания, полученные на лекции, но не интериоризированные и не примененные педагогами на практике, пропадают.

Согласно нашим исследованиям в рамках работы курсов повышения квали-

фикации, отсутствие функциональной грамотности у себя признает лишь небольшая часть педагогов (34 %). В понимании многих учителей задания для развития разных видов грамотности должны включать или сведения, находящиеся за пределами ос-

новной программы учебного предмета (76 %), или упоминание имен детей и конкретных жизненных ситуаций (41 %). Задания, самостоятельно проектируемые слушателями курсов повышения квалификации, не отличаются по структуре и содержанию от традиционных заданий, представленных на страницах учебников (82 %). Это неудивительно, поскольку анализ средств обучения учеников показывает, что количество продуктивных заданий, которые предполагают активную и самостоятельную работу с учебным материалом («проанализируй», «сравни», «выскажи свою точку зрения», «сделай вывод» и т. д.), не превышает 30 % [28]. В данном случае, на наш взгляд, можно говорить о системе сложившихся стереотипов и паттернов самих учителей, которые чаще опираются на привычные для них задания репродуктивного характера [5; 12; 26].

Однако подход к формированию функциональной грамотности в международных исследованиях качества образования принципиально другой. Как правило, в задании предлагается реальная, незнакомая ребенку ситуация. Объем вводной информации значителен или слегка избыточен, причем часто это просто научно-популярный текст или статья из средств массовой информации. Внутри заданий происходит развитие предлагаемого жизненного сюжета. Во многих заданиях приходится иметь дело с реальными первичными данными, которые представлены в виде графиков, таблиц, диаграмм, рисунков или схем. Примерно треть заданий так или иначе затрагивают глобальные проблемы человечества (экологии, демографии, продовольствия,

Если знания не осознаны и не присвоены, они проявляются только в тех ситуациях, в которых формировались. Знания, полученные на лекции, но не интериоризированные и не примененные педагогами на практике, пропадают.

бедности и т. д.). В качестве ответов далеко не всегда требуется привести или высчитать конкретное число, вспомнить или назвать определенное правило. Гораздо чаще предлагается высказать собственное мнение, суждение о проблеме или присоединиться к одной из точек зрения героев сюжета, дав обоснования [13; 15; 20]. Исследования, проводимые нами в рамках работы с педагогами общеобразовательных организаций, позволяют не только говорить о необходимости организации углубленного обучения учителей технологиям, методам, формам и средствам формирования функциональной грамотности обучающихся, но и целенаправленно работать над формированием и развитием функциональной грамотности самих педагогов.

Узкая специализация учителей-предметников основной и старшей школы — еще одна серьезная преграда на пути формирования функциональной грамотности обучающихся. От учителей нередко можно услышать мнение о том, что дети-гуманитарии изначально не способны к усвоению точных наук, а дети-технари слишком далеки от наук гуманитарных. Более того, сами учителя с нескрываемой гордостью нередко сообщают о том, что выбрали предмет преподавания, потому что в других школьных дисциплинах были неуспешны

или несильны. По нашим наблюдениям, проблемы при обращении к междисциплинарным знаниям чаще всего испытывают учителя математики (39 %), что нередко является причиной отсутствия

реального интереса обучающихся к изучению точных наук, а значит, вполне может послужить основанием серьезного кризиса в преподавании учебного предмета. Ведь если современный учитель не в состоянии привести яркие и конкретные примеры или жизненные ситуации, в которых потенциально могут быть использованы знания предмета, то большая часть учащихся не

получит устойчивой мотивации к изучению не только самого учебного предмета, но и даже конкретных его тем, параграфов или разделов.

Однако стоит отметить, что наиболее успешно осваивают понятия, связанные с функциональной грамотностью, учителя иностранного языка (86 %) и учителя начальных классов (72 %). На наш взгляд, это связано с тем, что указанные педагоги в силу поставленных педагогических задач имеют опыт преподавания в разных предметных областях — от числовых выражений до естественнонаучных знаний и литературных сюжетов. Так, по нашим наблюдениям, преподаватели иностранного языка включают в понятие функциональной грамотности, формируемой на уроках, не только читательскую (61 %), но и математическую (19 %), естественнонаучную (21 %), финансовую (32 %) грамотность. На уроках иностранного языка учителя приводят примеры текстов, связанных с общением и коммуникацией, из географии (16 %), биологии (14 %), математики (12 %), физики и химии (11 %).

Опираясь на результаты нашего исследования, можно с высокой долей уверенности говорить о том, что в первую очередь необходимо обратить самое пристальное внимание на формирование и развитие читательской грамотности педагогов общеобразовательных организаций. Само восприятие разнообразных текстов в настоящее время кардинально меняется. Эпоха цифрового медиапотребления определяет канву новых стандартов восприятия информации современным человеком [16; 19; 21]. По информации, приведенной в январе 2022 года на страницах статистического сборника серии «Цифровая экономика» Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, число детей от 3 до 14 лет, которые используют интернет постоянно (не менее одного раза в день), увеличилось с 61,3 % в 2011 году до 80,7 % в 2020 году. У взрослого населения России этот показатель возрос с 26 % до

Узкая специализация учителей-предметников основной и старшей школы — еще одна серьезная преграда на пути формирования функциональной грамотности обучающихся.

76,7 % соответственно. Согласно опубликованным данным, особенно высокими темпами в последние годы росла вовлеченность детей и подростков в цифровую среду. Если в 2011 году интернетом пользовались 22,6 % детей в возрасте от 3 до 6 лет, то в 2020 году их насчитывалось уже 68,3 %. В возрастной группе обучающихся общеобразовательных организаций от 7 до 11 лет этот показатель увеличился с 42,2 % до 83,3 %, а среди подростков от 12 до 14 лет — с 72 % до 95,4 %. Интересным, на наш взгляд, является и тот факт, что юные россияне учатся использовать интернет не только для развлечений (76,5 %) и общения в социальных сетях (64,4 %), но и для подготовки к занятиям. Число обучающихся, обращающихся к интернету для подготовки к урокам и школьным проектам, выросло с 59,2 % в 2011 году до 83,7 % в 2020 году [1].

Также паттерны массового чтения стремительно меняются одновременно с трансформацией современного постиндустриального общества. Сегодня мы стали свидетелями «смены моделей чтения», когда на место литературоцентрической модели приходит новая модель, которая требует глубокого и детального изучения [29]. Согласно результатам опроса ВЦИОМ, представленным в мае 2022 года, книги сегодня читают 92 % россиян. Желание брать в руки книгу связано с уровнем образования: лишь 4 % наших сограждан, имеющих высшее образование, по их признанию, не читают литературу. В группе со средним образованием таковых — 13 %, а с неполным средним — 27 %.

13 % молодежи в возрасте от 25 до 34 лет не читает книги. Кроме этого, следует заметить, что растет количество людей, предпочитающих работать с информацией в цифровом формате: 71 % наших сограждан читают книги с экранов. Электронные книги популярны у 16 % опрошенных. Смартфон для чтения используют 35 % россиянин, а 20 % применяют экран стационарного компьютера. В число наиболее популярных жанров среди современных

читателей вошли художественная (66 %), специальная (36 %) и научно-популярная (33 %) литература [6].

Как известно, читательская грамотность — это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять по поводу прочитанного и ощущать перманентное желание и необходимость читать для того, чтобы достигать поставленных целей, углублять свои знания, расширять собственный кругозор, иметь возможность участвовать в общественной и социальной жизни.

Интересным, на наш взгляд, является определение читательской грамотности, предложенное коллективом Центра начального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». По мнению сотрудников Центра, читательская грамотность — совокупность умений и навыков, отражающих потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; готовность к смысловому чтению (восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации); способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях [27].

По нашему мнению, цифровое восприятие информации и отказ современных подростков от общения с книгой наносит непоправимый урон процессу формирования читательской грамотности. Неукоснительное движение в сторону социальных сетей, массмедиа и эдьютеймент-платформ не оставляет никаких шансов современному школьнику сформировать вне общеобразовательной школы навыки правильного типа читательской деятельности. Опрос, проведенный в ноябре 2021 года в России компанией Online Interviewer

Сегодня мы стали свидетелями «смены моделей чтения», когда на место литературоцентрической модели приходит новая модель, которая требует глубокого и детального изучения.

в рамках исследования «Лаборатории Касперского», свидетельствует о том, что 79 % детей школьного и дошкольного возраста смотрят видео или читают посты известных блогеров, причем 22 % из них делают это на перманентной основе. Круг интересов таких блогов чаще связан с компьютерными играми (52 %), музыкой (43 %), игрушками (35 %) и видео-челленджем (30 %) [10].

По нашим наблюдениям, отсутствие сформированной на должном уровне читательской грамотности можно констатировать и у педагогов, что проявляется в не всегда верном и точном восприятии текстов и, как следствие, — в некорректном и неполном выполнении заданий, практических работ, предъявляемых на курсах повышения квалификации (лекциях, семинарских и практических занятиях). В данном случае мы можем говорить о слабом уровне навыка смыслового, понятийного, осознанного чтения, позволяющего работать с информацией, содержащейся в тексте, и возможности использовать ее для решения поставленной задачи [4; 18].

Другими словами, большинство ошибок — как учебных, так и педагогических — связано с тем, что слушатели курсов повышения квалификации не вдумываются в смысл предлагаемых текстов. В качестве примера можно привести самые

простые ситуации, когда приходится обращать пристальное внимание педагогов на вдумчивое прочтение объявлений, связанных с курсом. Достаточно большое количество учителей, например, не в состоянии са-

мостоятельно корректно составить электронное письмо, заполнив графу «Тема»: указать свои полное имя, должность, название курса и номер группы обучения.

Серьезную озабоченность вызывает отсутствие понимания у педагогов общеобразовательных организаций основных положений федерального законодательства

в сфере образования, образовательных стандартов, правовых актов и иных документов, регламентирующих работу современной российской школы. В какой-то мере это можно объяснить недостатками работы методических служб на местах, поскольку выполнение требований ФГОС и иных нормативных документов зачастую носит формальный характер, не требует от учителя осмысления и рационального вдумчивого отношения. Так, долгие годы от педагога требовалось формальное составление отчетных документов без раздумий о смысле и целесообразности их написания. Ярким примером, на наш взгляд, может служить составление рабочих программ учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей в соответствии с требованиями ФГОС с указанием всех групп метапредметных результатов, планируемых на уроке. Из-за не всегда осмысленной работы педагоги затрачивают большое количество времени и усилий, чтобы на каждом этапе урока расписать познавательные, регулятивные и коммуникативные действия, формируемые во время списывания задания с доски или поиска значения десяти выражений на сложение двузначных чисел. Современный учитель, владеющий навыками смыслового чтения, обладающий высоким уровнем читательской грамотности, должен не только понимать смысл требований к проектированию рабочих программ учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей в соответствии с требованиями ФГОС, к достижению планируемых результатов обучения, но и интериоризировать, присваивать их в соответствии с духом и буквой обновленных ФГОС общего образования. Все это невозможно без уверенности самого педагога в целесообразности и необходимости таких документов, его активной жизненной и профессиональной позиции, способности преобразовывать свою деятельность для достижения новых образова-

По нашим наблюдениям, отсутствие сформированной на должном уровне читательской грамотности можно констатировать и у педагогов, что проявляется в не всегда верном и точном восприятии текстов.

тельных результатов, фиксируемых ФГОС общего образования.

В рамках проекта «Мой учитель года» газета «Московский комсомолец» провела опрос среди своих читателей, чтобы выяснить, кем для них является школьный учитель. О том, что они с благодарностью вспоминают своего педагога начальной школы, заявили 76 % респондентов, а 12 % опрошенных считают его яркой личностью. Лишь 12 % участников опроса признались, что совсем не помнят своего первого учителя. Говоря о педагогах старшей школы, 60 % читателей полагают, что учителя научили их учиться, 35 % отметили, что учитель для них стал главным наставником, который помог выбрать вуз и определиться с будущей профессией, а 5 % респондентов благодарны своим школьным педагогам, за отличную подготовку и высокие баллы на ЕГЭ [7]. Все это говорит о безусловном доверии школьному учителю со стороны общества, и сегодня важно его не растерять, а главное — постараться оправдать.

Мы убеждены в том, что учительское сообщество нашей страны обладает огромным профессиональным потенциалом, которому сегодня необходим грамотный и вдумчивый научно-методический патронаж со стороны системы дополнительного профессионального образования [3; 14; 24]. Научная модернизация и дидактическое обновление структуры и содержания механизмов повышения квалификации педагогов, поиск новых по-настоящему интересных форм организации непрерывного профессионального образования и обновления репертуара компетенций современного российского учителя, безусловно, позволят решить стоящие перед нами задачи. Формирование и развитие читательской грамотности, на наш взгляд, не может рассматриваться как современная педагогическая тема или новомодный тренд, активно подхваченный педагогами. Это требование времени и важный задел на будущее, где главными бенефициарами сегодня станут наши обучающиеся, а завтра — успешные граждане нашей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. В серии «Цифровая экономика» вышел новый статистический сборник // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» : [сайт]. — URL: <https://issek.hse.ru/news/551331807.html> (дата обращения: 12.09.2022).
2. В ЮНЕСКО заявили о 10 % неспособных читать и писать жителях Земли // Общество — Новости — РБК : [сайт]. — 2022. — 16 июня. — URL: <https://www.rbc.ru/society/16/06/2022/62aa61769a7947720ff7e3a3> (дата обращения: 12.09.2022).
3. Громова, Л. А. Коммуникативная компетентность учителя при повышении квалификации в дистанционной форме / Л. А. Громова, С. С. Пичугин // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сборник научных статей. — 2021. — № 12 (21). — С. 113—119.
4. Громова, Л. А. Функциональная грамотность учителя при реализации задач национального проекта «Образование» / Л. А. Громова // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. — 2020. — № 2-2. — С. 32—37.
5. Дедова, О. Ю. Особенности профессиональной компетентности педагога, осуществляющего преемственность дошкольного и начального образования / О. Ю. Дедова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 77—82.
6. Книжная культура — 2022 : аналитический обзор // ВЦИОМ : [сайт]. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/knizhnaja-kultura-2022> (дата обращения: 12.09.2022).
7. Мой учитель года: друг, наставник или легендарная персона? // МК : [сайт]. — URL: <https://www.mk.ru/social/2021/09/01/moy-uchitel-goda-drug-nastavnik-ili-legendarnaya-persona.html> (дата обращения: 12.09.2022).

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 286 (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100). — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 12.09.2022).

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 287 (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 12.09.2022).

10. Опрос: 79 % детей в России смотрят и читают блогеров // ТАСС : [сайт]. — URL: <https://tass.ru/obschestvo/12934569> (дата обращения: 12.09.2022).

11. Пичугин, С. С. К вопросу о формировании функциональной грамотности младших школьников: хеджирование актор-позиции личности / С. С. Пичугин // Развитие цифровых компетенций и функциональной грамотности школьников: лучшие практики дистанционного образования на русском языке : сборник научных статей по материалам Международного педагогического форума (Ереван, Армения, 18 декабря 2020 г.) / под редакцией М. М. Шалашова, Н. Н. Шевелева. — Москва : Парадигма, 2020. — С. 159—165.

12. Пичугин, С. С. Модернизация учебных заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников: от алгоритма к творчеству / С. С. Пичугин, Л. А. Громова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2021. — № 3 (156). — С. 38—46.

13. Пичугин, С. С. Мониторинг качества подготовки выпускников начальной школы Московской области в форме всероссийских проверочных работ: интерпретация результатов, выводы и практические рекомендации / С. С. Пичугин, Л. А. Громова, В. Ф. Красноперова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 3 (81). — С. 68—76.

14. Пичугин, С. С. Профессиональный рост учителя начальной школы в контексте электронной образовательной среды: апскиллинг цифровых компетенций / С. С. Пичугин, Л. А. Громова // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. — 2021. — № 41. — С. 21—32.

15. Пичугин, С. С. Развитие функциональной грамотности детей младшего школьного возраста: абрис палитры методических инструментов / С. С. Пичугин // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 50—59.

16. Пичугин, С. С. Роль и место цифровизации в формировании образовательной среды в начальной школе / С. С. Пичугин, Л. А. Громова, В. Ф. Красноперова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 6 (78). — С. 75—80.

17. Пичугин, С. С. Формирование функциональной грамотности младших школьников: учимся сегодня для жизни завтра / С. С. Пичугин // Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами : сборник статей XIII Международной научно-практической конференции (Москва, 23 января — 01 февраля 2021 г.). В 2 частях. Часть 2. — Москва : МАНПО, 2021. — С. 561—564.

18. Пичугин, С. С. Функциональная грамотность как базовое образование личности младшего школьника: педагогический плеоназм или имманентная основа «self-paced learning» / С. С. Пичугин // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования : сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора педагогических наук, профессора В. П. Ковалева (Чебоксары, 21 сентября 2021 г.). Выпуск 3 / ответственный редактор

В. И. Бычков. — Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2021. — С. 225—234.

19. Пичугин, С. С. Функциональная грамотность младших школьников как основа реализации концептуальной модели «Lifelong learning» : методический дизайн учебных заданий / С. С. Пичугин // Сибирский учитель. — 2021. — № 2 (135). — С. 48—56.

20. Пичугин, С. С. Функциональная грамотность младших школьников: педагогический форсайт современного учителя / С. С. Пичугин // Образование в регионе: проблемы и векторы развития : материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Уфа, 6 апреля 2022 г.). — Уфа : ГАОУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, 2022. — С. 144—149.

21. Пичугин, С. С. Электронная образовательная среда как фактор перманентного профессионального роста учителя начальной школы / С. С. Пичугин, Л. А. Громова // Интерактивное образование. — 2021. — № 4. — С. 37—39.

22. Почему необходимо просвещение, или Снова о распространенных заблуждениях : аналитический обзор // ВЦИОМ : сайт. — 2022. — 2 авг. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/pochemu-neobkhodimo-prosveshchenie-ili-snova-o-rasprostranennykh-zabluzhdeniyakh> (дата обращения: 12.09.2022).

23. Россияне назвали самые благородные и уважаемые профессии // Lenta.ru : сайт. — 2022. — 6 авг. — URL: <https://lenta.ru/news/2022/08/06/uvprof/> (дата обращения: 12.09.2022).

24. Тивикова, С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Нижний Новгород : НИРО, 2013. — 212 с. — ISBN 978-5-7565-0525-2.

25. Учитель — это призвание: 69 % учителей не хотели бы менять профессию // МК.RU : [сайт]. — 2022. — 2 авг. — URL: <https://www.mk.ru/social/2022/08/02/uchitel-eto-prizvanie-69-uchiteley-ne-khoteli-by-menyat-professiyu.html> (дата обращения: 12.09.2022).

26. Формирование функциональной грамотности в начальной школе / С. С. Пичугин, Л. А. Громова, В. А. Самкова, В. Ф. Красноперова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 3 (75). — С. 49—56.

27. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под редакцией Н. Ф. Виноградовой. — Москва : Вентана-Граф, 2018. — 288 с. — ISBN 978-5-360-09871-3.

28. Функциональная грамотность: новое понятие или хорошо забытое старое? / Л. А. Громова, С. С. Пичугин, В. Ф. Красноперова, Т. Н. Трунцева // Школьные технологии. — 2021. — № 4. — С. 3—9.

29. Чудинова, В. П. Развитие «нации читателей»: роль чтения и библиотек / В. П. Чудинова ; редактор Е. А. Колосова. — Москва, 2014. — 178 с. — URL: <https://ru.calameo.com/read/001280108fe30419269cf> (дата обращения: 11.11.2022).

30. What's So Great About Boarding School? — URL: <https://www.boardingschools.com/why-boarding-school/> (дата обращения: 12.09.2022).

ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ЛИЦЕЕ В РАМКАХ МОДЕЛИ «ШКОЛА В ВУЗЕ» КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ



В. Г. БАЛАШОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и социальной работы УлГПУ им. И. Н. Ульянова, директор лицея УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Ульяновск)
va-len-tina@list.ru



Е. Л. ПЕТРЕНКО,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий УлГПУ им. И. Н. Ульянова, заместитель директора по воспитательной работе лицея УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Ульяновск)
elpet31@yandex.ru



И. А. ГАЛАЦКОВА,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий УлГПУ им. И. Н. Ульянова, педагог-психолог лицея УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Ульяновск)
irina9079@mail.ru

В статье анализируются особенности организации образовательной среды в лицее ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», являющемся структурным подразделением УлГПУ в рамках модели «Школа в вузе», способствующей достижению социальной успешности учащихся. Авторами приведены результаты психологического исследования личностных характеристик учащихся трех выпусков лицея, на основании которых можно сделать вывод о том, что образовательная среда способствует достижению школьниками социальной успешности.

The article analyzes the peculiarities of educational environment at High School within Ulyanovsk State University of Education, a structural unit of UISUE within the framework of the model «High School within University», which contributes to the achievement of high students' social success. The authors present the results of the psychological study of personal characteristics of students of three graduates of the High School, which justify that the educational environment contributes to the high school students' attainment of social success.

Ключевые слова: образовательная среда, социальная успешность, профильные классы, самоопределение

Keywords: educational environment, social success, specialized classes, self-determination

Глобальные изменения в системе современного образования порождают новые тенденции в высшем образовании. Обучение студентов, научная деятельность, практическое применение знаний, создание бизнес-структур — все это позволяет более эффективно реализовать образовательную, научно-исследовательскую, инновационную деятельность, а в будущем предполагает существенно наращивать интеграционный потенциал и выполнять социальную миссию вуза — формирование университета как крупной многофункциональной экосистемы [11; 12].

Такому университету необходимы мотивированные, социально успешные абитуриенты. Однако практика показывает, что несмотря на высокие результаты сдачи ЕГЭ, абитуриенты часто не готовы к обучению в вузе, так как у них не всегда сформированы метапредметные компетенции и личностные качества, касающиеся самоопределения, субъектности, адаптивности, мобильности, интернального локуса контроля и т. д. Преподаватели вуза вынуждены расходовать ресурсы на адаптацию первокурсников к новым условиям. Именно поэтому возникла потребность в создании единого образовательного пространства для преодоления разрыва между реальными и ожидаемыми стартовыми возможностями абитуриентов. Разрешить данное противоречие могут инновационные образовательные структуры при вузах, реализующие непосредственное взаимодействие между вузом и школой, такие как модель «Школа в вузе».

В 2015 году на базе Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова были открыты профильные «Университетские классы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»» в качестве структурного подразделения, в котором реализуется профильное обучение на уровне среднего общего образования по трем профилям подготовки: технологическому, естественнонаучному, гуманитарному. В 2021 году «Университетские классы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»» пе-

реименованы в «Лицей ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»».

Развитие университетских профильных классов как структурного подразделения университета призвано решать множество задач, среди которых выделим *создание в организации высшего образования образовательной среды, «обеспечивающей качественное образование и углубленное изучение профильных предметов; формирующей личность старшеклассников, готовых к творческой и исследовательской деятельности в различных областях наук, мотивированных к дальнейшему обучению в вузах; расширяющей возможности социализации учащихся и поддерживающей их профессиональное самоопределение»* [1, с. 7].

В основе создания лицея лежит средовой подход, который не предполагает быстрой организации деятельности с легко прогнозируемым результатом, что влечет за собой определенные трудности, связанные с изменением среды целого учебного заведения. Масштабность и относительная устойчивость внедренческих результатов, их последующая «саморегенерируемость» формируют устойчивый положительный эффект и соответствующий настрой у тех, кто работает в рамках данного подхода и смог создать среду с заданными критериями [10].

Опираясь на исследования Л. С. Выготского, Д. А. Леонтьева, Н. Б. Крыловой и других ученых, мы позиционируем образовательную среду лицея как часть социокультурного пространства университета, в условиях которого происходят взаимодействия образовательных систем, достигаются цели и смыслы образования. Школа в вузе — это пересечение базовой предметной среды, вариативной предметной среды, клубной среды и среды профессионального личного самоопределения [1]. Мы согласны с утверждением А. М. Новикова и других исследователей о том, что

Школа в вузе — это пересечение базовой предметной среды, вариативной предметной среды, клубной среды и среды профессионального личного самоопределения.

компоненты среды не просто существуют, а вступают между собой в тесную взаимосвязь, тем самым обеспечивают содержание образования и создают систему влияний и условий формирования и развития личности [7; 8]. Мы рассматриваем образовательную среду лицея как целенаправленно созданную систему взаимовлияний и взаимодействия с субъектом социального и пространственно-предметного окружения, в рамках которого формируется личность обучающегося и открываются возможности для ее развития (В. А. Козырев, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.) [6; 13].

Отметим, что несомненным преимуществом модели «Школа в вузе» является то, что образовательный процесс осуществляется непосредственно в самом вузе, организация обучения приближена к вузовскому: занятия проходят как у студентов — парами, в двухнедельном формате и проводятся преподавателями университета — докторами и кандидатами наук, ведущими учеными, магистрантами. Все это не только позволяет повысить уровень преподавания и способствует развитию личностного потенциала участников образовательных отношений, но и дает возможность учащимся лицея адаптироваться к условиям и требованиям высшего образования. Во время адаптационного

периода именно преподавательский состав помогает старшеклассникам понять, что:

✓ ощущению нестability можно противопоставить видение будущего (vision), то есть понимание, куда и как надо двигаться;

✓ неопределенности — понимание (understanding), то есть гибкость, коммуникативные навыки и эмпатия;

✓ сложности — ясность (clarity) как умение сфокусироваться на ключевых, самых важных направлениях;

✓ неоднозначности — быстроту

(agility), то есть способность быстро принимать и исполнять решения.

Выстроенная структура учебного дня, включающая освоение обязательных предметов по выбранному профилю обучения в классах (базовая часть), работа в вариативных группах на элективных авторских курсах-практикумах, разработанных преподавателями университета (вариативная часть), участие вместе со студентами в научной, творческой, спортивной, добровольческой деятельности вуза, в социальных проектах (клубная среда), позволяет обучающимся расширить возможности построения образовательных траекторий, определиться в сфере научных интересов, профессиональных предпочтений, развить свои способности.

Таким образом, создается образовательное пространство, в котором происходит понимание: чтобы достичь успеха в современном мире, нужно быть быстрым, динамичным, способным постоянно меняться, адаптироваться, подстраиваться под требования этого мира. А значит, на протяжении всей жизни придется осваивать новые профессии, совершенствовать так называемые «мягкие» надпрофессиональные компетенции (softskills) и универсальные знания, развивать экзистенциальные (жизненные) компетенции (видеть смысл жизни, быть счастливым, способным к саморазвитию, заботиться о здоровье). В лицее у школьников формируется конструктивное социальное поведение, умение взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса (одноклассниками, студентами, педагогами), исполнять различные роли; у каждого лицеиста складывается представление о самом себе, вырабатывается отношение к себе как к участнику образовательных отношений. Территориальное нахождение лицея непосредственно в вузе на одном из этажей главного корпуса усиливает его неординарность.

Реализация модели «Школа в вузе» позволяет решать проблемы психологической адаптации лицеистов к образовательной среде вуза, их мотивации к дальнейшему

Мы рассматриваем образовательную среду лицея как целенаправленно созданную систему взаимовлияний и взаимодействия с субъектом социального и пространственно-предметного окружения, в рамках которого формируется личность обучающегося.

получению высшего образования, способствует развитию личностного потенциала обучающихся, что обеспечивает достижение учащимися социальной успешности.

В основе нашего понимания социальной успешности лежат исследования Н. В. Калининой, в которых социальная успешность рассматривается с точки зрения наличия социально признанных, субъективно ценных достижений в социально значимой деятельности, взаимодействии с миром, другими людьми, с самим собой при решении жизненных проблем [4]. При этом, по мнению указанного автора, социальная успешность проявляется в учебной, профессиональной, общественной, досуговой деятельности, профессиональном самоопределении старшеклассников, в умении решать проблемы, в социальном и семейном взаимодействии, заботе о здоровье [5].

В свою очередь, мы считаем, что социальная успешность проявляется в самореализации в социально значимой деятельности, конструктивном взаимодействии с окружающими, что подразумевает ценностное отношение учащихся друг к другу, владение приемами установления и развития межличностных контактов, адекватный выбор коммуникативных средств, создающий основу для развития взаимоотношений на основе сотрудничества и оказывающий положительное влияние на личность. Самореализацию обучающихся мы понимаем как способность к самовоспитанию и саморазвитию, так как именно самовоспитание и саморазвитие являются сознательной практической деятельностью, направленной на более полную реализацию индивидом себя как личности.

Условия достижения обучающимися социальной успешности могут быть как внутренними, то есть зависящими от особенностей личности, так и внешними, продиктованными возможностями социальной образовательной среды.

Считаем необходимым выделить наиболее важные, на наш взгляд, компоненты

организации образовательной среды, позволяющие достичь социальной успешности учащихся лицейских классов:

- ✓ ориентация образовательного процесса на целостное развитие личности при формировании социальной успешности и на обеспечение личностного и профессионального самоопределения в учебной и внеучебной деятельности;

- ✓ организация взаимодействия между преподавателями, учащимися, студентами как совместного события; создание ценностно-смысловых ситуаций, позволяющих обучающимся адекватно оценивать свои способности и возможности, акцентировать деятельность на определении профессиональных предпочтений; интенсивность и вариативность уклада университетской жизни.

Система сопровождения самоопределения обучающихся включает:

- ✓ психологическую диагностику интересов и склонностей учащихся, их готовности к самоопределению;

- ✓ консультации лицеистов и их законных представителей, касающиеся выбора профессиональной области и определения индивидуального маршрута профессионального и личностного развития;

- ✓ практикумы «Мой жизненный выбор», «Психолого-педагогический практикум» «Профессиональное самоопределение» «Школа вожатых»;

- ✓ занятия в малых детских академиях, летних профильных школах, участие в работе которых позволяет школьникам познакомиться с различными сферами деятельности (журналистика, право, психология, педагогика, научно-исследовательская деятельность на базе исследовательских лабораторий университета) и попробовать свои силы в интересующих их областях, что способствует их осознанному самоопределению.

Особое место в организации образовательного процесса в лицее занимает выездная школа «Профильный коворкинг», или

В свою очередь мы считаем, что социальная успешность проявляется в самореализации в социально значимой деятельности, конструктивном взаимодействии с окружающими.

«Погружение в профиль», которая впервые была организована в декабре 2019 года. Выездная школа проводится на базе детского оздоровительно-образовательного центра «Юность» Ульяновской области, где собираются учащиеся, преподаватели, студенты университета, являющиеся кураторами лицеистов. «Погружение» — это интерактивная работа, физические разминки, лаборатории, практикумы, тренинги, рефлексивные моменты. Принцип погружения состоит в интенсивной подаче информации, повторении, осмыслении и активном воспроизведении.

На выездной школе учащиеся в зависимости от интересов объединяются по так называемым «кафедрам» (физико-математическая, биологическая, социально-историческая, языковедческая), на которых преподаватели и студенты проводят занятия. Отметим, что занятия по интересам предполагают однопредметное и межпредметное опережающее обучение.

Часто на выездной школе лицеистов сопровождают студенты, которые сами окончили университетские классы и знают об особенностях обучения в них. Они выполняют роли кураторов, консультантов, организаторов малых групп и др. Использование работы «кафедр», взаимообучения в малых группах по интересам позволяет обучающимся выйти на творческий уровень познания.

Организация обучения в рамках выездной школы предполагает несколько различных по форме пар-уроков в день. Единая доминантная деятельность на всех уроках позволяет эффективно расходовать

ресурсы учащихся и создавать долгосрочную установку на изучение предмета и взаимодействие с преподавателем.

Во второй половине дня студентами-кураторами организуются различные активности: игры (деловые, интеллектуальные, психологические и т. д.); технологии про-

ектной и исследовательской деятельности и проч. Отметим, что здесь студенты-кураторы выполняют функцию классного руководителя, так как необходимо замотивировать учащихся курируемого класса, вовлечь в различные виды деятельности, осуществить конкретные дела.

В рамках выездной школы совместно со студентами разных факультетов проводится *молодежно-педагогический нетворкинг*, где у старшеклассников формируются навыки тайм-менеджмента, планирования, выстраивания и определения ведущих целей, жизненной перспективы и т. д.

В программу включаются спортивно-оздоровительные мероприятия, творческие встречи, праздники.

Как отмечают сами лицеисты, выездная школа с «погружением» отличается эмоциональной насыщенностью, позволяет адекватно оценивать свои способности и возможности в различных видах деятельности выбранного профиля, учит умению общаться (слушать других, высказывать свое мнение, договариваться), думать, понимать ценность инициативности и активной позиции, саморазвиваться, дает опыт взаимодействия, помощи и заботы в группах (в том числе опыт сотрудничества с взрослыми на равных), воспитывает чувство коллективизма, корпоративный дух, развивает стремление творить и быть успешным.

Студенты — участники выездной школы также повышают свои компетенции, наращивают опыт взаимодействия в учебной, проектной, исследовательской, воспитательной деятельности, глубже понимая воспитательный потенциал предмета и обучаясь способам работы с такими ценностями, как «знание», «другие» и т. д. И лицеисты, и студенты получают дополнительные возможности для развития необходимых каждому успешному человеку *навыков*:

- ✓ общения, ведения профессиональной коммуникации с любыми людьми;
- ✓ управления (человек, умеющий управлять детским коллективом, вполне сможет управлять и взрослыми);

Часто на выездной школе лицеистов сопровождают студенты, которые сами окончили университетские классы и знают об особенностях обучения в них. Они выполняют роли кураторов, консультантов, организаторов малых групп и др.

✓ обучения и воспитания (пригодятся каждому и в собственной семейной жизни);
✓ творческого отношения к работе, что предполагает способность постоянно учиться, воспринимать новое и делать собственные открытия.

На развитие социальной успешности лицеистов благоприятно влияет формирование особого уклада жизни классов, стремление к событийности, общности, к системе традиционных дел и деятельностных практик, направленных на социальное воспитание, социализацию и самоопределение старшеклассников [9]. Интенсивность и вариативность внеучебной составляющей университетской жизни — студенческих коллективов и объединений, спортивных традиций, волонтерских и добровольческих движений, научных площадок и др. — позволяет создавать атмосферу, в которой и интересно, и комфортно друг с другом. Социокультурная среда университета становится свободной клубной средой, в которой каждый лицеист может найти условия для реализации своих способностей и интересов. Когда старшеклассники поступают в лицей, то они сразу погружаются в особую атмосферу университета — совместных деятельностных практик со студентами («Студенческая осень», «Студенческая весна», «Синтез-школа», КВН факультета физико-математического и технологического образования, День лицеиста, «Погружение в профиль» и других различных мероприятий, конкурсов, социальных акций).

Преподаватели создают определенные условия, способствующие возникновению общности воспитанников и студентов, где все взаимодействуют на равных. Развитие такого коллектива начинается с эмоциональной включенности в общее переживание при реализации совместной деятельности, ведет одновременно к формированию ценностно-смыслового пространства общности, самоопределению и самореализации, являясь частью социокультурной жизни вуза и сохраняя своеобразие, позволяет студентам делать первые профессиональные шаги в условиях университета, а лице-

истам — реализовывать свои возможности и получать опыт собственной социальной успешности.

Когда учащиеся лица становятся студентами педагогического университета, то почти все они активно вносят в атмосферу студенчества новые идеи; для профильных классов они становятся помощниками в организации новых событийных проектов, осмысленных активностей, в поддержке и укреплении традиций учебного заведения.

Таким образом, в лицее одним из основных условий воспитания и развития учащихся является «детско-студенческая-взрослая» общность, основанная на доверии и взаимопонимании между всеми участниками образовательных отношений. При этом создается единое ценностно-смысловое пространство, определяющее поведение и правила жизни, возникает чувство принадлежности к университету, гордости за него; формируется субъектность, происходит осознание учащимися своего *Я* и стимулирование стремления к самоопределению и самореализации в различных сферах, к *социальной успешности*. Достижению последней способствуют *внутренние условия*, касающиеся личностных качеств. Личностными характеристиками, определяющими учебную и социальную успешность, являются мотивация на достижение успеха, способность к саморазвитию и самообразованию, рефлексивность, субъектность и самооценка [2; 3].

С целью *изучения* внутренних условий достижения успешности нами проводился мониторинг личностных характеристик учащихся лица — в начале обучения в 10-м классе и в конце обучения в 11-м классе. Использовался следующий психодиагностический инструментарий: «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан), «Самооценка способности к самообразованию и саморазвитию личности» (Н. П. Фетискин), «Субъектность учащихся в образовательном процессе» (М. И. Лукья-

В лицее одним из основных условий воспитания и развития учащихся является «детско-студенческая-взрослая» общность, основанная на доверии и взаимопонимании между всеми участниками образовательных отношений.

нова), «Диагностика рефлексивности» (А. В. Карпов), «Изучение общей самооценки» (Г. Н. Казанцева) [2; 3]. В таблицах

1 и 2 отражены результаты исследования, по которым можно проследить динамику личностного развития учащихся.

Таблица 1

**Результаты диагностики особенностей личности учащихся
лица ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»**

Личностная характеристика	Класс	Учебный год	Количество учащихся (человек)	Уровни сформированности (%)		
				низкий	средний	высокий
Субъектность	10-й	2018/2019	65	27,5	46	26,5
	11-й	2019/2020	65	15	42,5	42,5
	10-й	2019/2020	74	21	44,5	34,5
	11-й	2020/2021	74	13,5	39	47,5
	10-й	2020/2021	69	22	40,5	37,5
	11-й	2021/2022	69	13	39	48
Рефлексивность	10-й	2018/2019	59	30,5	52,5	17
	11-й	2019/2020	59	22	51	27
	10-й	2019/2020	74	20	51,5	28,5
	11-й	2020/2021	74	11	43	46
	10-й	2020/2021	69	20	50,5	29,5
	11-й	2021/2022	69	10	42	48
Самооценка способности к саморазвитию	10-й	2018/2019	59	17	64,5	18,5
	11-й	2019/2020	59	8,5	57,5	4
	10-й	2019/2020	74	11	61	28
	11-й	2020/2021	74	5	53	42
	10-й	2020/2021	69	14,5	69,5	16
	11-й	2021/2022	69	7	55	38

Таблица 2

**Результаты диагностики особенностей личности учащихся
лица ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» по критерию «мотивация достижения успеха»**

Класс	Учебный год	Количество учащихся (человек)	Мотивация избегания (%)	Не выражен (%)	Мотивация успеха (%)
10-й	2018/2019	65	4,5	77	18,5
11-й	2019/2020	65	–	66	34
10-й	2019/2020	74	6,5	65	28,5
11-й	2020/2021	74	1,5	51	47,5
10-й	2020/2021	69	5,5	50,5	49
11-й	2021/2022	69	1,5	39	59,5

Основываясь на представленных в таблице 1 данных, можно констатировать:

✓ по критерию «субъектность» в образовательном процессе уровни средний и высокий выявлены у большинства (от 85 % до 87 %) выпускников лицея; по сравнению с началом обучения в 10-х классах уровень субъектности повышается в среднем на 10 %;

✓ от 78 % до 90 % лицеистов имеют средний и высокий уровни по критерию «рефлексивность» (на 10 % повышается к 11-му классу); и только от 5 % до 8,5 % учащихся склонны недооценивать свои ресурсы и возможности;

✓ по критерию «самооценка способности к саморазвитию» у обучающихся 11-х классов диагностируется ярко выраженная способность к самообразованию и самовоспитанию; по сравнению с 10-м классом уровень ее развития повышается в среднем на 14 %;

✓ по критерию «мотивация достижения успеха или избегания неудач» у диагностируемых примерно на одинаковом уровне обнаруживается либо мотивация на достижение успеха, либо мотивационный полюс не выражен.

Анализируя результаты исследования, можно определить основные внутренние условия достижения учащимися учебной и социальной успешности: это высокий уровень субъектности и автономность личности в образовательном процессе, мотивация на достижение успеха. Обучающиеся лицея ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова обладают личностными

качествами, способствующими достижению высокого уровня образовательных результатов. Высокий уровень мотивации достижения успеха, позитивная система отношений к себе и миру, способность к рефлексии и саморазвитию обеспечивают целостное личностное развитие обучающегося, формирование его социальной зрелости, сохранение и укрепление психического здоровья.

Необходимо также отметить, что возможности образовательной среды содействуют развитию личностных характеристик лицеистов, что и помогает им в достижении социальной успешности.

Опыт реализации среднего общего образования в рамках модели «Школа в вузе» гарантирует качественную подготовку школьников по профильным предметам; создает условия для развития одаренности учащихся, их профессиональной ориентации и профессионального самоопределения; обеспечивает индивидуальные образовательные траектории лицеистов за счет вариативности групп и широкого спектра авторских учебных курсов; способствует погружению старшеклассников в богатую событиями университетскую жизнь, привлечению студентов к организации воспитательной работы с учащимися лицейских классов университета.

Модель «Школа в вузе» — это пространство для социальной успешности старшеклассников, мотивированных и готовых продолжать обучение в высшей школе, выполнять вузовские требования к обучению и саморазвитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Балашова, В. Г.* Университетские классы как модель профильного обучения школьников в образовательном пространстве организации высшего педагогического образования / В. Г. Балашова, Н. А. Волкова // *Современные тренды непрерывного образования: методология и практика становления лицейских классов в пространстве университета : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Ульяновск, 25—26 сентября 2019 года)* / под общей редакцией М. И. Лукьяновой, С. В. Данилова, В. А. Основиной. — Чебоксары : Среда, 2019. — С. 6—10.

2. *Галацкова, И. А.* Психолого-педагогическое сопровождение как условие достижения социальной успешности учащимися университетских классов / И. А. Галацкова // *Современные тренды непрерывного*

образования: методология и практика становления лицейских классов в пространстве университета : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Ульяновск, 25—26 сентября 2019 года) / под общей редакцией М. И. Лукьяновой, С. В. Данилова, В. А. Основиной. — Чебоксары : Среда, 2019. — С. 18—22.

3. *Галацкова, И. А.* Учебная и социальная успешность обучающихся в университетских классах: изучение и условия достижения / И. А. Галацкова, Е. Л. Петренко. — DOI: 10.33065/2307-1052-2020-2-32-75-80 // Поволжский педагогический поиск. — 2020. — № 2 (32). — С. 75—80.

4. *Калинина Н. В.* Социальная успешность в школьном возрасте: показатели и возможности диагностики / Н. В. Калинина // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. — 2008. — № 1—2. — С. 27—31.

5. *Калинина, Н. В.* Социальная успешность как фактор позитивной профилактики отклоняющегося поведения школьников / Н. В. Калинина // Психологическая профилактика асоциального поведения детей и подростков : сборник научно-методических статей / под редакцией М. И. Лукьяновой. — Ульяновск : УИПКПРО, 2008. — С. 30—37.

6. *Клименко, И. Л.* Организация образовательной среды при самостоятельной работе студентов-экономистов при обучении иностранному языку / И. Л. Клименко, И. М. Елкина // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. — 2014. — № 1. — С. 94—103.

7. *Кулюткин, Ю. Н.* Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов. — URL: https://www.znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения: 16.11.2022).

8. *Новиков, А. М.* Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков ; Российская академия образования, Институт теории и истории педагогики. — Москва : Эгвес, 2013. — 268 с. — ISBN 978-5-906-29401-2.

9. *Петренко, Е. Л.* Организация воспитательной деятельности учащихся университетских классов в образовательном пространстве УлГПУ имени И. Н. Ульянова / Е. Л. Петренко // Современные тренды непрерывного образования: методология и практика становления лицейских классов в пространстве университета : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Ульяновск, 25—26 сентября 2019 года) / под общей редакцией М. И. Лукьяновой, С. В. Данилова, В. А. Основиной. — Чебоксары : Среда, 2019. — С. 11—18.

10. *Сулима, И. И.* Образовательная среда: философские основания и социальные особенности восприятия средового подхода / И. И. Сулима // Нижегородское образование. — 2020. — № 3. — С. 4—11.

11. Тенденции развития высшего образования в мире и в России : аналитический доклад-дайджест. Москва 2021. — URL: <https://www.rea.ru/ru/org/managements/Nauchno-issledovatel'skijj-institut-razvitija-obrazovaniija/Documents/Доклад-дайджест%20Тенденции%20развития%20высшего%20образования.pdf> (дата обращения: 16.11.2022).

12. Университеты на перепутье. Высшее образование в России / Д. П. Платонова, Е. С. Абалмасова, С. К. Бекова [и др.] ; под редакцией Д. П. Платоновой, Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — Москва : ИД Высшей школы экономики, 2019. — 318 с. — ISBN 978-5-7598-2139-7.

13. *Ясвин, В. А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. — Москва : Народное образование, 2019. — 448 с. — ISBN 978-5-87953-510-5.

СУЩНОСТЬ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОЦЕНКЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ



В. П. ТОПОРОВСКИЙ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры управления и
профессионального образования
Ленинградского областного института
развития образования (Санкт-Петербург)
topovit@yandex.ru



Н. А. РОМАНОВА, кандидат
филологических наук, преподаватель
английского языка Киришского
политехнического техникума
(Кириши, Ленинградская область)
natali555777@mail.ru

В статье дается теоретическое обоснование эффективности применения квалиметрического подхода к определению качества управленческой деятельности руководителей образовательных организаций, который требует от экспертов и субъектов образования применения четких критериев оценивания. В работе представлены варианты детерминирования качества управления в системе образования, выделены инструменты комплексной оценки компетенций руководителей, описаны основные принципы, факторы и условия применения квалиметрического подхода к оцениванию управленческой деятельности директора.

The article provides a theoretical justification for the effectiveness of the qualimetric approach to determining the quality of management activities of headmasters of educational organizations, which requires experts and subjects of education to apply clear evaluation criteria. The article considers the options of determining the management quality in an educational system, identifies tools for comprehensive assessment of headmasters' competencies, describes the main principles, factors and conditions for applying qualimetric approach to assessing the headmaster's managerial performance.

Ключевые слова: *качество образования, оценка, управленческая деятельность, руководитель, критерии, квалиметрия, профессионализм*

Keywords: *education quality, assessment, management activities, headmaster, criteria, qualimetry, professionalism*

В настоящее время проблема эффективного управления образовательной организацией имеет особое значение, что объясняется тремя факторами. Во-первых, от грамотных действий управленческого звена зависит рациональное использование кадровых ресурсов, интенсификация производительности труда педагогов, решение локальных и региональных социокультурных, экономических и других проблем. Во-вторых, уровень профессионализма и личные качества управленцев не всегда соответствуют требованиям, регламентированным нормативно-правовыми документами, такими как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [6], национальный проект «Образование» 2019—2024 гг. [8], профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации» [9]. В-третьих, возрастает потребность тщательного и обоснованного отбора на должность руководителей образовательных организаций.

В оценке качества управленческой деятельности руководителей образования распространены *поэтапный, структурно-функциональный, клиентоориентированный, интегративный, процессуальный, результативный* подходы. Однако мы взяли за основу квалиметрическую концепцию, которая строится на концептуальных положениях

В оценке качества управленческой деятельности руководителей образования распространены поэтапный, структурно-функциональный, клиентоориентированный, интегративный, процессуальный, результативный подходы. Однако мы взяли за основу квалиметрическую концепцию.

теории педагогических измерений, массовости и независимости процедур экспертных оценок, тестировании, методах математической статистики и педагогического интерпретационного анализа. Это позволяет обеспечить четкость, упорядоченность, доста-

точную объективность сведений о подготовленности и степени профессионально-личностного развития управленцев образования и на данной основе выявить и обосновать факторы, функции, принципы, критерии и показатели его реализации [1].

В научной литературе достаточно глубоко разработаны теоретико-методологические основы процессов оценки качества образования в рамках квалиметрических методик на основе общей теории функциональных систем и синтеза принципов ресурсности, процессности и модульности. Так, в исследованиях ряда авторов, таких как Е. В. Комарова, Ю. Н. Кузнецов, М. В. Миронова, И. Д. Салова, Т. А. Филатова, Т. Г. Ханова, Т. И. Шамова, Б. И. Канаев, Т. Г. Калугина, Дж. Стейнли, Дж. Гласс, теоретически проверена эффективность дидактической системы обеспечения качества профессиональной подготовки и разработан критериально-оценочный аппарат.

Кроме того, многие ученые подробно изучают особенности квалиметрического подхода к оценке качества подготовки различных субъектов образовательных отношений: *студентов* (Т. А. Филатова, М. П. Апкаева, Л. Л. Кузина, М. Ю. Мамонтова, Е. Родионова); *педагогических работников* (Е. В. Коробейникова, М. В. Миронова, Ю. А. Шихов, Г. З. Файзуллина, М. А. Панюшкина); *управленческих кадров* (А. С. Красиков, Р. Г. Кудрявцев, Э. В. Литвиненко, Р. М. Триш, К. Састурне-Гасту, Г. Савал, М. Перон, М. Боннет, В. Зардет) и др.

Наибольшую популярность среди разнообразия типов и подходов отбора кандидатов на должность руководящих работников и оценки их деятельности (формальной, апостериорной, эвристической) имеют перечисленные ниже *психометрические подходы* на основе применения инструментов ассесмента компетенций руководителей образовательной сферы.

1. *Тестирование Talent Q* — представляет процедуру оценки персонала, целью которой становится определение потенциала оцениваемых сотрудников. В результате выявляется разница между актуальным уровнем развития компетенций сотрудника и требуемым уровнем относительно профиля компетенций организации для заданной позиции [13].

2. *Личностный опросник DEEP* («20 граней») — позволяет осуществить комплекс-

ную оценку личностных и профессиональных качеств управленческого персонала и спрогнозировать поведение в различных рабочих ситуациях. В данном случае 20 ключевых компетенций руководителя условно разделены на пять следующих групп:

✓ *управленческие навыки* (лидерство, развитие подчиненных, управление людьми, планирование и организация);

✓ *мотивация* (саморазвитие, нацеленность на результат, ориентация на качество, инициативность);

✓ *навыки принятия решений* (системность мышления, коммерческое мышление, сбор информации, анализ проблем);

✓ *индивидуальные черты* (позитивное мышление, ответственность, стрессоустойчивость, адаптивность);

✓ *межличностные навыки* (межличностное понимание, работа в команде, убедительная коммуникация, выстраивание взаимоотношений).

Исключительной особенностью данного инструмента является гибкость и уникальность его *математического алгоритма*. Благодаря комбинированию шкал можно провести точную оценку практически любых компетенций [4].

3. *SAPPHIRE-стратегия* — позволяет проанализировать способность человека быстро и правильно оценивать комплексную информацию из различных источников и делать выводы о тенденциях развития рынка, перспективности крупных проектов, возможностей бизнеса [11].

Следующим типом оценки качества управления в сфере образования могут выступать *конкурсные испытания* и участие управленцев в таких мероприятиях, как:

✓ отбор на включение в кадровый резерв управленческих кадров;

✓ оценка компетенций, а также профессиональных качеств и личностных характеристик управленцев в ходе участия в конкурсах «Губернаторский кадровый резерв», «Флагманы образования», «Лидеры России», «Лучший директор», «Педагогический дебют» и др. [2; 5];

✓ участие в проектных школах,

кейс-чемпионатах, креатив-сессиях, форсайт-сессиях, стратегических сессиях и деловых играх (например, в «Лиге будущего», ориентированной на решение социальных задач и предоставление дополнительных возможностей для профессионального

развития молодежи); в образовательном проекте «АССК.pro» — как комплексной образовательной программе ассоциации студенческих спортивных клубов России, включающей образовательную и конкурсную составляющие, направленные на повышение качества работы студенческих спортивных клубов через развитие профессиональных компетенций их лидеров и активистов [7].

Конкурсные процедуры применяются для получения всесторонней объективной информации об уровне управленческой состоятельности руководителей, выявления результативности управления, определения рейтинга на региональном и федеральном уровнях, соответствия требованиям к уровню базовой профессиональной подготовки выпускников, для адекватного оценивания сформированности компетенций у руководителей, обнаружения пробелов, повышения квалификационного уровня, а также развития общей и профессиональной культуры личности руководителя.

Приведенные выше подходы и технологии к оценке качества управленческой деятельности руководителей носят, как правило, несистемный, избирательный характер. Однако их можно характеризовать как универсальные и применять для оценки многих категорий управленцев, потому что отдельных математических методик оценки работы директоров детских садов, школ, техникумов, колледжей и других типов образовательных организаций на данный момент не выработано.

Сравнительный анализ педагогической литературы позволил сформулировать ключевые аспекты к созданию квалиме-

Конкурсные процедуры применяются для получения всесторонней объективной информации об уровне управленческой состоятельности руководителей, выявления результативности управления, определения рейтинга на региональном и федеральном уровнях.

трической модели оценки качества управленческой деятельности на основе учета следующих компонентов:

- ✓ *проблемного* (вычленение существенных дефицитов);
- ✓ *функционального* (опора на функционал руководителя);
- ✓ *средового* (учет существующих условий и факторов).

Е. В. Комарова в качестве примера приводит математическую модель *проблематизации* квалиметрического подхода в системе дополнительного профессионального образования, основываясь на методике траекторного описания теоретического материала.

В предложенной модели каждая проблема имеет определенные характеристики и промежутки времени t . Одну из таких проблем можно представить в следующем виде:

$П_{мкп} = (ОИ, РР, РИ, РЖ)$, где $ОИ$ — объект исследования, $Р$ — показатель, характеризующий состояние $ОИ$, $РИ$ — исходное состояние $ОИ$, $РЖ$ — желаемое состояние $ОИ$. Таким образом, математическая постановка проблемы имеет вид:

$П_{мкп} = |РИ - РЖ|$, что означает ликвидацию расхождений между желаемым и исходным состоянием объекта исследования [1, с. 20].

Е. Р. Литвиненко предложила модель

отбора на должность эксперта, исходя из его функциональных обязанностей и квалификационных требований. В ней коэффициенты компетентности имеют значения в пределах от нуля до единицы и определяются на основе анкетных данных экспертов (коэффициент $Kд$); суждений о степени своей информированности по решаемой проблеме (коэффициент $Kи$); суждений о степени аргументации своих мнений (коэффициент $Kа$).

Комплексный коэффициент компетентности эксперта в общем случае определя-

ется по формуле: $K = CдKд + CиKi + CaKa$, где $Cд, Cи, Ca$ — коэффициенты весомости частных оценок компетентности.

Учитывая равнозначность данных коэффициентов, получается следующая формула:

$K = 1/3 (Kд + Ki + Ka)$, полученные результаты нормируются [3, с. 247].

Анализ литературы по проблемам управления образованием показывает, что одним из актуальных и эффективных является *средовый подход*, подразумевающий оценку уровня компетентности руководителя, исходя из его способности и умения выстраивать управленческую деятельность, адаптируя ее к требованиям времени, рынка труда, социума и работодателей.

Указанный подход учитывает следующие основные условия:

- ✓ *коллорационные* (расширение взаимодействия с потенциальными работодателями);
- ✓ *социально-экономические* (рост конкуренции на современном рынке труда);
- ✓ *нормативно-правовые* (функционирование руководителей в рамках правового поля);
- ✓ *субъективно-детерминирующие* (личностно-профессиональные запросы и потребности управленческих кадров системы образования, их стремление к профессионально-личностному росту) и др. [10].

Также необходимо отметить, что для соответствия объективным запросам общества у современного руководителя должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции и свойства личности:

- ✓ $K1$ — педагогическая культура — владение содержанием и методикой преподавания, способность разбираться в процессах взросления обучающихся и нюансах их подготовки; понимать принципы андрагогики [13];
- ✓ $K2$ — коммерческое мышление — умение руководствоваться коммерческой целесообразностью, оценивать ситуацию с точки зрения затрат и прибыльности, учитывать стратегию образовательной организации при принятии решения и

Одним из актуальных и эффективных является средовый подход, подразумевающий оценку уровня компетентности руководителя, исходя из его способности и умения выстраивать управленческую деятельность, адаптируя ее к требованиям времени, рынка труда, социума и работодателей.

выстраивании сотрудничества и коллаборации с различными организациями;

✓ K3 — мотивация — инициативность и ориентация на результат, в том числе приложение дополнительных усилий, выход за рамки своих функциональных обязанностей, чтобы активно влиять на ситуацию;

✓ K4 — лидерство — персональная ответственность за результаты педагогической команды, определение задач образовательной организации, координирование и концентрация усилий для их реализации, создание атмосферы для развития и воодушевления команды, а также ее поддержка, поощрение и поощрение;

✓ K5 — умение принимать управленческие решения, в том числе в экстремальных условиях;

✓ K6 — резильентность — позитивные ожидания руководителя относительно своего роста и развития, уверенность в себе, организованность, связанная с психологической адаптивностью и гибкостью, настойчивость в достижении поставленных целей, позитивные эмоции, репрессивный копинг, то есть умение адаптироваться к стрессу или преодолевать его, а также справляться со страхом, прокрастинацией и обидой;

✓ K7 — убедительная коммуникация — ясное и структурированное изложение мыслей, способность приводить убедительные аргументы при столкновении с возражениями; отстаивание личной точки зрения.

Суммируя обозначенные компетенции, учитывая высокую значимость педагогической культуры, коммерческого мышления для руководителя образовательной организации, а также важность уровня образования управленца и опыта его работы, в формализованном виде квалиметрическую модель оценки качества управленческой деятельности руководителя образовательной организации можно представить в следующем виде:

$$\mathcal{E}p = \frac{2K1 + 2K2 + 2K3 + K4 + K5 + K6 + K7 + K_0}{8 \times 100 \%},$$

где $\mathcal{E}p$ — эффективность руководителя; K — компетенция; 2 — коэффициент весомости; K_0 — опыт работы, уровень образования.

Также в зависимости от количества баллов, набранных руководителем, предлагается ввести следующие уровни, характеризующие подготовленность к выполнению управленческих обязанностей:

✓ от 80 до 100 % — уровень, *раз-*

рушающий стереотипы, — восприимчивость

к новым веяниям и возможностям, стремление к принципиально новому, проведению более радикальных реформ, генерации инновационных решений, поиску вдохновения в новых практиках

из различных сфер, повышению планки творческих изысканий;

✓ от 60 до 79 % — *системно-ориентационный* — умение выстраивать систему

работы организации, ориентация на поэтапную, регулярную реализацию образовательных проектов и программ;

✓ до 59 % — *адаптационный* — готовность эффективно адаптироваться к обстоятельствам в условиях неопределенности, отзываться на изменения, любознательность и стремление к экспериментам, умение принимать альтернативное мнение и использовать синтез идей.

Таким образом, в современных условиях наблюдаются тенденции к совершенствованию образовательного менеджмента, к четкой и объективной оценке деятельности управленческих кадров, что ставит перед руководителями образовательных организаций новые задачи, связанные с их профессиональным развитием, разработкой норм и правил эффективной коллаборации, уточнением профессиональной терминологии, инновационных механизмов и технологий работы.

В перспективе нашего исследования — разработка нескольких актуальнейших направлений образовательной деятельности, среди которых изучение инновационной модели работы управленцев образовательных организаций с учетом современных условий, требований,

В современных условиях наблюдаются тенденции к совершенствованию образовательного менеджмента, к четкой и объективной оценке деятельности управленческих кадров, что ставит перед руководителями образовательных организаций новые задачи.

проблем цифровизации и трансформации образовательного пространства, усиления воспитательной составляющей образова-

ния, что, на наш взгляд, приведет к изменению профессионального поведения и повысит уровень подготовки управленцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Комарова, Е. В.* Разработка теоретико-методологических основ, концептуальной модели реализации квалиметрического подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Е. В. Комарова. — Москва, 2012. — 47 с.

2. Лидеры России. Конкурс управленцев. — URL: <https://xn--d1achcanypala0j.xn--p1ai/#about> (дата обращения: 05.03.2022).

3. *Литвиненко, Э. В.* Квалиметрические модели и технология оценки управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Э. В. Литвиненко. — Москва, 2005. — 376 с.

4. Личный опросник DEEP. — URL: <https://ontarget.ru/deep> (дата обращения: 23.03.2022).

5. Министерство просвещения России запустило самый масштабный управленческий конкурс в системе образования — «Директор года России» // Минпросвещения России : [официальный сайт]. — 2021. — 2 сент. — URL: <http://ru/press/4084/minprosvescheniya-rossii-zapustilosamuyemasshtabnyu-upravlencheskiykonkurs-v-sisteme-obrazovaniya-direktor-goda-rossii/> (дата обращения: 03.03.2022).

6. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года // КонсультантПлюс : [справочная правовая система]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.09.2021).

7. Образовательный проект «АССК.pro». — URL: <https://myrosmol.ru/measures/view/57413> (дата обращения: 22.03.2022).

8. Паспорт национального проекта «Образование» // Минпросвещения России : [сайт]. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 27.09.2022).

9. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации». — URL: http://pushkin-nsk.ucoz.ru/standart_ukovoditelja.pdf (дата обращения: 02.09.2021).

10. *Тарасов, С. В.* Региональные инструменты управления качеством образования: опыт системы образования Ленинградской области / С. В. Тарасов // Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Интегрирующая роль информационной политики в обеспечении результативности региональной системы оценки качества образования : сборник материалов IV межрегиональной научно-практической конференции (Челябинск, 21 ноября 2019 г.) / под редакцией А. А. Барабаса. — Челябинск : ГБОУ ДПО РЦОКИО, 2019. — С. 147—161.

11. Тесты способностей «Стратегия» // HRbazaar : [сайт]. — URL: <https://hrbazaar.ru/products/1093/> (дата обращения: 31.03.2021).

12. *Топоровский, В. П.* Развитие профессиональной компетентности руководителя как условие эффективного управления образовательной организацией / В. П. Топоровский, А. Е. Марон, Н. А. Ермейчук. — DOI: 10.54884/S181570410019245-4 // Человек и образование. — 2021. — № 3 (68). — С. 34—39.

13. *Talent-Q* : [сайт]. — URL: <https://talent-q.ru/solutions/assessment-and-development-centers/> (дата обращения: 22.03.2022).



СОБЫТИЙНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: СПЕЦИФИКА И ЭФФЕКТЫ

Н. Г. МОЛОДЦОВА, кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии образования МПГУ (Москва)
n201270@mail.ru

В статье рассматривается особым образом организованный событийный подход к воспитанию младших школьников, способствующий формированию их социокультурной компетентности. Выделяются основные компоненты социокультурной компетентности обучающихся, анализируются этапы их формирования в рамках данного подхода.

The article considers a specially arranged event-based approach to the education of primary schoolchildren, which contributes to the formation of their socio-cultural competence. The main components of schoolchildren's socio-cultural competence are identified and the stages of their formation within the framework of this approach are analyzed.

Ключевые слова: *событийность, воспитательная практика, социокультурная компетентность личности, фасилитированная дискуссия, произведения живописи, младший школьник, коммуникативная функциональная грамотность*

Keywords: *eventfulness, educational practice, socialization of personality, facilitated discussion, artworks, primary pupil, communicative functional literacy*

В настоящее время воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования творческой, активной, инициативной личности. При этом все чаще поднимается вопрос анализа эффективности существующих воспитательных практик применительно к детям разного возраста, активно ведутся поиск и разработка новых методов и подходов к воспитанию, где основной акцент делается не на мероприятиях воспитательного характера, а на принципе событийности, при котором основным является совместная деятельность взрослых и детей, совместное проживание определенного акта бытия, социализация личности и приобретение детьми социокультурного опыта.

Д. В. Григорьев указывает на то, что событийный подход позволяет взглянуть на воспитательный процесс «как на единство ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности с ее будничными, но не менее важными делами» [8, с. 11]. Осуществление событийного принципа в воспитании предполагает наличие значимых эмоционально насыщенных событий, переживаемых как коллективно (в группе), так и индивидуально.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблематике [1; 9; 10] показал, что событие случается только в рамках взаимодействия ребенка со взрослым и с другими детьми. Поэтому событийный подход рассматривает вос-

питание как совместное бытие взрослых и детей, их сотрудничество. Основная функция совместного бытия — развивающая. В педагогическом событии происходит ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (событие). Взрослые, встречаясь с детьми, удерживают в своем сознании и деятельности цели воспитания подрастающего поколения, а дети самостоятельно, свободно и ответственно выбирают сотрудничество со взрослыми как способ совместной деятельности.

В рамках событийного подхода к воспитанию актуализируется потенциал возможностей ребенка, реализуемых в процессе диалога как внутри микрогруппы, так и с окружающим его многогранным миром; осуществляются социализация личности, формирование ее социокультурной компетентности, приобретение социокультурного опыта.

Как отмечает М. К. Приятелиева, социокультурная компетентность — это «интегративно, интеллектуально и личностно обусловленная характеристика; способность к использованию таких средств работы с социокультурной информацией, как поиск, обработка и применение в определенной ситуации для решения важных... проблем» [7, с. 147].

В начальной школе в качестве одной из событийных воспитательных практик, направленной одновременно на эстетическое, нравственное, патриотическое, умственное воспитание и социализацию личности, можно рассматривать проведение с детьми младшего школьного возраста специальным образом организованной *фасилитированной дискуссии* на материале произведений живописи. Принципиальными отличиями данного подхода от традиционных воспитательных мероприятий являются отсутствие доминирующей роли педагога в процессе воспитания учащихся, обеспечение учеб-

ного сотрудничества по принципу субъект-субъектного взаимодействия на уровне «ученик — ученик» и «учитель — ученик», ненасильственная коммуникация, поддержка интеллектуальной инициативы ребенка, безусловное принятие мнения каждого участника дискуссии.

Особым образом организованное групповое рассматривание картин с помощью метода фасилитированной дискуссии обеспечивает благоприятные условия для приобретения личностью социокультурного опыта как процесса и результата усвоения и активного воспроизводства учеником социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности. Фасилитированная дискуссия помогает перевести зрителя с позиции эгоцентричности («мое мнение является наиболее правильным») на позицию децентрации («сколько людей, столько мнений»).

Критериями социализации как компонента социокультурной компетентности, рассматриваемой в отечественной психологии в рамках концепции регуляции социального поведения [5], можно считать умение учитывать мнения, взгляды окружающих, способность посмотреть на мир глазами другого человека. Такая способность не дана от рождения, ее надо сформировать, воспитать, и в этом деле важную роль, на наш взгляд, играет искусство, которое демонстрирует бесконечное разнообразие способов видения мира. Произведения живописи ведут с нами молчаливый диалог, показывая, что мир можно увидеть по-разному [3].

В процессе группового рассматривания произведений живописи методом фасилитированной дискуссии можно выделить как минимум два аспекта формирования социокультурной компетентности участников образовательного процесса (как учащихся, так и самого педагога) [5].

Первый аспект касается социализации как процесса и результата развития у учащихся навыков продуктивного общения, коммуникативной функциональной грамот-

Фасилитированная дискуссия помогает перевести зрителя с позиции эгоцентричности («мое мнение является наиболее правильным») на позицию децентрации («сколько людей, столько мнений»).

из событийных воспитательных практик, направленной одновременно на эстетическое, нравственное, патриотическое, умственное воспитание и социализацию личности,

можно рассматривать проведение с детьми младшего школьного возраста специальным образом организованной *фасилитированной дискуссии* на материале произведений живописи. Принципиальными отличиями данного подхода от традиционных воспитательных мероприятий являются отсутствие доминирующей роли педагога в процессе воспитания учащихся, обеспечение учеб-

ности, позволяющих успешно функционировать в обществе, причем происходит развитие всех трех структурных компонентов общения: перцептивного, коммуникативного, интерактивного. В процессе фасилитированной дискуссии участники образовательного пространства учатся лучше воспринимать и понимать мнения друг друга, у них развивается социальная перцепция. С точки зрения коммуникативного компонента общения следует отметить, что учащиеся осваивают умения слушать и слышать друг друга, формулировать свои мысли, чтобы быть понятыми, а с позиции интерактивной стороны общения — навыки субъект-субъектного взаимодействия, сотрудничества.

Второй аспект отражает социализацию личности как процесса освоения и усвоения социокультурного опыта, накопленного человечеством и содержащегося в произведениях искусства, о чем неоднократно писал в своих работах Л. С. Выготский.

Коммуникативная функциональная грамотность как универсальное учебное действие [4] и важный компонент социокультурной компетентности проявляется в способности вести диалог в соответствии с этическими и языковыми нормами, такими как уважение к собеседнику, искренность в общении, правильность речи, ее убедительность и аргументированность. Рассматривая процесс формирования коммуникативной функциональной грамотности как одну из ключевых задач начального образования [4; 11], прежде всего, необходимо сделать акцент на развитии у младших школьников навыков ведения диалога в процессе обсуждения какой-либо темы со сверстниками, со взрослыми, авторами художественных произведений, с самим собой (аудиоdialog). В основе ведения диалога можно выделить две ключевые составляющие:

✓ умение говорить (задавать вопросы, оформлять свои речевые высказывания в соответствии с языковыми нормами, быть

убедительным в преподнесении своей точки зрения);

✓ умение активно (рефлексивно) слушать (понимать мысли другого человека, его чувства и переживания).

Для формирования у младших школьников коммуникативной функциональной грамотности современным педагогам важно применять активные, личностно ориентированные, деятельностные образовательные технологии, к которым и относится подход, основанный на методе фасилитированной дискуссии, представляющий собой групповое обсуждение произведений изобразительного искусства (картины, художественной фотографии), опирающееся на выстроенную стратегию вопросов, задаваемых ведущим, и технику парафраза. В этой дискуссии суждения одного участника могут стать стимулом для выражения мнения другого, происходит взаимообогащение имеющимся у детей социокультурным опытом. Все участники дискуссии помогают друг другу подробнее и глубже взглянуть на картину, увидеть детали, которые наполняют ее более глубоким смыслом. Сам процесс рассматривания картины напоминает мозговой штурм, решение проблемной ситуации. Как отмечают сами дети, картина похожа на загадку, которую нужно разгадать, а важной информации она дает ничуть не меньше, чем художественные тексты на уроках литературного чтения.

Процесс восприятия произведений живописи является не простым созерцанием, а активной деятельностью субъектов обучения, направленной на понимание изобразительного текста картины, на ведение диалога с ней и художником, который ее создал. Поскольку картины многозначны, их интерпретация может быть различной. Это способствует возникновению дискуссии в ходе их группового рассматривания, что яв-

Процесс восприятия произведений живописи является не простым созерцанием, а активной деятельностью субъектов обучения, направленной на понимание изобразительного текста картины, на ведение диалога с ней и художником, который ее создал.

ляется ключевым условием формирования коммуникативной грамотности учащихся и развития у них продуктивного мышления, так как в основе диалога всегда лежит какая-либо спорная идея.

Именно метод фасилитированной дискуссии, на котором базируется данная воспитательная практика, активизирует процесс формирования компонентов коммуникативных и социальных навыков, таких как умение задавать вопросы, вести диалог и участвовать в нем, уважать мнение собеседника, оформлять в речевом высказывании свою мысль, активно слушать и слышать участников в процессе обсуждения, способность быть убедительным. Основными принципами данного подхода к формированию такого компонента социокультурной компетентности, как коммуникативная грамотность, являются:

✓ отсутствие искусствоведческой информации со стороны учителя перед дискуссией;

✓ опора на личный опыт жизненных впечатлений ребенка, его зону ближайшего развития, на познавательную активность самого ученика, оказавшегося в ситуации самостоятельного поиска смыслов и значений, заложенных в художественных образах картин;

✓ организация субъект-субъектных взаимоотношений, учебного сотрудничества [5; 6].

Именно метод фасилитированной дискуссии, на котором базируется данная воспитательная практика, активизирует процесс формирования компонентов коммуникативных и социальных навыков, таких как умение задавать вопросы, вести диалог и участвовать в нем, уважать мнение собеседника.

В структуре фасилитированной дискуссии как событийной воспитательной практики выделяют четыре составляющие.

1. *Ведущий-фасилитатор* — занимает позицию направляюще-

го участия, задавая открытые вопросы и выполняя парафраз высказываний детей. Он обеспечивает субъект-субъектные отношения в процессе обсуждения выбранной темы, личностно ориентированный подход к каждому, при этом сам не высказывает

собственного мнения относительно объекта обсуждения, не оценивает правильность суждений ребенка.

2. *Участники обсуждения* — их число не должно превышать 10—15 человек, чтобы была возможность высказаться каждому и быть услышанным.

3. *Стимулы для обсуждения* — в их качестве могут выступать произведения живописи, поскольку картины отличаются большим количеством информации, заложенной в художественных образах. В процессе рассматривания и обсуждения произведений живописи учащиеся проникают в смысловую ткань зрительного образа, учатся понимать художественный текст, представленный в визуальной форме, авторскую позицию художника. В процессе интерпретации художественных образов картины у детей появляются разные точки зрения, а следовательно, активизируется дискуссия и возникает потребность убедительно оформлять свои мысли, быть понятым собеседником.

4. *Стратегия* — открытые вопросы и техника парафразы, из которых состоит фасилитированная дискуссия.

Остановимся подробнее на каждой составляющей этой событийной воспитательной практики.

В процессе такой дискуссии учитель не высказывает своего мнения, но активизирует групповое обсуждение, занимая позицию фасилитатора. При этом характер взаимодействия «учитель — ученик» соответствует принципу ненасильственной коммуникации, а сам процесс обсуждения строится на основе познавательной инициативы учащихся, которые оказываются в ситуации самостоятельного поиска решения, то есть находятся не в пассивной позиции воспитуемых, а в активной позиции субъектов воспитательного процесса, что является основой организации учебного сотрудничества, которое в свою очередь способствует социализации личности. Находясь в позиции фасилитатора, педагог внимательно выслушивает ответы учени-

ков, реагирует на каждое высказывание парафразом, жестом или кивком головы, но не оценивает его (не выражает ни похвалу, ни порицание). Парафраз и отсутствие оценки помогают создать такую атмосферу в процессе группового обсуждения картины, при которой участники не боятся говорить, раскрепощаются, чувствуют в себе уверенность, и даже молчаливые и стеснительные становятся активными. Такое взаимодействие ученика с произведением живописи, сверстником и учителем позволяет ему соотносить свои возникающие образы с опытом переживания других, свою точку зрения на произведение с иным отношением к нему других людей. Кроме того, сам педагог, занимающий позицию фасилитатора, является для ребенка образцом позитивной модели поведения — уважающей и безусловно принимающей каждого, строящего общение с учащимися на партнерской основе.

Для данной воспитательной практики произведения живописи в качестве стимульного материала выбираются специально, поскольку они должны представлять богатый социокультурный опыт, культуру и духовные ценности как своей страны, так и других стран. Для этого был составлен слайд-оряд, куда вошли картины, отражающие жизнь и быт людей разных эпох и культур; ценности и традиции прошлого и настоящего, оказывающие воспитательное воздействие не только с эстетической, но и с нравственной точки зрения. Так, для обсуждения нами были взяты картины:

- ✓ «Новенькая в школе» (1892) Эмили Шанкс;
- ✓ «Взятие снежного городка» (1891) В. И. Сурикова;
- ✓ «Устный счет в народной школе С. А. Рачинского» (1895) и «У дверей школы» (1897) Н. П. Богданова-Бельского;
- ✓ «Опять двойка» (1952), «Мальчишки» (1971) и «Прибыл на каникулы» (1948) Ф. П. Решетникова;
- ✓ иллюстрации к «Азбуке» А. Н. Бенуа.

Система вопросов, лежащая в основе обсуждения картины, выстроена по принципу от простого к сложному и соответствует закономерностям развития художественного восприятия детей. Так, первыми ставятся вопросы: «Что вы здесь видите?», «А что еще, кроме этого?», которые требуют от младших школьников умения всматриваться в картину, исследовать ее детально.

Постепенно, по мере развития коммуникативных и интеллектуальных умений учеников, вопросы усложняются («Как вы думаете, кто это?»),

«Что вы можете сказать об этом человеке?», «Где это происходит?», «Когда это могло происходить?», «О чём думают люди, изображенные на картине?», «Что осталось за пределами картины?», «Как ты думаешь, где находился художник, когда писал картину?», «Что хотел сказать нам художник?», «Какое настроение у этих людей?», «Что ты чувствуешь, глядя на эту картину?», «Что ты можешь рассказать об этой картине человеку, который ее никогда не видел?» и т. д.), побуждают участников дискуссии выражать собственное мнение, давать интерпретации на основе личных ассоциаций. Отвечая на них, школьники дискутируют друг с другом, сами задают друг другу вопросы, выдвигают несколько версий, относительно увиденного, вступают в аутодиалог. По мере развития функциональной грамотности коммуникативного характера в речи детей достаточно часто начинают звучать такие высказывания, как: «я уже теперь сам с собой не согласен» или «у меня есть несколько версий, несколько гипотез...».

Важными также являются вопросы: «Что ты здесь видишь такого, что дает тебе право так сказать?», «Что дает тебе право так считать?», — поскольку с их помощью ведущий-фасилитатор побуждает учащегося оценить меру обоснованности

Система вопросов, лежащая в основе обсуждения картины, выстроена по принципу от простого к сложному и соответствует закономерностям развития художественного восприятия детей. Постепенно, по мере развития коммуникативных и интеллектуальных умений учеников, вопросы усложняются.

собственного мнения. Они отличаются от вопроса «Почему ты так думаешь?» тем, что не ставят ребенка в тупик в случае затруднения с доказательством своей точки зрения, обеспечивают связь возникших мыслей и увиденных образов. Так, отвечая на этот вопрос, он может сказать: «Я так говорю, потому что вот здесь я это вижу».

Техника парафразы, которая входит в фасилитированную дискуссию, выражается в перефразировании ведущим ответа ученика без привнесения в него дополнительного смысла. Парафраз является одной из самых эффективных техник в процессе развития социализации личности учащегося, поскольку выполняет следующие функции:

- ✓ конкретизирует и уточняет мысль ребенка, демонстрирует безоценочное принятие мнения любого ученика;

- ✓ не просто дает понять зрителю, что его мнение принято, но и делает этот ответ значимым;

- ✓ направляет дискуссию, обобщает несколько точек зрения при интерпретации одного и того же образа, помогает в вербализации художественного образа («выводит мысль на поверхность»).

Для современного педагога, привыкшего транслировать собственную и единственно верную точку зрения, техника парафразы является непростой, поэтому в процессе подготовки учителей к осуществлению такого подхода особое внимание требуется уделять тренингу парафразы.

Для современного педагога, привыкшего транслировать собственную и единственно верную точку зрения, техника парафразы является непростой, поэтому в процессе подготовки учителей к осуществлению такого подхода особое внимание требуется уделять тренингу парафразы.

парафразы является непростой, поэтому в процессе подготовки учителей к осуществлению такого подхода особое внимание требуется уделять тренингу парафразы.

Процесс развития коммуникативной функциональной грамотности у младших школьников

с помощью фасилитированной дискуссии на материале произведений живописи осуществляется в три этапа [6].

На *первом этапе* основная цель — выделить образы картины, обозначить их словами, наиболее точно отражающими

смысл увиденного. На этом этапе парафраз педагога дает детям образец правильного оформления речевого высказывания, расширяет их словарный запас, помогает в совершенствовании устной речи, активизирует умения оперировать понятиями, строить свои фразы, развивает навыки активного слушания, бесконфликтного, продуктивного межличностного взаимодействия, учит соотносить свое мнение с мнением других, что способствует воспитанию эмпатии.

Второй этап направлен на развитие у младших школьников умения аргументировать свою точку зрения, строить более сложные словесные конструкции (например: «Я так говорю, потому что...», «Мне позволяет это сказать то, что...»). Кроме этого, на данном этапе у детей развивается умение сравнивать и сопоставлять свои и чужие точки зрения. Возникающий в процессе фасилитированной дискуссии социокогнитивный конфликт приводит к тому, что мысли одного служат стимулом для мыслей другого, способствуя тем самым речевому обогащению и умственному воспитанию каждого участника дискуссии. Так, один второклассник, занимающийся по данной технологии, отметил, что «картина... как машина, из деталей состоит, увидишь что-то одно, или кто-то другой это заметит и тебе об этом скажет, и сразу у тебя новые мысли появляются, и ты еще что-то замечаешь...»

Третий этап способствует развитию умения самостоятельно строить диалог и полилог, быть раскованными в вербальном общении, при этом речь учащихся становится вариативной, детализированной. Следует отметить, что на данном этапе функцию ведущего начинают выполнять сами дети: самостоятельно ставят вопросы, помогающие анализировать произведение живописи, сами делают парафраз (например, «Петя считает, что это зима, а я с ним не согласен, я думаю, что это ранняя весна, потому что...»), ведут диалог с самим собой («Я уже сам с собой

не согласен. Сначала я думал, что это... а теперь я думаю, что это...»), — таким образом у них активизируется рефлексия собственного опыта наблюдений и жизненных впечатлений. На этом этапе усиливается диалог не только друг с другом в процессе обсуждения картины, но и с автором картины: дети пытаются поставить себя на его место, предположить, что чувствовал художник, когда писал картину, что хотел нам рассказать.

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что данный подход к воспитанию, направленный на формирование социокультурной компетентности детей, эстетическое, нравственное и умственное развитие личности, основан на принципе событийности, субъект-субъектном взаимодействии участников, на отказе от традиционного подхода к проведению воспитательных мероприятий, от воспитательных наставлений о том, как надо вести себя в обществе. Младшие школьники, пропуская через себя социокультурный опыт, представленный художником в виде визуальных образов на полотне, интериоризируют, осознают, присваивают нравственные нормы без нравоучений, поучений и давления со стороны взрослых. Для ребенка этот опыт становится субъективированным, лично значимым, потому что он сам для себя его открывает в процессе коллективного обсуждения.

В ходе фасилитированной дискуссии у детей формируются важные для социализации и продуктивного межличностного

общения коммуникативные умения: слушать и слышать собеседника, вести диалог и полилог, осуществлять перекрестные дискуссии, держать паузу, строить речевые высказывания, грамотно задавать вопросы, аргументировать свою точку зрения.

При рассмотрении картины обучающиеся вместе с педагогом обнаруживают все новые и новые смыслы, заложенные в ней автором, с помощью художественных образов впитывают социокультурный опыт предшествующих поколений, проживают происходящее на картине.

Следует отметить, что данную воспитательную практику можно использовать не только в начальной, но также в средней и старшей школе и даже в вузах. Отбор картин для обсуждения может варьироваться в зависимости от особенностей возраста и воспитательных целей, которые ставят перед собой все участники образовательного процесса.

Этот подход получил свое воплощение в образовательной технологии «Образ и мысль» [2], которая была внедрена в качестве регионального компонента в ряде образовательных организаций Нижегородской, Новосибирской, Московской и Самарской областей и продолжает активно функционировать в рамках внеурочной деятельности уже на протяжении двадцати лет, показывая свою результативность в деле воспитания личности. Данные идеи можно применять и в системе семейного воспитания в процессе посещения художественных музеев и картинных галерей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болотова, М. И.* Событие как основа воспитательного пространства детско-взрослой общности / М. И. Болотова // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 1. — С. 318—326. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sobytie-kak-osnova-vospitatelnogo-prostranstva-detsko-vzrosloy-obschnosti> (дата обращения: 15.08.2022).
2. *Бондарева, И. И.* Курс «Образ и мысль» в начальной школе: программа и методические рекомендации / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 60 с. — ISBN 978-5-7565-0407-1.

3. *Воробьева, В. И.* Сочинения по картинам в начальных классах / В. И. Воробьева, С. К. Тивикова. — Тула : Родничок ; Москва : Астрель: АСТ, 2008. — 220 с. — ISBN 978-5-17-037568-4.

4. *Колесова, О. В.* Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / О. В. Колесова, Е. В. Ганина, М. Ю. Косых // Нижегородское образование. — 2013. — № 3. — С. 133—138.

5. *Молодцова, Н. Г.* Социализация младших школьников средствами фасилитированной дискуссии / Н. Г. Молодцова // Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Нижегород, 11 апреля 2017 года). — Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2017. — С. 405—408.

6. *Молодцова, Н. Г.* Формирование коммуникативной функциональной грамотности младших школьников в процессе восприятия произведений живописи / Н. Г. Молодцова, Г. М. Выгонская // Школа будущего. — 2020. — № 1. — С. 64—73.

7. *Приятелева, М. К.* Развитие социокультурной компетентности участников образовательных отношений средствами образовательного проекта / М. К. Приятелева // Нижегородское образование. — 2022. — № 1. — С. 146—152.

8. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / составитель П. В. Степанов. — Издание 2-е, дополненное и переработанное. — Москва : Педагогическое общество России, 2002. — URL: https://pedlib.ru/Books/1/0258/1_0258-1.shtml (дата обращения: 22.11.2022).

9. *Степанов, П. В.* Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П. В. Степанов, Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова. — Москва : АПКИПРО, 2003. — 82 с.

10. *Фиофанова, О. А.* Психология взросления и воспитательные практики нового поколения : учебное пособие / О. А. Фиофанова. — Москва : Флинта, 2017. — 120 с. — ISBN 978-5-9765-1236-8.

11. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]. — Москва : Российский учебник: ВентанаГраф, 2018. — 288 с. — ISBN 978-5-360-09871-3.

В 2023 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы

Нижегородского института развития образования

готовится к выходу в свет издание:

Много голосов — один мир: Сборник детских переводов / Сост.: С. К. Тивикова, Д. Н. Вендиктова. 78 с.

В сборник вошли переводы детей-билингвов с родного языка на русский язык, ставшие победителями конкурса «Много голосов — один мир», проведенного Нижегородским институтом развития образования.

В сборнике представлены различные жанры детских переводов: стихотворения, рассказ, сказка, песни, загадки, пословицы, считалки — те произведения, которые дети самостоятельно выбрали для перевода. Все это показывает, какая радость — владеть одновременно двумя языками, двумя голосами, делающими мир разнообразнее и богаче.

Образовательный процесс: методы и технологии

- Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



СИСТЕМА ЗНАНИЙ, ИХ ТРАНСЛЯЦИЯ И ФРОНТАЛЬНАЯ БЕСЕДА НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

М. И. ШУТАН,
доктор педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой историко-филологических дисциплин НИРО,
заслуженный учитель РФ
mshutan@mail.ru

В статье на основе анализа Примерной рабочей программы по предмету, обзора научных монографий и учебных пособий XIX и XX веков, характеристики лекции учителя о личности Ф. М. Достоевского, комментируемого дидактического материала по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и лирическим произведениям В. В. Маяковского и Б. Л. Пастернака доказывается, что понятия «система знаний», «трансляция готовых знаний», «фронтальная работа» не противоречат принципам системно-деятельностного подхода и должны рассматриваться в современном социокультурном контексте.

The article based on the analysis of the Sample Work Program on the subject, the review of scientific monographs and textbooks of the nineteenth and twentieth centuries, the characteristics of the teacher's lecture on the personality of F. M. Dostoevsky, the commented didactic material on the novel of F. M. Dostoevsky's «Crime and Punishment» and V. Mayakovsky's and B. Pasternak's lyrical works, proves that such concepts as «system of knowledge», «transfer of ready-made knowledge», «frontal work» do not contradict the principles of system-activity approach and they should be considered in the modern socio-cultural context.

Ключевые слова: образовательный стандарт, системно-деятельностный подход, система знаний, трансляция готовых знаний, фронтальная работа, эвристическая беседа, репродуктивный метод, рефлексия

Keywords: educational standard, system-activity approach, system of knowledge, transfer of ready-made knowledge, frontal work, heuristic conversation, reproductive method, reflection

Методологической основой современных образовательных стандартов является системно-деятельностный подход к учебному процессу, что предполагает организацию активной, разносторонней самостоятельной когнитивной деятельности школьника, которая направлена на становление его сознания и его личности в целом [1]. В этой ситуации особую значимость приобретает актуализация принципов проблемного обучения и проектной деятельности школьников.

В статье на примере литературы как школьного предмета мы ответим на вопросы о том, как на этапе реализации образовательных стандартов относиться к таким понятиям, как «система знаний», «передача, трансляция готовых знаний», «фронтальная работа», соответствуют ли они современным представлениям об учебном процессе.

1. Необходимо ли формировать у школьников систему знаний?

Поскольку сегодня в центре внимания оказываются компетенции, то возникает опасность принизить роль системы знаний. Но прежде всего надо разобраться, что такое система.

Если ориентироваться на содержание толкового словаря, то у этого слова можно выделить следующие лексические значения: 1) устройство, структура, представляющие собой единство закономерно расположенных, взаимно связанных частей; 2) совокупность каких-либо элементов, единиц, частей, объединенных по общему признаку или назначению; 3) совокупность принципов, лежащих в основании какого-либо учения, мировоззрения; 4) совокупность методов, приемов осуществления чего-либо [14, с. 742—743].

Как видно из предложенных формулировок, система всегда представляет собой определенный порядок, то есть единство элементов (к ним можно отнести и принципы, методы, приемы), объединенных общим признаком или функцией, что не отменяет их различий. Причем эти элементы связаны друг с другом.

Чтобы ответить на имеющий отношение к преподаванию литературы в школе вопрос о том, опирается ли на систему знаний изучение художественного произведения, возьмем следующие формулировки учебных действий из Примерной рабочей программы:

- ✓ анализировать литературное произведение с учетом его родо-жанровой принадлежности в единстве формы и содержания с использованием теоретико-литературных терминов и понятий;

- ✓ характеризовать жанр, тематику, проблематику, идеи, сюжет, композицию, анализировать ключевые эпизоды с учетом авторской позиции и опорой на литературно-критические статьи;

- ✓ выявлять особенности системы образов, составлять характеристику персонажей, в том числе сравнительную и групповую;

- ✓ составлять сопоставительные таблицы;

- ✓ соотносить принципы изображения действительности в произведении с реалистическим методом;

- ✓ сопоставлять текст с другими произведениями русской и мировой литературы, интерпретациями в различных видах искусств (графика, живопись, театр, кино, музыка и др.), писать рецензии, отзывы, аннотации [11, с. 39].

Таким образом, у обучающихся должна быть система теоретико-литературных знаний о художественном произведении как целостной структуре, представляющей собой единство содержания и формы (об этом свидетельствуют такие термины, как *жанр, тематика, проблематика, идея, сюжет, композиция и его элементы, система образов, принцип изображения действительности*). Компетенции же, связанные с сопоставлением изучаемого произведения с другими литературными произведениями, а также с различными

Поскольку сегодня в центре внимания оказываются компетенции, то возникает опасность принизить роль системы знаний. Но прежде всего надо разобраться, что такое система.

видами его интерпретации, базируются на системе конкретных знаний художественных, научных и литературно-критических реалий. Причем эти реалии отбираются в зависимости от поставленной когнитивной цели. Иначе говоря, изучаемое литературное произведение рассматривается в определенном контексте, то есть в системе. Если же ученикам не хватает таких знаний, то они восполняются учителем, помогающим им в создании этой системы. В качестве примеров рассмотрим представленный ниже ряд заданий.

В 11-м классе учащиеся знакомятся с такими литературными течениями, как символизм, акмеизм, футуризм. На заключительном этапе изучения раздела программы они выполняют задания по идентификации, то есть перед ними ставится задача: определить модернистское течение, к которому относится предложенный им незнакомый текст (фрагмент текста), и представить систему аргументов.

Выполнение этого задания, естественно, основывается на системе знаний о поэзии Серебряного века. Все перечисленные выше литературные течения объединяет новаторский подход к поэтическому творчеству: если символисты рассматривают символ как образ, соединяющий земной, привычный мир с миром высшим, мистически прозреваемым (отсюда склонность

Соотнесение литературных течений Серебряного века показывает, что он представляет собой определенную систему, вне понимания которой невозможна актуализация компетенции, связанной с идентификацией художественного текста.

к неопределенным, абстрактным образам, монотонным интонациям, звукописи), а акмеисты, не отрицая наличие высшего мира (хотя бы в лице Н. С. Гумилева), проявляют особый интерес к миру земному, ма-

териальному, что проявляется в нагнетании художественных деталей, в том числе и психологических (А. А. Ахматова), в оперировании реалиями художественной культуры (О. Э. Мандельштам, А. А. Ахматова), то футуристы, в отличие от символистов и акмеистов, отрицают роль художествен-

ной традиции, будучи авангардистами и претендуя на революционные изменения в сфере художественного творчества, в характере образов, в конструировании новых слов (однако стоит отметить, что у В. В. Маяковского признаки романтической поэтики выражены весьма ярко).

То есть само соотнесение литературных течений Серебряного века показывает, что он представляет собой определенную систему, вне понимания которой невозможна актуализация компетенции, связанной с идентификацией художественного текста, ибо, читая его, ученик (если выражаться образно) в своем сознании «прокручивает», как ленту, эту систему и ищет нужные ему кадры.

Можно также дать задание по идентификации *представителя* Серебряного века. В этом случае в сознании школьника должны присутствовать представления об индивидуальном стиле автора.

Допустим, учащиеся получают следующий поэтический фрагмент:

*Мне,
чудотворцу всего, что празднично,
самому на праздник выйти не с кем.
возьму сейчас и грохнусь навзничь
и голову вымозжу каменным Невским!*

Перед обучающимися ставится задача — определить автора этих строк и аргументировать свою позицию.

Об авторстве В. В. Маяковского свидетельствуют следующие признаки: 1) возвышение лирическим героем самого себя (слово «чудотворец», органично входящее в один ряд с такими словами из поэмы «Облако в штанах», как *Христос, спаситель, апостол*); 2) образ выдающейся личности, находящейся в ситуации отчуждения от окружающего мира и обреченной на одиночество и душевные муки (романтическая антитеза, характерная для раннего В. В. Маяковского); 3) экспрессивная образность; 4) ораторская интонация.

Следовательно, можно констатировать, что *на основе системы знаний формируются компетенции.*

2. *Противоречит ли трансляция готовых знаний идеологии ФГОС?*

Источником готовых знаний может быть учитель. Причем его монолог может иметь большое воспитательное значение.

Смоделируем следующую ситуацию: словесник знакомит учащихся с личностью Ф. М. Достоевского, акцентируя внимание на деле петрашевцев. Преподаватель зачитывает фрагмент из романа «Идиот», в котором раскрывается психологическое состояние человека перед казнью, и письмо писателя своему брату после несостоявшейся казни, рассказывая о периоде каторги и ссылки, а также о влиянии этого периода на дальнейшую жизнь и творчество Ф. М. Достоевского, характеризуя его отношение к Христу и христианству.

В ходе учебного занятия учитель знакомит школьников с фрагментами из статьи Н. А. Бердяева «Откровение о человеке в творчестве Достоевского» («В романах Достоевского нет ничего, кроме человека и человеческих отношений»); «Достоевский в экстазах и иступлениях до конца остается христианином, потому что у него до конца остается человек, его лик»; «И всякий, кто прошел через Достоевского и пережил его, познал тайну раздвоения, получил знание противоположностей, вооружился в борьбе со злом новым могущественным оружием — знанием зла, получил возможность преодолеть его изнутри, а не внешне лишь бежать от него и отбрасывать его, оставаясь бессильным над его темной стихией»; «Достоевский раскрывает несоизмеримость свободной, противоречивой и иррациональной человеческой природы с рационалистическим гуманизмом, с рационалистической теорией прогресса, с до конца рационализированным социальным устройством, со всеми утопиями о хрустальных дворцах»; «Достоевский всегда утверждает бесконечную божественную ценность человеческой души, человеческой личности против всяких посягательств, одинаково как против преступления, так и против теории прогресса»;

«И русскую идею видел Достоевский во “всечеловечности” русского человека, в его бесконечной шири и бесконечных возможностях» [2, с. 217—233]) и комментирует их. Причем перед характеристикой статьи Н. А. Бердяева педагог нацеливает школьников на раскрытие лексического значения слова «гуманизм», после чего формулирует следующий установочный вопрос: «В чем проявляется гуманизм писателя?»

Синтез эмоционального и интеллектуального начал, рассказ, проникнутый личным отношением к писателю, оказывает сильное воспитательное воздействие на учащихся. Важно и то, что дети воспринимают речь учителя как образец, на который им следует ориентироваться. Но в то же время вторая часть его монолога дает школьникам материал для самостоятельных суждений, основанных на обобщении «готового знания».

На наш взгляд, трансляция готовых знаний не противоречит современному ФГОС, если она не является *самоцелью*.

Также источником готовых знаний может выступать материал учебника, те или иные тексты (микротексты), которые учитель включает в структуру учебного занятия для более глубокого понимания обучающимися изучаемого литературного произведения.

В качестве примера приведем фрагмент статьи из учебника о романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», содержащей обобщение.

Обобщая все изложенное выше, мы можем прийти к важнейшему выводу: символичен сам сюжет романа, который являет собой творческое переосмысление притчи о воскресении Лазаря. В основе этого великого сюжета лежит образ пути героя от духовной смерти к духовному возрождению, от «идеала Содомского» — к «идеалу Мадонны», от пустыни безверия и гордыни — к обретению Бога, а значит, смирения и любви.

Синтез эмоционального и интеллектуального начал, рассказ, проникнутый личным отношением к писателю, оказывает сильное воспитательное воздействие на учащихся.

Таким образом, автор постепенно подводит Раскольников к осознанию страшных последствий «идей», основанных на отрицании нравственных связей между людьми. «Под подушкой его лежало Евангелие» — это строка из финальной части эпилога во многом носит автобиографический характер. Сам прошедший мучительный путь в поисках истины, Достоевский вновь и вновь обращает героя и читателя к христианской традиции, связанной с понятиями греха, искреннего покаяния и возрождения. Верой в наши возможности пронизаны мудрые слова писателя: «Человек не рождается для счастья. Человек заслуживает счастье, и всегда страданием... опытом *pro* и *contra*, который нужно перетащить на себе» [7, с. 93—94].

Сначала на уроке, посвященном эпилогу, зачитывается этот микротекст. А далее ученики отвечают на следующие вопросы:

- ✓ Как вы понимаете словосочетание «символический сюжет»?
- ✓ Прошел ли Раскольников путь «от духовной смерти» к духовному возрождению» или этот путь еще не завершен, ведь «под подушкой его лежало Евангелие», но оно не было раскрыто? Аргументируйте свою позицию.

- ✓ Каков путь человека к счастью, по мнению Ф. М. Достоевского? Согласны ли вы с писателем?

Предложенная школьникам литературоведческая информация служит своеобразной «стартовой площадкой», на основе которой они высказывают собственные суждения, включаясь в подлинно творческую деятельность.

Приведенные выше вопросы позволяют старшеклассникам лучше осознать смысл прочитанного, но не ограничиться этим, так как

далее им предстоит оценить идеи, выраженные в учебной статье. Иначе говоря, предложенная школьникам литературоведческая информация служит своеобразной «стартовой площадкой», на основе которой они высказывают собственные суждения, включаясь в подлинно творческую деятельность.

Следовательно, так называемое «готовое знание» может оказывать на учащихся воспитательное воздействие, а также непосредственно участвовать в организации их интерпретационной деятельности.

Отдельно следует сказать о *репродуктивном методе*, присутствующем в типологии учебных методов изучения литературы Н. И. Кудряшова, по мнению которого указанный метод «требует активной учебной деятельности: сам характер сообщаемых учащимся знаний требует не механического запоминания, а сознательного усвоения их» [6, с. 64—65]. В процессе же проблемного изложения материала учитель «выдвигает проблему, раскрывает различные точки зрения на ее сущность, а также пути к правильной ее постановке и разрешению. Пользуясь этим методом, учитель может не только изложить те или иные знания, но и конкретно раскрыть метод их добывания... Значение репродуктивного метода не только, однако, в сообщении учащимся новых знаний, но, как уже сказано выше, в обобщении суммы знаний» [там же]. К видам деятельности в рамках репродуктивного метода Н. И. Кудряшов относит написание плана, тезисов, конспектов лекции учителя и прочитанных статей учебника, критических статей, составление таблиц [6].

Особого внимания требуют литературно-критические статьи, работая с которыми, ученики должны приобрести ряд умений и навыков, в частности быть способными:

- ✓ разбираться в существе оценки изучаемых литературных явлений;
- ✓ уяснить композицию статьи;
- ✓ комментировать текст литературного произведения, используя отдельные критические положения;
- ✓ противопоставлять неприемлемому суждению критика собственную оценку конкретного явления;
- ✓ сопоставить разные статьи или отдельные оценки критики, определив в их споре собственную позицию [12, с. 283].

Как мы видим, само постижение, осмысление литературно-критического текста — это творческий процесс, но следующий этап — аналитические и интерпретационные ходы — отличается большей сложностью.

Следовательно, отрицая значимость работы школьников с «готовым знанием», мы выключаем из урока серьезные виды деятельности, способствующие формированию культуры мышления, в частности читательской грамотности, а этим сторонам образовательного процесса во ФГОС уделяется особое внимание.

3. Следует ли исключать из учебного процесса фронтальную беседу?

В связи с реализацией обновленных стандартов иногда высказывается мысль об исключении из учебного процесса фронтальной работы (в том числе и беседы), которая резко противопоставляется индивидуальной и групповой формам деятельности школьников. Однако можно с полной уверенностью сказать, что исключение этой формы взаимодействия между учителем и учениками будет означать *разрушение* урока литературы.

Эвристическая беседа со всем классом, предполагающая *решение* тех или иных интеллектуальных задач аналитической и интерпретационной направленности, как правило, под руководством учителя, занимает на уроках существенное, нередко определяющее место и поэтому не удивляет, что с давних пор она была предметом научного осмысления в методике.

Так, во второй половине XIX века в своей книге «О преподавании русской литературы» (1864) В. Я. Стоюнин подробно останавливается «на принципе активного, сознательного усвоения литературы учащимися». Ставя в центр урока чтение и разбор произведения, Стоюнин считает основным методом работы аналитическую беседу [16, с. 128], которая должна, по его мнению, усложняться от класса к классу. Если в 4-м классе «на примере бесед по “Песне о вещем Олеге” А. С. Пушкина рас-

сматривается структура текста, значимость деталей, своеобразие поэтики автора», то «в пятом-шестом классах аналитическая беседа усложняется, устанавливаются связи с авторским “я”, дается эстетическая и нравственная оценка произведения, что показано на материале уроков по повести “Шинель” Н. В. Гоголя». В 7-м же классе гимназии аналитическая беседа «предусматривает историко-литературное введение; важно учитывать факты биографии писателя, проблемы историзма [3, с. 92—93].

Ц. П. Балталон в работе «Воспитательное чтение (1908) утверждает, что «беседа с учениками о прочитанном по заранее подготовленным вопросам имеет “тройную цель”: воспроизведение учениками главнейших, наиболее понравившихся каждому моментов из текста; комментирование прочитанного текста; оценка учениками под руководством учителя явлений жизни, изображенных в рассказе, достоинств и недостатков самого рассказа» [3, с. 95]. Причем беседа позволяет выявить читательские интересы и восприятие текста. Такой подход к ней в полной мере соответствует идее воспитательного чтения, основные признаки которого — занимательность содержания, цельность впечатления и возбуждение посильной работы мысли [16, с. 187].

В. В. Данилов в исследовании «Литература как предмет преподавания» (1917) определяет цель литературного образования прежде всего как умственное развитие личности учащихся, базирующееся на единстве логического и образного мышления. Исходя из этого, он рекомендовал эвристическую беседу, уделяя особое внимание вопроснику, основанному не на содержании учебного материала, а на характере мыслительной деятельности ученика [3, с. 58].

Эвристическая беседа со всем классом, предполагающая решение тех или иных интеллектуальных задач аналитической и интерпретационной направленности, как правило, под руководством учителя, занимает на уроках существенное, нередко определяющее место.

М. А. Рыбникова в «Очерках по методике литературного чтения» рассматривает беседу «как основную форму активизации мысли учащихся». «Ход действия, герой, его характеристика, соотношение героев в произведении, язык произведения, идея и тема — вот те стороны произведения, которые могут быть разобраны системой вопросов» [13, с. 139]. Отметим, что в своей работе она приводит примеры уроков-бесед по фольклору (загадкам, пословицам, былине «Илья Муромец и Соловей-разбойник») и по таким литературным произведениям, как «Песнь о вещем Олеге», «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Арап Петра Великого» А. С. Пушкина, «После бала» Л. Н. Толстого, «Смерть чиновника» А. П. Чехова, «Мать» А. М. Горького [13].

В. В. Голубков в «Методике преподавания литературы» характеризует два вида беседы: по заранее данным вопросам, которых должны отличать правильность, конкретность, простота и четкость (причем они должны будить мысль, заключать в себе проблему), и «свободную беседу», строящуюся по вопросам, возникающим в процессе обучения, что не отрицает наличие у преподавателя предварительного плана такой беседы, применяющейся, по мнению В. В. Голубкова, при анализе образов, рассмотрении эпизодов, обдумывании теоретико-литературных понятий [4].

Учитель выходит за рамки организатора деятельности школьников, тьюторских функций, так как становится участником самих диалогических ситуаций, из которых состоит эвристическая беседа.

В. А. Никольский в учебнике по методике суть беседы раскрывает следующим образом: «учитель своими вопросами стимулирует самостоятельные наблюдения и размышления

учащихся над произведением, заставляет их сравнивать и различать литературные явления и на этом основании приходиться к новым выводам и обобщениям» [9, с. 112]. Характеризуя беседу, он формулирует к вопроснику ряд требований:

«1) за первым вопросом, создающим в сознании учащихся проблемную ситуацию,

следуют вопросы, ее разрешающие и раскрывающие тему занятий» (в этой фразе находит отражение технология проблемного обучения);

«2) каждый последующий вопрос логически вытекает из ответа на предыдущий;

3) вопросы нежелательно делать дробными: дробные вопросы жестко регламентируют мысль школьника, не дают ей простора» [9, с. 112].

Причем в рамках беседы «роль учителя не сводится только к постановке вопросов, выслушиванию и корректированию ответов. Он вовремя обобщает сказанное учащимися, предлагает более совершенные формулировки. Особенно необходимо яркое заключительное слово» [9, с. 113]. Иначе говоря, учитель выходит за рамки *организатора* деятельности школьников, тьюторских функций, так как становится участником самих диалогических ситуаций, из которых состоит эвристическая беседа.

М. Г. Качурин, рассматривая организацию исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы, акцентирует внимание на сократовском методе, представляющем собой беседу-исследование: «С помощью остроумных вопросов, задаваемых одним собеседником другому, обнаруживаются противоречия в общепринятом понимании тех или иных явлений окружающего мира, выявляется несоответствие между привычными суждениями и теми представлениями, которые создает пристальный анализ; осознание этих противоречий будит мысль, возникают новые вопросы, которые шаг за шагом ведут к истине» [5, с. 3]. Кроме того, ученый на материале уроков по произведениям М. Ю. Лермонтова и Л. Н. Толстого «Песня про царя Ивана Васильевича...» и «Война и мир» осмысляет проблему «исследование и дискуссия» [5].

На примере эвристической беседы проследим логику анализа лирического стихотворения в соответствии с принципом «вслед за автором». Ниже представлены вопросы и задания к стихотворению

Б. Л. Пастернака «На ранних поездах» [12], составившие основу этой беседы.

✓ Опишите картину мира, представленную в первых пяти строфах стихотворения.

✓ Объясните употребление автором слов «слабость врожденная» и «всосанное с молоком».

✓ Каковы «России неповторимые черты»? Можно ли назвать лица людей ликами?

✓ Как поэт переходит от «я» к «мы»?

✓ Почему стихотворение завершается описанием «потомства», а не выводом-рассуждением?

✓ Определите в стихотворении место мотива движения.

✓ Охарактеризуйте поэтическую интонацию. Определите стихотворный размер, в каком написано стихотворение. Можно ли назвать синтаксис стихотворения осложненным? Соответствует ли ритмико-интонационный рисунок стихотворения его содержанию?

Первое задание активизирует воссоздающее воображение одиннадцатиклассников и помогает им лучше представить ту пространственную картину мира, которую постепенно разворачивает перед ними поэт. Принципиально важно, чтобы ученики обратили внимание на образы как визуальные (ветлы пустыря, над которыми высятся созвездья; хитрые морщины света прожекторов, собирающиеся «щупальцами в круг»), так и звуковые («и рассыпал лесною темью свои скрипучие шаги», «оглушенный виадук»). Следует подчеркнуть, что названные выше образы создают совершенно особую атмосферу — таинственную, даже романтическую, хотя и не оторванную от вещного, прозаичного мира, который автором стихотворения в определенной степени поэтизируется.

Второе задание позволяет ученикам задуматься о лирическом герое, оказавшемся в вагоне и отдавшемся целиком «порыву слабости врожденной и всосанному с молоком». Как же можно понимать смысл

этой строфы? Видимо, здесь идет речь о живом интересе героя к людям, внутреннюю связь с которыми он ощущает чуть ли не на генетическом уровне. Любопытна и сама его пространственная позиция: это позиция наблюдателя, созерцателя — человека, душой и сознанием открытого импульсам окружающего мира.

В следующей строфе встречается фраза «Я молча узнавал России неповторимые черты», выражающая обобщающий смысл, который далее конкретизируется. Лирический герой видит простых людей («бабы, слобожане, учащиеся, слесаря») и в них не обнаруживает следов холопства: «И новости и неудобства они несли как господа». Поэтическому возвышению этих людей служит и следующая фраза: «Превозмогая обожанье, я наблюдал, боготворя». Необходимо поставить в один смысловой ряд такие слова, как «господа», «обожанье», «боготворя», которые свидетельствуют о том, что слово «лик» можно отнести к каждому из тех, кто ехал в поезде. И в то же время поэт говорит: «Читали дети и подростки, / Как заведенные, взасос». Последняя строка показывает увлеченность, эмоциональность, необычайную взволнованность, что ни в коей мере не лишает созданную Б. Л. Пастернаком жизненную картину возвышенности, а подчеркивает антиномичность самой природы человека — земного, плотского существа, на котором отпечаток духовного, божественного начала.

И сам переход автора в предпоследней строфе к местоимению множественного числа («Москва встречала нас во мраке», «мы выходили из метро») никак не удивляет читателя, так как он подготовлен предыдущим развернутым описанием: лирический герой выходит из метро с этими людьми, он находится вместе с ними, он часть единого целого, часть своего народа.

Следует подчеркнуть, что названные выше образы создают совершенно особую атмосферу — таинственную, даже романтическую, хотя и не оторванную от вещного, прозаичного мира, который автором стихотворения в определенной степени поэтизируется.

Стихотворение завершается не выводом-рассуждением, а описанием «потомства», тискавшегося к перилам и обдававшего «на ходу черемуховым свежим мылом и пряниками на меду». Поэт как будто освещает прожектором часть единой, цельной картины, отличающейся относительной самостоятельностью (смотрите ранее: «Рассевшись тучей, как в повозке, / Во всем разнообразьи поз, / Читали дети и подростки, / Как заведенные, взасос»). Стихотворение завершается строками знаковыми, ибо они о гармоничности бытия (именно «бытия», как ни пафосно это звучит), о неостановимости самих жизненных процессов: поэт употребляет глаголы несовершенного вида («тискалось», «обдавало»), не фиксирующие внимание читателя на границе действия. Важно и то, что здесь речь идет о потомстве, о будущем.

Следовательно, мотив движения, являющийся в стихотворении одним из главных, приобретает не только внешний, достаточно очевидный смысл (движется лирический герой на пути к поезду; движется поезд; движутся люди, выходящие из метро, а вместе с ними и сам лирический герой), но и смысл внутренний, философский: движется историческое время, объединяющее людей в некую цельность,

частью которой начинает воспринимать себя лирический герой.

Сам четырехстопный ямб с чередованием женских и мужских клаузул делает стих легким, динамичным, лишенным

интонационного напряжения. Этому способствуют и часто встречающиеся пиррихии, «расслабляющие» стих, придающие ему воздуха. Перед нами атмосфера подлинно свободного движения, напоминающего читателю о торжествующей норме бытия.

Как видно из вышеизложенного, в структуру дидактического материала входят как вопросы, так и задания, на выполнение которых требуется определенное время. Причем сама последовательность действий учащихся отражает процесс художественной рецепции, что делает анализ произведения органичным, естественным. В результате эвристическая беседа позволяет школьникам глубоко осмыслить содержание лирического произведения, выявить особенности его формы.

Необходимо также отметить процесс рефлексии, когда учащиеся анализируют свою деятельность и выявляют ее этапы и особенности (от построфного рассмотрения стихотворения к суждениям обобщающего характера, когда произведение характеризуется как художественное целое; внимание к отдельным языковым и речевым особенностям поэтического текста, элементы лингвостилистического подхода к нему и т. п.). То есть эвристическая беседа, охарактеризованная выше, подготавливает школьников к самостоятельной исследовательской деятельности, которая далее будет осуществляться на основе других лирических текстов Б. Л. Пастернака.

В заключение подчеркнем, что не следует отказываться от понятий, осмысление которых имеет серьезную традицию в дидактике и методике. Необходимо рассматривать их в контексте современных подходов к организации учебного процесса, которые, прежде всего, предполагают организацию исследовательской деятельности школьников, базирующейся на умении наблюдать, видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, структурировать тексты, работать с метафорами, давать определение понятиям, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, классифицировать материал [15].

Эвристическая беседа подготавливает обучающихся к самостоятельной исследовательской деятельности, которая далее будет осуществляться на основе других лирических текстов Б. Л. Пастернака.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолов, А. Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18—22.
2. *Бердяев, Н. А.* Откровение о человеке в творчестве Достоевского / Н. А. Бердяев // О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли 1881—1931 годов : сборник статей. — Москва : Книга, 1990. — С. 215—233.
3. *Богданова, О. Ю.* Методика преподавания литературы : учебник для студентов педагогических вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов ; под редакцией О. Ю. Богдановой. — Москва : Академия, 2008. — 400 с. — ISBN 978-5-7695-5100-0.
4. *Голубков, В. В.* Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. — Москва : Учпедгиз, 1962. — 494 с.
5. *Качурин, М. Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : книга для учителя / М. Г. Качурин. — Москва : Просвещение, 1988. — 175 с. — ISBN 5-09-000261-4.
6. *Кудряшов, Н. И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы : пособие для учителя / Н. И. Кудряшов. — Москва : Просвещение, 1981. — 190 с.
7. Литература. 10 класс. Базовый и углубленный уровни : учебник для общеобразовательных организаций. В 2-х частях. Часть 2 / В. Ф. Чертов, Л. А. Трубина, А. М. Антипова [и др.] ; под редакцией В. Ф. Чертова. — Москва : Просвещение, 2020. — 384 с. — ISBN 978-5-09-070538-7.
8. *Маяковский, В. В.* Сочинения. В 2-х томах. Том 2 / В. В. Маяковский. — Москва : Правда, 1988. — 768 с.
9. *Никольский, В. А.* Методика преподавания литературы в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / В. А. Никольский. — Москва : Просвещение, 1971. — 256 с.
10. *Пастернак, Б. Л.* Полное собрание поэзии и прозы в одном томе / Б. Л. Пастернак ; [составители : Е. Б. Пастернака и Е. В. Пастернак]. — Москва : Альфа-книга, 2015. — 1279 с. — ISBN 978-5-9922-0285-4.
11. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Литература. Базовый уровень (для 10—11 классов образовательных организаций). — Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2022. — 72 с.
12. *Роговер, Е. С.* Методика преподавания литературы (этюды и очерки) / Е. С. Роговер. — Санкт-Петербург : Олимп, 2010. — 572 с. — ISBN 978-5-91021-019-1.
13. *Рыбникова, М. А.* Очерки по методике литературного чтения : пособие для учителя / М. А. Рыбникова. — 4-е издание, исправленное. — Москва : Просвещение, 1985. — 288 с.
14. Современный толковый словарь русского языка / главный редактор С. А. Кузнецов. — Москва : Рипол-Норинт ; Санкт-Петербург : Норинт, 2008. — 960 с. — ISBN 978-5-386-00886-4.
15. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / под редакцией А. Г. Асмолова. — Москва : Просвещение, 2013. — 159 с. — ISBN 978-5-09-020588-7.
16. *Чертов, В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе : монография / В. Ф. Чертов. — Москва : Прометей, 2013. — 248 с. — ISBN 978-5-4465-0274-5.



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н. Ю. ЯШИНА,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
начального образования НИРО
yashina-nata58@mail.ru

В статье рассматривается потенциал педагогического сопровождения формирования функциональной грамотности у обучающихся при изучении русского языка в начальной школе. Автором описывается опыт инновационной деятельности образовательных организаций Нижегородской области по формированию языковой, читательской и коммуникативной грамотности младших школьников.

The article presents the potential of pedagogical support for the formation of pupils' functional literacy while studying the Russian language in primary school. The author describes the experience of innovative activities of educational organizations of Nizhny Novgorod region in the formation of primary schoolchildren's language, reading and communicative literacy.

Ключевые слова: функциональная грамотность, младшие школьники, педагогическое сопровождение, профессиональные компетентности, языковая, коммуникативная, читательская функциональная грамотность, метапредметные универсальные учебные действия, нестандартные задания

Keywords: functional literacy, primary schoolchildren, pedagogical support, professional competence, linguistic, communicative, reading functional literacy, meta-subject universal learning activities, non-standard tasks

Проблема современных подходов к формированию функциональной грамотности (ФГ) у младших школьников сегодня весьма актуальна. Введенный ЮНЕСКО в 1957 году термин «функциональная грамотность» предполагал совокупность умений читать и писать и пользоваться ими в повседневной жизни.

Сегодня значимость формирования ФГ у младших школьников впервые зафиксирована в обновленном ФГОС НОО и определяется как «способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных пред-

метных, метапредметных и универсальных способов деятельности, составляющих основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [7].

Ученые и методисты, рассматривающие проблему формирования функциональной грамотности в начальной школе, раскрывают ее сущность как «базовое образование личности, представленное:

✓ готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, используя свои способности для его совершенствования;

✓ возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, обладать сформированными умениями строить алгоритмы основных видов деятельности;

✓ способностью строить социальные отношения в соответствии с нравственно-этическими ценностями социума, правилами партнерства и сотрудничества» [13, с. 16—17].

Предмет «Русский язык» в начальной школе выполняет особую роль в образовании, так как является средством обучения всем школьным дисциплинам. В процессе изучения русского языка у обучающихся формируются *языковая, читательская и коммуникативная* виды ФГ, которые являются основой для изучения различных учебных предметов, базой для формирования литературной, математической, естественнонаучной, финансовой грамотности школьников.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО учебный курс «Русский язык» направлен не только на освоение системы языка, но и на формирование коммуникативной грамотности обучающихся. Умение создавать собственные высказывания и грамотно оформлять их в устной и письменной речи свидетельствует об общей культуре человека и уровне его социализации. Формирование данного умения трактуется во ФГОС НОО как социокультурная цель обучения младших школьников русскому языку [7].

В то же время, по результатам Всероссийских проверочных работ (ВПР), каждый четвертый выпускник начальной школы не осваивает образовательный минимум по предмету «Русский язык», а с заданиями повышенного уровня справляется незначительная часть учащихся. Анализ результатов ВПР, НИКО, последних международных мониторинговых исследований качества школьного образования свидетельствуют о том, что учащиеся начальных классов недостаточно владеют:

✓ грамотностью письменной речи;

✓ умениями работы с текстом, с информацией;

✓ метапредметными универсальными учебными действиями (УУД);

✓ навыками культуры общения.

Такое качество образования во многом

объясняется недостаточной состоятельностью с точки зрения функциональной направленности, дефицитом качественного методического инструментария действующих в настоящее время УМК по предмету «Русский язык» [2; 4; 9; 13]. Анализ УМК показал, что 70 % учебных заданий являются репродуктивными и предполагают воспроизведение знаний в учебной деятельности [13, с. 11]; недостаточно упражнений проблемного характера, способствующих формированию базовых логических УУД (анализ объектов с выделением существенных признаков, сравнения и классификации), которые являются «средством обобщения и систематизации знаний, основой для выведения новых из уже имеющихся» [4, с. 71—72].

Следовательно, проблема формирования ФГ у младших школьников в процессе изучения русского языка остается актуальной в связи с введением обновленного ФГОС НОО и требует новых подходов к ее решению.

Мы разделяем точку зрения ученых В. И. Слободчикова, Г. А. Игнатъевой, В. В. Николиной, А. Н. Шамова [6; 10; 14], которая заключается в том, что решение данной проблемы во многом зависит от уровня профессиональных компетенций учителя, от *педагогического сопровождения* процесса обучения. Сегодня понятие «функциональная грамотность» рассматривается в контексте непрерывного образования. Ключевым условием качественного образования является развитие профессиональных компетентностей педагога в рамках дополнительного профессионального

По результатам Всероссийских проверочных работ (ВПР), каждый четвертый выпускник начальной школы не осваивает образовательный минимум по предмету «Русский язык», а с заданиями повышенного уровня справляется незначительная часть учащихся.

образования. Невозможно сформировать функциональную грамотность у обучающихся, если она не сформирована у самого педагога.

В связи с этим считаем необходимым организацию педагогического сопровождения у всех участников образовательного процесса. Кафедрой начального образования НИРО с 2010 года используются различные направления этой работы:

- ✓ проведение научно-методических исследований;
- ✓ осуществление инновационной деятельности в образовательных организациях;
- ✓ проведение курсов повышения квалификации по указанной проблематике;
- ✓ разработка методических рекомендаций для педагогов.

В области филологии особое внимание уделялось следующим проблемам: «Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования», «Развитие читательской компетентности младших школьников», «Преимущество в формировании универсальных учебных действий учащихся начальной и основной школы в процессе письменно-речевой деятельности», «Содержательно-методические аспекты формирования языковой функ-

циональной грамотности у младших школьников», изданы монографии, научные статьи [8; 12; 15; 16].

В данной статье остановимся на описании педагогического сопровождения формирова-

ния ФГ в процессе изучения русского языка, которая осуществляется нами в 2019—2022 годах в ходе инновационной деятельности по теме «Содержательно-методические аспекты формирования языковой функциональной грамотности у младших школьников» (научный руководитель Н. Ю. Яшина).

Цель инновационной деятельности: научно-методическое обеспечение процесса формирования языковой функциональной грамотности у младших школьников.

Задачи:

- ✓ анализ учебного содержания и методических приемов в авторских УМК по русскому языку для начальных классов с позиции реализации функционального подхода;
- ✓ отбор и апробация языкового содержания и оптимальных технологических приемов, способствующих формированию и развитию языковой грамотности у младших школьников;
- ✓ исследование уровня владения учащимися начальных классов нормативным, этическим и коммуникативным аспектами культуры речи.

Участниками инновационной деятельности являются *школьные команды* двенадцати образовательных организаций Нижегородской области, в состав которых входят учителя начальных классов, руководитель методического объединения и заместитель директора по учебно-воспитательной работе, курирующий начальное образование. Командный подход считаем принципиальным, так как он обеспечивает единое информационное и организационно-методическое поле в образовательной организации, а также системную разработку и апробацию новых подходов в решении задач формирования ФГ у обучающихся.

Участники школьных команд повышают свою профессиональную компетентность на занятиях педагогической мастерской «Формирование языковой функциональной грамотности у младших школьников», в программу которой входят:

- ✓ выявление профессиональных дефицитов по лингвистической, коммуникативной и методической компетентностям;
- ✓ актуализация теоретических знаний системы языка, культуры речи, речевого развития, а также методики преподавания русского языка;
- ✓ анализ языкового содержания и

Участники школьных команд повышают свою профессиональную компетентность на занятиях педагогической мастерской «Формирование языковой функциональной грамотности у младших школьников».

методического аппарата авторских УМК, выявление существующих дефицитов для формирования ФГ;

- ✓ разработка методического инструментария (банков заданий для формирования ФГ, коммуникативных заданий);

- ✓ отбор и апробация оптимальных технологических приемов (алгоритмизация, визуализация), овладение современными образовательными технологиями, способствующими формированию ФГ у младших школьников (проблемно-диалоговое обучение, проектная и исследовательская деятельность, критическое мышление через чтение и письмо, уровневая дифференциация обучения, учебное сотрудничество, ИКТ-технологии и др.);

- ✓ разработка и апробация контрольно-измерительных материалов (пакет диагностических методик по отслеживанию коммуникативно-речевых умений, применения речевого этикета, умения работать со словарями, справочной литературой, КИМы итоговой работы по учебному предмету «Родной язык (русский)» для 2—4-х классов) [15].

Особое внимание в инновационной деятельности нами уделялось формированию умения педагогов определять функциональную направленность учебного содержания. Проведенный школьными командами анализ авторских УМК по предмету «Русский язык» выявил недостаточный уровень реализации в них функционального подхода: отсутствие или незначительное количество заданий по применению знаний в *нестандартной ситуации*, требующих от обучающегося осуществления выбора необходимого способа действия или его конструирования на основе уже известных, владения метапредметными УУД.

Для примера сравним два задания по разделу «Фонетика»:

Задание 1 — стандартное (репродуктивного характера)

Послушай себя и запиши слова значками звуков:

утог [___], вальс [___], льёт [___]

Задание 2 — нестандартное

Прочитай слова. Если звуки, из которых состоят эти слова, произнести в обратном порядке, получатся другие слова. Запиши их рядом с данными словами.

Ток — _____, лён — _____, ель — _____

Школьными командами в помощь педагогам создается *банк заданий на формирование языковой ФГ*. Примеры заданий берутся педагогами из УМК «Начальная школа XXI века», «Гармония», из учебников систем развивающего обучения, из дополнительных источников [1; 3; 13]. Это задания повышенного уровня, в том числе нестандартные.

При подборе заданий акцент сделан на формировании у обучающихся *познавательных метапредметных УУД*:

- ✓ базовых логических (умение сравнивать, устанавливать основания для сравнения языковых единиц, аналогии языковых единиц; объединять их по определенному признаку и др.);

- ✓ умения работать с информацией (выбирать нужный словарь для получения запрашиваемой информации; согласно заданному алгоритму находить в словарях информацию, представленную в явном виде; анализировать и создавать текстовую информацию; понимать лингвистическую информацию, зафиксированную в таблице, схеме, создавать их самостоятельно).

Особое внимание педагоги уделяют подбору и выполнению заданий на понимание лексического значения слова в предложении, тексте:

- ✓ соотнести слова с их лексическим значением;

- ✓ угадать слово по его лексическому значению;

- ✓ написать толкование значения слова, употребленного в тексте; уточнить по словарю собственную формулировку;

- ✓ подобрать более точный синоним в данное предложение;

Особое внимание в инновационной деятельности нами уделялось формированию умения педагогов определять функциональную направленность учебного содержания.

✓ вставить в текст пропущенные слова определенной части речи;

✓ написать текст на основе русской пословицы (поговорки, фразеологизма), отражающий смысл в соответствии с описываемой современной жизненной ситуацией по предлагаемому алгоритму [11].

Школьными командами выстроена система работы со словарями со 2-го по 4-й класс; усовершенствованы методы и приемы работы со словариками, представленными в учебниках «Русский язык», «Родной язык (русский)», и различными видами словарей (орфографическим, орфоэпическим, толковым словарями, синонимов, антонимов, фразеологизмов, словообразовательным, этимологическим и др.).

Педагоги отмечают, что в учебниках «Русский язык» разных авторов недостаточно полно представлен учебный материал по формированию культуры речи, по отработке речевого этикета и поведения в бытовых ситуациях. С целью формирования навыков *коммуникативной грамотности* обучающихся, связанных с навыками общения и сотрудничества, педагогами широко используются возможности учебника по предмету «Родной язык (русский)» (автор О. М. Александрова и др.):

✓ этикетные формы обращения в официальной и неофициальной речевой ситуации);

Алгоритмы помогают осознать, какие простейшие операции и в каком порядке нужно выполнять, чтобы овладеть определенным способом действия для решения целого класса однотипных задач.

✓ отработка соблюдения правил ведения диалога;

✓ тренинги в употреблении устойчивых этикетных выражений в учебной и бытовой коммуникации.

Кроме того, школьными командами сформирован *банк коммуникативных заданий*, в который вошли дидактические игры и подвижные игры, этюды, разыгрывание поведенческих ситуаций (диалогов на определенную тему, телефонных разговоров с одноклассниками и их родителями, бытовых ситуаций в магазине, транспорте,

библиотеке, театре и других общественных местах). Включение таких практических заданий в урок, безусловно, помогает младшим школьникам решать подобные задачи речевой коммуникации, с которыми они встречаются в повседневной жизни.

На наш взгляд, существует проблема работы с текстами, представленными в учебниках по русскому языку: недостаточно внимания уделяется работе с *текстами разных видов*, а также развитию *читательской грамотности* обучающихся. Так, прежде чем выполнять грамматические задания или решать орфографические задачи на основе художественного текста, данного в учебнике, важно развивать *навыки смыслового чтения*: прогнозирования содержания текста; соотношения темы и основной мысли текста; понимания фактического содержания и подтекста (мыслей, причин, скрытых «между строк»); осознания позиции автора и своего отношения к прочитанному и др.

Учебники по предмету «Русский язык» содержат не только художественные, но и научные тексты, специфику работы с которыми педагоги осваивают в ходе инновационной деятельности, связанной с *алгоритмизацией работы* как ученика, так и педагога.

Алгоритмы помогают осознать, какие простейшие операции и в каком порядке нужно выполнять, чтобы овладеть определенным способом действия для решения целого класса однотипных задач. При изучении языка используются алгоритмы списывания, решения орфографической задачи, различных видов разборов (фонетический, звуко-буквенный, грамматический). Алгоритмы работы с текстом требуют дальнейшего совершенствования. В процессе инновационной деятельности нами были созданы или модифицированы алгоритмы работы с разными видами информационных текстов. Остановимся на этом подробнее.

Познавательные (научно-популярные) тексты расширяют знания учащихся об

этимологии слова, истории создания на Руси письменности, славянской азбуки, книгопечатания, содержат интересные факты о животных и растениях, ученых, писателях, известных людях и др.

При работе с научно-популярным текстом рекомендуется следующий алгоритм:

1. Прочитайте заглавие научно-популярного текста. Определите его тему (о чем говорится?).

2. Прочитайте весь текст, определив его абзацы (микротемы).

3. Найдите внешнее описание предмета, факта, явления.

4. Определите по тексту, как он (оно) связан(о) с другими предметами или явлениями.

5. Установите причины событий, явлений (почему это произошло?).

6. Определите, какое значение он (оно) имеет для окружающих.

7. Дайте свою оценку факту, событию, явлению (выразите свое отношение к нему).

8. Решите, зачем автор сообщил нам эти сведения, какие выводы из научно-популярного текста нужно сделать?

Информационно-содержательные тексты в учебниках русского языка — это формулировки правил, определений. Важно проводить их анализ с учащимися, опираясь на особенности построения научного текста. Определение отвечает на вопрос «что это?». Чаще всего определение строится по схеме: «определение = родовое понятие + видовое отличие». Определить понятие, значит, установить его ближайший род и видовое отличие. Например, *глагол* — это часть речи (*родовое понятие*), обозначающая действие предмета и отвечающая на вопрос «что делать?» (*видовое отличие*). Такой научный подход к анализу текста определения помогает младшим школьникам осознавать сложные грамматические понятия, сравнивать их.

Инструктивный текст — это формулировка учебного задания. Практика показывает, что обучающиеся часто не

справляются с заданиями повышенного уровня в контрольной работе, в ВПР, поскольку не умеют самостоятельно работать с текстом задания. Для осознанного выполнения задания младшему школьнику нужно научиться следующим алгоритмическим действиям:

✓ проводить анализ текста задания;

✓ определять планируемый результат;

✓ выстраивать план выполнения действий в соответствии с инструкцией для получения результата;

✓ последовательно выполнять план, осуществляя самоконтроль.

Важным направлением в работе с текстом становится создание собственных *текстов официально-делового стиля*, применяемых в быту (записка, объявление, письмо, поздравление, приглашение, инструкция, кулинарный рецепт и др.), написание *текстов-рассуждений* на основе пословицы, фразеологизма, конкретной коммуникативной ситуации. Подобные задания включены в ВПР и вызывают затруднения у учащихся 4-го класса. Создание такого текста также предполагает наличие алгоритма:

✓ установление цели письменного высказывания;

✓ определение типа создаваемого текста;

✓ построение текста по соответствующей модели (структура, языковые средства);

✓ написание собственного текста;

✓ работа по его усовершенствованию.

Алгоритмизация процесса способствует осознанному выстраиванию деятельности обучающихся по освоению общего способа действия при решении стандартных и нестандартных учебных (и бытовых) задач.

В ходе инновационной деятельности у педагогов повышается профессиональная компетентность: лингвистическая грамотность, уровень владения культурой речи,

Практика показывает, что обучающиеся часто не справляются с заданиями повышенного уровня в контрольной работе, в ВПР, поскольку не умеют самостоятельно работать с текстом задания.

а также содержательно-методическими аспектами формирования ФГ, освоения технологических приемов, способствующих формированию языковой, коммуникативной, читательской грамотности у младших школьников; обучающиеся овладевают нормативным, этическим и коммуникативным аспектами культуры речи.

В изучении уровня языковой грамотности в 2019—2022 годах приняли участие 388 учащихся 2-х классов, 609 учащихся 3-х классов, 594 учащихся 4-х классов.

Нами было выделено четыре основных уровня достижения планируемых результатов:

- ✓ *высокий* — выполнение от 86 % до 100 % всех заданий;
- ✓ *повышенный* — выполнение от 66 % до 85 % всех заданий;
- ✓ *базовый* — выполнение от 50 % до 65 % всех заданий;
- ✓ *низкий* — выполнение менее 50 % всех заданий.

Результаты исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень достижения планируемых результатов

Учебный год	Класс	Уровни (%)			
		высокий	повышенный	базовый	низкий
2019/2020	2-й	30,4	40,7	24	4,9
2020/2021	3-й	18,4	40,8	28,6	12,2
2021/2022	4-й	23,2	40,7	27,3	8,8

Полученные результаты итоговых проверочных работ во 2—4-х классах в целом свидетельствует о достаточно высоком уровне владения обучающимися теоретическими знаниями по русскому языку и применения их в сфере речевой деятельности.

Коммуникативная грамотность млад-

ших школьников проверялась в 2020/2022 учебном году с помощью диагностической методики «Оценка активного словарного запаса речевого этикета» (адаптированная методика Р. С. Немова) [5]. В обследовании приняли участие 587 обучающихся 3-х классов и 640 обучающихся 4-х классов. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень владения формулами речевого этикета

Класс	Уровни активного словарного запаса из речевого этикета (%)			Безошибочное написание формул речевого этикета (%)
	высокий	средний	низкий	
3-й	43,5	41	15,5	43
4-й	60	31	9	54, 2

Проведенное обследование позволило определить наличие активного словаря из формул речевого этикета у 91 % обучаю-

щихся 4-х классов, а также безошибочность их написания у 54,2 % обучающихся.

Таким образом, педагогическое сопро-

вождение является необходимым условием процесса формирования функциональной грамотности у школьников, практическая реализация которого во многом зависит не только от качественного учебно-методического контента лингвистического образования, но и от уровня функциональной грамотности самого учителя. Описанный опыт свидетельствует о том,

что непрерывное повышение педагогом лингвистической, коммуникативной, методической компетентностей в рамках дополнительного профессионального образования позволяет снизить возникающие затруднения, оперативно ликвидировать профессиональные дефициты и повысить уровень сформированности функциональной грамотности у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антохина, В. А. Нестандартные задания по русскому языку. 4 класс / В. А. Антохина. — Москва : Экзамен, 2017. — 94 с. — ISBN 978-5-377-10872-6.
2. Зиновьева, Т. И. Сопоставительный анализ учебно-методических комплексов по русскому языку для начальной школы / Т. И. Зиновьева // Нижегородское образование. — 2016. — № 3. — С. 115—120.
3. Кузнецова, М. И. Русский язык. Разноуровневые проверочные работы. 4 класс : учебное пособие / М. И. Кузнецова. — Москва : Вентана-Граф, 2018. — 96 с. — ISBN 978-5-360-08711-3.
4. Курлыгина, О. Е. Формирование логических УУД младших школьников при работе с учебником русского языка «Гармония» / О. Е. Курлыгина // Нижегородское образование. — 2016. — № 3. — С. 69—75.
5. Немов, Р. С. Общая психология. В 3 томах. Том 3. Психология личности : учебник / Р. С. Немов. — Москва : Юрайт, 2012. — 739 с. — ISBN 978-5-9916-1510-5.
6. Николина, В. В. Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе / В. В. Николина // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 4—13.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 // Гарант : информационно-правовой портал. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 30.11.2022).
8. Одегова, В. Ф. Пути формирования читательской компетентности младших школьников : учебно-методическое пособие для педагогов начальных классов / В. Ф. Одегова, Н. В. Самойлова ; под редакцией В. Ф. Одеговой. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2018. — 267 с. — ISBN 978-5-7565-0771-3.
9. Пичугин, С. С. Развитие функциональной грамотности детей младшего школьного возраста : абрис палитры методических инструментов / С. С. Пичугин // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 50—59.
10. Слободчиков, В. И. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагога в контексте национальной повестки развития образования / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 4—10.
11. Тивикова, С. К. Работа над пословицами в начальных классах как средство развития речи учащихся / С. К. Тивикова, О. В. Колесова, Н. Н. Деменева // Школьные технологии. 2019. — № 5. — С. 114 — 120.
12. Тивикова, С. К. Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования : монография / С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 135 с. — ISBN 978-5-7565-0665-5.

13. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под редакцией Н. Ф. Виноградовой. — Москва : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. — 288 с. — ISBN 978-5-360-09871-3.

14. Шамов, А. Н. Функциональная грамотность учителя иностранного языка и ее место в образовательных парадигмах и подходах / А. Н. Шамов // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 23—30.

15. Яшина, Н. Ю. Контроль и оценивание достижений планируемых результатов по учебному предмету «Родной язык (русский)» / Н. Ю. Яшина // Школьные технологии. — 2022. — № 1. — С. 104—114.

16. Яшина, Н. Ю. Культура речи педагога — основа коммуникативной компетентности младших школьников / Н. Ю. Яшина // Язык и мир человека: грани познания : монография / Р. Ш. Мошниина, Т. Г. Крапотина, О. И. Александрова [и др.] ; под редакцией Р. Ш. Мошниной, Т. Г. Крапотинной. — Москва : Планета, 2020. — С. 246—249.



ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ *

Р. Ю. КОСТЮЧЕНКО,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
математики и методики обучения
математике ОмГПУ (Омск)
kryu@bk.ru

Статья посвящена моделированию содержательного компонента как основной составляющей методики обучения школьников решению тригонометрических уравнений в контексте использования различных моделей смешанного обучения. В исследовании, предпринятом автором, все тригонометрические уравнения делятся на три группы в соответствии с их видом. Это позволило систематизировать данный класс трансцендентных уравнений, сопоставить методы решения и установить конкретные требования к освоению решения уравнений определенных видов. На основе выстроенной

* Статья подготовлена в рамках реализации ГЗ на выполнение прикладной НИР по теме «Методика преподавания математики в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» (дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2022-035/2).

таким образом классификации описываются связи между различными группами уравнений и разными моделями смешанного обучения.

The article concerns the modeling of the content component as the main constituent of the methodology of teaching schoolchildren to solve trigonometrical equations in the context of using different models of blended learning. In the study undertaken by the author, all trigonometric equations are subdivided into three groups according to their type, which makes it possible to classify this class of transcendental equations, correlate solution methods, and determine specific requirements for mastering the solution of equations of particular kinds. Thus, the classification has been constructed to describe the relationships between different groups of equations and different models of blended learning.

Ключевые слова: методика обучения математике, обучение математике, тригонометрия, тригонометрические уравнения, решение тригонометрических уравнений, алгоритмический подход, смешанное обучение

Keywords: *mathematics teaching methodology, mathematics teaching, trigonometry, trigonometric equations, solving trigonometric equations, algorithmic approach, blended learning*

Методика обучения математике не является статичной. Она развивается, совершенствуется, и во многом современное ее развитие является отражением научно-технического прогресса. В традиционно устоявшейся паре «учитель — ученик» возникает третий компонент — «компьютер». Происходит перераспределение ролей. В практике и теории обучения появляется новое понятие — «смешанное обучение», в котором «сочетаются очное и электронное обучение с возможностью самостоятельного выбора учеником времени, места, темпа и траектории обучения» [20, с. 10—11].

Вполне понятно, что изменение форм обучения влияет и на остальные компоненты методической системы обучения, в том числе и на содержание обучения, которое рассматривается нами в теме «тригонометрические уравнения». Поэтому наше исследование в большей мере посвящено содержанию обучения школьников решению тригонометрических уравнений в условиях смешанного обучения. На наш взгляд, здесь содержательный компонент превалирует над компонентом процессуальным. Это связано с тем, что старшеклассники, в

отличие от учащихся основной школы, уже умеют планировать и организовывать свою деятельность, и для обучения им нужен лишь соответствующий материал, поскольку «в этом возрасте они переходят к высшим уровням абстрактного мышления, способны осознанно овладевать логическими операциями... В ранней юности происходит прогрессивное развитие теоретического мышления (старшеклассники проявляют логическое мышление, способность заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом)» [12, с. 169—171]. Поэтому задача учителя состоит не только в том, чтобы мотивировать учащихся на изучение материала, но и дать возможность каждому ученику найти, обобщить, систематизировать материал по рассматриваемой теме.

В связи с этим считаем, что в разработке методики обучения учащихся решению тригонометрических уравнений следует сделать акцент на содержании обучения, которое в свою очередь будет определять наиболее целесообразные формы обучения, в том числе и условия реализации моделей смешанного обучения.

Тригонометрия — достаточно сложный раздел для учащихся. У многих учеников

иногда складывается ложное представление о бесконечности тригонометрических формул, преобразований, методов решений тригонометрических уравнений. Как отмечает А. Г. Мордкович, «типичная ошибка начинающих (да и не только начинающих) учителей — стремление к чересчур подробной детализации приемов и методов решения уравнений того или иного вида. В результате у учащихся складывается впечатление, что есть 10 способов решения логарифмических уравнений, 10 способов решения иррациональных уравнений, 10 способов решения тригонометрических уравнений и т. д.» [18, с. 168]. Сказанное нередко подкрепляется и тем, что учитель не уделяет достаточно внимания обобщениям и систематизации. Поэтому в научно-методической литературе описываются *различные методические рекомендации* по обучению школьников решению тригонометрических уравнений, подразумевающие обращение к использованию листов опорных сигналов в виде опорных схем [6], алгоритм выбора метода решения тригонометрических уравнений, оформленного в виде блок-схемы [19].

Идеи, наиболее близкие нашим представлениям об обучении решению тригонометрических уравнений, высказываются в статье М. В. Ладошкина и Н. В. Ходыревой «Обучение решению тригонометрических уравнений при подготовке к единому государственному экзамену» [16]. Авторы отмечают необходимость выделения и формирования базовых знаний и умений, уделяют внимание классификации уравнений, основанной на методах их решения.

Мы, в свою очередь, предлагаем *альтернативную классификацию, основанную на видах тригонометрических уравнений*. Такой подход к классификации позволит найти ответ на вопрос о том, каким образом следует обучать решению

тригонометрических уравнений (что и является основной проблемой данной статьи).

Реализуя «теоретико-математическую направленность» при обучении школьников решению тригонометрических уравнений [14, с. 48], следует установить определенный порядок их изучения. Как свидетельствуют наши предыдущие исследования, при *алгоритмическом подходе* методика обучения решению тригонометрических уравнений должна включать следующие этапы: «1) дать определение тригонометрическому уравнению; 2) определить основные виды уравнений и методы их решения; 3) рассмотреть методы решения более сложных уравнений», то есть тех уравнений, которые не будут включаться в основные виды, выделенные ранее [15, с. 81].

На наш взгляд, следует различать три основные группы тригонометрических уравнений. Это деление основано на их видах, соответственно, упорядочиваются и методы решения.

1-я группа — простейшие тригонометрические уравнения.

Методика обучения решению простейших тригонометрических уравнений и приводимых к ним достаточно широко представлена в школьных учебниках математики. Краткое изложение различных подходов можно найти в статье «Методические подходы к обучению учащихся 10 класса решению простейших тригонометрических уравнений» авторов А. Е. Деревянко, А. Ю. Дрок, В. П. Кузнецовой [10]. Следует отметить объективно возникающую трудность при обучении решению тригонометрических уравнений, поскольку «учащиеся впервые имеют дело с бесконечным множеством корней уравнений» [8, с. 41]. Поэтому должна быть организована соответствующая работа по осознанному получению и запоминанию формул для записи решений.

В условиях смешанного обучения актуальными становятся его разные модели. Основная цель здесь — безошибочное решение простейших тригонометрических

Реализуя «теоретико-математическую направленность» при обучении школьников решению тригонометрических уравнений, следует установить определенный порядок их изучения.

тригонометрических уравнений при подготовке к единому государственному экзамену» [16]. Авторы отмечают необходимость выделения и формиро-

вания базовых знаний и

умений, уделяют внимание классификации уравнений, основанной на методах их решения.

Мы, в свою очередь, предлагаем *альтернативную классификацию, основанную на видах тригонометрических уравнений*. Такой подход к классификации позволит найти ответ на вопрос о том, каким образом следует обучать решению

уравнений, что и определяет критерии выбора модели смешанного обучения, поскольку учащиеся должны научиться решать простейшие тригонометрические уравнения на уровне навыка *. В этом случае возможно использование модели смешанного обучения «Смена рабочих зон», так как ее оптимальная схема включает онлайн-работу, групповую работу и работу с преподавателем [9].

Рассмотрим реализацию представленной модели на примере обучения школьников решению тригонометрических уравнений 1-й группы, при этом зона онлайн-работы предполагает *отработку навыка* решения простейших тригонометрических уравнений посредством самостоятельной индивидуальной работы учащихся. Этого можно достичь с помощью доступных интернет-ресурсов (например, на широко известном ресурсе «Решу ЕГЭ» предлагаются сами задания и пояснения к решению).

Считаем весьма продуктивной работу, когда учащиеся пробуют решать простейшие уравнения с помощью различных онлайн-калькуляторов и сервисов. Это объясняется тем, что форма ответа, ход решения и/или его описание в различных программах часто отличаются между собой (также решение может отличаться от привычного нам), поэтому сравнение, нахождение общего и различного будет способствовать освоению методов решений тригонометрических уравнений.

Так, решение уравнения $\sin(x - \pi) = \frac{1}{2}$ с помощью онлайн-калькулятора *math-solution.ru* осуществляется преобразованием уравнения к виду $\sin(x) = -\frac{1}{2}$ и дальнейшим решением относительно переменной (x), а в школьном курсе чаще сразу применяют формулу корней уравнения относительно $(x - \pi)$. В обоих случаях формы записей ответа, также как и ход решения,

будут различаться. В связи с этим возникает проблема: с одной стороны, имеется одно и то же уравнение, корни которого должны быть одни и те же независимо от метода решения, с другой стороны, применяемый компьютером метод приводит к иному ответу. Осознание этого факта и желание разрешить обозначенную проблему создает *проблемную ситуацию*. Здесь мы видим преимущества смешанного обучения по сравнению как с традиционным, которое осуществляется без применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), так и с электронно-дистанционным. С одной стороны, применение компьютера позволило нам естественным образом обнаружить проблему, с другой — адекватную помощь в разрешении проблемы может оказать лишь человек, учитывающий не только уровень математической подготовки ученика, но и его психоэмоциональное состояние. В нашем случае решение проблемы с *математической точки зрения* основано на факте использования в электронном решении формулы приведения, с *организационной* — проблема может быть вынесена на групповое обсуждение либо решение показано учителем.

Зона групповой работы при решении уравнений первой группы предполагает отработку навыка решения простейших тригонометрических уравнений путем:

- ✓ взаимного контроля;
- ✓ объяснения решения одноклассникам;
- ✓ нахождения ошибок в предложенных решениях;
- ✓ сравнения своих решений с решениями других учащихся.

В рассматриваемой зоне могут анализироваться и находить решение задачи,

Считаем весьма продуктивной работу, когда учащиеся пробуют решать простейшие уравнения с помощью различных онлайн-калькуляторов и сервисов.

* Навык, в отличие от умения, предполагает выполнение действия без активного контроля сознания.

ставшие описанием проблемной ситуации при осуществляемой ранее онлайн-работе; «составляться информационная схема (кластер, сводная таблица и т. д.) по изучаемой теме» [11, с. 79], готовиться презентация сообщения с последующим его представлением в зоне работы с учителем.

По нашему замыслу, зона работы с учителем при освоении решения уравнений первой группы предполагает: во-первых, помощь педагога при возможных затруднениях у учащихся; во-вторых, решение более сложных уравнений, которые можно отнести к уравнениям данной группы. Это уравнения, по виду напоминающие простейшие тригонометрические уравнения, однако непосредственное применение известного алгоритма их решения не дает ожидаемого результата.

Приведем несколько примеров таких уравнений:

$$\sin \pi\sqrt{x} = -1, \quad \sin x = 2 \sin 47^\circ \cdot \sin 44^\circ, \quad \sin \frac{\pi x^2}{1+x^2} = 1,$$

$$\sin^2 2^{\sqrt{-x}} = \frac{1}{2}, \quad \frac{\operatorname{tg} x - 1}{\operatorname{tg} x + 1} = 1$$

Решение этих уравнений с методическими комментариями представлено в пособии В. А. Далингера [4]. Отметим, что,

В условиях смешанного обучения целесообразно использовать модель, когда учащиеся самостоятельно изучают теорию с помощью электронных образовательных ресурсов, а затем на аудиторных занятиях уточняют изученное и выполняют практические задания.

по нашему мнению, их следует рассматривать с учащимися, изучающими математику на углубленном уровне. При решении данных уравнений эффективным приемом является использование примеров и образцов, представленных в групповой или онлайн-работе.

Так, ученик, получая задачу и ее готовое решение, должен разобрать его самостоятельно. «Решение может быть дополнено советами, комментариями трудных или «опасных» моментов, другими способами решения и т. п. Когнитивная нагрузка в

данном случае получает управляющий импульс и осуществляется в заданном направлении. Важным условием является выход на стратегию, которую можно будет применить в дальнейшем при решении широкого круга задач» [17, с. 45].

2-я группа — уравнения специальных видов.

Если к 1-й группе нами были отнесены простейшие тригонометрические уравнения, то логично, что остальные уравнения следует либо отнести к другой группе, либо делить на несколько групп. На наш взгляд, определяя структуру уравнения, следует выделить особые *четыре вида тригонометрических уравнений*, которые и будут представлять вторую группу. Здесь учащиеся должны освоить теорию по решению данных видов уравнений и научиться применять ее на практике. Соответственно, в условиях смешанного обучения целесообразно использовать модель, когда учащиеся самостоятельно изучают теорию с помощью электронных образовательных ресурсов, а затем на аудиторных занятиях уточняют изученное и выполняют практические задания по решению уравнений определенных видов.

Таким образом, выбор модели смешанного обучения определяется тем, что ученики должны иметь возможность в индивидуальном темпе ознакомиться с видами и методами решения уравнений определенных видов. Затем должна осуществляться рефлексия с возможной коррекцией и необходимым обобщением со стороны учителя. На наш взгляд, здесь целесообразно использовать модель «Перевернутый класс».

Ниже кратко изложен тот теоретический материал, с которым учащиеся должны ознакомиться при изучении уравнений 2-й группы (как уже было отмечено, это четыре вида уравнений).

1. Тригонометрические уравнения, сводящиеся к рациональным заменой $\sin x = t$ или $\cos x = t$ (наиболее распространены уравнения, сводящиеся к квадратным).

2. Однородные тригонометрические уравнения — это часто встречаемые уравнения первой ($a \sin x + b \cos x = 0$) и второй ($a \sin^2 x + b \sin x \cdot \cos x + c \cos^2 x = 0$) степеней. Обычно однородные уравнения решают сначала делением на какое-либо слагаемое, затем такое трансцендентное уравнение с помощью подстановки приводится к уравнению алгебраическому рациональному (рационализируется). При использовании данного метода необходимо следить за равносильностью преобразований при решении неполных однородных тригонометрических уравнений, что связано с возможным нарушением равносильности при делении на выражение, содержащее неизвестное. При решении неполного однородного тригонометрического уравнения самый удобный и безопасный с точки зрения равносильности преобразований метод — вынесение общего множителя за скобки.

3. Уравнения вида $a \sin x + b \cos x = c$.

На наш взгляд, это одно из ключевых уравнений как для данной группы, так и для тригонометрических уравнений в целом. Это связано с тем, что при решении таких уравнений используются как общие методы и приемы решения, так и специальные, применяемые лишь для решения тригонометрических уравнений и основанные на преобразованиях тригонометрических выражений.

Уравнения данного вида решаются разными методами. Мы выделяем три наиболее распространенных: «1) сведение к однородному уравнению, 2) введение вспомогательного аргумента, 3) решение уравнения с помощью универсальной тригонометрической подстановки» [15, с. 82—83].

Заметим, что при использовании различных методов решения одного и того же уравнения вида $a \sin x + b \cos x = c$ ответы могут значительно отличаться по форме, хотя их численные значения будут совпадать, что подробно рассматривается

в статье В. А. Далингера [5] на примере решения уравнения $\sin x - 2 \cos x = 1 - \sqrt{3}$.

Отметим также и то, что существуют другие методы решения уравнений рассматриваемого вида. Так, авторы Г. М. Гузаиров, Н. А. Мунасыпов, А. Д. Сафарова, М. И. Черемисина обсуждают возможность использования двойной подстановки $\cos t = x$, $\sin t = y$ при решении уравнений вида $F(\cos t, \sin t) = 0$, в частности при решении уравнений вида $a \sin x + b \cos x = c$ [7].

В статье «Один из подходов к решению тригонометрических уравнений с использованием комплексных чисел в математическом образовании» авторы разбирают вывод формулы для корней уравнения вида $a \sin x + b \cos x = c$ посредством применения теории комплексных чисел [1]. Однако, как отмечают сами авторы указанных статей, данный материал предназначен для углубленного изучения математики.

4. Уравнения вида $a(\sin x \pm \cos x) + b \sin 2x + c = 0$ — это обособленный вид тригонометрических уравнений, решение которых основано на свойствах преобразований тригонометрических выражений. С помощью подстановки $\sin x \pm \cos x = t$ данное трансцендентное тригонометрическое уравнение приводится к алгебраическому рациональному уравнению $a \cdot t \pm b(t^2 - 1) + c = 0$.

Примеры решений уравнений представленных четырех видов приводятся нами в статье «Алгоритмический подход к обучению школьников решению тригонометрических уравнений» [15]. Это типовые уравнения, алгоритмы решения которых учащиеся должны понимать и уметь применять в стандартных случаях. Как уже отмечалось выше, после самостоятельного изучения теоретического материала обязательно следует его практическое осмысление на уроке. Подробный пере-

Заметим, что при использовании различных методов решения одного и того же уравнения вида $a \sin x + b \cos x = c$ ответы могут значительно отличаться по форме, хотя их численные значения будут совпадать.

чень вопросов, которые в этом случае необходимо обсудить на уроке, можно найти в монографии «Дидактико-методические основы смешанного обучения математике в школе» [11]. Также следует указать, что после обсуждения этих вопросов учащиеся должны:

- ✓ иметь представление о делении тригонометрических уравнений на виды;
- ✓ понимать основания такого деления;
- ✓ знать о методах решения уравнений определенных видов.

С практической точки зрения интересен тот факт, что представленные методы решения есть (и используются) в школьных учебниках и учебно-методической литературе, но так как они описываются разобщено, вне системы, то школьники испытывают трудности при их усвоении, поскольку известно, что усваивается лучше только обобщенный и систематизированный материал. Нам удалось упорядочить данные методы вокруг решения уравнения определенного вида. Сейчас это кажется очевидным, однако создать такую структуру помогла многолетняя практика обучения математике.

3-я группа — уравнения, которые не относятся ни к первой, ни ко второй группе.

С методической точки зрения такое деление оказалось оправданным. Уравне-

Для решения тригонометрических уравнений школьного курса математики достаточно иметь целостное представление о структуре этих уравнений и методах решения некоторых из них.

ния этой группы весьма разнообразны [2; 4]. Все преобразования, выполняемые над уравнениями 3-й группы, можно разделить на «общие, применяемые для всех видов уравнений и неравенств,

и специальные, основанные на свойствах [тригонометрических] функций» [13, с. 72] и преобразованиях тригонометрических выражений. Уравнения, решаемые с помощью общих алгебраических и логических преобразований, можно использовать также при выработке навыка решения простейших тригонометрических уравнений. Уравнения, решаемые с помощью

частных преобразований, целесообразно решать по мере изучения соответствующих формул и освоения методов решения уравнений 2-й группы. Здесь, как отмечает П. Я. Гальперин, при выборе задач можно руководствоваться принципом «непрерывного противопоставления разных видов [задач] и поддержания высокого уровня напряжения ориентировочной деятельности субъекта [учащегося]» [3, с. 189].

Идеи в поддержку смешанного обучения, изложенные в данной статье, нашли отражение в обучающем тесте, представленном в рамках дистанционного курса «Уравнения и неравенства» на образовательном портале «Школа» Омского государственного педагогического университета (<https://school.omgpu.ru>).

Обобщая все вышесказанное, следует отметить, что для решения тригонометрических уравнений школьного курса математики достаточно иметь целостное представление о структуре этих уравнений и методах решения некоторых из них. Если в школьных учебниках математики и научно-методической литературе [2; 4; 18] классификация тригонометрических уравнений базируется на методах их решения, то в нашем исследовании мы создали классификацию, основанную на их видах. Это дало возможность:

- ✓ обобщить и систематизировать методы решения тригонометрических уравнений;
- ✓ описать базовые знания и уровни овладения методами решения различных видов уравнений;
- ✓ сопоставить различные виды уравнений и соответствующие модели смешанного обучения.

Считаем, что все вышесказанное свидетельствует о теоретической значимости исследования.

В заключение на основании изложенного в статье сформулируем ряд рекомендаций.

1. Учащиеся должны уметь решать простейшие тригонометрические уравне-

ния первой группы, причем это должно формироваться на уровне навыка, то есть действия без активного контроля сознания. Наиболее подходящими здесь являются модели смешанного обучения «Ротация», «Автономная группа», «Смена рабочих зон», представленные на схеме.

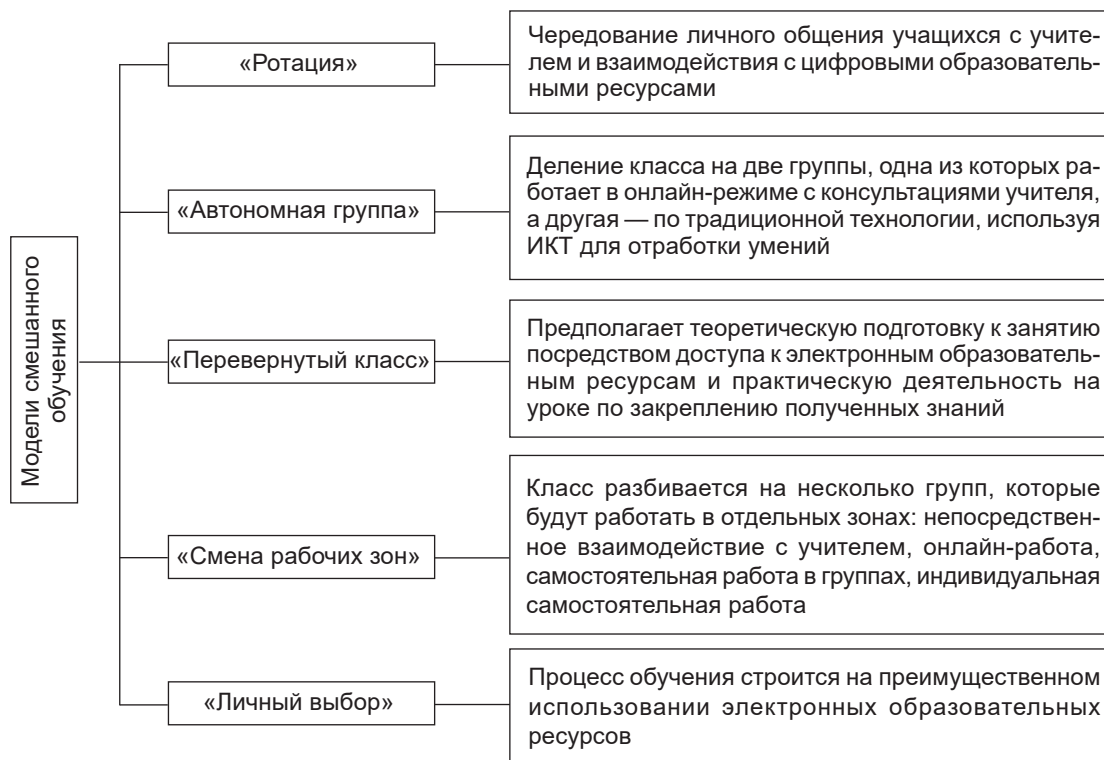
2. Уравнения определенных видов, отнесенные нами ко второй группе, учащиеся должны решать на уровне умения, то есть выполнять действия при активном управлении сознанием. В этом случае наиболее подходящими моделями смешанного обучения будут «Перевернутый класс», «Автономная группа».

3. Уравнения, отнесенные нами к третьей группе, многофункциональны, поэтому говорить о приоритетах в моделях смешанного обучения вне контекста решаемых учебных задач нецелесообразно.

4. Необходимо реализовывать внутри-предметные связи; должна быть «направленность на установление связей с остальным содержанием курса математики» [14, с. 48]. Наиболее полно здесь прослеживается связь с функциями, описание которых показывает схема «функция — уравнения — преобразования» [18, с. 192]. Здесь самой подходящей моделью смешанного обучения является «Личный выбор».

5. На основе частных решений у обучающихся следует формировать «обобщенный метод решения уравнений» [13, с. 80]. Это связано с тем, что в процессе решения уравнений учащимся приходится обобщать и систематизировать используемые методы, а выбор модели смешанного обучения во многом зависит от уровня математической подготовки учащихся.

Классификация моделей смешанного обучения (НП «Телешкола»)



Определяя практическую значимость исследования, отметим, что представленный подход может быть реализован в практике обучения школьников в рамках примерной основной образовательной программы среднего общего образования и по всем действующим учебникам. Пер-

спективным направлением исследования может стать изучение проблемы реализации моделей смешанного обучения в процессе преподавания темы, посвященной как уравнениям и неравенствам в целом, так и показательным и логарифмическим уравнениям и неравенствам в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, И. Один из подходов к решению тригонометрических уравнений с использованием комплексных чисел в математическом образовании = One approach for solving trigonometric equations using complex in the mathematical education : [на английском языке] / I. Andreev, M. Varbanova, I. Georgiev. — DOI: 10.18421/TEM84-34 // TEM Journal: Technology, Education, Management, Informatics. — 2019. — Volume 8. — № 4. — P. 1339—1344.
2. Бородуля, И. Т. Тригонометрические уравнения и неравенства : книга для учителя / И. Т. Бородуля. — Москва : Просвещение, 1989. — 239 с.
3. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учебное пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. — Москва : Книжный дом «Университет» : Высшая школа, 2002. — 400 с. — ISBN 5-8013-0161-5.
4. Далингер, В. А. Математика: тригонометрические уравнения и неравенства: учебное пособие для среднего профессионального образования / В. А. Далингер. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — Москва : Юрайт, 2021. — 136 с. — ISBN 978-5-534-08453-5.
5. Далингер, В. А. Размышления по поводу одной задачи ЕГЭ по математике / В. А. Далингер // Математика в школе. — 2007. — № 9. — С. 34—37.
6. Данилова, Н. А. Обучение учащихся решению тригонометрических уравнений посредством опорных схем / Н. А. Данилова, Р. Р. Даирова, А. А. Козева // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей II Международной научно-практической конференции (Пенза, 20 ноября 2017 г.). В 2 частях. Часть 1. — Пенза : Наука и Просвещение, 2017. — С. 101—105.
7. Двойная подстановка в тригонометрических уравнениях / Г. М. Гузаиров, Н. А. Мунасыпов, А. Д. Сафарова, М. И. Черемисина. — DOI 10.24411/1991-5497-2020-00544 // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 3 (82). — С. 283—285.
8. Дворянинов, С. В. О традициях, пережитках и недомолвках в школьной математике / С. В. Дворянинов // Математика в школе. — 2013. — № 5. — С. 41—46.
9. Дербуш, М. В. Реализация модели «смена рабочих зон» при обучении геометрии учащихся основной школы / М. В. Дербуш // Горизонты образования : материалы II Международной научно-практической конференции (Омск, 22—23 апреля 2021 г.) / ответственный редактор Н. В. Чекалева. — Омск : ОмГПУ, 2021. — С. 390—392.
10. Дервянко, А. Е. Методические подходы к обучению учащихся 10 класса решению простейших тригонометрических уравнений / А. Е. Дервянко, А. Ю. Дрок, В. П. Кузнецова // Актуальные проблемы современного образования. — 2021. — № 2 (31). — С. 296—303.
11. Дидактико-методические основы смешанного обучения математике в школе / В. А. Далингер, М. В. Дербуш, Р. Ю. Костюченко [и др.]. — Омск : ОмГПУ, 2021. — 244 с. — ISBN 978-5-8268-2316-3.

12. *Евстафьева, С. В.* Особенности развития мышления в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте / С. В. Евстафьева // Психология когнитивных процессов. — 2020. — № 9. — С. 166—177.
13. *Епишева, О. Б.* Специальная методика обучения арифметике, алгебре и началам анализа в средней школе. Курс лекций : учебное пособие для вузов / О. Б. Епишева. — Тобольск : ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2000. — 126 с
14. *Капкаева, Л. С.* Теория и методика обучения математике: частная методика : учебное пособие для вузов. В 2 частях. Часть 1 / Л. С. Капкаева. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — Москва : Юрайт, 2022. — 264 с. — ISBN 978-5-534-04940-4.
15. *Костюченко, Р. Ю.* Алгоритмический подход к обучению школьников решению тригонометрических уравнений / Р. Ю. Костюченко. — DOI: 10.15863/TAS.2015.08.28.13 // Theoretical & Applied Science. — 2015. — № 8 (28). — С. 80—85.
16. *Ладощкин, М. В.* Обучение решению тригонометрических уравнений при подготовке к единому государственному экзамену / М. В. Ладощкин, Н. В. Ходырева // Учебный эксперимент в образовании. — 2017. — № 4 (84). — С. 34—41.
17. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по математике / И. В. Яценко, Л. О. Рослова, А. В. Семенов, И. Р. Высокский // Педагогические измерения. — 2018. — № 3. — С. 35—49.
18. *Мордкович, А. Г.* Беседы с учителями математики : учебно-методическое пособие / А. Г. Мордкович. — Москва : ОНИКС 21 век, 2005. — 336 с. — ISBN 5-329-01094-2.
19. *Рожкова, О. В.* Алгоритм выбора метода решения тригонометрического уравнения / О. В. Рожкова // Грани познания. — 2021. — № 3 (74). — С. 20—27.
20. «Точка кипения»: смешанное обучение — технология XXI века : методические указания / авторы-составители : Т. В. Яковенко, Е. Г. Скобельцына ; ответственный редактор Л. Н. Нугуманова. — Казань : ИРО Республики Татарстан, 2019. — 72 с.

В 2023 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы

Нижегородского института развития образования

готовятся к выходу в свет издания:

Функциональная грамотность. Предмет «Биология». Раздел «Генетика»: задания / Авт.-сост. Е. В. Алексеева. 212 с.

Пособие представляет собой подборку дидактических материалов, направленных на формирование функциональной грамотности у участников образовательного процесса. Включает текстовые и иллюстративные материалы, расширяющие и углубляющие содержательные блоки по разделу «Генетика», задания разного типа и уровня сложности, выполнение которых предусматривает отработку предметных умений и формирование естественнонаучной, читательской и математической грамотностей.

Издание предназначено для использования как при изучении отдельного курса «Генетика», так и в рамках углубленного изучения курса «Биология». Материалы также могут быть интересны при организации дополнительного образования школьников. Сделанные в пособии акценты помогут учителю организовать работу по подготовке к Единому государственному экзамену по биологии.

Нижний 800: Сборник творческих работ педагогических коллективов ДОО по патриотическому воспитанию детей / Под общ. ред. А. А. Чеменевой. 153 с.

В сборнике представлены материалы проектов педагогов Нижегородской области по патриотическому воспитанию детей, реализованных в дошкольных образовательных организациях.



РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ *

Т. П. ФИСЕНКО, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике ОмГПУ (Омск)
ktp2005@yandex.ru

В статье рассматривается смешанное обучение в качестве педагогической технологии, способствующей реализации идей индивидуализации и дифференциации при обучении математике в основной школе. Через составные компоненты смешанного обучения (электронное обучение, синхронный и асинхронный формат взаимодействия с учителем и классом, саморазвитие) выявляются возможности и особенности реализации индивидуализированного и дифференцированного обучения. Определяются модели смешанного обучения, направленные на решение задач исследования.

The article explores blended learning as a pedagogical technology that contributes to the implementation of the ideas of individualization and differentiation in mathematics teaching at secondary school. Through the components of blended learning (e-learning, synchronous and asynchronous format of interaction with the teacher and the class, self-development) the opportunities and characteristics of the implementation of individualized and differentiated learning are identified. Blended learning models aimed at solving the problems of the study are defined.

Ключевые слова: *смешанное обучение, индивидуализация обучения, дифференциация обучения, модели смешанного обучения, обучение математике*

Keywords: *blended learning, individualization of learning, differentiation of teaching, models of blended learning, teaching mathematics*

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отмечается необходимость учета индивидуальных особенностей личности, дифференциации обучения для всестороннего развития и

раскрытия возможностей учащихся, обеспечения успешности, результативности образовательного процесса [13]. Современные выпускники школ должны быть готовы выстраивать собственные траектории саморазвития, профессиональной

* Статья подготовлена в рамках реализации ГЗ на выполнение прикладной НИР по теме «Методика преподавания математики в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» (дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2022-035/2 от 11.04.2022 г.).

самореализации, видеть свои сильные и слабые стороны. Несмотря на то что проблемы индивидуализации и дифференциации обучения раскрываются и в принципах природосообразности, гуманизации образования, и через приемы личносно ориентированного подхода, преподаватели разных предметов зачастую испытывают технологические затруднения при реализации указанных идей, о чем свидетельствуют результаты наблюдений и анализа ряда исследований, проведенных в этом направлении [1; 6; 11; 14]. Известно, что на этапе основного общего образования происходит интенсивное формирование личности, однако в массовой школе необходимость индивидуализации и дифференциации часто носит только декларативный характер [3].

Если на старшей ступени образования осуществляется профильная дифференциация обучающихся, когда знания углубляются и расширяются в соответствии с интересами, способностями, дальнейшими перспективами каждого школьника, то в основной школе дифференциация не имеет столь широкого распространения. Однако именно в этот период обучения важно развивать предметные способности обучающихся, готовить их к профессиональному самоопределению. Так, например, уже в 5—6-х классах уровень знаний по математике у обучающихся заметно снижается, что связано не только с переходом на новую ступень обучения, изменившимися требованиями, но и с тем, что учебный материал становится более абстрактным, требующим глубоких логических выводов и обобщений. В результате этого у некоторых учеников ослабевает мотивация к изучению предмета, знания становятся поверхностными. Поэтому учителю важно предоставить им возможности для дальнейшего продвижения в освоении предмета, предусмотрев индивидуальные траектории обучения.

Под «индивидуальной траекторией обучения» будем подразумевать персо-

нальный путь движения обучающегося в какой-либо предметной области по достижению учебных целей. Изначально при поддержке педагога (в дальнейшем школьники это делают самостоятельно) задается направление для овладения предметными знаниями и умениями, а далее выделяются как обязательные (базовые) пункты для выстраивания маршрута, так и вариативные (изменяемые, связанные с индивидуальными особенностями учеников).

Однако при проектировании индивидуальных траекторий обучения возможны сложности, связанные с тем, что современный ученик средней школы качественно отличается от того ученика, которого описывали в классической возрастной психологии [3].

В ряде работ отечественных педагогов и методистов отмечается, что для реализации идей индивидуализации и дифференциации обучения необходимо перестраивать классно-урочную систему, а также следует использовать преимущества средств ИКТ, сетевого взаимодействия [4; 7; 11; 16]. В качестве технологии, совмещающей в себе как преимущества классно-урочной системы, так и возможности электронного обучения, способной снять ряд затруднений, возникающих при осуществлении индивидуализации и последующей дифференциации обучающихся, выделяется *смешанное обучение*.

Следует отметить, что до сих пор нет единого подхода к определению дифференциации и индивидуализации обучения. На практике такие определения взаимосвязаны [7].

Понятия «индивидуализация обучения» и «дифференциация обучения» взаимопроницающие, каждое из них подразумевает учет индивидуальных особенностей (различий) обучающихся при организации учебного процесса. В педагогике *индивидуализация обучения* — это организация

Следует отметить, что до сих пор нет единого подхода к определению дифференциации и индивидуализации обучения. На практике такие определения взаимосвязаны.

учебного процесса, при которой способы, приемы, темп обучения выбираются с учетом индивидуальных различий учащихся, уровня развития их способностей к учению. Обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного ученика, а групп учащихся, обладающих сходными чертами [2, с. 7]. О *дифференциации* можно говорить в том случае, когда на основании определенных особенностей происходит разделение учащихся, а затем — объединение их в группы (явные или неявные, мобильные или стабильные), предусматривающие различные подходы к обучению. При этом в группе каждый может действовать в соответствии со своими интересами и потребностями. Традиционно выделяют *внешнюю дифференциацию*, соответствующую обучению при разделении, требующем составления различных учебных планов и программ (деление на классы, по профилям, элективным курсам), и *внутреннюю дифференциацию*, которая соответствует разделению внутри класса.

Понятия «индивидуализация» и «внутренняя дифференциация» по существу являются тождественными [17]; для каждого из них в условиях массовой школы предусматривается система пошаговых операций по организации учебного процесса в отдельно взятых учебных группах с

учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Реализуя идеи смешанного обучения, мы преимущественно остаемся в рамках разделения обучающихся на классы (то есть по возрастным особенностям), поэтому будем рассматривать осуществление только внутренней

дифференциации (индивидуализации) в контексте предметной подготовки.

Оснований для внутренней дифференциации может быть достаточно много. Анализ современных и более ранних

психолого-педагогических исследований в данном направлении [1; 6; 15; 16; 17; 18] позволил выделить три ведущие особенности, которые необходимо учитывать в учебном процессе:

✓ *обученность*, или «знаю и умею» (предметная успеваемость, подготовленность по ранее пройденному материалу);

✓ *обучаемость*, или «могу» (сформированность общеучебных умений и навыков, общие умственные способности, в том числе креативность, а также специальные способности);

✓ *познавательный интерес на фоне учебной мотивации*, или «хочу» (стремление к учебной деятельности, приобретению знаний, к науке).

Учитывая указанные ведущие отличительные особенности, формируются вариативные пункты для выстраивания индивидуальной траектории. При обучении математике в вариативной части предусматриваются дополнительные, альтернативные задачи, задачи с многоуровневыми заданиями, а также различные формы коллаборации. В обязательную часть входят базовые теоретические сведения, минимальный перечень задач, контрольные мероприятия.

Исходя из идей индивидуализации и дифференциации, основной процесс организации обучения математике должен реализовываться с учетом диагностического, проектировочного, исполнительного, контрольного, корректирующего этапов [14, с. 21].

Задача, решаемая в рамках индивидуализации и дифференциации обучения, состоит в том, чтобы через проектирование индивидуальных маршрутов обучения при первоначальной ведущей поддержке учителя подвести обучающихся к выстраиванию своей индивидуальной образовательной траектории. Схожая задача стоит и перед смешанным обучением, требующим определенной самостоятельности школьников.

Смешанное обучение обычно рассматривается как образовательный подход,

Традиционно выделяют внешнюю дифференциацию, соответствующую обучению при разделении, требующем составления различных учебных планов и программ (деление на классы, по профилям, элективным курсам), и внутреннюю дифференциацию, которая соответствует разделению внутри класса.

объединяющий технологии традиционной классно-урочной системы и электронного обучения [10; 12; 20], при этом в такую модель нередко добавляется составляющая, связанная с самообразованием [5; 8; 9].

Анализ различных подходов к трактовке смешанного обучения позволил выделить его основные характеристики:

- ✓ наличие элементов электронного обучения;
- ✓ совмещение синхронного и асинхронного форматов взаимодействия;
- ✓ самообучение обучающихся через саморегуляцию собственной деятельности [19].

Учитывая указанные характеристики смешанного обучения, раскроем потенциал данной технологии для реализации идей индивидуализации и дифференциации обучения математике учащихся основной школы.

Внедрение элементов электронного обучения позволяет более оперативно собирать необходимые сведения об учащихся, которые могут стать основой для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и интеграции школьников в группы на диагностическо-проектировочной стадии дифференциации. На *исполнительном этапе* используются возможности образовательных платформ, интерактивные задания, которые могут быть модифицированы с учетом индивидуальных различий обучающихся (объем, уровень сложности, наличие подсказок, дополнительного комментария). На *контрольно-корректирующей стадии* допустима автоматизированная диагностика, проверка результатов работы, уточнение, изменение траектории обучения.

Применение в процессе обучения электронных образовательных ресурсов дает возможность визуализации, что особенно важно при изучении абстрактных математических понятий, рассмотрении геометрических объектов, построении графиков. Кроме этого, обучение математике осуществляется посредством решения за-

дач, которые в электронном формате могут быть легко размножены, видоизменены, разбиты на группы по уровню сложности, снабжены системой заданий с автоматизированной проверкой ответов, а в некоторых случаях — проверкой этапов решения.

Наличие одновременно синхронного и асинхронного характера взаимодействия учителя и учащихся в рамках смешанного обучения также позволяет акцентировать внимание на индивидуальных особенностях последних. Ученики не находятся под постоянным контролем со стороны учителя, они вправе выбирать и регулировать уровень поддержки, степень сотрудничества с другими обучающимися, темп работы, скорость продвижения в освоении предмета, а также время и место выполнения асинхронной части работы. Процесс взросления школьников, когда необходимо позволять им выполнять больше действий самостоятельно, подготавливать к самоконтролю, ответственности за свое обучение, приходится на период обучения в основной школе. Плавный переход к увеличению доли действий, выполняемых без непосредственного контроля педагога, становится возможным при совмещении синхронных и асинхронных форматов обучения.

Одной из составляющих смешанного обучения является самообучение, непосредственно связанное с саморегуляцией. Технология смешанного обучения позволяет постепенно переходить с одного уровня саморегуляции на следующий, давая обучающимся больше самостоятельности: сначала педагог «ведет за собой», направляет деятельность учеников, подводя к более высокому уровню самообучаемости, когда они сами выбирают дополнительные занятия, выстраивают индивидуальную траекторию своего обучения и т. д. [19].

Наличие различных моделей в технологии смешанного обучения позволяет осу-

Наличие одновременно синхронного и асинхронного характера взаимодействия учителя и учащихся в рамках смешанного обучения также позволяет акцентировать внимание на индивидуальных особенностях последних.

ществлять дифференциацию с учетом тех или иных оснований, а также менять формы работы, методы, акцентируя внимание на определенной стороне индивидуальности обучающихся. В работах, обобщающих российский и зарубежный опыт в сфере классификации моделей смешанного обучения, представлены возможные подходы и разнообразные модели [5; 12]. Редуцировав многообразие последних, отметим те, которые в большей степени отражают идеи индивидуализации и дифференциации обучения. Для таких моделей, как «Автономная группа», «Смена рабочих зон» («Ротация станций»), характерно разделение обучающихся на группы, которое должно осуществляться не случайно, а как раз с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Школьники делятся на две или три группы по степени *обученности, обучаемости, познавательного интереса* и в соответствии с этим для каждой из групп предлагаются индивидуальные или групповые пути освоения учебного материала. Таким образом, дифференциация в условиях смешанного обучения является естественной и необходимой. Возможность проектирования и управления индивидуальными траекториями обучения предоставляется в моделях «Flex» («Гибкий план»), «Self-blend» («Личный выбор»),

Такие модели смешанного обучения, как «Перевернутый класс», «Автономная группа», «Онлайн-поддержка», являются наиболее доступными при обучении математике учащихся основной школы и требуют наименьших изменений в привычной организации учебного процесса.

«Rotation» («Ротация»), «Face-to-Face Driver» («Аудиторное обучение с онлайн-поддержкой»), «Онлайн-поддержка»), «Flipped Classroom» («Перевернутый класс»). Для первых двух из них предусматривается смешанный индивидуальный учебный план, для

остальных — самостоятельный выбор на отдельных этапах изучения раздела, темы.

Такие модели смешанного обучения, как «Перевернутый класс», «Автономная группа», «Онлайн-поддержка» [19], являются наиболее доступными при обучении

математике учащихся основной школы и требуют наименьших изменений в привычной организации учебного процесса, к тому же они позволяют учителю не терять связь со всем классом, гибко выстраивая свою позицию при реализации идей индивидуализации и дифференциации.

Рассмотрим подробнее возможности смешанного обучения математике учащихся основной школы в рамках модели «Перевернутый класс».

Домашнее задание в условиях указанной модели предполагает изучение нового материала и осуществляется асинхронно, а далее — в рамках синхронного занятия с учителем и остальными учащимися — этот материал закрепляется на практике и осмысливается. Для реализации идей индивидуализации на диагностическом и проектировочном этапах в качестве домашнего задания следует предлагать задания на образовательных платформах, предусматривающих обратную связь, получение статистических данных о работе с тем или иным учебным материалом. Например, интерактивные лекции, тренировочные тесты, созданные в рамках учебных курсов на базе Moodle, позволяют отслеживать, сколько времени ученики потратили на изучение предложенного учебного материала, как они отвечали на вопросы, выполняли интерактивные задания, полностью проработал материал или вовсе его не рассматривали.

При такой организации работы у педагога есть информация для осуществления предварительной дифференциации: *обученность* (рассмотрен ли весь основной учебный материал, сразу или после выполнения дополнительной работы даны верные ответы), *познавательный интерес* (изучен ли основной и рассмотрен ли дополнительный материал), *обучаемость* (время, посвященное изучению материала, соответствует ли допустимому, коррелирует ли с уровнем успеваемости ученика по предмету). На занятии необходимо выяснить причины невыполнения задания

и насколько представленный материал показался ученикам легким или сложным. Таким образом, на *проектировочном этапе* выделяются четыре возможные группы для последующей дифференциации:

✓ 1-я группа — «не могу и не хочу ничего изучать» (не заходили на электронную платформу, не выполнили домашнее задание; низкая предметная успеваемость, учебный материал воспринимается как сложный);

✓ 2-я группа — «могу, но не хочу учить» (не выполняли задания или уделили ему слишком мало времени (только вставили ответы); средняя предметная успеваемость; средняя сложность учебного материала);

✓ 3-я группа — «не могу, но хочу знать» (потратили достаточное количество времени, совершали ошибки; учебный материал оценивают как средней или высокой степени сложности);

✓ 4-я группа — «могу и хочу овладеть предметными знаниями и умениями» (задания выполнены практически без ошибок, рассмотрен весь учебный материал и, возможно, дополнительный; изучаемую тему оценивают как достаточно простую, легкую для освоения).

Далее на занятии реализуется *исполнительный этап* дифференцированного подхода, что возможно в рамках модели «Онлайн-поддержка». Ученики, находящиеся в 1-й и 2-й группах, сразу выполняют конспектирование, записывают решение разобранных заданий, затем работают под руководством и совместно с учителем. Учащиеся, определенные в 3-ю и 4-ю группы, закрепляют теоретический материал с учителем, который останавливается на особых случаях, обращает внимание на возможные ошибки, далее они самостоятельно прорабатывают изучаемую тему, при этом внутри групп могут советоваться, взаимодействовать.

Предлагаемые задания для самостоятельного закрепления носят также уровневый характер: для 3-й группы следует

давать больше однотипных задач, для 4-й группы — более разнообразных, исследовательских, творческих, позволяющих продвигаться в освоении раздела. Обучающиеся 2-й группы могут перейти к работе с интерактивными заданиями и после прохождения контрольных точек выбрать задания, предусмотренные для 3-й или 4-й группы. Проверка решения может носить автоматизированный характер либо выполняться учителем или обучающимися 4-й группы. Отметим, что ученики, находящиеся в 3-й, а особенно в 1-й, группе нуждаются в большей поддержке со стороны педагога.

Указанные модели смешанного обучения следует внедрять в процессе освоения тех тем, которые продолжают ранее изученные или аналогичны им, — это решение текстовых задач, округление десятичных дробей, пропорции и масштаб, симметрия, многоугольники, диаграммы, развертки и изображение пространственных фигур, свойства степеней с целым показателем, числовые неравенства и их свойства, тождественные преобразования рациональных выражений и др.

Контрольно-корректирующий этап дифференциации начинается в конце урока и продолжается в начале следующего — после проверки результатов выполнения домашней работы, включающей разноуровневые задания по изученной теме. Оценивается степень самостоятельности, привлечение сторонней помощи, глубина и объем освоения учебного материала. На данном этапе оцениваются успехи каждого обучающегося, корректируется его положение в определенной группе: остается на прежнем уровне, переходит на следующий или опускается ниже. Таким образом, состав групп и их количество не остается постоянным.

Использование различных моделей смешанного обучения, совмещение их

Контрольно-корректирующий этап дифференциации начинается в конце урока и продолжается в начале следующего — после проверки результатов выполнения домашней работы, включающей разноуровневые задания по изученной теме.

возможностей с учетом индивидуальных различий обучающихся позволяет создать содержательные, процессуальные, управленческие условия для индивидуализации; осуществить все этапы процесса дифференциации.

Идеи индивидуализации и дифференциации в контексте смешанного обучения раскрываются при освоении не только математических дисциплин, но и других предметов, исходя из их теоретической и практической специфики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абасов, З. А. Индивидуализация обучения — путь развития индивидуальности ученика / З. А. Абасов // Народное образование. — 2015. — № 4 (1447). — С. 134—142.
2. Акимова, М. К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников : учебное пособие для вузов / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. — Москва : Юрайт, 2022. — 192 с. — ISBN 978-5-534-08903-5.
3. Бадмаева, Б. Б. Возрастные особенности современных школьников 10—12 лет / Б. Б. Бадмаева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2014. — № 2. — С. 20—23.
4. Беспашошников, Н. О. Цифровизация образования — новые возможности управления образовательными треками / Н. О. Беспашошников, А. Г. Леонов, А. А. Прилипко // Вестник кибернетики. — 2018. — № 2 (30). — С. 154—160.
5. Блинов, В. И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. — DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64 // Высшее образование в России. — 2021. — № 5. — С. 45—64.
6. Боровских, Т. А. Индивидуальные особенности учащихся и методы их диагностики и учета в учебном процессе / Т. А. Боровских // Наука и школа. — 2010. — № 5. — С. 56—59.
7. Гердо, Н. В. Отличительные особенности дифференциации и индивидуализации обучения в современных условиях / Н. В. Гердо // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2012. — № 1-2 (73). — С. 42—47.
8. Даутова, О. Б. Массовый формат смешанного обучения как движение к цифровой трансформации образования / О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатьева, О. Н. Шилова. — DOI: 10.15393/j5.art.2020.6045 // Непрерывное образование: XXI век. — 2020. — № 3 (31). — С. 1—15.
9. Дидактико-методические основы смешанного обучения математике в школе : монография / В. А. Далингер, М. В. Дербуш, Р. Ю. Костюченко [и др.]. — Омск : ОмГПУ, 2021. — 244 с. — ISBN 978-5-8268-2316-3.
10. Краснов, С. В. Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации / С. В. Краснов, С. В. Калмыкова, С. А. Краснова. — DOI: 10.31862/2218-8711-2020-1-89-101 // Проблемы современного образования. — 2020. — № 1. — С. 89—101.
11. Кулешова, Г. М. Содержание и организация индивидуальной деятельности учащихся в дистанционном обучении : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Г. М. Кулешова. — Москва, 2009. — 240 с.
12. Лученкова, Е. Б. Смешанное обучение математике: практика опередила теорию / Е. Б. Лученкова, М. В. Носков, В. А. Шершнева // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. — 2015. — № 1 (31). — С. 54—59.

13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (дата обращения: 11.06.2022).
14. Организация дифференцированного подхода к обучению решению математических задач детей младшего школьного возраста : методические рекомендации для педагогов организаций дополнительного и общего образования / Т. В. Зиновьева, Н. И. Нескромных. — Сочи : МБУ ДО ЦТРИГО г. Сочи, 2017. — 45 с. — URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-1057.pdf> (дата обращения: 01.12.2022).
15. Рабунский, Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. — Москва : Педагогика, 1975. — 182 с.
16. Сидорова, Л. В. Направления реализации индивидуального подхода при изучении информационных технологий / Л. В. Сидорова, С. Е. Саланкова. — DOI: 10.24422/МСИТО.2018.V6.14484 // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2018. — № 6. — С. 15—22.
17. Супрун, А. С. Теоретические и практические аспекты индивидуализации и дифференциации обучения курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации / А. С. Супрун. — DOI: 10.18721/JHSS.9208 // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. — 2018. — Том 9. — № 2. — С. 86—96.
18. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — Москва : Педагогика, 1990. — 192 с. — ISBN 5-7155-0285-3.
19. Фисенко, Т. П. Возможности смешанного обучения математике для развития регулятивных универсальных учебных действий обучающихся / Т. П. Фисенко. — DOI: 10.24412/2225-8264-2021-3-50-58 // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. — 2021. — Том 10. — № 3. — С. 50—57.
20. Ayman, A. Blended Learning Today: Designing in the New Learning Architecture / A. Ayman // The Oxford Group. — 2014. — № 28. — URL: <http://www.oxford-group.com/pdf/blended-learning-today-2014.pdf>. (дата обращения: 25.08.2021).

В 2023 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
готовится к выходу в свет издание:

Капанина Т. И., Клепиков В. Б., Лескина И. Н. Современные медиатехнологии в работе школьного пресс-центра: Учеб.-метод. пособ. / Под общ. ред. И. Н. Лескиной. 130 с.

В настоящем учебно-методическом пособии представлено практическое руководство по организации и развитию основных направлений школьного пресс-центра в качестве ресурса развития цифрового пространства современной образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, обобщен опыт реализации проекта «Сетевое сообщество школьных СМИ Нижегородской области», приведены лучшие практики школьных пресс-центров.

Предложенные в пособии учебно-методические материалы по вопросам применения медиатехнологий в общем образовании могут быть использованы в рамках реализации программ дополнительного профессионального образования педагогических работников, в деятельности специалистов муниципальных органов управления образованием, руководителей школьных пресс-центров, методистов, педагогических работников общеобразовательных организаций.



УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЕЕ СПЕЦИФИКА И ОСОБЕННОСТИ

А. Н. ШАМОВ,
доктор педагогических наук, профессор кафедры
теории и практики обучения иностранным языкам
и лингводидактики НГПУ им. К. Минина
shamov1952@yandex.ru

Статья посвящена анализу условий реализации иноязычного образования в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС (учет психологических особенностей обучающихся; опора на ведущие виды деятельности младших школьников; опора на УУД; создание на занятиях благоприятного психологического климата). Предметом исследования выступает процесс формирования иноязычных речевых навыков и умений. В обучении неродному языку широко используются разные методики, технологии и приемы обучения, характеризующиеся инструментальностью, которая обнаруживается в практическом использовании языка и речи в ограниченных пределах. Инструментальность используемых методов, технологий и приемов удачно сочетается с художественными видами деятельности (лепкой, рисованием на песке, ритмикой, танцами). Эффективность такого обучения иностранному языку проявляется в повышении уровня учебной мотивации детей, их интереса к учебному предмету; в практическом владении языком в объеме, определенном требованиями ФГОС и примерными программами для начальной школы.

The article focuses on the analysis of conditions for the implementation of foreign language education in primary schools in accordance with the requirements of FSES (consideration of children's psychological characteristics, focus on primary schoolchildren's leading activities, the emphasis on learning outcomes, creating a favourable psychological climate in the classroom). The subject of the research is the process of formation of foreign language speech skills and abilities. Different methods, technologies and techniques of teaching characterized by instrumentality which is observed in practical use of the language and speech within the limited limits are widely used in teaching of a non-native language. The instrumentality of the applied methods, technologies and techniques is successfully blended with artistic activities (modelling, drawing in the sand, rhythmic, dances). The effectiveness of such teaching of a foreign language is evident in increasing the level of children's learning motivation, their interest in the subject, in practical language skills to the extent determined by the requirements of the FSES and model programs for primary school.

Ключевые слова: начальная школа, иностранный язык, особенности преподавания неродного языка в начальной школе, деятельный характер обучения языку, приемы обучения языку, учебные технологии

Keywords: primary school, foreign language, features of teaching a non-native language in primary school, active nature of language teaching, language teaching techniques, educational technologies

Включение иностранного языка в программу обучения в начальной школе выступает важным средством развития, воспитания, образования и обучения детей, приобретения нового опыта, развития имеющихся способностей (готовностей) обучающихся [4; 7]. Овладение на элементарном уровне языковой системой нового языка, ее сравнение с особенностями родного языка стимулируют когнитивное (интеллектуальное) развитие ребенка, его эмоциональной сферы [19].

Достижению указанных целей преподавателем начальной школы способствуют:

- ✓ знание специфических особенностей методики преподавания иностранного языка учащимся 2—4-х классов;
- ✓ умение мотивировать детей к освоению нового языка;
- ✓ готовность сознательно переносить приемы обучения из других учебных предметов в обучение иностранному языку;
- ✓ учет общих интеллектуальных способностей обучающихся, таких как обучаемость, слуховая память, дифференциальная слуховая чувствительность;
- ✓ использование технологий, принятых в обучении общеобразовательным дисциплинам начальной школы.

Частная методика рекомендует преподавателю опираться на общие языковые закономерности в овладении иностранным языком, связанные с переносом универсальных учебных действий на иноязычный материал; с преодолением интерфирирующих явлений, проведением контрастирующего анализа языкового материала в контактирующих языках; с осуществлением комбинирования и варьирования иноязычного материала в учебной деятельности.

В ряде педагогических университетов Российской Федерации подготовка работников для начальной школы осуществляется по направлению образования 44.03.06 «Педагогическое образование» с двумя профилями, например, «Иностранный язык» и «Начальное образование» (ФГОС ВО) [10]. Одна из *особенностей* в деятель-

ности педагогов начальной школы заключается в приобретении двух квалификаций одновременно. Другая *особенность* сводится к тому, что преподаватель начальной школы в обучающей деятельности постоянно опирается на уже сформированные универсальные учебные действия обучающихся в начальной школе (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные) [6].

Следующая *особенность* в деятельности педагогических кадров с такими квалификациями и образованием состоит в их готовности не только к реализации ФГОС начального общего образования (1—4-е классы) по программам начальной школы, но и к преподаванию иностранного языка в рамках стандарта начального общего образования [11]. Иными словами, такой педагогический работник имеет юридическое право преподавать неродной язык, в основном английский, на других уровнях среднего общего образования [12; 13].

Изучение иностранного языка в начальной школе обеспечивает:

- ✓ формирование у учащихся элементарных навыков и умений общения в устной и письменной формах с учетом их речевых возможностей и потребностей;
- ✓ усвоение основных правил речевого и неречевого поведения;
- ✓ формирование у школьников начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения устной и письменной речью на элементарном уровне;
- ✓ расширение лингвистического кругозора детей с опорой на лингвистические знания в родном языке;
- ✓ достижение определенных результатов в воспитательном аспекте средствами изучаемого языка, что проявляется в дружелюбном отношении, толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью сверстников в других

Частная методика рекомендует преподавателю опираться на общие языковые закономерности в овладении иностранным языком, связанные с переносом универсальных учебных действий на иноязычный материал.

странах, с детским фольклором, доступными образцами детской художественной литературы [11].

Учитель начальной школы, преподающий иностранный язык, должен прочно уяснить *главные особенности методики преподавания языка* на этом уровне школьного образования [20]. Специфика его деятельности состоит в том, что поскольку обучающиеся прочно и сознательно владеют речью на родном языке (такую способность они приобрели в рамках семейного воспитания, в стенах детской дошкольной организации, дальше только ее совершенствуют), важно научить детей соотносить уже полученный опыт с опытом, приобретаемым на уроках нового языка. Прежде всего это касается технической стороны деятельности на новом языке, то есть о чем говорить; как слушать и понимать собеседника; что читать и в каком объеме понимать прочитанное; о чем можно написать другу и как использовать изучаемый язык практически.

В процессе изучения системы родного языка, овладения литературным чтением дети осваивают нормативную систему, функции и культуру речи родного языка; навыки и умения устной и письменной речи. На уроках продолжается работа по формированию универсальных коммуникативных действий и умений на родном языке, что становится основой

Преподаватель иностранного языка в начальной школе должен хорошо уяснить, что одни лингвистические знания не могут обеспечить в полном объеме автоматизированное употребление фонетического, лексического и грамматического материала в речевом потоке.

при освоении речевой деятельности на новом языке и осуществляется через овладение и использование таких видов речевой деятельности, как аудирование, гово-

рение, чтение, письменная речь, являющимися в то же время особыми формами и средствами коммуникации, важными при обучении иноязычной речи.

Еще одна *особенность* в деятельности учителя связана с тем, что механизмы порождения монологических и диалогических

высказываний нельзя напрямую перенести из родного языка в иностранный, так как их приходится корректировать и совершенствовать. Монологическая речь на новом языке начинается с уровня речевого образца. Дальше она переходит на уровень сверхфразового единства, микромонолога. Только потом наступает этап порождения развернутого связного монологического высказывания, при этом важными оказываются действия, связанные с выбором речевых образцов, их конструированием и комбинированием, трансформацией и собственным продуцированием.

Освоение диалогической речи начинается с овладения отдельными репликами. Затем осваиваются диалогические единства, микродиалоги. Завершается обучение диалогической речи диалогическими высказываниями разных типов (диалог-расспрос, диалог — обмен мнениями, ритуальный диалог). При порождении высказывания в диалогической форме важным можно считать выполнение таких действий, как распределение ролей в диалогическом взаимодействии; выбор тактики взаимодействия в диалоге, специальных реплик и других речевых средств, адекватных теме и ситуации общения; конструирование высказывания по содержанию предложенной ситуации в требуемом объеме; соблюдение выполняемой функции диалогической речи. Затем наступает этап вербализации речевого продукта во внешней речи.

Специфика учебной дисциплины «Иностранный язык» состоит в том, что знания выполняют всего лишь роль ориентировочной основы для осуществления деятельности на изучаемом языке. Преподаватель иностранного языка в начальной школе должен хорошо уяснить, что одни лингвистические знания не могут обеспечить в полном объеме автоматизированное употребление фонетического, лексического и грамматического материала в речевом потоке. Автоматизированность как обязательный показатель речевых навыков и умений достигается деятельностью на

языке в речевых ситуациях с помощью условно-речевых и речевых упражнений. Названное качество навыков и умений вместе с другими показателями формируются на основе специально отобранных учебных технологий [18].

В процессе изучения иностранного языка учащиеся начальной школы продолжают и дальше активно овладевать целостной системой элементарных познавательных действий.

А. Г. Асмолов и его коллеги отмечают, что «познавательные действия... являются существенным ресурсом достижения целей и оказывают влияние как на эффективность самой деятельности и коммуникации, так и на самооценку, смыслообразование и самоопределение учащихся» [6, с. 32].

Как было указано выше, часть операций и действий, сформированных на других предметах, учитель начальной школы без особого труда переносит и включает в структуру содержания обучения иностранному языку. В этом контексте особую значимость приобретает система логических универсальных действий в виде умений:

- ✓ выделять существенные признаки в новом языковом и речевом материале как объекты усвоения;
- ✓ проводить синтез, составлять целое из частей;
- ✓ достраивать учебный материал с целью восполнения недостающих в нем компонентов;
- ✓ выбирать основания и критерии для сравнения;
- ✓ делать сериации и классификации языковых фактов, а также определенные лингвистические обобщения;
- ✓ подводить отдельные языковые факты под общее понятие;
- ✓ устанавливать причинно-следственные связи;
- ✓ выстраивать логические цепочки при высказывании разного рода суждений; приводить доказательства;
- ✓ выдвигать лингвистические предположения (гипотезы) и умело приводить

аргументы для доказательства лингвистических и эстралингвистических фактов;

✓ строить умозаключения (индуктивное, дедуктивное, по аналогии) по увиденному, прослушанному или прочитанному материалу, делать на основе этого соответствующие выводы (умозаключения).

Личностные и межпредметные результаты обучения, уже достигнутые учащимися начальной школы, продолжают совершенствоваться на уроках иностранного языка: к ним добавляются новые действия, сформированные на материале неродного языка.

При обучении иностранному языку преподаватель обращает особое внимание на достижение предметных результатов, которые в начальной школе направлены на формирование и развитие речевых компетенций в говорении, аудировании, чтении и письменной речи [4; 7]. К этому добавляется *языковая компетенция*, которая обеспечивает прочное владение языковыми средствами нового языка, способствующими формированию и формулированию мыслей обучающихся и экспликации их речевых интенций во внешней речи.

Предметная компетенция способствует накоплению определенной суммы разных видов знаний, формирующих в сознании детей социокультурную осведомленность, которая в свою очередь проявляется в разных сферах их учебной деятельности — познавательной, ценностно-ориентационной, эстетической, трудовой. Прочная система разносторонних знаний учащихся начальной школы в существующих сферах человеческой деятельности обеспечивает:

- ✓ предметно-содержательную базу порождения собственных высказываний в диалогической и монологической речи;
- ✓ построение содержательных высказываний в письменной форме в виде письма другу, написания поздравительной

Часть операций и действий, сформированных на других предметах, учитель начальной школы без особого труда переносит и включает в структуру содержания обучения иностранному языку.

открытки к празднику, электронного сообщения, сочинения (изложения) по изученным темам.

Осведомленность учащихся о разных сферах деятельности человека способствует более глубокому пониманию содержания текстов, проникновению в их глубинный смысл при аудировании и чтении. Все это составляет «когнитивную базу» обучающихся [5], которая содействует:

- ✓ обогащению содержания высказываний детей, так как они владеют информацией (есть о чем сказать) и языковыми и речевыми средствами для выражения своей мысли;

- ✓ созданию перспективы для дальнейшей смысловой переработки содержания прослушанных и прочитанных текстов, определению их смыслов;

- ✓ участию школьников в различных внеклассных мероприятиях и конкурсах на изучаемом языке, в проектной деятельности.

Благодаря такому читательскому опыту дети приобщаются к олимпиадному движению по иностранному языку; участию в международных программах (если они есть в школе), в культурно-массовых мероприятиях на изучаемом языке.

В деятельности преподавателя иностранного языка начальной школы особого внимания заслуживает его *речь на изучаемом языке*, поскольку она превращается

в целенаправленный объект формирования на уроках. Важность освоения иноязычной речи состоит в том, что она является не только *целью*, но и *средством* обучения новому языку и речи на нем. Отсюда

предъявляются и *особые требования* к профессиональной речи самого учителя, которые связаны:

- ✓ с уровнем владения иноязычной речью учителем;

- ✓ способностью создавать на уроке с помощью иноязычной речи иноязычную атмосферу (речевую среду);

- ✓ готовностью использовать речевые установки, доступные для понимания;

- ✓ умениями создавать большое количество иноязычных речевых ситуаций, носящих в определенной степени условный, моделируемый характер и способствующих развитию самой же речи [18].

Моделируемые ситуации при обучении языку целенаправленно подготавливают детей к речевым действиям, которые они смогут использовать в будущем. Психологически дети готовы в новых речевых обстоятельствах применять некоторые образцы речи на изучаемом языке (сверхфразовые единства, микромонологи; реплики, диалогические единства, микродиалоги, формулы речевого этикета, а также лексику, грамматику и фонетику), то есть налицо процесс переноса порождения речевых действий в реальные ситуации общения.

Таким образом, учащиеся младших классов убеждаются, что изучаемый язык в таких ситуациях выполняет функции общения, иноязычного речевого взаимодействия, приобщения к новой культуре (страны изучаемого языка), познания гуманистических черт, понимания ценности и преимуществ родной культуры.

Педагог сознательно направляет учебную деятельность на формирование речевых операций и действий с языковым и речевым материалом, речевых навыков и умений по использованию разных аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики, орфографии) в речевой деятельности. На этой основе в последующем формируются *лингвистические и речевые компетенции*, которые станут показателем *уровня владения* иностранным языком как средством общения, являющегося базой языкового и речевого развития для обучающихся 5—11-х классов.

Учитель начальной школы, преподающий иностранный язык, хорошо понимает, что изучение языка носит высокоинтеллектуальный и деятельностный характер, что проявляется в готовности сознательно и грамотно пользоваться в речевой дея-

Важность освоения иноязычной речи состоит в том, что она является не только целью, но и средством обучения новому языку и речи на нем. Отсюда предъявляются и особые требования к профессиональной речи самого учителя.

тельности сформированными навыками и умениями при решении широкого круга познавательных и прагматических задач. Чтобы достичь этого, педагог должен уметь эффективно применять специальный арсенал средств для формирования указанных навыков.

В качестве таких средств используются *упражнения* [18; 20]. Упражнения — это целенаправленные, взаимосвязанные действия. Они предлагаются для преодоления языковых и операциональных трудностей и применяются в той же последовательности, в какой происходит процесс становления речевых навыков и умений, осуществляются реальные акты речи на новом языке. Для преподавателя иностранного языка в начальной школе необходимо также представлять *методическое назначение* таких методических конструкций, как «система упражнений» («аппарат упражнений», «банк упражнений»), поскольку это является одной из серьезных проблем при обучении иностранному языку.

Педагогу важно понять, что внутри системы упражнений существуют определенные объединения упражнений, направленные на достижение заявленных целей и решение речевых задач (имеются в виду такие объединения, как «комплекс упражнений», «подсистема упражнений», «система упражнений», «общая система упражнений обучения иностранному языку»). Внутри названных объединений упражнения классифицируются:

- ✓ по назначению (языковые, условно-речевые, речевые);
- ✓ по характеру материала (на развитие диалогической и монологической речи);
- ✓ по способу выполнения (устные и письменные; одноязычные и двуязычные; механические и творческие; классные и домашние; индивидуальные, парные, хоровые).

Учитель, преподающий иностранный язык в начальной школе, должен не только знать существующие типы и виды упражнений, их особенности, но и умело исполь-

зовать их в учебном процессе. Языковые упражнения направлены на овладение значением языкового знака, его формой и контекстами его функционирования. Условно-речевые и речевые упражнения помогают в освоении речевых актов на изучаемом языке, в выражении собственных мыслей, идей, намерений посредством языковых знаков, а также способствуют восприятию и пониманию мыслей авторов, изложенных ими в разных видах устных и письменных текстов.

Система упражнений по обучению неродному языку имеет разветвленную, многоярусную и многоуровневую структуру. Еще раз подчеркнем, что при изучении родного языка все упражнения сводятся к овладению лингвистической системой, особенностями ее функционирования. Упражнения на уроках иностранного языка в первую очередь направлены на развитие речи. Грамотное использование разных типов и видов упражнений является залогом качественного овладения неродным языком в практическом плане, что тоже является *одной из особенностей* деятельности учителя, преподающего иностранный язык в начальной школе.

Обучая детей иностранному языку, педагог должен постоянно иметь в виду, что умения в каждом виде речевой деятельности развиваются с помощью специальных упражнений, которые должны быть адекватны психологической природе детей. Кроме того, существуют так называемые аспектные упражнения, обеспечивающие автоматизированное употребление языкового материала в речи для целей коммуникации — выражения и понимания мыслей других участников общения.

Деятельностный характер обучения неродному языку достигается за счет использования на уроке разных приемов, способов, форм, режимов работы [8; 9; 20; 21], а также специально выбранных

Учитель, преподающий иностранный язык в начальной школе, должен не только знать существующие типы и виды упражнений, их особенности, но и умело использовать их в учебном процессе.

технологий — игровой; обильной речевой практики; ИКТ-технологий; проектных видов деятельности; технологии индивидуального образовательного маршрута; инструментальных технологий в овладении сторонами и видами речевой деятельности; CLIL-технологии и других. Их интегрирование в образовательный процесс должно быть сознательным [22], а выбор — осуществляться исходя из психологических и возрастных особенностей школьников. При этом необходимо учитывать повышенную эмоциональность, подвижность последних, их утомляемость в учебной деятельности, что требует частой смены методов, приемов, способов, форм обучения и режимов работы на уроке.

Учитель начальной школы имеет одно неоспоримое преимущество. Оно заключается в том, что в рамках программ учебных дисциплин в начальной школе он владеет *методиками и технологиями обучения другим видам деятельности*, под которыми мы понимаем художественную деятельность преподавателя, связанную с пением, ритмикой, рисованием; изготовление всякого рода поделок, лепку из пластилина; владение техникой песочной анимации; игру на разных музыкальных инструментах. Если указанные методики и технологии интегрировать в обучение

языку, то это придаст процессу освоения языка более целенаправленный характер. Сочетание иноязычной речевой деятельности с творческими видами деятельности является сильным мотивирующим фактором в процессе освоения новых средств общения.

Сочетание иноязычной речевой деятельности с творческими видами деятельности является сильным мотивирующим фактором в процессе освоения новых средств общения. При обучении языку рассмотренное выше является не только преимуществом преподавателя иностранного языка начальной школы, но и *инструментальной особенностью* его профессиональной деятельности [18].

На уроках иностранного языка предпочтение отдается игровым и соревнова-

тельным приемам, коллективным видам речевой деятельности. Крайне важны такие приемы в оценке результатов обучения языку. Следует подчеркнуть, что контроль результатов должен носить «скрытый характер» (Е. И. Пассов), что обеспечивает условия для использования изучаемого языка как реального средства общения.

Контроль результатов обучения должен отвечать ряду требований, отражающих его эффективность. Речевая способность имеет несколько уровней ее организации, с этим связано одно из требований, заключающееся в том, что *объекты контроля должны быть разными по уровню*. Под *объектами контроля* подразумеваются речевые умения (аудирование, говорение, чтение и письмо) и лежащие в их основе речевые (произносительные, лексические, грамматические и орфографические) навыки. Объектом *особого контроля* должны быть технические навыки чтения и письма, поскольку от них во многом будет зависеть обучение языку в дальнейшем.

Выполнению контрольных заданий предшествует естественная мотивация. На уроках языка во 2—4-х классах целесообразным считается использование преимущественно устных форм контроля, при этом можно применять такие элементарные неречевые действия, как:

- ✓ подчеркивание (букв, символов, слов и т. п.);
- ✓ отбор нужного рисунка из серии предложенных, иллюстрирующих содержание текста;
- ✓ выбор правильного ответа из числа предложенных вариантов;
- ✓ размещение предложений в логической последовательности, как они встречаются в прослушанном или прочитанном текстах.

Приведенные приемы свидетельствуют об интуитивном владении изучаемым языком.

Контроль уровня сформированности речевых навыков и умений выполняет в первую очередь диагностико-оценочную

функцию. Основываясь на полученных показателях, преподаватель может критически оценить результаты своей обучающей деятельности, свидетельствующие об эффективности использованных приемов, способов, форм и режимов работы.

Кроме того, учителю, преподающему иностранный язык в начальных классах, необходимо осуществлять *рефлексивную деятельность*. Основная цель рефлексии — вспомнить, выявить и осознать дидактическую и методическую значимость компонентов своей обучающей деятельности, связать их со смыслом, способом реализации задуманных педагогических идей и находок, успешно решать дидактические и методические проблемы, количественно и качественно оценивать успехи детей в обучении языку. Благодаря полученным результатам преподаватель убеждается в важности и значимости своей обучающей деятельности, определяет ее дальнейшие цели, корректирует методическую работу (обновляет учебный материал, подбирает новые упражнения, использует инновационные приемы и способы обучения языку, включает в образовательный процесс новые учебные технологии). Рефлексия как элемент психологической и педагогической деятельности позволяет педагогу обогащать свою профессиональную деятельность актуальными качествами, успешно овладевать новыми элементами педагогического опыта, эффективными техниками преподавания. В результате повышается его методическое мастерство в преподавании других дисциплин начальной школы [18].

В заключение статьи укажем на еще одно *важное обстоятельство* в деятельности учителя начальной школы, преподающего иностранный язык. Сегодня педагог

стоит перед важной дилеммой: какой учебник выбрать для обучения языку, поскольку существуют разные линейки учебников по английскому языку [1; 2; 3; 15; 16; 17]. Поэтому учитель выбирает УМК, основываясь на следующих критериях:

✓ соответствие потребностям педагогического процесса в начальной школе (учет программных требований, закономерностей усвоения разных видов знаний; управление процессом усвоения нового лингвистического материала; опора на все компоненты УМК в учебном процессе);

✓ целенаправленность обучения иностранному языку (ориентация на достижение поставленных целей, выделение «пороговых» уровней владения языком, учет уровня психологического развития детей);

✓ ориентация на учащихся при выборе учебника (учет индивидуальных и возрастных особенностей, уровня обученности школьников; создание оптимальных условий для самостоятельной работы детей по иностранному языку);

✓ мотивация (стимулирование познавательной активности детей, проблемность в предъявлении, тренировке и применении учебного материала, личностная значимость учебного материала для осуществления речевой деятельности на изучаемом языке; учет коммуникативных потребностей самих обучаемых).

М. В. Степанова дает учителям начальных классов рекомендации, как правильно выбрать учебник по английскому языку, добиваться на его основе высоких учебных, воспитательных, развивающих и образовательных результатов в предметной области «Иностранный язык» [14].

Сегодня педагог стоит перед важной дилеммой: какой учебник выбрать для обучения языку, поскольку существуют разные линейки учебников по английскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык. Книга для учителя. 2 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. — Москва : Express Publishing : Просвещение, 2017. — 132 с. — (Английский в фокусе).

2. Английский язык. Книга для учителя. 3 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. — Москва : Express Publishing : Просвещение, 2017. — 144 с. — (Английский в фокусе).

3. Английский язык. Книга для учителя. 4 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. — Москва : Express Publishing : Просвещение, 2017. — 152 с. — (Английский в фокусе).

4. *Апальков, В. Г.* Английский язык. Сборник примерных рабочих программ. Предметные линии учебников «Английский язык в фокусе». 2—11 классы : учебное пособие для общеобразовательных организаций / В. Г. Апальков, Н. И. Быкова, М. Д. Поспелова. — Москва : Просвещение, 2018. — 238 с. — ISBN 978-5-09-063043-6.

5. *Гудков, Д. Б.* Межкультурная коммуникация: проблема обучения / Д. Б. Гудков. — Москва : МГУ, 2000. — 120 с. — ISBN 5-211-04109-7.

6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : учебное пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под редакцией А. Г. Асмолова. — Москва : Просвещение, 2008. — 151 с. — ISBN 978-5-09-019148-7.

7. *Мильруд, Р. П.* Английский язык. Сборник примерных рабочих программ: предметные линии учебников «Звездный английский». 2—11 классы : учебное пособие для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением английского языка / Р. П. Мильруд, Ж. А. Суворова. — Москва : Просвещение, 2019. — 256 с. — ISBN 978-5-09-063044-3.

8. *Никитенко, З. Н.* Иностранный язык в начальной школе: теория и практика : учебник для бакалавров / З. Н. Никитенко. — Москва : Флинта, 2018. — 328 с. — ISBN 978-5-9765-3773-6.

9. *Никитенко, З. Н.* Первые шаги в английском языке. Книга для педагога / З. Н. Никитенко. — Москва : Ювента, 2018. — 224 с. — ISBN 978-5-85429-778-3.

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) : приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125. Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. — URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 05.12.2022).

11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 // Гарант.ру : информационно-правовой портал. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 05.12.2022).

12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 // Гарант.ру : информационно-правовой портал. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 05.12.2022).

13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (с изменениями и дополнениями) : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 // Гарант.ру : информационно-правовой портал. — URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 05.12.2022).

14. *Степанова, М. В.* Методика формирования и развития методической компетенции учителя в условиях вариативности школьных учебников по иностранным языкам:

автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М. В. Степанова. — Тамбов, 2020. — 24 с.

15. УМК «Звездный английский» для 2-го класса. В 2 частях / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова [и др.]. — Москва : Express Publishing : Просвещение, 2018.

16. УМК «Звездный английский» для 3-го класса. В 2 частях / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова [и др.]. — Москва : Express Publishing : Просвещение, 2018.

17. УМК «Звездный английский» для 4-го класса. В 2 частях / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова [и др.]. — Москва : Express Publishing : Просвещение, 2018.

18. *Чернышов, С. В.* Теория и методика обучения иностранным языкам : учебник / С. В. Чернышов, А. Н. Шапов. — Москва : Кнорус, 2022. — 442 с. — ISBN 978-5-406-08473-1.

19. *Чернышов, С. В.* Формирование эмоционального опыта младших школьников средствами иностранного языка / С. В. Чернышов // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 11. — С. 2—9.

20. *Шапов, А. Н.* Методика преподавания иностранных языков в начальной школе и в детском дошкольном учреждении / А. Н. Шапов, Н. С. Пронина ; Министерство просвещения Российской Федерации, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет). — Нижний Новгород : Мининский университет, 2021. — 130 с.

21. *Шапов, А. Н.* Научно-методическое обеспечение обучающей деятельности учителя иностранного языка / А. Н. Шапов // Шатиловские чтения. Концептуальная образовательная парадигма в контексте глобализации: инноватика в иноязычном образовании : сборник научных трудов. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2019. — С. 140—148.

22. *Шапов, А. Н.* Отбор учебных технологий и их интеграция в образовательный процесс при изучении иностранного языка / А. Н. Шапов, С. В. Чернышов. — DOI: 10.24412/2224-0772-2022-83-58-74 // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2022. — Том 1. — № 2 (83). — С. 58—74.

**В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования**

вышли в свет издания:

***Татарникова Н. С.* Самооценка личностного потенциала руководителя при управлении образовательной организацией: Учеб.-метод. пособ. 77 с.**

В издании акцентировано внимание на рефлексивном компоненте управленческой компетентности руководителя, умении осуществлять рефлексию профессионально значимых личностных качеств, развитии навыков самооценки и самоанализа, а также саморегуляции в профессионально-педагогической и управленческой деятельности и самоанализе личностного потенциала управления руководителя.

Представлены тесты и методики, предназначенные для самооценки деловых личностных качеств руководителя, тесты исходного и рубежного уровня контроля для планирования методики обучения с максимальным достижением цели и позволяющие информировать слушателя об уровне его знаний.

***Петров А. Ю., Петров Ю. Н., Быкова Д. В., Сиротова А. А.* Развитие практико-ориентированного пространства профессионального образования классической методикой и предметно-языковой компетентностью в формате цифровизации: Монография. 226 с.**

В монографии содержатся материалы, отражающие теорию и практику рассматриваемой проблемы, дан ретроспективный анализ методик изучения иностранного языка в теории и практике отечественного и зарубежного опыта. Рассмотрены вопросы технологии реализации разработанной модели преподавания иностранного языка по специальностям ТОП-50 в СПО.

Издание адресовано обучающимся, педагогам, научным работникам, аспирантам, методистам и руководителям профессиональных образовательных организаций.



УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В. Я. БАРМИНА,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики обучения технологии и экономике НИРО
vebarmina@yandex.ru

В статье рассмотрены некоторые теоретические и практические аспекты проектирования и реализации в практике школы учебных задач: общедидактическое понимание, классификационные основания, виды, структура, подходы к разработке. Выявлены особые возможности учебных заданий для достижения предметных и метапредметных результатов обучения в условиях реализации ФГОС.

The article considers some theoretical and practical aspects of designing and implementing learning tasks into school practice: general didactic understanding, classification grounds, types, structure, approaches to development. The article identifies special opportunities of learning tasks to achieve subject and meta-subject educational in the conditions of the Federal State Educational Standard implementation.

Ключевые слова: *задача, учебная задача, учебное задание, учебная деятельность, предметные и метапредметные результаты*

Keywords: *task, learning task, learning exercise, learning activity, subject and meta-subject results*

Сегодня, в условиях действия обновленных ФГОС, перед педагогами возникают вопросы, как перевести ученика в позицию субъекта учебной деятельности, каким образом помочь ему стать равноправным участником реализации учебного процесса и принять цели и задачи этой деятельности в качестве лично значимых, как организовать учебную среду, в которой он принимает активное участие. Эти и другие вопросы поможет решить лично ориентированное обучение. В реализации данного процесса значимая роль принадлежит учителю, его способности переводить учебные цели в учебные задачи, конструи-

ровать эти задачи таким образом, чтобы они были поняты и приняты учеником.

Учебная задача занимает особое место в структуре учебной деятельности. К исследованию ее сущностных особенностей, общедидактических роли и содержания, системообразующего характера обращались многие ученые и исследователи. В их научных трудах представлены разные определения понятия «учебная задача», охарактеризована ее роль в структуре и логике образовательного процесса, рассмотрены структурные особенности, проанализированы подходы к типологии учебных задач.

Так, Л. М. Фридман обосновал структуру учебной задачи, систематизировал методы решения математических задач, выделил важность такого подхода к задаче, при котором «задача выступает как объект тщательного изучения, а ее решение — как объект конструирования и изобретения» [8, с. 11]. Г. А. Балл, характеризуя учебную задачу как систему, определяет в ее составе два обязательных компонента: *предмет задачи*, находящийся в исходном состоянии (условия); *модель требуемого состояния предмета задачи* (требования задачи). Под решением задачи он понимает воздействие на предмет задачи, обуславливающее ее переход из исходного состояния в требуемое [1]. А. З. Зак считает учебную задачу важным средством формирования познавательных интересов, культуры мышления обучающихся [3].

Важной особенностью большинства подобных исследований является обнаружение и выявление особых возможностей учебной задачи, соответствующих новым изменяющимся условиям функционирования отечественной школы.

В контексте нашей темы рассмотрим некоторые теоретические аспекты задачного подхода, потенциал и практические возможности его использования в условиях реализации обновленных ФГОС и достижения новых образовательных результатов в современных условиях.

В теории дидактики учебная задача выступает своеобразным локомотивом действия — основного структурного элемента деятельности. В обобщенном контексте важно не столько предметное содержание задачи (числовые данные, лингвистическая составляющая, исторические факты), сколько обязательное наличие двух компонентов: *известного* и *неизвестного*. Известное — предмет задачи в исходном состоянии, а неизвестное — модель/прогноз требуемого состояния этого предмета. Необходимым условием взаимодействия указанных компонентов называют противоречие, несогласованность, которые и тре-

буют от ученика поиска новых знаний или согласования уже имеющихся, открытия или освоения новых способов действия [4].

Необходимо также отметить, что от всех других типов задач учебная отличается тем, что ее цель и результат за-

ключаются не столько в изменении предметов, над которыми производится действие, сколько в изменении субъекта, производящего это действие. Эта направленность задачи на субъекта является своеобразным управляющим вектором

в отношении учебной деятельности. Причем в хорошей (в дидактическом смысле) задаче не просто описана ситуация, включающая характеристику данных и указания на поиск неизвестного, а в эту ситуацию вовлечен и сам субъект, она стимулирует его познавательную активность за счет наличия в ней определенного личностного смысла, мотивационного компонента.

А. М. Новиков называет учебную задачу минимальной неделимой «единицей» учебного процесса [5]. В этом смысле из таких задач состоят темы, разделы и все содержание учебного предмета или курса. Следовательно, выстроенная таким образом система взаимосвязанных учебных задач может стать эффективным средством реализации предметного и метапредметного содержания. Основанием для проектирования обозначенных задач становится перечень предметных, метапредметных и личностных результатов обучения и ряд основных видов учебной деятельности в разделе программы предмета/курса «Тематическое планирование». В этой связи проектирование урока — это проектирование системы учебных задач, где одна и та же учебная цель может потребовать решения ряда задач, а одна и та же задача может служить достижению нескольких целей. Сказанное еще раз подтверждает положение о том, что система заданий является

В контексте нашей темы рассмотрим некоторые теоретические аспекты задачного подхода, потенциал и практические возможности его использования в условиях реализации обновленных ФГОС и достижения новых образовательных результатов в современных условиях.

необходимым компонентом аппарата организации образовательного процесса, то есть методического аппарата.

В качестве средств решения учебных задач могут выступать:

- ✓ идеальные средства — знания, используемые обучающимся;
- ✓ материальные средства — различные инструменты, материалы;
- ✓ материализованные средства — формулы, схемы, тексты.

Однако ведущими являются идеальные средства в вербальной форме.

Учебные задачи воплощаются в учебных заданиях — разнообразных по объему и содержанию видах самостоятельной работы, выполняемой учащимися по указанию педагога. В обобщенном смысле учебное задание — это поручение ученикам выполнить какие-либо учебные (теоретические и практические) действия, данное учителем.

Наше исследование показало, что особый теоретический и практический интерес представляет вопрос классификации учебных заданий. Для этой цели используют *разные основания*.

По *месту в контексте урока* можно выделить:

- ✓ задания, предшествующие объяснению педагога (например, это может быть повторение изученного материала);

Учебные задачи воплощаются в учебных заданиях — разнообразных по объему и содержанию видах самостоятельной работы, выполняемой учащимися по указанию педагога.

- ✓ задания, нацеленные на самостоятельное осмысление учащимися материала, сообщенного учителем и содержащегося в учебнике;

- ✓ задания после объяснения педагогом нового материала для самостоятельного осмысления и закрепления обучающимися материала;

- ✓ домашние задания.

По *формируемому виду когнитивных способностей* (например, по таксономии В. Я. Ляудис):

- ✓ задания, требующие воспроизведения знаний;

- ✓ задания, требующие простых мыслительных действий;

- ✓ задания на сложные мыслительные операции;

- ✓ задания, порождающие продуктивные мыслительные действия;

- ✓ задания на продуктивное мышление (решение проблем);

- ✓ рефлексивные задания.

По *дидактической цели* — задания, соответствующие любому предметному и/или метапредметному результату.

По *выполняемой функции*:

- ✓ задания формирующей/развивающей функции;

- ✓ задания оценивающей функции;

- ✓ универсальные задания.

По *характеру предмета задачи*:

- ✓ материально направленные (предмет задачи материален);

- ✓ информационные (предметом задачи является некоторая модель какой-либо моделируемой системы: описание, изображение, образ в сознании человека и т. п.) [1].

По *характеру осваиваемого опыта*:

- ✓ учебно-тренировочные (овладение умением, освоение правила);

- ✓ поисковые (поиск новых способов решений) [3].

По *месту в системе развивающего обучения*:

- ✓ конкретно-практические задания (применение/отработка способов действий в известной ситуации);

- ✓ учебные задания (поиск способов решений нового класса задач);

- ✓ проектные задачи (применение способов действий в ситуациях, приближенных к реальным) [6].

Существуют и другие основания для типологии учебных заданий, но в любом случае, выбирая тип задания, педагог руководствуется целью и планируемыми результатами будущего занятия.

Проведенные исследования показывают, что еще один важный для педагога вопрос связан с требованиями к форму-

лировке и выполнению учебных заданий: ведь от того, насколько качественно они сформулированы, зависит их успешное выполнение учеником, а значит, эффективность самого обучения.

Среди значимых характеристик учебных заданий можно выделить:

✓ валидность и объективность, то есть способность давать именно те результаты, для получения которых они предназначены;

✓ использование формулировок на языке, доступном пониманию ученика;

✓ многоуровневость, то есть наличие возможности их использования с целью достижения разных уровней сформированности данного действия и/или его оценки;

✓ модульность, то есть при сохранении общего контура задачи есть возможность менять некоторые из ее условий (предмет, предметное содержание и т. д.).

Важно отметить, что получая учебное задание, ученик должен понимать все условия его выполнения (прежде всего — цель и контекст) и иметь ясное представление о том, каков должен быть конечный результат. При этом учитель, проектируя и конструируя такое задание, должен иметь четкое понимание того, на что оно направлено («на знание», «на понимание», «на умение»), а также быть готовым, используя возможные приемы и способы, оказать ученику помощь. Если смотреть с позиции психологического контекста, то учебное задание должно затрагивать интересы учащихся, иметь эмоциональную окраску (например, за счет занимательных примеров), соответствовать учебным и возрастным возможностям учащихся, находиться в зоне их ближайшего развития.

По нашим наблюдениям, проблема разработки структуры учебного задания весьма актуальна для педагогов. В этом контексте выделяют два его основных компонента:

✓ *методический* — содержащий информацию для учителя;

✓ *дидактический* — собственно обучающий, который и получит ученик.

В методической части содержатся характеристики, указывающие:

✓ на место задания в учебной программе по предмету (раздел, тема);

✓ его цель — на достижение какого предметного и/или метапредметного планируемого результата направлено (например, «сформировать знания о...», «сформировать умение выполнять... / осуществлять...»);

✓ уровень сложности задания (базовый или повышенный);

✓ организационную форму выполнения, критерии оценки результатов выполнения задания, необходимое время и материалы.

Дидактическая часть учебного задания требует от учителя особенно тщательной проработки: краткость и емкость содержания, доступность и грамотность языка, наличие ярких и мотивирующих акцентов, — все эти качества будут работать на эффективное достижение дидактической цели. В этом компоненте задания предполагается наличие *мотивационной составляющей*, где есть заголовок и описание контекста и/или какой-либо учебной ситуации, которые помогут ученику понять, зачем ему нужно выполнить это задание, какой личностный и социальный смысл имеет эта работа.

Содержательная составляющая дидактической части представляет собой инструкцию, алгоритм действий, где ученику кратко и доступно объясняется, что именно и как необходимо сделать, какие условия соблюсти, в какой форме представить результат.

В условиях реализации ФГОС образовательная деятельность направлена на достижение не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов. В связи с этим в процессе проектирования учебных заданий, а точнее, на этапе определения их целевой установки важно

Важно отметить, что получая учебное задание, ученик должен понимать все условия его выполнения (прежде всего — цель и контекст) и иметь ясное представление о том, каков должен быть конечный результат.

соотнести в одном задании и предметный, и метапредметный результат. Например, для урока технологии в 6-м классе для учебного задания учитель определил *предметный результат*: «называть отличия кулинарного рецепта от алгоритма и технологии» и *метапредметный результат* (универсальные познавательные действия — базовые логические действия): «устанавливать основание для сравнения»; или — *предметный результат*: «осуществлять презентацию проекта» и *метапредметный результат* (универсальные учебные коммуникативные действия — общение): «публично представлять результаты выполненного проекта».

Для разработки примера учебного задания для 5-го класса определим *предметный результат*: «выбирать материалы для выполнения швейных работ» и *метапредметный результат*: «выявлять закономерности в рассматриваемых фактах». Ниже представлено, как может выглядеть структура подобного задания.

Методический комментарий.

Характеристика задания. 5-й класс

✓ *Место в учебном плане* (раздел/модуль, тема): «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов», «Механические, физические и технологические свойства тканей из натуральных волокон».

✓ *Цель*: оценка умения сформированности умения подбирать ткань для изделия в соответствии с ее свойствами (предметный результат), оценка умения выявлять закономерности в рассматриваемых фактах с

Для разработки примера учебного задания для 5-го класса определим предметный результат: «выбирать материалы для выполнения швейных работ» и метапредметный результат: «выявлять закономерности в рассматриваемых фактах».

учетом предложенной задачи (метапредметный результат — универсальные учебные познавательные действия — базовые логические действия).

✓ *Уровень сложности задания*: базовый.

✓ *Организационная форма*: работа в парах.

✓ *Критерии оценки результатов*: выполнен правильный подбор тканей к предложенным швейным изделиям и выделены их свойства.

✓ *Время для выполнения*: 25 минут.

✓ *Необходимые материалы*: карточки с картинками швейных изделий из натуральных волокон (нижнее белье, блузка, летнее платье, джинсы, пальто, шторы, скатерть,...).

Дидактическая часть.

Мотивационный компонент

Учимся правильно подбирать ткань! Качество любого швейного изделия во многом зависит от того, насколько грамотно подобрана ткань. Хорошо ли футболка впитывает влагу, сильно ли сминается юбка, красиво ли драпируются в комнате шторы — все это зависит от вида ткани и ее свойств. Знание этих свойств поможет не ошибиться в выборе ткани, модели, фасона изделия, и тогда швейное изделие мы будем носить с удовольствием.

Инструкция

1. Выберите из предложенных учителем карточек с изображением швейных изделий две карточки. Запишите их названия в первый столбец предложенной таблицы.

2. Определите те свойства (не менее трех для каждого изделия) натуральных тканей, которые будут важны при использовании выбранных вами изделий. Запишите их во втором столбце.

3. Выберите натуральную ткань (хлопок, лен, шерсть, шелк), которая подходит по указанным свойствам к выбранным вами изделиям. Названия тканей запишите в третьем столбце.

Для выполнения задания можете использовать учебник.

Название изделия	Свойства	Название ткани
1.		
2.		

Очевидно, что в подобных заданиях можно легко менять предметное содержание, взяв для нахождения закономерностей, объекты, явления, события из географии, биологии, МХК и т. д. Именно так и проявляется «универсальность» универсальных действий, а их ценность состоит в том, что они «работают» с любым знанием, нужны всегда, являются инструментами решения самых разных задач. Учебные задачи как минимальный структурный элемент учебной деятельности помогают

учителю достичь обозначенных во ФГОС планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов.

Таким образом, представленные нами теоретические характеристики и сформулированные практические рекомендации по использованию учебных задач в практике современной школы, позволяют сделать вывод об их большом потенциале для достижения комплекса планируемых результатов обновленного ФГОС в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолог-педагогический аспект / Г. А. Балл. — Москва : Педагогика, 1990. — 184 с. — ISBN 5-7155-0071-0.
2. Бармина, В. Я. Универсальные учебные действия как базовые навыки современного человека: способы и проблемы формирования в общеобразовательной школе / В. Я. Бармина, А. В. Онучина // Нижегородское образование. — 2019. — № 4 — С. 104—112.
3. Зак, А. З. Интеллектика. Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1—4 классов : книга для учителя / А. З. Зак. — Москва : Интеллект-центр, 2002, — 408 с. — ISBN 5-89790-154-6.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 3-е издание, пересмотренное. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 448 с. — ISBN 978-5-9770-0518-0.
5. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. — Москва : Эгвес, 2006. — 488 с. — ISBN 5-85449-127-6.
6. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. Е. Егоркина [и др.] ; под редакцией А. Б. Воронцова. — Москва : Просвещение, 2011. — 176 с. — ISBN 978-5-09-025237-9.
7. Резникова, О. А. Оценка профессиональной компетентности учителя в постановке учебных задач : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / О. А. Резникова. — Москва, 2006. — 283 с.
8. Фридман, Л. М. Как научиться решать задачи : пособие для учащихся / Л. М. Фридман, Е. М. Турецкий. — Москва : Просвещение, 1989. — 174 с. — ISBN 5-09-000596-6.

В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:

Судьба русской литературной классики в современной школе: Сборник статей / Сост.: М. И. Шутан, Л. В. Дербенцева; науч. ред. М. И. Шутан. 227 с.

В сборнике представлены научно-методические материалы, посвященные анализу и интерпретации шедевров русских классиков XIX века. При этом особое внимание уделяется системе уроков и заданий по лирическим, эпическим, лиро-эпическим и драматическим произведениям А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, А. Н. Островского, И. А. Гончарова, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого.

Издание адресовано широкому кругу читателей: специалистам-филологам, студентам, педагогам, преподавателям методики литературы в вузах и в системе повышения квалификации учителей.



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Н. И. АКОПЯН,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики специального образования Гродненского
государственного университета имени Янки Купалы (Беларусь)
nata.akopyan.89@mail.ru

В статье раскрывается содержание научно-методического обеспечения коррекционно-педагогической работы по формированию эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью. В основе разработки научно-методического обеспечения лежат результаты анкетирования учителей-дефектологов и родителей учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, диагностики самих учащихся. Востребованность представленных материалов обоснована актуальностью формирования эмоциональной безопасности как ключевой составляющей социальной адаптации обучающихся.

The article reveals the content of scientific and methodological support of correctional and pedagogical work on formation of emotional safety in primary school children with mild intellectual disability. The development of scientific and methodological support is based on the results of the survey among teachers-defectologists and parents of schoolchildren with mild intellectual disability, as well as pupils' diagnostics. The relevance of the presented materials is justified by the importance of the formation of emotional safety as a key component of pupils' social adaptation.

Ключевые слова: *эмоциональная безопасность, коррекционно-педагогическая работа, научно-методическое обеспечение, интеллектуальная недостаточность*

Keywords: *emotional safety, correctional and pedagogical work, scientific and methodological support, intellectual disability*

Повышение качества жизни обучающихся с особенностями психофизического развития, обеспечение их успешной социальной адаптации — значимые приоритеты современной системы образования. В настоящее время исследователи осуществляют активный поиск максимального включения каждого ребенка с особенностями психофизического развития

в образовательный процесс (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская и др. [6; 7]). К числу важнейших задач теории и практики обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью относится формирование самостоятельной, активной личности, способной эффективно функционировать в различных сферах жизнедеятельности [1; 8; 9]. Результатом

коррекционно-педагогической работы с учащимися, имеющими особенности психофизического развития, в том числе и интеллектуальную недостаточность, выступает *социальная адаптация*. Умение проявлять социально одобряемое поведение — ее важный элемент. Значимым условием реализации социально одобряемого поведения ребенком с интеллектуальной недостаточностью является развитие его эмоциональной сферы. Т. Л. Лещинская, В. Ч. Хвойницкая отмечают, что эмоциональный компонент социальной адаптации учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью выступает в качестве ключевого, поскольку остается более сохранным [6]. Однако у детей данной категории имеются определенные трудности в развитии эмоциональной сферы, которые препятствуют качественному процессу взаимодействия в обществе.

Организация соответствующей коррекционно-педагогической помощи ребенку с легкой интеллектуальной недостаточностью позволяет формировать у него эмоциональную безопасность, которая рассматривается в тесной взаимосвязи с эмоциональным интеллектом, однако является более широким понятием. Эмоциональный интеллект заключается в способности перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях (понимание эмоций, выявление их причин). Эмоциональная безопасность в большей степени связана со способностью и готовностью правильно действовать в эмоционально опасных ситуациях, а это возможно только тогда, когда человек понимает эмоции и знает, что послужило их причиной [1]. В качестве эмоционально опасной ситуации нами рассматривается ситуация, которая может вызвать негативные эмоции и спровоцировать неадекватный стиль поведения. Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью это может быть любая ситуация, в которой ребенок неверно трактует происходящее, неправильно понимает эмоции участников (например, может

проявить агрессию в случае болезненного восприятия адекватной критики со стороны взрослого или сверстника; агрессивно среагировать на шутку; проявлять радость в случае горестного события и т. д.).

Проведение анкетирования учителей-дефектологов, направленного на выявление опыта формирования эмоциональной безопасности у учащихся рассматриваемой категории позволило определить, что главной проблемой является несовершенство научно-методического обеспечения:

- ✓ отсутствие программ коррекционных занятий по формированию эмоциональной безопасности отметили 65 % учителей-дефектологов;
- ✓ учебно-методических разработок — 68 % педагогов;
- ✓ методических пособий для совместной работы педагога с учащимися — 59 %;
- ✓ раздаточного материала — 50 %;
- ✓ рабочих тетрадей — 80 %;
- ✓ адаптированных электронных средств обучения — 75 % [4].

Проблемы осуществления коррекционно-педагогической работы по формированию эмоциональной безопасности послужили основанием для разработки научно-методического обеспечения, адекватного возможностям, особенностям и потребностям учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Результаты проведенного экспериментального исследования на базе вспомогательных школ Республики Беларусь свидетельствуют о том, что для учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью характерен преимущественно низкий уровень сформированности эмоциональной безопасности, который выявлен у 73 % детей, средний уровень показали 27 % учащихся, высокий уровень выявлен не был.

Эмоциональная безопасность в большей степени связана со способностью и готовностью правильно действовать в эмоционально опасных ситуациях, а это возможно только тогда, когда человек понимает эмоции и знает, что послужило их причиной.

На основании качественного анализа результатов исследования можно утверждать, что большинству учащихся трудно выделять характерные признаки эмоциональных состояний; определять основные причины возникновения представленных эмоций; оценивать поступки и поведение персонажей на картинках, отображающих эмоционально опасные ситуации и людей в реальных эмоционально опасных ситуациях. Учащиеся не умеют контролировать эмоции, проявлять социально одобряемое поведение, защищать себя и других в эмоционально опасных ситуациях. Педагогическое наблюдение позволило определить, что большинство учащихся рассматриваемой категории в реальных жизненных эмоционально опасных ситуациях не понимают эмоции других людей и основные причины их возникновения; не умеют оценивать поступки окружающих и выбирать адекватное ситуативное поведение, что затрудняет формирование эмоциональной безопасности.

К потенциальным возможностям проявления эмоциональной безопасности учащихся можно отнести сочувствие персонажам картинок и героям литературных произведений, попавшим в эмоционально опасные ситуации; отрицательное или положительное отношение к поступкам окружающих людей в доступных для понимания эмоционально опасных ситуациях.

Выявленные особенности легли в основу содержания разработанного научно-методического обеспечения, целью которого является оптимизация

содержания и организации коррекционно-педагогической работы по формированию эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью, способствующей улучшению их качества жизни и успешной социальной адаптации.

В качестве целевого ориентира указанного научно-методического обеспечения выступает формирование у рассматриваемой категории учащихся умений замечать, правильно определять, выражать эмоции; устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями; контролировать и проявлять социально одобряемое поведение, что позволит им быть способными и готовыми защищать себя и других в эмоционально опасных ситуациях.

Теоретико-методологической основой представленных разработок на философском уровне является *антропоцентрический подход*, реализованный через принципы культуросообразности и гуманизации и опирающийся в коррекционно-педагогической работе на ценность личности учащегося и специфику поведения в данной культурной среде. Антропоцентрический подход преломляется на общенаучном уровне через системный и деятельностный подходы. *Системный подход* раскрывает взаимосвязь компонентов структуры эмоциональной безопасности в процессе ее формирования, реализуется через принципы интегративности и единства интеллекта и аффекта. *Деятельностный подход* реализуется в принципах активности учащихся и формирования мотивации к деятельности, актуализируется посредством подбора мотивирующего и актуального для учащихся дидактического наполнения различных видов осуществляемой деятельности. Конкретно-научную основу составляют средовой и компетентностный подходы.

Средовой подход раскрывается в принципах использования средовых ресурсов и применения информационных коммуникационных технологий в коррекционно-педагогическом процессе, реализуется через создание средовых комплексов к коррекционным занятиям. *Компетентностный подход* раскрывается в принципах самостоятельности учащихся и включения их в практическую деятельность, реализуется в процессе организации коррекционно-пе-

Педагогическое наблюдение позволило определить, что большинство учащихся рассматриваемой категории в реальных жизненных эмоционально опасных ситуациях не понимают эмоции других людей и основные причины их возникновения.

педагогической работы через формирование способов поведения в эмоционально опасных ситуациях.

Рассмотрим специфику научно-методического обеспечения коррекционно-педагогической работы по формированию эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью.

1. *Проект программного содержания коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы»* для 1—5-х классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью (раздел «Моя эмоциональная безопасность») [5].

Программное содержание разработано на компетентностной основе, с учетом инклюзивных тенденций в образовании. Компетентностная основа предполагает приобретение учащимися практических умений и навыков и готовность использовать их в повседневной жизни, формирование жизненных компетенций. Содержание раздела «Моя эмоциональная безопасность» предусматривает формирование у учащихся самостоятельности, навыков социально одобряемого поведения при взаимодействии с окружающими в процессе преодоления эмоционально опасных ситуаций. Особое внимание уделяется обучению навыкам релаксации (мышечного и психического расслабления). Данный раздел программы включает составные части, в каждой из которых представлено примерное содержание коррекционных занятий, перечень упражнений, игр, литературных произведений, видеоматериалов, основных слов для обогащения словарного запаса. Реализация программного содержания раздела «Моя эмоциональная безопасность» будет представлена ниже — при описании практических разработок.

2. *Учебное наглядное пособие «Моя эмоциональная безопасность»* [3] — предназначено для коррекционно-педагогической работы педагогов (учителей-дефекто-

логов) с учащимися младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях «Развитие эмоционально-волевой сферы». Материалы пособия могут использоваться в работе с детьми указанной категории в иных образовательных учреждениях, реализующих образовательную программу на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью. Разработанное пособие способствует формированию эмоциональной безопасности у рассматриваемой категории учащихся посредством решения задач, направленных на развитие умений:

- ✓ оценивать поступки людей с позиции «хорошо — плохо»;
- ✓ соотносить поведение окружающих с собственным поведением;
- ✓ контролировать свои эмоциональные проявления по отношению к самому себе и к окружающим и проявлять адекватное поведение в эмоционально опасных ситуациях;
- ✓ распознавать эмоционально опасные ситуации и защищать себя и других в таких ситуациях.

Работа с учебным наглядным пособием «Моя эмоциональная безопасность» позволяет решать представленные задачи посредством применения следующих методов:

- ✓ проигрывание ситуаций;
- ✓ сюжетно-ролевое инсценирование;
- ✓ игра-драматизация; игровой тренинг;
- ✓ использование коррекционных сказок;
- ✓ интерактивный метод, основанный на диалоге и взаимодействии.

В качестве примера реализации учебного наглядного пособия приведем одно из коррекционных занятий.

Тема: «Почему радуемся» (5-й класс).

В начале занятия учащимся предлагается прислушаться к своему состоянию,

Содержание раздела «Моя эмоциональная безопасность» предусматривает формирование у учащихся самостоятельности, навыков социально одобряемого поведения при взаимодействии с окружающими, в процессе преодоления эмоционально опасных ситуаций.

определить настроение. Затем дети работают с сюжетной иллюстрацией пособия — изображением колобка, которому необходимо дорисовать мимику, выражающую то настроение, которое соответствует настроению учащегося.

Следующее задание предполагает рассматривание картинок, персонажи которых испытывают радость. Учащимся необходимо определить причины проявления данной эмоции у каждого персонажа.

После работы с картинками учитель-дефектолог просит детей рассказать друг другу, что вызывает радость у каждого из них.

Далее в пособии представлено упражнение «Я радуюсь, потому что...». Каждому учащему предлагается нарисовать то, что его радует (для рисунков в пособии отведено специально обозначенное место), после чего одноклассники рассказывают друг другу о нарисованном.

В конце занятия учащимся снова предлагается определить свое настроение и нарисовать соответствующую мимику колобку на сюжетной картинке.

Все представленные в пособии задания включены в общую структуру коррекционного занятия.

3. Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) «Моя эмоциональная безопасность» — представляет собой

электронное средство обучения, разработанное в программе Power Point на основе использования системы гиперссылок, позволяющих осуществлять необходимые активные переходы. ЭУМК — это совокупность систематизированных учебных и методических материалов, которые могут использоваться педагогом в процессе организации коррекционно-педагогической работы для осуществления различных видов деятельности учащихся на коррекционном занятии по формированию эмоциональной безопасности.

Разработанный ЭУМК предусматривает максимальную визуализацию предлагаемых заданий, что облегчает учащимся их восприятие и понимание; стимулирует интерес к выполняемым заданиям и деятельности посредством имеющегося интерфейса.

Разработанный ЭУМК предусматривает максимальную визуализацию предлагаемых заданий, что облегчает учащимся их восприятие и понимание; стимулирует интерес к выполняемым заданиям и деятельности посредством имеющегося интерфейса; предполагает выполнение заданий практического характера, способствующих формированию умений и навыков для решения жизненно значимых задач.

ЭУМК по формированию эмоциональной безопасности имеет следующую структуру.

✓ *Модуль 1.* Сведения об ЭУМК: представлена информация об авторе-разработчике ЭУМК, назначении ЭУМК и категории учащихся, для которой предназначено данное электронное средство обучения.

✓ *Модуль 2.* Рекомендации по использованию ЭУМК: содержит информацию, отражающую особенности работы с ЭУМК, специфику гиперссылок; рекомендации по работе с активными управляющими кнопками.

✓ *Модуль 3.* Понятие об эмоциональной безопасности: дается определение понятию «эмоциональная безопасность».

✓ *Модуль 4.* Перечень заданий: представлены номера заданий, которые работают посредством системы гиперссылок. Учитель-дефектолог предлагает учащимся выбрать соответствующее теме занятия упражнение, имеющееся в ЭУМК, и выполнить его с использованием компьютера. С помощью щелчка мыши по активной гиперссылке программа переходит на слайд с выбранным заданием. В рамках каждого задания обозначена управляющая кнопка в виде знака вопроса, при нажатии на которую можно прочитать описание задания и методические рекомендации для педагога.

Ниже приведены примеры заданий, представленных в ЭУМК.

Задание 1.

Учащимся предлагается проанализировать представленные на слайде таблички, на которых описаны ситуации, вызывающие различные эмоции. Необходимо

выбрать только те, которые способствуют проявлению удивления, и объяснить свой выбор. *Примечание:* проверить правильность выбора следует с помощью щелчка мыши по табличкам.

Задание 2.

Учащимся предлагается проанализировать представленные на слайде картинки-ситуации, выбрать ту, где персонажи поступают правильно, и объяснить свой выбор. Педагогу рекомендуется обратить внимание учащихся на особенности поведения в подобных ситуациях. *Примечание:* проверить правильность выбора следует с помощью щелчка мыши по картинкам.

Задание 3.

Учащимся предлагается проанализировать представленные на слайде таблички, на которых описаны ситуации, вызывающие различные эмоции. Необходимо выбрать только те, которые способствуют проявлению страха у Мальвины, и объяснить свой выбор. Педагогу рекомендуется обратить внимание учащихся на способы преодоления страха. *Примечание:* проверить правильность выбора следует с помощью щелчка мыши по табличкам.

✓ *Модуль 5.* Самостоятельное выполнение заданий: согласно системе гиперссылок, модуль направляет учащихся к необходимой последовательности практических заданий, предполагающих самостоятельную работу. Данный модуль активизируется педагогом к концу учебного года, когда учащиеся проработают необходимый материал согласно содержанию коррекционных занятий.

✓ *Модуль 6.* Вспомогательные материалы для коррекционных занятий: включает материалы, которые могут использоваться педагогом на коррекционных занятиях в качестве дополнительного наглядного материала — электронные физкультминутки и гимнастику для глаз с музыкальным сопровождением; картинки и музыкальное сопровождение для проведения педагогических тренингов.

✓ *Модуль 7.* Список использованных источников: содержит информацию об

источниках, задействованных при разработке ЭУМК.

Представленные материалы в составе научно-методического обеспечения предполагают организацию не только спланированных, но и свободных видов деятельности с целью формирования у детей реальных форм поведения в эмоционально опасных ситуациях, которые могут быть актуальными для учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Материалы, включенные в ЭУМК, используются педагогом на коррекционном занятии как элемент деятельности. Учитель-дефектолог выбирает задание в соответствии с задачами коррекционного занятия.

Разработанное научно-методическое обеспечение было внедрено в практику учителей-дефектологов вспомогательных школ Бреста, Витебска, Гомеля, Гродно, Минска, Могилева на основе осуществления опытно-экспериментального обучения в рамках коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы» и доказало свою эффективность. Полученные в результате контрольной диагностики данные свидетельствуют о положительных изменениях в эмоциональном и поведенческом развитии учащихся рассматриваемой категории экспериментальной группы:

- ✓ высокий уровень выявлен не был;
- ✓ средний уровень продемонстрировали 87,5 % учащихся;
- ✓ низкий уровень — 12,5 % учащихся [2; 4].

Итоговые результаты диагностики экспериментальной группы младших школьников были проанализированы с помощью *T*-критерия Вилкоксона. При сравнении показателей уровней сформированности эмоциональной безопасности испытуемых экспериментальной группы до и после опытно-экспериментально-

Материалы, включенные в ЭУМК, используются педагогом на коррекционном занятии как элемент деятельности. Учитель-дефектолог выбирает задание в соответствии с задачами коррекционного занятия.

го исследования мы получили сдвиг в положительную сторону, который по интенсивности достоверно преобладает. Проведенное повторное наблюдение за учащимися также позволило отметить качественные изменения: дети экспериментальной группы стали чаще замечать эмоциональные переживания других людей, точнее определять их эмоции и причины их возникновения; учащимся стало легче выбирать адекватный стиль поведения в возникающих ситуациях и т. д.

Резюмируя вышеизложенное, отметим,

что разработанное и апробированное научно-методическое обеспечение дает возможность формировать у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью умения, значимые для эмоциональной безопасности. Используемое дидактическое наполнение и рекомендуемые виды заданий способствуют повышению мотивации учащихся к защите в эмоционально опасных ситуациях; интеграции творческих, проблемных и интерактивных видов деятельности; развитию самостоятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агузумцян, Р. В.* Психологические аспекты безопасности личности / Р. В. Агузумцян, Е. Б. Мурадян // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 1. — С. 43—47.

2. *Акопян, Н. И.* Коррекционно-развивающая работа по формированию основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью / Н. И. Акопян // Педагогическая наука и образование. — 2018. — № 2. — С. 76—81.

3. *Акопян, Н. И.* Моя эмоциональная безопасность : учебное наглядное пособие / Н. И. Акопян. — Минск : Народная асвета, 2018. — 95 с. — ISBN 978-985-03-3032-1.

4. *Акопян, Н. И.* Особенности формирования основ эмоциональной безопасности учащихся младших классов первого отделения вспомогательной школы (по материалам исследования) / Н. И. Акопян // Веснік адукацыі. — 2016. — № 5. — С. 47—53.

5. *Ковалец, И. В.* Программа коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы» для 1—5 классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью (проект) / И. В. Ковалец, О. Г. Денисевич, Н. И. Акопян // Спецыяльная адукацыя. — 2018. — № 2. — С. 19—31 ; № 3. — С. 10—23.

6. *Лещинская, Т. Л.* Развитие эмоциональной сферы у детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности / Т. Л. Лещинская, В. Ч. Хвойницкая // Дефекталогія. — 2006. — № 3. — С. 28—39.

7. *Лисовская, Т. В.* Концепция обучения в течение всей жизни лиц с инвалидностью / Т. В. Лисовская // Материалы Республиканского педагогического совета (Минск, 23—24 августа 2017 г.) / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск, 2017. — С. 151—156.

8. *Степанова, Н. А.* Психологическая безопасность личности подростка с интеллектуальной недостаточностью / Н. А. Степанова // Социально-гуманитарные знания. — 2014. — № 3. — С. 179—185.

9. *Щетинина, Е. В.* Особенности эмоциональной сферы детей с проблемами психического развития : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е. В. Щетинина. — Москва, 2002. — 276 с.

Из истории народного образования

- Юбилейные даты



Юбилейные даты

К 135-летию со дня рождения В. М. Лещинского



ВРЕМЯ ПЕРВЫХ: В. М. ЛЕЩИНСКИЙ — ОСНОВАТЕЛЬ И ПЕРВЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ НИЖЕГОРОДСКОЙ РАДИОЛАБОРАТОРИИ

О. В. ЛЕЩИНСКАЯ-ГУРОВА,
кандидат психологических наук, доцент кафедры
дошкольного образования НИРО
gurova2605@yandex.ru

Нижегородская радиолaborатория
«...является одной из величайших радиолaborаторий в Европе».
Ректор Римской академии профессор Л. Чивита (1925 г.)

В статье освещаются основные этапы жизненного и научного пути В. М. Лещинского — основателя и первого руководителя Нижегородской радиолaborатории. Раскрываются особенности личности, характера и человеческие качества В. М. Лещинского, позволившие ему не только создать уникальный научно-исследовательский коллектив, составивший научное ядро НРЛ, но вместе с коллегами-единомышленниками совершить радиотехнические открытия, лежащие в основе информационно-коммуникационных технологий, ставших повседневным инструментом жизни каждого человека, в том числе педагогов. Особое внимание уделяется рассмотрению особенностей общения и взаимодействия В. М. Лещинского с коллегами и учениками.

The article covers the main stages of life and scientific path of V. M. Leshchinskiy, the founder and first head of Nizhny Novgorod Radiolaboratory. The article reveals the features of V. M. Leschinsky's personality, character and human qualities that allowed him not only to create a unique research team, which formed the scientific core of NRL, but also to make, together with like-minded colleagues, radio engineering discoveries, which formed the basis for information and communication technologies, which later became an everyday tool in everyone's life, including educators. Particular attention is paid to the examination of the peculiarities of V. M. Leschinsky's communication and interaction with colleagues and students.

Ключевые слова: В. М. Лещинский, радиолaborатория, технопарк, столица радио, лидерство, уникальный коллектив

Keywords: V. M. Leschinsky, radio laboratory, technopark, radio capital, leadership, unique team

Научный прогресс в различных областях нашей жизни оказывает значительное влияние на развитие системы образования в целом. Это предполагает не только возрастание требований к повышению качества решаемых педагогами задач обучения подрастающего поколения, но и воспитание их как граждан России с нравственными, гражданско-патриотическими, лидерскими качествами.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», национальный проект в сфере образования должен обеспечить «достижение глобальной конкурентоспособности российского образования... воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [6, с. 5].

Среди приоритетов государственной политики в области воспитания в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года подчеркивается необходимость «формирования у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России» [10, с. 3].

Проект Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования нацелен на формирование «культурной идентичности: осознание подрастающим поколением общности исторической судьбы, принадлежности к российскому обществу в настоящем, совместное участие в построении будущего образа России, служение обществу, уважение памяти предков, вклада деятелей науки в мировую науку» [2, с. 26].

В проекте Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования описана новая модель социального поколения молодых людей,

родившихся в конце 1990-х годов и после 2000 года. Среди характерных особенностей поведения представителей «цифрового поколения» перечислены восприятие реальной жизни как «слишком скучной» и «слишком медленной», «нетерпеливость и потребность в немедленном вознаграждении, неготовность к систематическому напряженному труду... индивидуализм, перерастание ценностей самоощущения автономности и независимости в привычку отделять себя от семьи, общества, государства, любой идеологии и любых авторитетов, сверхпрагматизм» [2, с. 2]. Поэтому при выборе содержания, форм и методов, средств воспитания и развития личности педагога должны учитывать особенности современного поколения детей и молодежи.

В этой связи актуальной становится проблема, касающаяся разработки педагогами новых подходов, содержания, технологий воспитания у подрастающего поколения российского патриотизма, в основе которого лежат бескорыстие, достойное самоотверженное служение Родине, чистота помыслов. Как отмечает А. В. Хуторской, в решении этих задач ключевое значение приобретают взаимодействие и диалог на личностном уровне «ученика и ученого», в результате которого ученики погружаются в исторические события, совершают открытия, осваивают методы, применяемые учеными.

В нашем городе можно встретить немало удивительных памятников истории и архитектуры, но особое место в нем занимает Нижегородская радиолоборатория, уникальное научно-производственное учреждение, а ныне — музей радио, структурное подразделение музея ННГУ им. Н. И. Лобачевского.



В. М. Лещинский (1887—1919)

Благодаря достижениям и открытиям ученых-специалистов Нижегородской радиолоборатории, справедливо называемой «колыбелью отечественной радиотехники», произошел технический прорыв во многих областях нашей жизни, в том числе и в образовании. Сегодня в своей профессиональной деятельности педагоги активно используют информационно-коммуникационные технологии, телекоммуникационную среду, мультимедийные средства, часто не задумываясь о том, как они возникли, кто стоит за этими открытиями, каким образом они связаны с деятельностью Нижегородской радиолоборатории (НРЛ), основателем и первым управляющим которой был В. М. Лещинский.

Его имя известно немногим педагогам системы постдипломного образования, хотя среди ученых разных направлений науки оно занимает далеко не последнее место. К сожалению, информация в публикациях, раскрывающих вехи жизненного и научного пути В. М. Лещинского, зачастую является искаженной и подчас противоречивой, что не только не позволяет увековечить его имя в истории нашего города, науки радиопизики, но и получить достоверный ответ на вопрос о его роли в организации и становлении Нижегородской радиолоборатории.

Ощувив на собственном боевом опыте все недостатки военной радиосвязи, Владимир Михайлович приходит к выводу о необходимости ее совершенствования.

Чтобы иметь представление о значимости его вклада в создание одного из первых в стране радиотехнических центров, важно понять, как складывалась его жизнь,

где он учился, работал, откуда черпал свою идейную убежденность и преданность науке и Отечеству.

В. М. Лещинский родился 17 (4 по старому стилю) сентября 1887 года в Подольской губернии в семье потомственных дворян, военных. Отец его был офицером. В 1898 году Владимир поступает в первый класс первого отделения Нижегородского кадетского корпуса, призванного готовить

офицерские кадры для императорской армии. За обучение в кадетском корпусе платила его мать Элеанора Антоновна Лещинская, оставшаяся к этому времени вдовой.

Володя хорошо учился, посещал лекции и в целом был дисциплинированным учеником. Любил театр, не пропускал ни одной постановки в Нижегородском драматическом театре.

В 1905 году Владимир Михайлович окончил Нижегородский кадетский корпус и продолжил образование в Николаевском инженерном училище (курс 3-х классов) по 1-му разряду, где преподавал физику профессор В. К. Лебединский. Он сумел разглядеть в юноше постоянное стремление к новому знанию и привлек подающего надежды ученика к практическим работам по изучению *электрических колебаний и волн*, что в дальнейшем оказало сильное влияние на научные интересы и мировоззрение будущего ученого-инженера.

Успешно сдав экзамены, Владимир в 1912 году поступил в Офицерскую электротехническую школу, где в специальной лаборатории по радиотехнике изучал физику искрового разряда, основы электротехники.

С этого момента начинается научно-исследовательская деятельность В. М. Лещинского, связанная с разработкой прикладных аспектов военной и гражданской радиосвязи.

Досрочно окончив электротехническую школу, В. М. Лещинский получает квалификацию военного инженера и направляется на фронт, где активно участвует в боевых действиях, проявляя лучшие качества боевого офицера — смелость, находчивость, решительность, готовность прийти на выручку. За храбрость и мужество в 1915 году он был произведен в чин штабс-капитана, награжден Орденами Станислава второй степени и Святой Анны второй степени с мечами.

Ощувив на собственном боевом опыте все недостатки военной радиосвязи, Владимир Михайлович приходит к выводу о

необходимости ее совершенствования. В 1915 году он возглавляет работу Тверской радиостанции международных сношений, где в полной мере проявляет лидерские качества в организации ее деятельности.

На радиостанции Владимир Михайлович создает примитивную научно-исследовательскую производственную лабораторию, получившую статус «внештатной», так как она функционировала лишь на одном энтузиазме людей и не требовала средств от Военно-технического управления. Он подбирает нужных специалистов, укрепляет ее материальную базу, находит необходимые средства для ее оборудования.

Придавая огромное значение повышению квалификации специалистов Тверской радиостанции, Владимир Михайлович в трудное для страны время добивается командировки во Францию своего друга и единомышленника М. А. Бонч-Бруевича. Изучив в течение двух с половиной месяцев технологию изготовления радиоламп, М. А. Бонч-Бруевич возвращается на Тверскую радиостанцию с готовой программой производства отечественных ламп собственной конструкции. Кроме этого, сотрудникам лаборатории удается по заказу Главного военно-технического управления русской армии сконструировать радиоприемник, что в условиях военного времени было крайне необходимо, так как немецкие войска обрезали проволочный телеграф и оставили армию без связи.

Таким образом, за год до революции группа молодых ученых-энтузиастов сумела наладить в стране выпуск отечественных радиоламп для улучшения слышимости сигналов, что, бесспорно, является заслугой В. М. Лещинского и его соратника М. А. Бонч-Бруевича.

Занимаясь организаторской работой, В. М. Лещинский не прекращает научных изысканий. Ярким примером его научного лидерства могут служить занятия по изучению устройства и способа действия радиотелеграфа, напечатанные в брошюре «О сущности беспроволочного телеграфа».

Являясь пропагандистом нового вида радиосвязи, В. М. Лещинский не только осознает его огромное значение для страны, в том числе образования, но и знакомит со своими идеями молодежь, выступая перед ними с популярными лекциями и беседами. Не все мысли и идеи В. М. Лещинского находили отклик у слушателей, но они понимали, что перед ними не просто мечтатель, а ученый-инженер и его идеи основаны на последних достижениях зарождающейся радиотехнической науки.

Сохранился интересный факт о том, что О. В. Посев, уче-

ный с мировым именем, был одним из тех, у кого под влиянием В. М. Лещинского определилась научная судьба. В своих воспоминаниях он отмечал, что радиоизучением стал заниматься после прослушивания популярной лекции начальника Тверской радиостанции В. М. Лещинского «О сущности беспроволочного телеграфа». Заметим, что в те времена термин «беспроволочный телеграф» был более понятным, чем термин «радио».

Происходящие в стране после Октябрьской революции 1917 года перемены не обошли стороной и деятельность специалистов Тверской радиостанции. Как отмечает своей статье А. Баранов, «Тверской Совет крестьянских депутатов решил разжаловать офицеров В. М. Лещинского и М. А. Бонч-Бруевича. Однако Совет солдатских депутатов не согласился с этим решением и оставил их на своих постах» [1, с. 2]. Этот факт свидетельствует о том, насколько солдаты уважали М. А. Бонч-Бруевича и В. М. Лещинского, ценили их работу на радиостанции. Несмотря на то что этим специалистам было нелегко принять происходящие события, они



Группа сотрудников Тверской радиостанции, составивших ядро Нижегородской радиолaborатории (1918 год)
Верхний ряд (слева направо): И. В. Селиверстов, В. М. Лещинский, И. А. Леонтьев, В. К. Лебединский, М. А. Бонч-Бруевич, П. А. Остряков;
нижний ряд (слева направо): Л. Н. Салтыков, А. И. Антонин, Олег Лещинский — сын В. М. Лещинского

не бросили любимое дело, так как когда-то присягнули на честную службу Отечеству и оставались верны своей клятве.

Не будучи государственным чиновником, В. М. Лещинский всегда мыслил масштабно, поэтому отлично осознавал необходимость организации в стране крупного научно-производственного учреждения по разработке беспроводной связи. 7 июля 1918 года он подал развернутый рапорт в Народный комиссариат почт и телеграфов, в котором обосновал необходимость активного развития радиотелеграфа и собственного радиотехнического производства в Советской России, а также полезность научно-исследовательской радиотехнической лаборатории.

Талантливый организатор, опытный инженер не побоялся высказать свое мнение о необходимости и целесообразности организации крупного научно-производственного учреждения по разработке беспроводной связи, хотя, как показывает анализ архивных документов, работник ВСНХ И. В. Рабчинский предлагал «обойтись с решением этой задачи».

События 1917 года внесли серьезные перемены в судьбу Тверской радиостанции. Нарком В. Н. Подбельский, изучив ее деятельность и увидев серьезные перспективы, познакомил с ее работой В. И. Лещинского, а также поручил В. М. Лещинскому в рапорте отразить основы деятельности нового государственного учреждения.

16 августа 1918 года рапорт В. М. Лещинского, в котором раскрывались организационный план и программа перспективных работ радиолaborатории и мастерской, был утвержден на коллегии, а сам Лещинский — назначен ее первым управляющим. Ему было поручено найти город, в котором смогла бы разместиться будущая лаборатория.

После долгих поисков был выбран Нижний Новгород. Его удачное расположение на слиянии Оки и Волги, наличие металлообрабатывающей промышленности, железной дороги, проволочного телеграфа для связи с Москвой и Петроградом — все это облегчало снабжение радиолaborатории необходимыми материалами и отправку готовой продукции.

В течение короткого времени, к первой годовщине революции, специалисты НРЛ наладили серийное производство первой советской радиолампы ПР-1, что имело большое государственное значение, так как она не только получила хорошие отзывы потребителей, но и была востребована в условиях Гражданской войны.

Таким образом, благодаря усилиям В. М. Лещинского и М. А. Бонч-Бруевича Нижегородская радиолaborатория доказала свое право на жизнь и стала пользоваться особым вниманием правительства.

2 декабря 1918 года было утверждено Совнаркомом и подписано В. И. Лениным «Положение о радиолaborатории с мастерской Народного комиссариата Почт и Телеграфов». Этот день считается днем рождения НРЛ. Она приобретает статус учреждения государственного значения.

Решение о создании такого института в условиях разрухи и отсутствия в стране радиотехнических предприятий было поистине инновационным.

Фанат своего дела, В. М. Лещинский создает вокруг себя уникальную исследовательскую среду — от длительных творческих дискуссий и обсуждений результатов работы каждого сотрудника до формирования команды единомышленников. Владимир Михайлович с особой тщательностью подбирает ученых и специалистов своего дела, лучших представителей научно-технической интеллигенции того времени, среди которых М. А. Бонч-Бруевич, В. П. Вологдин, А. П. Шорин, И. А. Леонтьев, И. В. Селиверстов, В. К. Лебединский, Д. А. Рожанский, Н. А. Никитин, К. С. Шапошников, С. И. Шапошников, А. А. Кру-

Благодаря усилиям В. М. Лещинского и М. А. Бонч-Бруевича Нижегородская радиолaborатория доказала свое право на жизнь и стала пользоваться особым вниманием правительства.

ликовская, Л. Н. Салтыков, и создает уникальный коллектив, который в дальнейшем станет научным ядром Нижегородской радиолaborатории.

Энергичность, трудолюбие глубокая заинтересованность в быстрейшем решении поставленных задач, удивительно теплое и внимательное отношение ко всем сотрудникам позволили В. М. Лещинскому наладить их работу таким образом, что прибывшие из разных городов специалисты, каждый со своими индивидуальными особенностями, опытом, квалификацией, дружно взялись за дело и добились высоких результатов.

27 февраля 1919 года впервые вместо телеграфных сообщений, передаваемых азбукой Морзе, на московской радиостанции услышали человеческий голос, транслировавшийся из стен Нижегородской радиолaborатории. Это событие ознаменовало не только начало нового этапа развития радиотехнической науки, но и информационной революции в России: стало возможным передавать речь на расстояние без проводов.

В. В. Кудрявцев, описывая деятельность сотрудников НРЛ, отмечает, что они «занимались вопросами генерации и использования коротких волн, высокочастотных незатухающих колебаний для передачи голоса, разрабатывали приборы для экспериментов» [3, с. 125].

Как подчеркивает заместитель директора музея науки ННГУ им. Н. И. Лобачевского «Нижегородская радиолaborатория» Ш. Д. Китай, в НРЛ «проблемы ставились и решались комплексно: в первую очередь формулировалась широкая практическая задача и по ходу ее решения ставились фундаментальные научные вопросы. Не было разделения на прикладную и фундаментальную науку — исследователи были и учеными, и инженерами одновременно. Таким образом, с сегодняшних позиций мы можем смело утверждать: более 90 лет тому назад на нижегородской земле за-

родилось уникальное объединение науки, образования, производства и культуры, в современной терминологии — технопарк» [8, с. 14].

Благодаря деятельности ученых-специалистов НРЛ, в историю нашего города вписано много славных страниц. Не случайно он стал называться «столицей радио», а в дальнейшем — городом IT-технологий. И в этом огромный труд и заслуги основателя и первого управляющего НРЛ — В. М. Лещинского.

Анализ архивных документов свидетельствует о том, что работа НРЛ в 1918—1919 годах не ограничивалась только научно-производственной сферой. Среди направлений ее деятельности важное место занимало просветительское. В этой связи В. М. Лещинский заботился о том, чтобы было налажено тесное взаимодействие между НРЛ и Нижегородским государственным университетом имени Н. И. Лобачевского, где в те далекие времена существовал острый дефицит педагогических кадров. Ведущие сотрудники В. К. Лебединский, В. В. Татаринев, Н. А. Никитин, В. П. Вологдин получившие бесценный практический опыт работы в НРЛ щедро делились им со студентами, читали лекции в университете в трудную пору его становления.

Просветительская сфера деятельности НРЛ включала в себя различные направления. Среди них организация В. М. Лещинским «лабораторных бесед», в ходе которых сотрудники и радиолюбители знакомились с отечественными и зарубежными научно-техническими достижениями в области радиофизики, в том числе и в публикациях первых радиотехнических изданий «Телеграфия и телефония без проводов» (ТиТбп, как сокращенно называли этот журнал) и «Радиотехник» под редакцией В. К. Лебединского.

27 февраля 1919 года впервые вместо телеграфных сообщений, передаваемых азбукой Морзе, на московской радиостанции услышали человеческий голос, транслировавшийся из стен Нижегородской радиолaborатории.

В июне 1919 года после четырехмесячного перерыва вышел пятый номер журнала «Радиотехник», на обложке которого было указано: «Печатается при Нижегородской радиолaborатории». Он набирался вручную на маленькой типографской машине, размеры которой и определили его формат. Затем была приобретена более крупная машина, благодаря которой стал выпускаться журнал «Телеграфия и телефония без проводов» (его пятый номер вышел 18 сентября 1919 года).

Пропаганда радио на лекциях, в лабораторных беседах, через печатную продукцию дополнялась постоянным приемом экскурсий самого разного состава. Каждой группе дежурный лаборант коротко рассказывал о существовании радиосвязи, запуская комплект искрового радиопередатчика и приемника. Затем следовала демонстрация работы лабораторных схем, установок, действий стеклодува.

Поддерживаемый советским правительством и единомышленниками, В. М. Лещинский видел, как все его мечты и стремления воплощаются в жизнь, как радиотехника превращается в мощное средство связи, образования, культуры. Несмотря на ухудшение здоровья, он, решая все новые и новые задачи, переносит жизненно необходимую ему операцию на октябрь 1919 года.

В. М. Лещинский, проработавший на посту управляющего НРЛ всего один год, совместил в себе одновременно и научный, и педагогический, и организаторский таланты.

Б. А. Остроумов, один из сотрудников НРЛ, отмечал, что «в рапорте в Радиотелеграфный отдел Наркомпочтеля о предстоящей операции В. М. Лещинский

выражает желание и на время болезни не прерывать работу в лаборатории и просит разрешить общее руководство радиолaborаторией оставить за ним.

На 1 октября была назначена плановая операция, но 28 сентября В. М. Лещинский

поднялся на крышу радиолaborатории для осмотра мачты. При этом, чтобы пройти через чердак, ему пришлось согнуться, что резко ухудшило его состояние и привело к срочной госпитализации.

По воспоминаниям О. В. Лещинского, сына Владимира Михайловича, его отец был до конца предан своему делу: даже будучи тяжело больным, он отдавал последние распоряжения в отношении финансовой стороны деятельности радиолaborатории. Весьма показателен тот факт, что после смерти В. М. Лещинского многие его коллеги не решались взять на себя обязанности по управлению радиолaborаторией, — настолько велик был его авторитет для сотрудников.

В. М. Лещинский, проработавший на посту управляющего НРЛ всего один год, совместил в себе одновременно и научный, и педагогический, и организаторский таланты. Он объединил в своем лице черты ученого, лидера, пропагандиста нового направления науки радиосвязи, педагога, гражданина и патриота, горячо любящего свою Родину, отдавшего ей не только свои знания, опыт, но и жизнь.

Сложно, да и невозможно в рамках одной статьи раскрыть все грани его короткой, но яркой и счастливой жизни как основателя, управляющего НРЛ, заботливого мужа, отца трех сыновей.

«Скромный капитан русской армии поднялся до мысли возможного сочетания научных исследований и опытного производства в одном учреждении. Такое решение значительно ускорило радиофикацию страны. В. М. Лещинский был талантливым организатором и яркой личностью, а успехи его и дела так велики и масштабны, что в государственных и научных кругах считали: если бы не преждевременная смерть, то он мог бы встать в один ряд с такими деятелями науки, как С. П. Королев и И. В. Курчатов» [1, с. 4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, А. Сиять заставить заново: [к 115-летию В. М. Лещинского — основателя и первого руководителя Нижегородской радиолaborатории] / А. Баранов // Нижегородская правда. — 2003. — 1 июля (№ 73). — С. 4.
2. Концепция воспитания и развития личности гражданина в системе образования : проект документа / Институт воспитания РАО. — Москва, 2021. — 38 с. — URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/c63/h9nuxx7no9vq6hytw9fgg1sy2qr1jgts/Проект%20%20концепция%20воспитания.pdf> (дата обращения: 13.12.2022).
3. Кудрявцев, В. В. Научные школы в отечественной радиофизике: зарождение, развитие, творческое наследие : диссертация на соискание ученой степени доктора физико-математических наук / В. В. Кудрявцев. — Москва, 2018. — 657 с.
4. Лещинский, В. М. О сущности беспроволочного телеграфа : (изложено применительно к лекции, читанной автором для рабочих Тверской мануфактуры) / В. М. Лещинский. — Тверь : Тип. Губернского земства, 1918. — XII, 93 с.
5. Никитин, Н. А. Нижегородская радиолaborатория имени В. И. Ленина. [Первый советский научно-исследовательский радиоинститут. 1918—1929] / Н. А. Никитин. — Москва : Связьиздат, 1954. — 124 с.
6. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : Указ Президента РФ от 7 мая 2018 № 204 // Российская газета. — 2018. — 9 мая (№ 97). — С. 19.
7. Остроумов, Б. А. В. И. Ленин и Нижегородская радиолaborатория: история лаборатории в документах и материалах / Б. А. Остроумов. — Ленинград : Наука, 1967. — 408 с.
8. Революционные технологии : [беседа с заведующей музеем науки ННГУ им. Н. И. Лобачевского «Нижегородская радиолaborатория» Шевой Китай] / А. Прусаков // Коммерсант review (IT-форум). Приложение. — 2012. — № 69. — URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1922318> (дата обращения: 13.12.2022).
9. Родионов, В. М. Зарождение радиотехники / В. М. Родионов. — Москва : Наука, 1985. — 243 с.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р // Юридическая информационная система «Легалакт» : сайт. — URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (дата обращения: 13.12.2022).
11. Хуторской, А. В. Биографии ученых в системе обучения Л. Н. Хуторской / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2015. — № 9. — С. 117—125.
12. Шамшур, В. И. Первые годы советской радиотехники и радиолюбительства / В. И. Шамшур. — Москва ; Ленинград : Госэнергоиздат, 1954. — 248 с.

**В 2023 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
готовится к выходу в свет издание:**

Рябчикова Е. П. Теория и методика общего музыкального образования: Учеб.-метод. пособ. для учителей музыки общеобразовательных организаций / Сост. и науч. ред. Е. П. Рябчикова. 2-е издание, исправленное и дополненное. 331 с.

В издании представлены теоретические материалы для подготовки к экзамену в форме компьютерного тестирования по всем вопросам специальных дисциплин, составляющих теоретическую базу преподавания музыки. Раскрывается специфика внедрения интерактивных технологий, методов и приемов общего музыкального образования, актуальных в практике современных уроков музыки.

К 310-летию со дня рождения Ж.-Ж. Руссо

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ ЕСТЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ Ж.-Ж. РУССО В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ



Т. Г. ХАНОВА,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования
НГПУ им. К. Минина
tanyaha10@mail.ru



Д. А. НЕВИДИМОВА,
магистрант НГПУ им. К. Минина
dashannmk@mail.ru

Статья посвящена актуализации и всестороннему рассмотрению педагогической концепции свободного естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо. Предметом исследования авторов является научный анализ ключевых идей известного французского просветителя, возможностей их применения в современной образовательной практике. Особое внимание в статье уделено рассмотрению особенностей воспитания детей в разные возрастные периоды, в соответствии с принципом природосообразности, одним из ключевых в данной теории. Авторы пришли к выводу о том, что идеи естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо созвучны современным стремлениям создания оптимальных условий для позитивной социализации и успешного становления личности с учетом возрастных особенностей.

The article is focused on the actualization and comprehensive review of the pedagogical concept of J.-J. Rousseau's free natural education. The subject of the authors' study is the scientific analysis of the famous French enlightener's key ideas, the possibilities of their implementation into modern educational practice. The article pays special attention to the peculiarities of children's education at different age periods in accordance with the principle of natural appropriateness, one of the key ideas of the theory. The authors conclude that Jean-J. Rousseau's ideas of natural education are concordant with modern aspirations of creating favorable conditions for positive socialization and the successful formation of personality, considering the peculiarities of age.

Ключевые слова: педагог, воспитание, естественное воспитание, развитие личности, свободное воспитание, педагогические идеи

Keywords: teacher, education, natural education, personality development, free education, pedagogical ideas

В июне 2022 года исполнилось 310 лет со дня рождения крупнейшего мыслителя, писателя, представителя французского Просвещения XVIII века, автора оригинальной педагогической концепции свободного естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо (1712—1778). Он заложил основы педоцентрического подхода в педагогике, впервые обратил внимание общественности на специфику возрастных психологических особенностей детей, требовал уважения и свободы личности ребенка. Ему, как яркому приверженцу демократических традиций, основателю оригинальной, местами противоречивой реформаторской педагогики, принадлежит ряд увлекательных страниц в истории философии, литературы и педагогики.

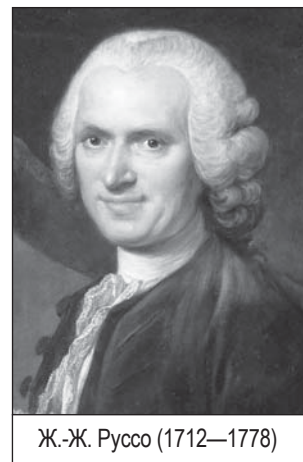
Жан-Жак Руссо является значимой фигурой эпохи французского Просвещения, затронувшей острые социальные вопросы, касающиеся свободы и равенства человека, поднятые многими мыслителями, но «в отличие от ряда представителей французского Просвещения (Вольтера, А. Р. Ж. Тюрго, Ж. А. Н. Кондорсе и др.), которые надеялись путем воспитания отдельной личности и человечества достичь прогресса разума и общества, Руссо дал понять, что подлинное воспитание человеческих чувств в условиях феодально абсолютистского режима немислимо и может проходить лишь при решительной ломке такого режима, поскольку Ж.-Ж. Руссо тесно связывал задачи революционного переустройства и формирования высокогуманного человека» [3, с. 196]. Он не просто восставал против традиционного уклада и устаревших понятий, а пытался проложить путь к новому, прогрессивному.

Вся педагогическая концепция Ж.-Ж. Руссо характеризуется глубочайшей верой в человека, его творческий потенциал и способности. Широта идеалов, принципиальность взглядов на ключевые педагогические вопросы, острота критики отживших феодальных установок позволяют причислить его к плеяде величайших представителей передовой педагогической мысли, гуманистов и просветителей.

Общие положения педагогической теории

Свои педагогические разработки Ж.-Ж. Руссо изложил в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762), в котором подверг критике и осуждению традиционную практику воспитания детей господствующих сословий и обозначил в русле своей теории естественного права основные принципы нового «естественного воспитания», сообразного с закономерностями умственного, физического и нравственного развития человека. Впрочем, современниками трактат был воспринят негативно и подлежал сожжению по решению парижского парламента. Дело в том, что прогрессивные идеи философа отрицали традиционные подходы к образованию и воспитанию, хотя сама идея «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо представляет собой ни что иное, как продолжение развития течения гуманизма, направленного на ненасильственное всестороннее развитие и воспитание личности [1].

На первый взгляд, может показаться, что естественное воспитание предпола-



Ж.-Ж. Руссо (1712—1778)

гает отправление ребенка в «свободное плавание», потакание детским потребностям и капризам, однако это совсем не так: Ж.-Ж. Руссо искал «золотую середину» между строгим традиционным воспитанием и реформаторским формированием свободной личности [6]. В противовес традиционному пониманию воспитания ребенка как индивида, которому необходимо заполнить определенную общественную и трудовую нишу, исполнять роль в обществе, заготовленную для него взрослыми, согласно статусу семьи, в центре воспитательного процесса Ж.-Ж. Руссо находится субъект — ребенок с собственными естественными интересами и способностями, задатками и склонностями [2]. Любую, основанную на подчинении воли воспитанника, форму воспитания философ с чрезвычайной силой отвергал как чуждую свободной и чистой внутренней детской природе. Будучи убежденным в ее могуществе и способности к спонтанному развитию, он отводил воспитателю косвенную роль, сводящуюся лишь к созданию благоприятных условий для развития детской свободы и самостоятельности, разворачиванию добрых от природы задатков; педагогическому сопровождению ребенка на жизненном пути, содействию

Ж.-Ж. Руссо выделил четыре основных этапа развития человека, наглядно показав, как в соответствии с возрастом изменяются задачи, содержание и способы воспитания.

его естественному росту и самосовершенствованию в условиях предоставления широкой свободы. Задача родителя и педагога состоит, таким образом, в создании оптимальных условий для

развития творческой свободной личности без навязанных шаблонов и мнений компетентного педагога, без оказания внешнего давления и прямого обучения.

Особенности воспитания и обучения в разные возрастные периоды

По Ж.-Ж. Руссо, принцип природосообразности является одним из основополагающих принципов свободного воспитания.

Его смысл состоит в том, что необходимо воспитывать ребенка сообразно с природными закономерностями, обусловленными внутренней природой ребенка, и возрастными психофизиологическими особенностями. В этой связи Ж.-Ж. Руссо выделил четыре основных этапа развития человека, наглядно показав, как в соответствии с возрастом изменяются задачи, содержание и способы воспитания. Так, на первом этапе, который длится от рождения до двух лет (точнее, до появления речи) следует уделять внимание, главным образом, физическому воспитанию, уходу и закаливанию. Воспитание в целом должно быть «отрицательным», исключая любое влияние на ребенка извне [5].

На втором этапе, названном «сон разума» и продолжающемся от 2 до 12 лет, основная роль отводится знакомству с окружающим миром при помощи внешних чувств и стимулирование наблюдательности, поскольку дети еще не способны полноценно мыслить. На данном этапе в силу вступает разработанный Ж.-Ж. Руссо метод «естественных последствий», предполагающий косвенное влияние взрослого на ребенка. Другими словами, взрослому следует содействовать тому, чтобы ребенок, прежде всего, на себе ощутил результат своих неправильных и вредоносных действий и научился устанавливать причинно-следственную связь.

Третий этап — «отрочество» — характеризуется умственным развитием ребенка, где основной движущей силой выступает собственное любопытство, а роль педагога сводится к содействию в самостоятельном приобретении ребенком необходимых для жизни знаний и навыков. Трудно не согласиться с мыслителем в том, что в основе обучения должно лежать собственное желание воспитанника учиться. «Непосредственный интерес, — писал он, — вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко... Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков; он должен получать их лишь из опыта»

[3, с. 232]. Как полагает К. Ю. Милованов, руссоистская дидактика направлена на «развитие творческой наблюдательности, сообразительности, самостоятельности, деловой хватки, пытливости и активности ребенка, укрепление связи полученных знаний с жизнью, трудовой деятельностью и общественной практикой» [4, с. 29]. Идею самостоятельного приобретения ребенком знаний мыслитель считал одной из ведущих. Вторая не менее важная педагогическая задача — обучение ремеслу, но не любому, а только тому, которое способно развивать творчество и способности воспитанника, что особенно подчеркивается философом.

Наконец, четвертый этап, завершающийся совершеннолетием, — наиболее сложный и неординарный возрастной отрезок от 15 лет до совершеннолетия, характеризуемый автором как «период бурь и страстей», — подразумевает преимущественно нравственное и гражданское воспитание. Под нравственным воспитанием Ж.-Ж. Руссо справедливо понимает развитие доброй воли, «воспитание сердца», благих суждений и намерений, привычки осуществлять «добрые желания», отмечая единство эмоциональной и поведенческой сторон личности. При этом лишь на данном этапе перед наставником ставится задача знакомства ребенка с общественным устройством и системой социальных отношений, поскольку, по мнению Ж.-Ж. Руссо, до 15 лет делать это опасно, чему есть причина.

Даже в современной педагогике остро стоит вопрос о необходимости и степени влияния социума на подрастающее поколение. Связано это с множеством негативных последствий, которые могут оказывать пагубное влияние на становление личности ребенка. Ж.-Ж. Руссо не без оснований отдал ведущую роль именно природе, а не социуму, поскольку последний может формировать негативные представления, оставляя губительный след на чистой душе ребенка. Однако такой подход не означает

полный отказ от общества до определенного срока, а предполагает существенное ограничение социальных связей. Это не значит, что ребенок должен уйти в аскезу и полностью отстраниться от общества, он просто должен созреть и войти в него подготовленным, закаленным, имея своеобразный «иммунитет», чтобы не навредить собственной природе. Как известно, любое общество наполнено множеством противоречивых мнений, взглядов, устоев, в связи с чем психически неокрепший организм может быть подвергнут дурному влиянию или столкнуться с множеством противоположных эталонов, жизненных образцов и ценностей. Потому знакомство ребенка с внешним общественным миром, по Ж.-Ж. Руссо, вводится лишь на стадии юношества, когда ребенок станет способен смотреть на мир как внешний наблюдатель, лично не заинтересованный в чьих-либо делах и помыслах. Другими словами, у юноши должны сформироваться убеждения, твердая позиция и собственная картина мира, которым он будет следовать, не давая затуманить свой рассудок. Ж.-Ж. Руссо, создавая оптическую иллюзию на примере погружения перпендикулярно палки в воду, показывает, что зрение может быть обманчиво, как и другие органы чувств, суждения тоже могут быть несостоятельны. Следовательно, задача обучения состоит в том, чтобы научиться различать ложь и правду, опираясь не на авторитетное мнение, а на собственные познания и опыт.

Таким образом, Ж.-Ж. Руссо в своей теории исходил из убеждения в том, что современный человек изуродован «испорченным обществом». Естественное воспитание — то, что прежде всего соответствует возрасту воспитанника и реализуется в естественных условиях природы — «следование самой природе», вдали от вредоносного влияния общества

Ж.-Ж. Руссо не без оснований отдал ведущую роль именно природе, а не социуму, поскольку последний может формировать негативные представления, оставляя губительный след на чистой душе ребенка.

и искусственной культуры. «Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми» [3, с. 200]. Цель воспитания — развитие свободной личности в «естественных» условиях, не подготовка ребенка к определенной социальной роли, а помощь педагога в становлении человека как такового, благодетельного гражданина, служащего своей стране и готового к существованию в системе общественных отношений. Именно эта идея главным образом определила новаторский характер педагогики Ж.-Ж. Руссо.

Идеи свободного, или ненасильственного воспитания сегодня довольно часто звучат на различных педагогических конференциях и форумах, в разного рода дискуссиях о воспитании. сторонники данных концепций, говоря о непогрешимости и чистоте детской души, предоставлении детям свободы выбора, выступают против традиционной педагогической системы, основанной на прямом обучении. Вслед за Ж.-Ж. Руссо они предлагают исходить из внутренней природы ребенка, его субъективных интересов и возможностей. Полемика между прверженцами педоцентризма и традиционной системы воспитания не нова в педагогическом сообществе; стремление объединить прогрессивные идеи того и другого направления поро-

Данная концепция была рассчитана лишь для юношей, тогда как девушки должны воспитываться ограниченно, согласно отводившейся им в обществе роли «дополнения мужчины».

дило многочисленные современные модели воспитания, такие как педагогика сотрудничества, педагогика ненасилия, гуманно-личностная педагогика, лично-

сти ориентированная педагогика. Однако ключевое отличие этих направлений от теории Ж.-Ж. Руссо состоит не в тотальном отрицании роли педагога и организованного обучения, а лишь в модификации его функций, смещении акцентов с позиции «учитель» на позицию «партнер», «сотрудник».

Особенно часто, на наш взгляд, свободное воспитание встречается в совре-

менном семейном воспитании. Погружение родителей и детей в виртуальный мир гаджетов, дефицит непосредственного межличностного общения, позиция невмешательства, удобная обеим сторонам, стремление избежать конфликтов — все это зачастую приводит к попустительству и крайней свободе в воспитании детей и, как следствие, утере ценностных ориентаций, проблемам во взаимопонимании и социализации.

Критика идей Ж.-Ж. Руссо

Несмотря на гармоничные и в значительной мере правильные суждения относительно важности степени свободы ребенка, учета возрастных особенностей и отказа от применения насилия при обучении и др., идеи Ж.-Ж. Руссо оказываются стройными лишь на первый взгляд и по отдельности.

Если рассматривать его концепцию «естественного воспитания» целиком, то можно столкнуться с трудностями в ее реализации на практике, что заметили и современники мыслителя. Финансовое и социальное неравенство, отсутствие достаточного количества времени и познаний у педагога, которым, кстати, в книге выступает гувернер (позволить себе которого могли далеко не все), показывает излишнюю искусственность концепции, хорошо описанную в теории, но трудновоспроизводимую на практике. Помимо того, данная концепция была рассчитана лишь для юношей, тогда как девушки должны воспитываться ограниченно, согласно отводившейся им в обществе роли «дополнения мужчины». Таким образом, «педагогическая рецептура от Ж.-Ж. Руссо по воспитанию женщин достаточно традиционна для своего времени: отсутствие самостоятельных суждений и взглядов, управляемость, послушание, подчинение доминантной социокультурной традиции и нормам гражданского права» [4, с. 30]. В этой связи нельзя не отметить очевидную разницу в подходах, целях и задачах

воспитания, которые, с одной стороны, воспитывают нравственного человека, гражданина своей страны, свободного и рассудительного, а с другой — покорную и ограниченную представительницу противоположного пола.

А. В. Хуторской отмечает, что «положение Ж.-Ж. Руссо о необходимости приохочивать ребенка к учению и выждать соответствующей поры для сообщения известных сведений приводит в романе к несообразностям» [7, с. 82]. Действительно, в произведении много моментов, связанных с возрастной градацией, которые могут вызвать недоумение. Ж.-Ж. Руссо как сторонник постепенного взросления выступает против того, чтобы у детей, выражаясь простым языком, «отбирали детство». Так, чтение книг рекомендовано с 15 лет, как и рассуждение по поводу религии. Однако в современном мире практически невозможно оградить ребенка от получения информации, она стала всеобъемлющей и вседоступной, помимо разнообразной литературы, которая может натолкнуть на те или иные мысли, появился интернет, предлагающий источники информации разного толка и качества. Приемы фильтрации и цензуры становятся все менее эффективными в защите ребенка от лишней и опасной информации.

Таким образом, мы видим, что Ж.-Ж. Руссо, отрицая традиционные педагогические подходы, заложил основы всестороннего развития ребенка, включающие в себя физическое, умственное, нравственное, духовное, трудовое и гражданское воспитание. Основопологающей задачей в воспитании ребенка является развитие в нем заложенных природой задатков при помощи постепенного, с учетом возрастных особенностей, обучения и трудовой практики с целью его полноценной подготовки к условиям существования в социальной общности.

Идея естественного воспитания стоит в центре социальных идей философа, касающихся общественного устройства;

правильное естественное воспитание должно стать движущей силой на пути становления нового общества, свободного от неравенства и стремящегося обрести естественную свободу.

Кстати, оригинальная идея Ж.-Ж. Руссо

о том, что свобода составляет «естественное право человека», а роль педагога сводится к активизации субъектности ребенка и косвенной недирективной поддержке, была взята за основу

представителями концепции свободного воспитания конца XIX — начала XX века, выступавшими против школьной догматики, суровой дисциплины и авторитарности, подавлявшей личность.

Возрастающий в современной науке интерес к педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо обусловлен, по нашему мнению, закреплением в отечественном образовании гуманистических подходов и ценностей. Как отмечает О. И. Герасимова, в последние десятилетия XX века, активизировались теоретические исследования в области гуманистической педагогики, оформился ряд авторских концепций воспитания (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, И. А. Колесникова, С. В. Кульневич, Л. И. Новикова, Р. В. Овчарова, И. С. Якиманская и др.); наблюдается актуализация идей развития активности и субъектности воспитанника, индивидуализации образования, построения отношений сотрудничества, диалога между участниками образовательных отношений [1].

Продолжает оставаться актуальным положение Ж.-Ж. Руссо о необходимости воспитания свободной личности, знающей об обязанностях человека нравственного, мудрого, здорового и служащего своей родине. В такой системе образования педагог грамотно создает педагогические условия, направляет, сопровождает, поддерживает, способствуя тому, чтобы ребенок самостоятельно и осознанно определял вектор своего развития и был успешен.

Возрастающий в современной науке интерес к педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо обусловлен, по нашему мнению, закреплением в отечественном образовании гуманистических подходов и ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасимова, О. И. Гуманистическая концепция воспитания в философско-педагогическом наследии Жана-Жака Руссо: 1712—1778 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О. И. Герасимова. — Нижний Новгород, 2007. — 22 с.
2. Джурицкий, А. Н. Идеи Жан-Жака Руссо в истории мировой педагогики / А. Н. Джурицкий // Антология гуманной педагогики. Руссо / составитель А. Н. Джурицкий. — Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. — С. 5—19.
3. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / составители : В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. — Москва : Педагогика, 1986. — 416 с.
4. Милованов, К. Ю. У истоков «Царства разума»: философские и общественно-педагогические взгляды Ж.-Ж. Руссо / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2017. — № 3. — С. 23—32.
5. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения : сборник научных трудов. В 2 томах. Том 1. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо ; под редакцией Г. Н. Джибладзе ; составитель А. Н. Джурицкий. — Москва : Педагогика, 1981. — 653 с.
6. Ходжаназаров, А. Ж.-Ж. Руссо о свободном воспитании и естественном последствии поощрения и наказания / А. Ходжаназаров // Вестник Педагогического университета. — 2014. — № 3-1 (58). — С. 248—252.
7. Хуторской, А. В. Естественное воспитание и обучение Ж.-Ж. Руссо / А. В. Хуторской // Школьные технологии. — 2010. — № 1. — С. 75—83.
8. Черновол, М. П. Познание ребенком окружающего мира в педагогической теории Ж.-Ж. Руссо : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М. П. Черновол. — Елец, 2009. — 24 с.

**В 2023 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
готовится к выходу в свет издание:**

Великие вехи жизни Петра Великого. К 350-летию со дня рождения Петра I: Учеб.-метод. пособ. для педагогов и обучающихся по программам «История Отечества» и «История Нижегородского края». 7—11 классы / Э. С. Иткин. 114 с.

Учебно-методическое пособие «Великие вехи жизни Петра Великого» предназначено педагогам и обучающимся 7—11-х классов и посвящено 350-летию со дня рождения Петра I. Цель издания — гражданско-патриотическое воспитание учащихся на основе материалов, связанных с жизнью и деятельностью великого преобразователя России Петра Первого.

Первая часть пособия повествует о детстве, отрочестве и юности Петра.

Вторая часть посвящена созданию регулярной армии и флота, Северной войне и двум ее главным сражениям — Полтавской битве и Гангутскому морскому сражению, возвращению России побережья Балтики.

Третья часть издания имеет краеведческую направленность и связана с посещением Петром I Нижнего Новгорода. Повествует о его роли в создании Нижегородской губернии, развитии судостроительной промышленности Нижегородчины и др.

К 90-летию со дня рождения В. Г. Маранцмана

ИДЕИ В. Г. МАРАНЦМАНА И ИХ РАЗВИТИЕ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ



Е. К. МАРАНЦМАН,
доктор педагогических наук, профессор,
доцент кафедры педагогики начального
образования и художественного развития
ребенка РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-
Петербург)
elena.marantsman@mail.ru



С. В. ТИХОНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных
дисциплин НИРО
kafslov@niro.nnov.ru

В статье проанализированы основные идеи В. Г. Маранцмана, повлиявшие на развитие методики преподавания литературы как науки в середине XX — начале XXI века. Подход к анализу художественного произведения по законам искусства позволил ученому гармонизировать образное и логическое в познавательном процессе, а чтение сделать актом сотворчества ученика и писателя. Такой подход к освоению литературы потребовал изучения ученика как читателя и пристального внимания к поэтике текста, что позволило выявить особенности их возрастного восприятия и моделировать школьный анализ. Акцент на интерпретационных методах, таких как воплощение художественного произведения в других видах искусства, диалог искусств и литературное творчество учащихся по мотивам прочитанного произведения и жизненным впечатлениям, интенсифицировал процесс открытия учениками смыслов текста и их культурное и литературное развитие. Обращение к проблемному анализу на уроках литературы позволило учителям выстраивать целостную концепцию изучения художественного текста (творчества писателя, курса) и моделировать авторские уроки в зависимости от педагогической концепции учителя.

The article analyzes V. G. Marantsman's main ideas, which influenced the development of literature teaching methodology as a science in the mid-20th — early 21st centuries. The approach to the analysis of a literary work according to the laws of art enabled the scholar to harmonize the figurative and logical in the cognitive process, and to make reading an act of reader-writer co-creativity. This approach of literature learning required the examination of the student as a reader and close attention to the poetics

of the text, which made it possible to identify the specifics of students' age perception and model school analysis. The emphasis on interpretive methods, such as the embodiment of a literary work in other art forms, dialogue of arts and students' literary creativity based on the work read and their life impressions, intensified the process of students' discovery of the text message as well as enhanced their cultural and literary development. Appeal to the problem analysis at literature classes allowed teachers to build a holistic concept of studying a literary text (writer's work, course) and to model the author's lessons depending on the teacher's pedagogical concept.

Ключевые слова: *анализ и интерпретация, возрастные особенности восприятия, проблемная ситуация, педагогическая концепция, научная школа*

Keywords: *analysis and interpretation, age-related features of perception, problem situation, pedagogical concept, scientific school*

В июле 2022 года методисты-словесники отмечали 90 лет со дня рождения известного ученого, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Владимира Георгиевича Маранцмана, главным делом жизни которого была методика преподавания литературы. Кроме этого, он был блестящим переводчиком (перевел «Божественную комедию» Данте, «Сонеты» и «Книгу песен» Петрарки), талантливым поэтом, исполнителем песен, режиссером. Владимир Георгиевич всегда ставил перед собой трудные задачи, задавал высокий уровень требований ко всему, что делал. Рядом с ним было трудно, но каждый чувствовал невероятную одухотворенность, потому что понимал: это настоящая школа и профессионального, и духовного роста. Говоря о нем как о человеке, все коллеги отмечали невероятный масштаб личности, сравнимый лишь с титанами эпохи Возрождения.

Педагогическая жизнь 70—80-х годов XX века была наполнена идеями В. Г. Маранцмана о литературном развитии школьников. В методике он изменил традиционные представления о критериях чтения учениками художественного текста. Взамен универсальных категорий оценки интеллектуальных умений школьников в процессе чтения (полнота, глубина, адекватность понимания) он предложил критерии эмоционально-творческого освоения

текста, где начитанность и направленность читательских интересов, эмоциональная отзывчивость и активность (объективность) творческого воображения в процессе чтения занимали ведущие позиции. В своей работе «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников» и докторской диссертации «Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников» В. Г. Маранцман выделил возрастные периоды читательского восприятия, которые имеют самостоятельные границы и обозначаются не возрастом, а классом (5—6-е классы — «период наивного реализма»; 7—8-е классы — «период нравственного эгоцентризма»; 9—11-е классы — «период связей»), дал им подробную характеристику, определил противоречия и доминанты каждого периода. Педагогическая концепция о поступательном читательском развитии позволяла эффективно выстроить учебный процесс, поскольку за счет целенаправленного воздействия учитель мог сознательно развивать или тормозить определенные когнитивные и эмоциональные качества юных читателей [2]. Такой функциональный подход к анализу текста требовал четкого определения, какие качества и умения следует формировать у ученика на каждой ступени его развития, какие пути анализа, методы и приемы для этого выбирать. Опыт практической деятельно-

сти самого ученого и его последователей позволил им утверждать, что школьный анализ должен опираться на первичное читательское восприятие и принимать форму его постоянной коррекции. Эти принципы (учет психологических особенностей восприятия учеников, специфики поэтики текста и диалогичность обучения) были взяты за основу при изучении художественных произведений в академическом школьном курсе по литературе с 5-го по 11-й класс, что изменило вектор развития методики преподавания литературы. Так, в науке появилось новое понятие — «моделирование школьного анализа художественного произведения на уроке литературы», основанное на синтезе психологии, педагогики, литературоведения и методики. Изучение ученика как читателя, организация процесса чтения на уроке литературы, пути и формы анализа литературного произведения — все эти вопросы весьма актуальны и сегодня.

Интеграция психологии и методики на новом этапе развития информационного общества позволила учесть изменения, произошедшие в структуре читательского восприятия, и активизировать в процессе чтения работу эмоциональной сферы за счет развития творческого воображения (Л. И. Коновалова), концепционность мышления и внимание к художественной форме произведения (Е. К. Маранцман), стремление к самостоятельности в оценке литературного произведения (А. Н. Архангельский, Б. А. Ланин, Т. В. Рыжкова, Н. М. Свирина, и др.). Опираясь на идеи В. Г. Маранцмана, современные ученые предлагают новые принципы и подходы для моделирования школьного анализа классических и современных художественных текстов на уроках литературы.

Поступательное развитие методики определяет еще одно важное направление — обучение учителей литературы. Анализ их уроков как на практическом, так и на теоретическом уровне позволяет сегодня говорить об инвариантах, кото-

рые не зависят от текстов, а подчиняются только эстетическим законам построения художественного произведения и возрастным и индивидуальным особенностям восприятия учеников. Такое метапредметное понимание задач методики преподавания литературы было характерно для Владимира Георгиевича Маранцмана. Он рассматривал учителя не как функцию для обеспечения результатов обучения, а как творческую личность, которая совместно с учениками «пропахивает поле литературы» для того, чтобы вместе с ними становиться людьми высокой художественной культуры, каким был и он сам.

Процесс обновления содержания предмета всегда требовал активизации методов обучения, что стимулировало поиск в дидактике и методике преподавания литературы. В 1980-х годах Владимир Георгиевич акцентирует свое внимание на методах, направленных на проявление специфики литературы как искусства слова и определяющих характер взаимодействия учеников с художественным текстом. В связи с этим он обращается к интерпретационным методам, таким как воплощение художественного произведения в других видах искусства, литературное творчество учащихся по мотивам прочитанного произведения и жизненным впечатлениям [3].

По мнению ученого, претворение литературного произведения в других видах искусства помогает ученику создать не только обобщенное, но и личностно окрашенное представление о тексте. Анализ художественного произведения на языке образов искусства дает возможность превращения логической операции в творческий процесс, активизирует познавательную деятельность ученика, «воспитывает в юном читателе чуткость к “внутренней установке”



В. Г. Маранцман (1932—2007)

на верное понимание текста, которую помогает обрести читателю сам писатель» [3, с. 173]. В свою очередь, литературное творчество закрепляет у обучающегося интерпретационный навык, полученный на этапе анализа художественного текста, так как содействует переносу в личный опыт ученика стилистических форм отражения жизни в искусстве и способствует его обогащению [3]. Взаимосвязь этих методов помогла выстроить педагогическую концепцию диалогического обучения на уроке литературы, поскольку постижение учащимся текста стало соприродным процессу познания, а форма анализа текста и урока — адекватной природе изучаемого явления. Диалог стал не столько определяющим принципом, сколько способом и формой обучения на уроках литературы с 5-го по 11-й класс.

Исследования последних десятилетий XXI века вывели на новый уровень понимание и практическое применение этой идеи В. Г. Маранцмана: был сделан акцент на развитии интерпретационных умений школьников в процессе чтения (Е. Р. Ядровская) и на структурировании содержания и анализа интерпретаций текстов классической литературы в современном искусстве (М. П. Воюшина, Е. А. Елясина). Организация диалога как вида творческой деятельности обучающегося

Диалог стал не столько определяющим принципом, сколько способом и формой обучения на уроках литературы с 5-го по 11-й класс.

позволила преодолеть возрастной барьер в восприятии художественного произведения, диалогический принцип предьявления содержания как способ познания произведения помог создать систему освоения сложного мира, окружающего ученика, а в предметном смысле — художественного мира писателя. Такой подход к организации процесса обучения (или изучения отдельного предмета) позволяет эмоционально, интеллектуально и нравственно обогатить ученика, сближая авторское сознание и язык писателя с сознанием и языком читателя-школьника.

Изучение потенциала школьного анализа заставило В. Г. Маранцмана обратиться к проблемному обучению, который он, в отличие от ученых-дидактов В. М. Вегазова, Т. В. Кудрявцевой, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, Н. М. Скаткина и других, в методике преподавания литературы рассматривает как «специфический путь разбора», способствующий активизации воображения, эмоциональной восприимчивости учащихся. Ученый обращается к первоэлементам проблемного обучения на уроке литературы (проблемный вопрос, проблемная ситуация, проблемный анализ литературного произведения, проблемное изучение курса, теоретико-литературных понятий) и считает, что оно должно представлять «систему усложняющихся учебных ситуаций, в ходе решения которых ученик с помощью учителя постигает смысл текста и авторский замысел, развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни» [4, с. 11]. В. Г. Маранцман, в отличие от своих предшественников, рассматривает проблемное обучение не как путь к единственному решению проблемы, а как расширение поля задач анализа через интерпретационную деятельность. На примерах конкретных произведений он представляет пути и способы создания проблемных ситуаций в зависимости от уровня развития учащихся, этапа изучения произведения и родовой специфики последнего.

Владимир Георгиевич много и плодотворно работает с учителями, представляя им результаты своих исследований. В его методическом пособии «Роман А. С. Пушкина “Дубровский” в школьном изучении» дается целостный анализ, «осложненный» проблемными ситуациями для того, чтобы ученики могли уловить связь между центральными сценами романа и наряду с собственными впечатлениями увидеть авторскую оценку происходящих событий.

В пособии «Изучение литературы в 9 классе» ученый предлагает варианты систем уроков традиционного и проблемно-

го изучения монографических тем. Сравнивая разные пути анализа романов «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова и «Мертвые души» Н. В. Гоголя, он отмечает, что работа над разрешением проблемной ситуации помогает учащемуся осваивать текст, отстаивать свое мнение, подбирать аргументы для верной интерпретации смысла. В процессе проблемного обучения «происходит выравнивание соотношения понятийного и эмоционального освоения текста» [5, с. 202].

Идеи о диалогичности и проблемности постижения литературы как искусства слова стали целым направлением для исследований в научной школе В. Г. Маранцмана. Их развивали ученики и последователи ученого (Г. Л. Ачкасова, М. А. Мирзоян, Н. М. Свирина, И. Л. Шолпо и др.), предложившие новые способы и формы проблемной организации анализа текста на уроке, опираясь на художественный метод писателя, способствующий выявлению его мировоззренческой позиции и стилистических особенностей произведения.

Л. В. Шамрей, ученица В. Г. Маранцмана, занималась теоретическим обоснованием взаимосвязи образного и логического мышления учащихся в процессе проблемного анализа, рассматривая соединение этих начал в концептуальном мышлении школьника, что позволило ученому обосно-

вать вариативность проблемного изучения художественного текста. Эта актуальная проблема стала основой диссертационных исследований начала XXI века.

Разные подходы к организации проблемного анализа на уроках литературы представлены в исследованиях аспирантов Л. В. Шамрей: М. Ю. Борщевской, Л. В. Дербенцевой, Е. В. Кочетовой, С. В. Тихоновой и др. Изучая возможности проблемного пути анализа на уроках литературы, они создали индивидуальные вариации в зависимости от авторской концепции исследования и предложили новые подходы к изучению творчества писателя [1]. Сегодня поиск ответов на вопросы, касающиеся формы диалога и возможности организации проблемных ситуаций разной функциональной и целевой направленности на уроках литературы при работе с современными текстами «подвижной» структуры, делают это направление научных исследований актуальным.

Имя Владимира Георгиевича Маранцмана навсегда останется вписанным в историю методики преподавания литературы. Однако для ученых и преподавателей словесности он никогда не станет историей, потому что открыл нам новые горизонты формирования сознания человека, читающего ученика, а это процесс, который завершить невозможно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беньковская, Т. Е. Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII — начала XXI века : монография / Т. Е. Беньковская. — Москва : ФЛИНТА, 2015. — 360 с. — ISBN 978-5-9765-2107-0.
2. Маранцман, В. Г. Избранные труды. Том 1 / В. Г. Маранцман ; под редакцией Е. К. Маранцман. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — 336 с. — ISBN 978-5-8064-3115-9.
3. Маранцман, В. Г. Изучение литературы в 9 классе : методическое пособие для учителей / В. Г. Маранцман. — Москва : Просвещение, 1992. — 208 с. — ISBN 5-09-004128-8.
4. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе : пособие для учителей / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. — Москва : Просвещение, 1977. — 206 с.
5. Маранцман, В. Г. Роман А. С. Пушкина «Дубровский» в школьном изучении : пособие для учителя / В. Г. Маранцман. — Ленинград : Просвещение, 1974. — 111 с.
6. Методика преподавания литературы : учебник для педагогических вузов. В 2 частях. Часть 1 / под редакцией О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. — Москва : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. — 288 с. — ISBN 5-09-006867-4.

Уважаемые авторы!

**Предлагаем вашему вниманию информацию,
которую вы сможете использовать для подготовки научных статей
с целью публикации в 2023 году в следующих рубриках журнала «Нижегородское образование»:**

- ✓ **Философская мысль: традиции и современность**
- ✓ **Педагогика: вчера и сегодня**
- ✓ **Ученые земли Нижегородской**
- ✓ **Юбилейные даты**

240 лет со дня рождения *Василия Андреевича Жуковского* (1783—1852);

200 лет со дня рождения *Константина Дмитриевича Ушинского* (1823—1870);

195 лет со дня рождения *Льва Николаевича Толстого* (1828—1910); *Николая Гавриловича Чернышевского* (1828—1889);

190 лет со дня рождения *Сергея Александровича Рачинского* (1833—1902) — российского ученого, педагога, просветителя, профессора Московского университета;

170 лет со дня рождения *Владимира Сергеевича Соловьева* (1853—1900); *Василия Порфирьевича Вахтерова* (1853—1924);

160 лет со дня рождения *Владимира Ивановича Вернадского* (1863—1945);

145 лет со дня рождения *Януша Корчака* (1878—1942);

135 лет со дня рождения *Антон Семеновича Макаренко* (1888—1939);

130 лет со дня рождения *Ивана Андреевича Каирова* (1893—1978) — советского ученого-педагога, деятеля народного образования; *Игнатия Вячеславовича Ионина* (1893—1939) — педагога, основателя школы-колонии «Красные зори»;

105 лет со дня рождения *Василия Александровича Сухомлинского* (1918—1970);

100 лет со дня рождения *Игоря Петровича Иванова* (1923—1992) — основоположника «Педагогики сотрудничества», автора методики КТД (коллективных творческих дел); *Виталия Кузьмича Дьяченко* (1923—2008) — российского педагога, дидакта, основоположника теории коллективного способа обучения (КСО); *Василия Ивановича Журавлева* (1923—1996) — доктора педагогических наук, исследователя проблемы методологии педагогической науки;

95 лет со дня рождения *Валентина Васильевича Кумарина* (1928—2002) — одного из продолжателей дела А. С. Макаренко.

Ждем от вас новых статей по электронному адресу редакции: niobr2008@niro.nnov.ru

Темы номеров журнала «Нижегородское образование» на 2023 год

- № 1 — Нравственное становление личности. Статьи принимаются до 12.12.2022 г.;
- № 2 — Учитель в зеркале времен. Статьи принимаются до 01.03.2023 г.;
- № 3 — Цифровизация в сфере образования. Статьи принимаются до 01.06.2023 г.;
- № 4 — Концептуальное развитие СПО. Статьи принимаются до 15.09.2023 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Teacher's Reading Literacy as a Mainstream Implementation of Federal State Educational Standard of General Education (*S. S. Pichugin*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogical Technologies of the Institute of Lifelong Learning of Moscow City University; *L. A. Gromova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Education Disciplines of the Academy of Public Administration, Moscow)

Education at University High School in the Framework of «High School within University» Model as a Condition for High School Students' Social Success (*V. G. Balashova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Social Work of Ulyanovsk State University of Education, and Headmaster of UISUE High School; *L. E. Petrenko*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Management and Educational Technologies of UISUE, Deputy Headmaster for Educational Work of UISUE High School; *I. A. Galatskova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Management and Educational Technologies of UISUE, educational psychologist of UISUE High School)

The Essence of the Qualimetric Approach to Evaluating Managerial Performance of the Head of an Educational Organization (*V. P. Toporovsky*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Management and Professional Education of Leningrad Regional Institute of Education Development, Saint Petersburg; *N. A. Romanova*, Candidate of Philological Sciences, Teacher of English at Kirishi Polytechnic College, Kirishi, Leningrad Region)

Event-based Educational Practice as a Condition for Development of Students' Socio-Cultural Competence: Specifics and Effects (*N. G. Molodtsova*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Educational Psychology, Moscow State Pedagogical University)

System of Knowledge, its Transfer and Frontal Conversation at Modern Classes of Literature (*M. I. Shutan*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Historical and Philological Studies of Nizhny Novgorod Institute of the Education Development, Honoured Teacher of the Russian Federation)

Pedagogical Support for the Formation of Functional Literacy in Primary Schoolchildren while Teaching Russian Language (*N. Y. Yashina*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of the Education Development)

Training Schoolchildren to Solve Trigonometric Equations in Terms of Mathematics Blended Teaching (*R. Y. Kostyuchenko*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics and Methodology of Mathematics Education of Omsk State Pedagogical University)

Implementation of the Ideas of Individualization and Differentiation in the Terms of Mathematics Blended Learning for Secondary School Students (*T. P. Fisenko*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics and Methodology of Mathematics Teaching of Omsk State Pedagogical University)

Primary School Teacher's Training Activity at Foreign Language Lessons: Specifics and Peculiarities (*A. N. Shamov*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

at the Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics at Minin University)

Learning Task in the Structure of Educational Activity: from Theory to Practice (*V. Y. Barmina*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Teaching Technology and Economic of Nizhny Novgorod Institute of the Education Development)

Scientific and Methodological Support of the Formation of Emotional Safety in Children with Intellectual Disability (*N. I. Akopyan*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Special Education of Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus)

Time of the Pioneers: V. M. Leshchinskiy — Founder and First Manager of Nizhny Novgorod Radio Laboratory (*O. V. Leshchinskaya-Gurova*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at

the Department of Preschool Education of Nizhny Novgorod Institute of the Education Development)

Actualization of J.-J. Rousseau's Idea of Natural Education in Modern Pedagogical Theory and Practice (*T. G. Khanova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education of Minin University; *D. A. Nevidimova*, Postgraduate at Minin University)

V. G. Marantsman's Ideas and their Development in Literature Teaching Methodology (*E. K. Marantsman*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of Children of The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg; *S. V. Tikhonova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Humanities of Nizhny Novgorod Institute for Educational Development)

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В 2022 ГОДУ

Образовательная политика

Современные тенденции развития образования

Беляев Г. Ю. Гражданско-патриотическое воспитание в современном мире. № 1. С. 4—15.

Габдулхаков В. Ф., Зиннурова А. Ф. Прикладная педагогика в России и за рубежом. № 1. С. 15—21.

Дмитриев Ю. А., Пеякович Е. Инновационные направления цифровизации дошкольного образования Сербии. № 1. С. 72—78.

Дождиков А. В. Влияние качества образования и инновационного развития региона на выбор и сдачу абитуриентами ЕГЭ. № 1. С. 51—62.

Долматов А. В., Долматов Д. А. Противодействие деструктивному сетевому влиянию в процессе воспитания молодежи. № 4. С. 4—11.

Еремينا Л. И., Нагорнова А. Ю. Способы организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии. № 1. С. 36—44.

Кириллов П. Н. Персонализированное образование в Европе, США, Китае и России. № 1. С. 44—51.

Коротков А. М., Макарова И. А. Воспитательная работа в современном педагогическом вузе: приоритетные направления. № 4. С. 12—19.

Николина В. В. Отечественное духовное наследие как условие воспитания у

детей и молодежи ценностного видения мира. № 3. С. 4—15.

Панов С. В. Европейский контекст школьного исторического образования в Республике Беларусь. № 1. С. 30—35.

Прокопенко А. В., Гонтарь А. А. Раннее выявление предпосылок девиантного поведения у детей и подростков: взгляд с точки зрения гуманистической педагогики. № 3. С. 24—29.

Раицкая Г. В., Тивикова С. К. Диверсификационный подход к повышению квалификации педагогов: сравнительный анализ региональных моделей. № 1. С. 63—72.

Турянская Н. И. Разработка требований пользователей к программному обеспечению командной проектной деятельности обучающихся в вузе. № 4. С. 20—29.

Фадеева С. А. Сравнительный анализ программ воспитания в образовательных стандартах: динамика требований к результатам и критериям оценки. № 3. С. 15—23.

Херавати А. Ф., Ермаков Д. С., Овчаров А. В., Попов С. А., Сабанина Н. О. Образование в области прав человека: российский и зарубежный опыт. № 1. С. 22—29.

Психологическая наука на службе у педагога

Никитина А. А., Рытова К. Э. Специфика ценностных ориентаций и профессионального выгорания у женщин, работающих в сфере образования. № 4. С. 30—38.

Шутова Н. В., Курзюкова Ю. Ф. Особенности агрессивных проявлений студентов на разных этапах обучения в вузе. № 4. С. 39—45.

Стратегия и управление

Микляева А. В. Обучение эффективным стратегиям онлайн-поиска учебной информации как инструмент развития когнитивного потенциала подростков поколения Z. № 2. С. 24—31.

Писаренко И. А., Баланенко К. А. Цифровизация образования: потенциал родителей и педагогов в развитие учеников начальной школы. № 2. С. 13—23.

Штакк Е. А., Беляева А. В., Молоканова Ю. П., Беляев Г. Ю. цифровая дидактика и ее влияние на достижения обучающихся. № 2. С. 4—12.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Духовно-нравственный контент образования

Горобинская Н. В., Чернышов С. В. Аксиологические аспекты школьного иноязычного образования в условиях цифровизации. № 2. С. 34—41.

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Акопян Н. И. Научно-методическое обеспечение формирования эмоциональной безопасности у детей с интеллектуальной недостаточностью. № 5. С. 90—96.

Бармина В. Я. Учебная задача в структуре учебной деятельности: от теории к практике. № 5. С. 84—89.

Волбуева Т. Б. Сценарирование сетевого урока. № 2. С. 44—50.

Дедова О. Ю., Бондарева И. И. Специфика построения профессионального обучающегося сообщества педагогов в рамках внедрения программы по развитию личностного потенциала в Нижегородской области. № 1. С. 113—119.

Добрынина Т. Н., Кошман Н. В. Методическое сопровождение деятельности педагога дополнительного образования с использованием интерактивных педагогических технологий. № 4. С. 48—54.

Зулхарнаева А. В. Педагогические условия реализации воспитательного потенциала краеведения с целью развития гражданской идентичности личности. № 3. С. 74—81.

Ильина Н. Ф., Ушева Т. Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога как психолого-педагогическая задача на этапе профессиональной подготовки. № 4. С. 84—92.

Кандыбин А. А., Ефимова Т. М., Штакк Е. А., Чехонина О. Б. Особенности организации обучения в дистанционном формате для студентов с ОВЗ и инвалидностью в системе среднего и высшего профессионального образования. № 3. С. 82—92.

Козина Е. Ф., Смирнова М. С. Когнитивный диалог как современная модификация академической лекции. № 2. С. 75—83.

Костюченко Р. Ю. Обучение школьников решению тригонометрических уравнений в условиях смешанного обучения математике. № 5. С. 56—65.

Краснова М. А. Обучение истории в школе на основе концентров: опыт Беларуси. № 1. С. 80—88.

Лощилова А. А. Моделирование системы чек-листов оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя: синергетический подход. № 3. С. 49—59.

Мезинов В. Н. Профессиональная социализация студентов педагогического направления в условиях цифровизации образования. № 2. С. 68—75.

Молокова А. В., Смолеусова Т. В., Погребняк Е. В., Лукашенко Н. С., Понуровская В. В. Формирование функциональной грамотности обучающихся начальной школы: методическая сессия для учителей. № 1. С. 105—113.

Осокин И. В. Социальная среда и особенности функционирования школ с низкими результатами обучения в Вологодской области. № 1. С. 97—104.

Прохорова М. П. Моделирование системы развития цифровых компетенций педагогов высшей школы. № 4. С. 67—74.

Родина Н. М. Дошкольное образование в мультикультурном образовательном пространстве: отечественный и зарубежный опыт. № 1. С. 119—126.

Россова Ю. И., Корсакова Е. В. Реализация функционального подхода к управлению процессом гендерного самоопределения детей младшего школьного возраста. № 3. С. 60—66.

Рябчикова Е. П. Поиски основ новой

парадигмы общего музыкального образования. № 3. С. 42—48.

Сафонкина О. С., Скачкова С. В. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции при обучении английскому языку на раннем этапе: особенности западной и российской лингводидактики. № 1. С. 89—97.

Семенова Л. Э. Психолого-педагогический потенциал комиксов и карикатур: аналитический обзор. № 1. С. 127—134.

Симонов А. В., Лебедев В. В. Особенности применения педагогической технологии поэтапного формирования умственных действий в военном авиационном вузе. № 2. С. 83—90.

Соколова О. Л., Скопова Л. В. Воспитание патриотизма у студентов неязыкового вуза в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку. № 3. С. 32—41.

Тихонова С. В. Читательская практика как средство становления чтения учащихся в средней школе. № 2. С. 58—67.

Удалова Р. И. Формирование ключевых компетенций младших школьников в рамках эстетического направления внеурочной деятельности. № 3. С. 66—73.

Фатеева Ю. Н. Принципы создания учебного пособия по иностранному языку для студентов языковых специальностей. № 4. С. 54—61.

Фисенко Т. П. Реализация идей индивидуализации и дифференциации в условиях смешанного обучения математике обучающихся основной школы. № 5. С. 66—73.

Фоминых М. В. Машинный перевод в практике преподавания иностранного языка в условиях конвергентного подхода. № 4. С. 61—66.

Шамов А. Н. Учебная деятельность преподавателя начальной школы на уроках иностранного языка: ее специфика и особенности. № 5. С. 74—83.

Шаруева Е. В. Проблема формирования имиджа учителя в виртуальной среде. № 3. С. 93—99.

Шматков М. Н., Некрасова И. И., Шрайнер Б. А. Когнитивное развитие современных детей посредством интерактивной геймификации при обучении математике в начальной школе. № 2. С. 50—57.

Шустова Л. П., Данилов С. А., Зарубина В. В. Программа развития факультета и мониторинг удовлетворенности слушателей как инструменты управления развитием дополнительного профессионального образования в педагогическом университете. № 4. С. 75—83.

Шутан М. И. Система знаний, их трансляция и фронтальная беседа на современном уроке литературы. № 5. С. 38—47.

Яшина Н. Ю. Педагогическое сопровождение формирования функциональной грамотности у младших школьников в процессе изучения русского языка. № 5. С. 48—56.

Повышение квалификации педагогических кадров

Майданкина Н. Ю., Захарова Л. М. Научно-методическое сопровождение специалиста в сфере дошкольного образования с учетом региональной специфики. № 2. С. 91—99.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

Кудрячкова А. Р., Давыдов С. В. Использование цвета как фактора улучшения запоминания в условиях дистанционного образования и цифровизации учебного процесса. № 2. С. 112—119.

Семенова Л. Э., Семенова В. Э. Ожидания в отношении учителя и представления о готовности ребенка к школе: версия матерей будущих первоклассников. № 2. С. 100—111.

Инновационное образовательное пространство

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

Балашова В. Г., Петренко Е. Л., Галацкова И. А. Образование в университетском

лицее в рамках модели «Школа в вузе» как условие социальной успешности старшеклассников. № 5. С. 14—22.

Маркова А. Б., Шакурова А. В. Event-марафон как инструмент организации деятельности в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников. № 1. С. 136—144.

Молодцова Н. Г. Событийная воспитательная практика как условие формирования социокультурной компетентности обучающихся: специфика и эффекты. № 5. С. 29—36.

Пичугин С. С., Громова Л. А. Читательская грамотность педагога как мейнстрим реализации ФГОС общего образования. № 5. С. 4—13.

Топоровский В. П., Романова Н. А. Сущность квалиметрического подхода к оценке управленческой деятельности директора образовательной организации. № 5. С. 23—28.

Образовательная система: теория и практика

Слово докторанту и аспиранту

Александрова Е. Ю. Арт-методика «Театр теней для малышей»: воспитательный потенциал искусства в образовательной среде. № 2. С. 122—130.

Борисова Д. А. Художественно-эстетическое воспитание детей и подростков в процессе приобщения к истории ювелирного искусства. № 3. С. 100—107.

Кораблева Е. Д., Глумова Е. П. Компоненты полилингвальной компетенции учителя иностранных языков. № 4. С. 117—124.

Петровский А. М. Цифровизация профессиональной подготовки будущих химиков-технологов. № 4. С. 94—101.

Приятелева М. К. Развитие социокультурной компетентности участников образовательных отношений средствами образовательного проекта. № 1. С. 146—152.

Седых Д. В., Прохорова М. П. Развитие цифровых компетенций будущих менеджеров в рамках изучения дисциплины «Управление проектами». № 4. С. 110—117.

Сметанникова Ю. И. Формирование когнитивного компонента самообразовательной культуры младших школьников в условиях цифровой реальности. № 2. С. 130—137.

Филимонов М. В., Баранова Е. М. Мотивационная готовность студентов первого курса к обучению в электронной информационно-образовательной среде аграрного вуза. № 4. С. 102—110.

Из истории народного образования

Юбилейные даты

Воищева Э. Л., Ларина И. Б. Сочетание традиций и новаций при обучении русскому языку в условиях цифрового образования

(к 100-летию со дня рождения Н. Н. Алгазиной). № 3. С. 110—116.

Лещинская-Гурова О. В. Время первых: В. М. Лещинский — основатель и первый руководитель Нижегородской радиолaborатории. № 5. С. 98—105.

Маранцман Е. К., Тихонова С. В. Идеи В. Г. Маранцмана и их развитие в методике преподавания литературы. № 5. С. 113—117.

Терентьев А. А. Петр Великий: эпоха преобразований и российская школа. № 1. С. 154—162.

Ханова Т. Г., Невидимова Д. А. Актуализация идеи естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо в современной педагогической теории и практике. № 5. С. 106—112.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

Точка зрения автора может не совпадать с позицией редакции.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2022

Оригинал-макет подписан в печать 30.12.2022. Формат 84×108^{1/16}.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 12,6.
Тираж 400 экз. Заказ 2784.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 28.02.2023

Цена 275 руб.