

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»

Главный редактор

Н. Ю. Бармин — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

Редакционная коллегия

О. С. Гладышева — д. б. н., профессор, заведующая кафедрой здоровьесбережения в образовании ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребнев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

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

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, заведующая кафедрой практической психологии НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой частных методик ГУО «Минский областной институт развития образования», Беларусь

В. П. Ларина — д. п. н., ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Образовательная политика

Стратегия и управление

- С. А. Максимова, О. В. Плетенева, В. В. Целикова.* Низкие образовательные результаты обучающихся: диагностика проблемы и пути ее решения _____ 4
- О. С. Гладышева.* Здоровьесберегающая деятельность как важнейшее направление в общеобразовательной практике: системный подход _____ 15
- А. В. Левченко.* Ретроспективный анализ специфики управления высшими учебными заведениями _____ 22
- Ю. Н. Петров, О. Н. Филатова.* Профессиональное образование в современном цифровом пространстве _____ 30
- И. Ю. Шустова.* Планирование развития воспитывающей общеобразовательной организации _____ 34

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- М. И. Шутан.* Междисциплинарная интеграция на уроках литературы _____ 40
- С. В. Тихонова.* Перспективы развития современного урока литературы (на примере изучения русской литературы начала XXI века) _____ 46
- Н. А. Скобелева, Е. Ю. Фомичева.* Позитивная социализация воспитанников дошкольной образовательной организации _____ 51
- Т. А. Рунова, Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова.* Преемственность дошкольного и начального образования как одно из стратегических направлений развития образования _____ 57
- Е. А. Менчинская, В. Ф. Одегова.* Технологический аспект реализации интеграции в начальном образовании _____ 66
- М. В. Котельникова, А. В. Аистов.* Построение цепочек значимости элементов содержания математических дисциплин (курс «Эконометрика» по программе бакалавриата) _____ 71
- И. В. Коровина, Т. С. Шикина.* Культурно-обусловленный подход в обучении русскому языку студентов из Китая _____ 77

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

- И. В. Герасимова, А. Н. Новоселова.* Речевая агрессия в современном образовательном дискурсе: идентификация проблемы _____ 86

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Николина — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

А. Ю. Петров — д. п. н., профессор, декан факультета профессионального технологического образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. Н. Петров — д. п. н., профессор, руководитель проектно-сетевого центра образования специалистов профессиональных образовательных организаций ГБОУ ДПО НИРО

Е. Л. Родионова — к. п. н., доцент, заместитель министра образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

Г. П. Рябов — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ, Н. Новгород, член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию

Ф. А. Селезнев — д. ист. н., профессор ИМОИ ННГУ им. Н. И. Лобачевского

С. А. Фадеева — д. п. н., доцент, заведующая кафедрой теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

А. М. Фирсова — д. п. н., профессор кафедры словесности и культурологии ГБОУ ДПО НИРО

Редакционный совет

И. В. Герасимова — к. филол. н., ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

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, г. Балахна

Л. А. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово

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

Н. А. Котелевцев. Использование технологий построения развивающей социальной среды в образовательной практике в условиях внеурочной деятельности _____ 91

Н. Г. Молодцова. Психологическое сопровождение формирования готовности педагогов к индивидуализации обучения школьников _____ 97

И. Е. Зуева. Познавательные стратегии как средство формирования универсальных учебных действий на этапе начального иноязычного образования _____ 105

Слово докторанту и аспиранту

А. А. Сиротова. Отражение идей социального конструктивизма в рамках принципа предметно-языковой интеграции _____ 112

А. М. Паршин, О. Е. Фефелова. Консультационное сопровождение родителей в процессе духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения: методологические подходы _____ 119

Из истории народного образования

Юбилейные даты

К 150-летию со дня рождения Д. И. Менделеева

О. Н. Дружкова. Научное и творческое наследие Д. И. Менделеева _____ 126

Информация об авторах _____ 132

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».

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор В. А. Буренкова

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Компьютерный набор М. В. Семикова

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васин, О. В. Кондрашина

Адрес редакции, издателя, типографии:

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

Тел./факс (831) 468-08-03. Сайт www.nizhobr.nironn.ru.

E-mail: nibr2008@nironn.ru

Распространяется по подписке. Подписной индекс по объединенному каталогу «Пресса России» — 45258. Периодичность — 4 раза в год.

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», 2019

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Стратегия и управление

НИЗКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ДИАГНОСТИКА ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ



С. А. МАКСИМОВА,
доктор философских наук,
проректор по научно-
исследовательской
и проектной деятельности
НИРО
MaksimovaSA@niro.nnov.ru



О. В. ПЛЕТЕНЕВА,
кандидат
социологических наук,
заведующая лабораторией
информационно-
методического
обеспечения
выравнивания
образовательных
результатов НИРО
oksanapleteneva@yandex.ru



В. В. ЦЕЛИКОВА,
старший научный
сотрудник лаборатории
информационно-
методического
обеспечения
выравнивания
образовательных
результатов НИРО
vera-56-56@mail.ru

В статье описаны механизмы и инструменты диагностики проблем педагогического обеспечения и дефицитов организационно-управленческих условий, приводящих к низким образовательным результатам обучающихся. Проанализированы причины выявленных дефицитов и предложены пути их преодоления.

The article describes the mechanisms and tools for diagnosing problems of the pedagogical support and deficiencies of organizational and managerial conditions leading to low educational results of students. The causes of the identified deficiencies are analyzed and ways to their overcoming are proposed.

Ключевые слова: *качество образования, образовательные результаты обучающихся, школы с низкими образовательными результатами, диагностика причин низких результатов, дефициты элементов образовательного процесса, системные и локальные дефициты*

Key words: *education quality, educational results of students, schools with low educational results, a diagnostic of the causes of low results, deficiencies of the educational process's elements, system and local deficiencies*

Повышение доступности качественного общего образования для граждан Российской Федерации, снижение разрыва в качестве образования между школами и группами учащихся, обеспечение одинаково высоких результатов школьников вне зависимости от места жительства и социально-экономического статуса семьи являются сегодня приоритетными задачами государственной политики в области образования. В связи с этим наличие ряда школ (как сельских, так и городских), устойчиво демонстрирующих низкие учебные результаты на всех уровнях образования, вызывает серьезное беспокойство в обществе.

Тема низких и высоких результатов обучения детей как в научных исследованиях, так и в образовательной политике возникла не сегодня. В начале 1930-х годов в работах советских педагогов активно обсуждались результаты исследования факторов неуспеваемости так называемых трудных школьников; уже тогда было констатировано, что причин этой неуспеваемости немало. После анализа личностных факторов (наследственности, внутриутробного развития, дошкольной жизни и здоровья, уровня интеллектуального развития) ученые пришли к выводу о том, что только ими невозможно объяснить неуспешность ребенка в обучении. По мнению исследователей, на его результаты существенно влияют школьная обстановка, домашние условия жизни ребенка и его отношения с родителями, созданная взрослыми и сверстниками досуговая среда и т. д. Необходимость организации совместной деятельности учителя и психолога, родителей и директора школы подчеркивал в своей работе «Трудные школьники», написанной в 1929 году, П. П. Блонский, руководитель и активный участник исследований по теме результатов обучения детей советской России.

Неуспевающие ученики нуждаются в окружении особым вниманием и терпением, «не должно быть пессимизма по отношению к ним, как к какой-то заранее роковым образом при всяких условиях обреченной на неудачу массе» [1, с. 11].

Сегодня, как почти сто лет назад, на различных профессиональных и общественных дискуссионных площадках звучат вопросы о факторах влияния на результаты обучения детей. В 2017 году вышла и стала настоящим бестселлером книга Дж. Хэтти «Видимое обучение», в которой представлены результаты самого масштабного в мире исследования в области доказательной педагогики, синтезировавшего результаты более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. Ученые, определив в качестве источников влияния на успеваемость ребенка его самого, его семью, учителей, школу, учебную программу, стратегии и методы преподавания, описали 138 факторов влияния на успеваемость детей по среднему показателю эффекта и раскрыли содержание каждого фактора [10].

Эти два исследования разделены почти столетием и географией их проведения, основаны на разных методах изучения проблемы успеваемости ребенка, имеют не во всем совпадающие выводы, однако при этом их объединяет не только исследовательская тема, но и то, что в центре их внимания — ребенок как самый главный смысл всей деятельности и учителя, и родителя, и директора школы, и любого взрослого, с которым он встречается.

Социологические исследования федерального уровня в первом десятилетии XXI века показали, что 87 % школьников

Сегодня, как почти сто лет назад, на различных профессиональных и общественных дискуссионных площадках звучат вопросы о факторах влияния на результаты обучения детей.

с низкими баллами ЕГЭ концентрируются в 18 % школ, в которых практически нет ни одного ученика с высокими баллами [3]; кроме того, по мнению социологов, на успешность сдачи ЕГЭ существенное влияние оказывает поселенческий фактор [8]. В современной научной литературе появились термины «устойчиво успешные» и «устойчиво неуспешные» школы. *Устойчиво успешными* называются школы, которые в течение продолжительного периода времени демонстрируют по определенным показателям учебные результаты лучше, чем другие образовательные организации. *Устойчиво неуспешные* школы демонстрируют по всем критериям результаты хуже, чем все остальные. «И какой бы тенденции ни подчинялись учебные результаты всех школ по этим показателям — росли бы, падали или стояли на месте, — устойчиво неуспешные школы всегда находятся в хвосте» [3, с. 14]. При этом «каждая слабая школа несчастлива по-своему, в основе ее неуспеха лежит уникальная комбинация причин. Поэтому важно проводить анализ факторов, обуславливающих низкие результаты, и формулировать адресные меры поддержки» [2, с. 44]. В связи с этим в Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года [9] одной из самых значимых проблем в сфере образования назван существенный разрыв в качестве образования школ региона.

Есть острая потребность в системном диагностическом комплексе, где был бы собран различный диагностический инструментарий для выявления системных причин низкого уровня качества образования в каждой конкретной школе.

Преодоление этого разрыва обуславливает, во-первых, объективную необходимость операционального, фактического и достоверного анализа причин образовательной «неуспешности» ряда наших школ, то есть причин, по которым та или иная школа не может обеспечить необходимый уровень качества образования. При этом практически все руководители образовательных организаций испытывают

серьезные трудности в проведении диагностики, так как многие из предлагаемых сегодня в сфере образования процедур и механизмов диагностирования образовательной деятельности школы не связаны между собой ни общей задачей, ни единым подходом. Можно констатировать факт, что есть острая потребность в системном диагностическом комплексе, диагностическом портфеле (англ. — *portfolio of techniques*), где был бы собран различный диагностический инструментарий для выявления системных причин низкого уровня качества образования в каждой конкретной школе.

Во-вторых, результаты анализа выявленных причин (дефицитов), их классификация в зависимости от источника и фактора влияния позволяют сформировать типовые модели выравнивания образовательных результатов для различных школ с учетом минимизации рисков от этих причин. Именно поэтому важно обеспечить наших коллег, работающих в школах Нижегородской области, диагностическим портфелем как системой диагностического инструментария, доступного и понятного по своим целям и задачам, простого в применении и эффективного в определении дефицитов, «узких мест», причин и факторов, влияющих на образовательные результаты обучающегося и школы в целом.

В-третьих, апробация разработанных на основе полученной информации с использованием системы диагностического инструментария моделей выравнивания образовательных результатов школ даст возможность создавать адресные программы и «дорожные карты» преодоления неэффективности школ, проектировать системы обеспечения качества образовательных результатов в образовательных организациях и в конечном счете управлять качеством образования.

Лабораторией информационно-методического обеспечения выравнивания образовательных результатов совместно с преподавателями кафедры теории и прак-

тики управления образованием Нижегородского института развития образования разработан диагностический портфель — набор методик* и диагностических инструментов для выявления проблем педагогического обеспечения и дефицитов организационно-управленческих условий, а также анализа причин выявленных дефицитов и дальнейшего проектирования путей их преодоления.

Разработка методик, представленных в диагностическом портфеле, проходила в три основных этапа.

На *первом этапе* были определены теоретические предпосылки создания методик изучения причин низких образовательных результатов: необходимость, цели и задачи; объекты и предмет исследования; операционное определение исходных теоретических понятий, эмпирические индикаторы.

В ходе *второго этапа* создавался инструментарий (опросники, тесты, чек-листы и т. п.) и определялось соответствие формулировок вопросов, предназначенных респондентам, исследуемой проблеме, а также возможностям опрашиваемых быть источником искомой информации.

На *третьем этапе* происходила стандартизация требований и инструкций для анкетеров и интервьюеров по организации и проведению опросов и анкетирования, регистрации ответов, описывались диагностические процедуры, то есть последовательность всех операций, общая система действий и способ организации проведения диагностик.

Содержание предлагаемого портфеля обусловлено теми факторами, которые, на наш взгляд, оказывают влияние на формирование образовательных результатов. К ним мы относим:

✓ особенности учеников, определяющие их неготовность к обучению на уровне

старшей школы и неумение принимать решение в ситуации выбора дальнейшего профессионального пути (или предмета для прохождения государственной итоговой аттестации);

✓ недостаток профессиональной компетентности администрации школы в управлении достижением планируемых образовательных результатов в основном по отношению к способности обеспечивать системность, технологичность, результативность и эффективность организационно-управленческих условий для получения необходимых образовательных результатов;

✓ недостаток профессиональной компетентности педагога в основном по отношению к умению обеспечить педагогические условия для достижения обучающимися высоких образовательных результатов;

✓ неадекватность образовательного запроса родителей к возможностям конкретной школы.

Структура диагностического портфеля определяется используемыми социологическими и психологическими методами (способами сбора, обработки или анализа информации), а также разработанными и апробированными авторскими методиками. В качестве респондентов выступают администрация образовательной организации, педагогические работники, обучающиеся и их родители. Среди основных методов изучения причин стабильно низких образовательных результатов образовательной организации можно назвать анализ результатов диагностических работ, тестирование, анкетирование, опросы и интервью.

✓ Качественный и качественно-количественный анализ результатов диагностических работ, выполненных учащимися помогает определить и типологизировать предметные дефициты обучающихся и отследить динамику их изменений.

Структура диагностического портфеля определяется используемыми социологическими и психологическими методами, а также разработанными и апробированными авторскими методиками.

* Методика — понятие, которым обозначим совокупность технических приемов, связанных с данным методом, включая частные операции, их последовательность и взаимосвязь.

✓ *Тестирование* обучающихся позволяет выявить уровни проявления качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа ответов испытуемых на специально сформулированные вопросы.

✓ При *анкетировании* родителей обучающихся используются анкеты, имеющие варианты ответов.

✓ *Опросы* субъектов образовательных отношений представляют собой письменное обращение экспертов с вопросами, содержание которых отражает изучаемую проблему на уровне эмпирических индикаторов, фиксацию, аналитическую обработку полученных ответов и их интерпретацию. Инструментом проведения опросов являются специально разработанные анкеты.

✓ *Интервью* — целенаправленная фокусированная беседа, выстроенная на основе заранее подготовленных вопросов, цель которой — сформировать у экспертов целостную картину. Несмотря на некоторую гибкость, интервью проводится в соответствии с программой и планом исследования, в которых фиксируются все основные вопросы и варианты дополнительных. Инструментом проведения интервью с руководящими и педагогическими работниками являются чек-листы (*check list* — контрольный список), где сформулированы вопросы, с помощью которых эксперты могут выявить «симптомы» того

Первым шагом в определении причин, приводящих к образовательной неуспешности обучающихся при прохождении итоговой аттестации, является простой количественный анализ всех объектов диагностики.

или иного фактора, влияющего на образовательные результаты, предполагающие однозначный положительный или отрицательный ответ. Интервью позволяет определить отношение опрашиваемого к

проблеме низких результатов и отдельным дефицитам, выраженное интонационно, гибко менять формулировки вопросов с учетом особенностей личности опрашиваемого и содержания предшествующих ответов, задавать необходимые до-

полнительные вопросы, ответы на которые размещаются в поле комментариев.

Ответы на вопросы, включенные во все вышеперечисленные методики, составляют массив первичных данных об образовательной организации.

Первым шагом в определении причин, приводящих к образовательной неуспешности обучающихся при прохождении итоговой аттестации, является простой количественный анализ всех объектов диагностики:

✓ образовательных результатов и личностных особенностей старшеклассников;

✓ особенностей образовательного запроса родителей к школе;

✓ организационно-управленческих и педагогических условий обеспечения образовательных результатов.

На данном этапе выявляются количество обучающихся, не умеющих осуществлять действия с предметным содержанием отдельных разделов образовательной программы по тому или иному предмету, и предметные темы, в которых обучающиеся имеют индивидуальные, групповые или коллективные дефициты. Определяется количество обучающихся, требующих специально организованного психолого-педагогического сопровождения. Для школы эти дети составляют группу риска, так как их личностные психологические особенности (высокий уровень тревожности, низкий порог стрессоустойчивости, мотивированность на неудачу и неопределенность профессиональной ориентированности) могут помешать ребенку при прохождении государственной итоговой аттестации и отрицательно сказаться на результатах. Кроме того, необходимо продиагностировать и наличие (долю) семей, входящих в группу риска, так как родители имеют большое влияние на образовательные результаты своих детей. Определяются и доли (от общего количества) дефицитов отдельных элементов организационно-управленческих и педагогических условий обеспечения образовательных результатов.

Следующим шагом, необходимым для устранения выявленных дефицитов, становится определение причин их возникновения.

Понятие «причина дефицита» определяется как:

✓ обстоятельство, непосредственно порождающее, обуславливающее наличие дефицита (например, причина низкой результативности школы — недостаточная профессиональная компетентность педагогов);

✓ основание, предлог для каких-либо действий.

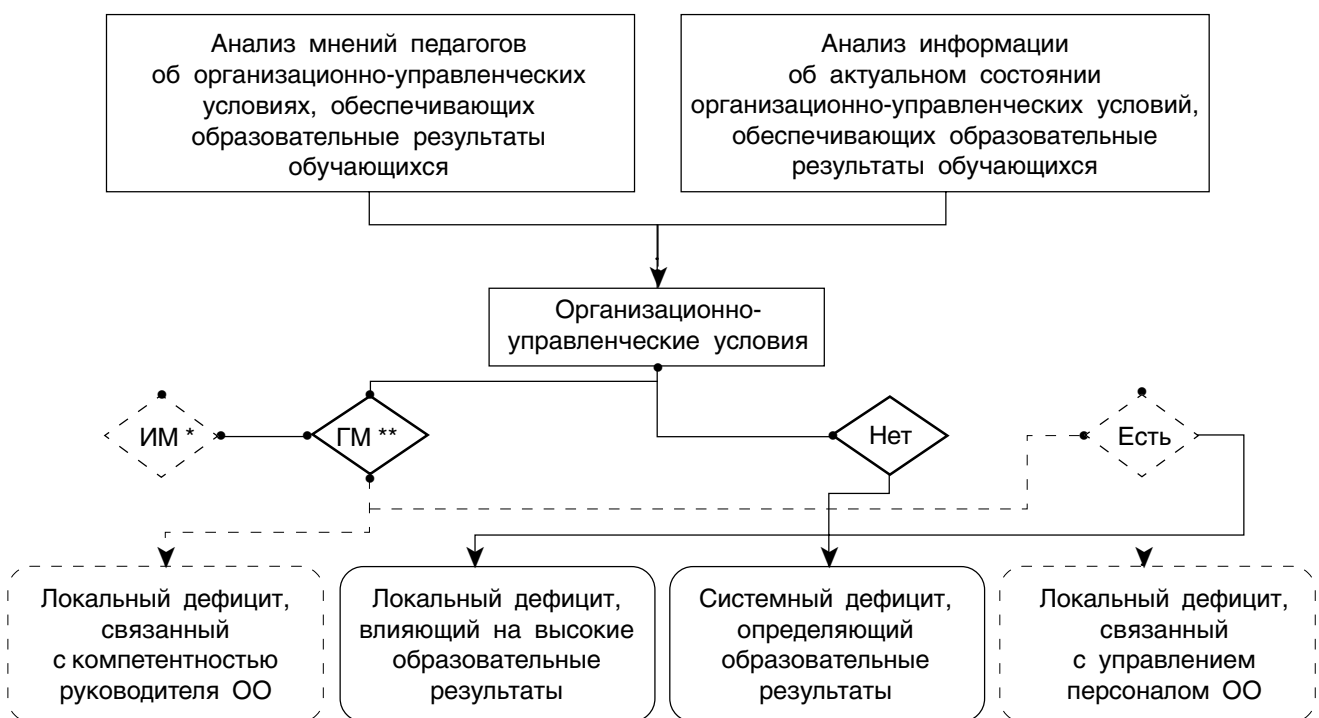
Следует отметить, что при формулировании причин того или иного дефицита используются отрицательная частица «не» или слово «нет». Устранение причины дефицита приводит к его исчезновению.

С целью выявления причин низких образовательных результатов проводится анализ системности проявления дефицитов по всем объектам диагностики.

Наличие групповых педагогических дефицитов (то есть наблюдающихся в деятельности более 50 % педагогов одной школы) по отдельным элементам педагогических условий свидетельствует о системности этих дефицитов. Для определения системности дефицитов организационно-управленческих условий, обеспечивающих образовательные результаты обучающихся, необходимо проанализировать взаимосвязь между мнением педагогов об этих условиях и информацией об их актуальном состоянии, полученными из интервью руководителей образовательных организаций (схема 1).

Схема 1

Анализ взаимосвязи мнений педагогов и информации об актуальном состоянии организационно-управленческих условий



* Индивидуальные мнения о наличии организационно-управленческих условий — мнения менее 50 % педагогов.

** Групповое мнение о наличии организационно-управленческих условий — мнения более 50 % педагогов.

Если были определены негативные (групповое или индивидуальные) мнения педагогов относительно всех или части условий, а сами условия в образовательной организации не сформированы, то данное состояние можно считать *системным дефицитом*, определяющим образовательные результаты обучающихся.

Если при анализе выявлено негативное групповое мнение педагогов относительно всех условий или их части, а сами условия, по информации, полученной от руководителя, сформированы, то, возможно, руководитель не владеет ситуацией в своей образовательной организации, и тогда речь идет об уровне компетенций руководителя. В этом случае требуется дополнительно перепроверить информацию, получив фактическое подтверждение сформированности организационно-управленческих условий в виде документов, материальных объектов и иных свидетельств.

Если были выявлены негативные мнения отдельных педагогов, а все или часть условий в образовательной организации сформированы, то данное положение будет рассматриваться как *локальный дефицит*, связанный с управлением персоналом ОО, что свидетельствует об определенной степени неудовлетворенности отдельных педагогов.

Если педагоги отметили, что все или часть условий в образовательной организации сформированы, а руководители зафиксировали наличие дефицитов, то данное положение будет рассматриваться как

локальный дефицит, который влияет на высокие образовательные результаты, но не отражается на деятельности педагогов.

Наличие в образовательной организации обучающихся, требующих дополнительных психолого-педагогических мер по сопровождению при сдаче экзаменов и

обучающихся группы риска, которым необходим постоянный психолого-педагогический мониторинг влечет за собой анализ условий (схема 2 на с. 11), которые могут обеспечить сопровождение и поддержку данных групп детей в достижении ими высоких образовательных результатов. Эти условия должны включать:

✓ систему психолого-педагогического сопровождения, ориентированную на обеспечение высоких образовательных результатов учащихся;

✓ работу по профессиональному выбору обучающихся для обеспечения их высоких образовательных результатов;

✓ педагогические условия, обеспечивающие образовательные результаты обучающихся в части согласованности процесса обучения и индивидуально-психологических особенностей обучающегося.

Если все указанные выше условия присутствуют в образовательной организации, то личностные дефициты обучающихся первой и второй групп рассматриваются как *локальные*, определяющие высокие образовательные результаты, так как данные дефициты ликвидируются с использованием имеющихся в школе ресурсов.

Если же все или часть условий отсутствуют в образовательной организации, что также подтверждается мнением педагогов, то совокупность личностных дефицитов и дефицитов условий рассматривается как *системная*, так как охватывает не один элемент образовательной системы, а несколько, и ресурсы для их ликвидации в школе отсутствуют.

При анализе результатов диагностики предметных дефицитов обучающихся (схема 3 на с. 12) выявляется наличие целевых групп обучающихся, испытывающих затруднения в освоении предметного содержания и умении осуществлять действия с этим содержанием: от 10 до 50 % несправившихся с определенной предметной темой — групповой дефицит; 50 % и более — коллективный дефицит.

Если выявлены групповые и коллек-

Если были определены негативные мнения педагогов относительно всех или части условий, а сами условия в образовательной организации не сформированы, то данное состояние можно считать системным дефицитом

Анализ организационно-управленческих и педагогических условий, обеспечивающих учет личностных особенностей обучающихся



тивные дефициты обучающихся, то далее устанавливается их связь с условиями, которые могут обеспечить устранение данных дефицитов:

✓ наличие педагогических условий, обеспечивающих образовательные результаты обучающихся:

- целостность планирования учебной деятельности в соответствии с целевыми установками основной образовательной программы ОО и рабочей программы по предмету;
- целостность планирования учебной деятельности на учебном занятии;
- обоснованность применяемых прог-

рамных, методических, дидактических средств обучения;

- ориентированность контрольно-оценочной и диагностической деятельности учителя на формирование образовательных результатов;

- ✓ наличие требований к профессиональной компетентности учителя, их постоянный мониторинг, ориентированность методической работы на обеспечение роста профессиональной компетентности педагогов, технологичность методической работы;

- ✓ системность анализа результатов ЕГЭ, пробных экзаменов, диагностиче-

* Групповой дефицит — проявляется в деятельности более 50 % педагогов.

** Индивидуальный дефицит — проявляется в деятельности менее 50 % педагогов.

ских работ, результативность внутришкольного контроля;

- ✓ наличие индивидуальных образовательных маршрутов и их ориентированность на получение высоких результатов учащимися;
- ✓ результативность компонента учебного плана, формируемого участниками

образовательного процесса, и внеурочной деятельности;

- ✓ полнота охвата образовательного запроса родителей и обучающихся;
- ✓ материально-техническое обеспечение и эффективность его использования;
- ✓ использование возможностей социокультурной среды (схема 3).

Схема 3

Анализ системности предметных дефицитов обучающихся



* Индивидуальный дефицит — дефицит в деятельности менее 50 % педагогов.
 ** Групповой дефицит — дефицит в деятельности более 50 % педагогов.

Если все указанные выше условия присутствуют в образовательной организации, то групповые и коллективные дефициты обучающихся рассматриваются как *локальные*, определяющие образовательные результаты, так как эти дефициты ликвидируются в условиях школы.

Если же все или часть указанных выше условий в образовательной организации отсутствуют (и по мнению педагогов, и по результатам анализа информации об актуальном состоянии данных условий), то совокупность групповых и коллективных дефицитов позволяет говорить о них как о *системных*, так как в школе нет ресурса для их ликвидации.

Если при анализе результатов диагностики предметных дефицитов выделяются индивидуальные дефициты, но все или часть указанных выше условий отсутствуют в образовательной организации, то индивидуальные дефициты могут также считаться *локальными* и определяться личностными особенностями обучающихся.

Все выявленные системные дефициты подлежат устранению в первую очередь, в том числе при помощи сторонних по отношению к образовательной организации ресурсов; локальные дефициты, влияющие на образовательные результаты, как правило, могут быть устранены силами самой ОО.

После анализа причин низких образовательных результатов необходимо определить пути преодоления выявленных дефицитов и содержание организационных (педагогических и управленческих) мероприятий, обеспечивающих создание необходимых условий для получения обучающимися высоких образовательных результатов. В основе системы обеспечения качества получаемого образования в ОО должны лежать принципы проектности, синергетичности, системности, непрерывности, многообразия.

✓ *Принцип проектности* — с его позиции любое изменение как залог будущих достижений рассматривается в качестве

проекта, который должен быть проанализирован по пяти основным параметрам: объем работ, качество, сроки, стоимость и риски. К нему также должно применяться понятие жизненного цикла, то есть совокупности этапов, которые проходит проект в своем развитии: анализ ситуации и определение проблемы, формулирование целей и задач, разработка плана выполнения проекта, реализация проекта и достижение его результатов, проверка соответствия результатов исходным целям и задачам, завершение проекта.

✓ *Принцип синергетичности* — строится на том, что кумулятивный положительный эффект (синергизм) значительно повышает совокупные результаты деятельности в разных направлениях при сравнении с уровнями эффективности деятельности в каждом из них по отдельности.

✓ *Принцип системности* — исходя из данного принципа эффективность каждого мероприятия будет обеспечиваться вовлечением в процессы изменения всех существенных элементов образовательной системы ОО.

✓ *Принцип непрерывности образования* — обеспечивает формирование готовности каждого члена коллектива к прогнозируемым изменениям.

✓ *Принцип многообразия* — обеспечивает рост образовательных возможностей как для обучающихся, так и для самой ОО путем расширения различных форм обучения, применения разнообразных методов и видов образовательной деятельности и т. д.

Совокупность перечисленных принципов должна лежать в основе проектирования системы обеспечения качества образовательных результатов. Ориентация на них гарантирует успешность преодолении разрыва между школами в качестве образования и позволит достичь образовательными организациями конкретных

В основе системы обеспечения качества получаемого образования в ОО должны лежать принципы проектности, синергетичности, системности, непрерывности, многообразия.

планируемых результатов. Реализация регионального проекта по формированию практико-ориентированной модели повышения качества образования в школах, имеющих стабильно низкие образовательные результаты в Нижегородской области, началась в 2018 году и продолжается до сих пор. Полученный опыт диагностики причин низких образователь-

ных результатов позволяет сделать вывод о том, что на этой основе намного проще определить пути и способы преодоления выявленных дефицитов и обосновать содержание необходимых изменений каждого компонента образовательной системы, который влияет на достижение качественных образовательных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блонский, П. П.* Трудные школьники / П. П. Блонский. — М. : Работник просвещения, 1929. — 105 с.
2. *Вальдман, И. А.* Ставка на лидеров в российском образовании. Не слишком ли мы увлеклись? / И. А. Вальдман // Журнал руководителя управления образованием. — 2012. — № 4. — С. 37—46.
3. Выравнивание шансов детей на качественное образование : сб. материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. — М. : ИД ВШЭ, 2012. — 208 с.
4. *Максимова, С. А.* Ключевые управленческие функции в деятельности руководителя ОУ: практика управления : учебно-методическое пособие / С. А. Максимова, В. В. Целикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 78 с.
5. *Максимова, С. А.* Универсальные профессиональные компетенции педагога / С. А. Максимова, В. В. Целикова // Справочник заместителя директора школы. — 2012. — № 2. — С. 9—14.
6. *Плетенева, О. В.* Проектирование методической работы в образовательном учреждении в условиях модернизации системы образования / О. В. Плетенева, В. В. Целикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012. — 102 с.
7. *Поташиник, М. М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : методическое пособие / М. М. Поташиник. — М. : Центр педагогического образования, 2010. — 448 с.
8. Социологическое исследование результатов ЕГЭ / В. Собкин, Д. Адамчук, Ю. Коломиец [и др.] // Социология образования. Труды по социологии образования / под ред. В. С. Собкина. — М. : Институт социологии образования РАО, 2010. — С. 9—30.
9. Стратегия социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года : утверждена постановлением правительства Нижегородской области от 21.12.2018 г. № 889. — URL: <https://e.mail.ru/thread/0:15524780050000000882:0/>.
10. *Хэтти, Дж.* Видимое обучение / Дж. Хэтти. — М. : Национальное образование, 2017. — 496 с.

**В 2019 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

Диагностика причин низких результатов образовательной деятельности школ: Сборник методических материалов / Науч. рук. С. А. Максимова; ред. кол.: О. В. Плетенева, В. В. Целикова. 147 с.

Сборник является первым в серии «Информационно-методическое обеспечение выравнивания образовательных результатов» и содержит систематизированный инструментарий диагностики причин стабильно низких образовательных результатов образовательной организации.

Издание адресовано руководящим и педагогическим работникам общеобразовательных организаций, специалистам муниципальных методических служб и системы повышения квалификации педагогических кадров.



ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

О. С. ГЛАДЫШЕВА,
доктор биологических наук,
профессор, заведующая кафедрой
здоровьесбережения в образовании НИРО
gladyshevaOS@yandex.ru

В статье рассматривается теоретическая и практическая реализация системного подхода в здоровьесберегающей деятельности общеобразовательных организаций в ходе реализации ФГОС и выполнения региональных сетевых образовательных проектов.

The article is devoted to the theoretical and practical implementation of a system approach in the health-saving activities of general education institutions throughout Federal State Educational Standard launching and local network educational projects pursuance.

Ключевые слова: *здоровьесберегающая деятельность, системная модель, практика реализации в образовательных организациях, ФГОС, сетевые проекты*

Key words: *health-saving practice, system model, implementation practice in educational institutions, Federal State Educational Standard (FSES), network projects*

В современном мире человеческий капитал является фактором стабильности и прогресса, обеспечивая духовный, экономический и социальный рост и могущество страны. Понимание этого факта отражено во всех последних государственных документах РФ, определяющих как приоритетные задачи не только обеспечение качества образования, но и сохранение здоровья подрастающего поколения.

Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» определены цели и задачи, заключающиеся в увеличении:

- ✓ ожидаемой продолжительности жизни до 78 лет (к 2030 году — до 80 лет);
- ✓ ожидаемой продолжительности здоровой жизни до 67 лет;
- ✓ доли граждан, ведущих здоровый об-

раз жизни, а также доли граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом (до 55 %).

Поставленные задачи ориентированы на повышение качества образования при обязательном сохранении, а по возможности и укреплении, здоровья детей на всех уровнях образования. Условия обучения должны обеспечивать учащимся гармоничные рост, развитие и состояние здоровья, что позволит им успешно социализироваться в современном обществе.

Сегодня государственные институты уделяют этому вопросу значительное внимание. Об этом свидетельствует целый ряд принятых нормативных документов, которые охватывают широкий спектр направлений работы: Указ Президента от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [5], План основных меро-

приятий до 2020 года, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации 6 июля 2018 г. № 1375-р. Большое количество субъектов образовательного процесса уже вовлечено в активную деятельность по формированию здорового образа жизни обучающихся и внедрению здоровьесберегающих технологий в общеобразовательную практику. Теме здоровья посвящен целый раздел Плана — «Здоровый ребенок», в котором есть позиции, четко ориентирующие образовательные организации на реализацию мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни у детей и молодежи, внедрение здоровьесберегающих технологий.

Такое пристальное внимание к этой важнейшей проблеме в последние годы требует поиска и реализации оптимальных подходов к решению вопросов здоровьесбережения в общеобразовательных организациях. В Нижегородской области эта работа проводится достаточно давно, что позволило не только создать теоретическую модель здоровьесберегающей деятельности (ЗСД) в общеобразовательной организации, но и апробировать инновационные подходы через серию сетевых региональных проектов, обеспечивающих социальные изменения в области здоровьесбережения у школьников.

С 1998 года сначала на базе лаборатории проблем здоровья в образовании,

С 1998 года сначала на базе лаборатории проблем здоровья в образовании, а в настоящее время — на кафедре здоровьесбережения в образовании НИРО идет поиск новых подходов к созданию школы здоровьесберегающей направленности.

а в настоящее время — на кафедре здоровьесбережения в образовании ГБОУ ДПО НИРО совместно с образовательными организациями Нижнего Новгорода и области идет экспериментальная работа по поиску новых средств и

подходов к созданию школы здоровьесберегающей направленности для всех участников образовательного процесса. Научным основанием этой деятельности послужила разработанная сотрудниками

кафедры системная модель здоровьесбережения в общеобразовательных организациях, согласно которой необходимы изменения в управленческой, учебной, воспитательной и коммуникативной деятельности ОО, способствующие сохранению здоровья обучаемых и воспитанников, а также формированию культуры здорового образа жизни [4].

Использование системного подхода помогает рассматривать школу, содействующую сохранению здоровья, как единую систему, в которой весь образовательный процесс организуется согласно принципам адекватности и здоровьесбережения. Школа не может изменить все внешние факторы в жизни обучающихся, которые отрицательно влияют на состояние их здоровья. Однако системный подход помогает направить деятельность образовательной организации в необходимую сторону, а также через координационные советы активно влиять на улучшение социальных факторов. Такая модель отличается функциональностью и ставит своей целью изменить характер современной российской школы, открывая ей путь к здоровьесберегающей деятельности.

Современная школа — это крупная макросистема, состоящая из большого количества подсистем или элементов, которые, с одной стороны, сами являются микросистемами, так как имеют свою структуру и специфику деятельности, а с другой — будучи частью всей образовательной системы, имеют общее предназначение. Под *педагогической системой* мы понимаем структурированную совокупность основных компонентов образовательного и воспитательного процессов, определяющих наполнение и технологическое исполнение этих функций. Все компоненты педагогической системы находятся в определенной иерархической зависимости и взаимодействуют в каждом конкретном акте учебного процесса, ядром которого является организационно-управленческая деятельность, координирующая действия всех субъектов, их

мотивационно-целевые установки, планирование содержания педагогического процесса, а также оценивания результатов по выполнению поставленных целей и задач. Особенность педагогической системы заключается в ее коммуникативной природе, так как все взаимоотношения в ней строятся на основе использования определенных коммуникативных связей.

Поскольку рассматриваемая проблема ухудшения здоровья учащихся носит системный характер, то есть провоцируется многими школьными факторами риска [2], то борьба за снижение их вреда также должна базироваться на позициях системного подхода, направляющего все звенья педагогической системы в сторону здоровьесбережения. Использование данного подхода оказалось эффективным, так как позволило выявить первопричины ухудшения здоровья обучающихся, связанные с несоблюдением санитарных норм, игнорированием возрастных особенностей развития и физиологических возможностей школьников и т. д. при организации педагогического процесса, с самим построением педагогического процесса [2].

Именно системный подход был обозначен в федеральных государственных требованиях [6] как основополагающий принцип при решении вопросов здоровьесбережения в общеобразовательных организациях. Его реализация возможна при выполнении работы во всех сферах деятельности, что нашло свое отражение и в федеральных государственных образовательных стандартах [7].

Важным составляющим элементом рассматриваемой педагогической системы является человеческий ресурс — педагоги, специалисты, учащиеся, родители, вступающие в определенные целевые взаимоотношения в ходе реализации ее деятельности. Постановка и разработка подходов к решению такой системной проблемы, как сохранение и укрепление здоровья школьников, вызывает необходимость привлечения к ней педагогиче-

ских специалистов разных профилей, что связано со значительными изменениями в деятельности образовательных организаций, затрагивающими их различные функции. Особое значение в решении задач ЗСД приобретает опора на ценностные установки субъектов, участвующих в этой работе. Как показали наши многолетние исследования, школьный педагог в своих ценностных позициях часто ориентирован только на собственные профессиональные качества и знания по предмету, которые он должен представить ученику. Доля учителей, номинирующих «здоровье учащихся» среди профессиональных ценностей, как оказалось, составляет менее 1 %.

Однако аксиологическая проблема, затрагивая учителя, не может не касаться ученика. И в данном контексте возникает еще один аспект этой проблемы, связанный с процессом формирования устойчивых ценностных ориентаций на здоровье и здоровый образ жизни у обучающихся в ходе реализации школьного воспитания.

В связи с этим одним из важнейших направлений является привлечение педагогов к решению проблемы формирования ценностных приоритетов здоровья, которые составляют основу культуры здоровья и здорового образа жизни как среди школьников, так и учителей. Обучение детей и молодежи с ориентацией на формирование у них потребности вести здоровый образ жизни может заметно снизить поведенческие риски в процессе социализации. Поэтому важно как теоретически, так и практически организовать такой обучающий процесс, который определял бы положительный вектор в естественном ходе социализации взрослого человека, одновременно формируя у него мотивацию к здоровому образу жизни. При работе над решением этой проблемы нами было проведено теоретическое исследование понимания процес-

Доля учителей, номинирующих «здоровье учащихся» среди профессиональных ценностей, как оказалось, составляет менее 1 %.

са социализации с различных позиций, и прежде всего с точки зрения компетентностного подхода. Формирование компетентностных характеристик и осуществление данного подхода в вопросах обучения правилам здорового образа жизни тесно связаны с социализацией личности. Именно социальные компетенции определяют задачи и направления социализации. Ключевые социальные компетенции обучающихся вводятся как конкретизированные цели образования в этой сфере. Среди них отметим умение принимать решения в сложных жизненных ситуациях, руководствуясь здоровьем как одной из высших ценностей бытия, овладение способами эффективного общения и умения решать конфликты, а также развитие навыков самостоятельной деятельности, познания и мышления.

Таким образом, и аксиологический, и компетентностный подходы были интегрированы нами для методологического обеспечения эффективной образовательной стратегии в создании просветительских программ и учебно-методических комплексов нового поколения для обучения детей и подростков основам здорового образа жизни. По нашему убеждению, формирование социальной компетентности в вопросах здоровья невозможно, если оно не рассматривается как одна

из ключевых жизненных ценностей, в пользу которой можно осуществлять выбор поведенческой стратегии социализирующейся личности.

Однако это лишь одно из важных, но не единственное направление реализации системной модели, при осуществлении которой

изменяется характер общего педагогического процесса, совершаемого на основе аксиолого-компетентностного подхода, что позволяет уходить от знаниево-просвещенческой модели к компетентностно-деятельностной. Как показывают исследова-

ния, причины, приводящие к ухудшению здоровья школьников, носят многофакторный и системный характер, а это предполагает, что подходы к их решению должны быть направлены на преобразование всей педагогической системы общеобразовательных организаций.

Практическая апробация системных действий в организации здоровьесберегающей деятельности была осуществлена через реализацию регионального сетевого образовательного проекта «Нижегородская школа — территория здоровья» (2009—2013). Его основной целью было обеспечить внедрение на территории Нижегородской области системной модели здоровьесберегающей деятельности в практику общеобразовательных организаций — участников проекта — через создание на их базе школ — ресурсных центров. Именно они в дальнейшем позволили бы организовать широкую трансляцию инновационных подходов в этой работе для других общеобразовательных организаций.

Конкретным способом внедрения этой модели явилась проектировочная деятельность общеобразовательных организаций. В ее ходе после подготовительного обучения в системе повышения квалификации и самостоятельной апробации проектировочной практики школьная педагогическая команда могла обеспечить в своих образовательных организациях необходимые условия, предусмотренные системной моделью, которые способствовали созданию здоровьесберегающего образовательного пространства.

За время реализации этого проекта были созданы методические и учебные пособия по различным направлениям внедрения системной модели здоровьесберегающей деятельности. Разработана и апробирована на практике программа курсовой подготовки, которую прошли команды образовательных организаций, участвующих в проекте и готовых использовать здоровьесберегающие технологии в своей деятельности, а также переда-

Апробация системных действий в организации здоровьесберегающей деятельности была осуществлена через реализацию регионального сетевого образовательного проекта «Нижегородская школа — территория здоровья» (2009—2013).

вать этот опыт педагогам своего района. Создана сетевая организация школ — методических ресурсных центров, работающих на распространение опыта внедрения системной модели здоровьесберегающей деятельности в различных муниципалитетах Нижегородской области.

Все эти методологические и технологические подходы оказались в полной мере созвучны базовым основаниям как новых образовательных стандартов, так и других нормативных актов, принятых в России. По сути, проект «Нижегородская школа — территория здоровья» создал необходимый ресурсный потенциал для использования всех наработок кафедры в массовой образовательной практике при переходе на ФГОС НОО и ООО.

Полученные в ходе реализации сетевого проекта образовательные продукты нового поколения, механизмы и опыт их внедрения в образовательных организациях, а также создание в ряде районов области ресурсных центров или опорных методических площадок по здоровьесберегающей деятельности оказались важным основанием для нового проекта, направленного на разработку эффективной системы реализации здоровьесберегающей деятельности и формирование культуры здорового образа жизни в массовой школе Нижегородской области.

Основной идеей нового регионально-образовательного сетевого проекта «Нижегородская школа — территория здоровья: новые границы на образовательной карте региона» (2013—2016) стало усиление управленческой составляющей в работе по основным направлениям здоровьесберегающей деятельности через создание и содержательное наполнение системы взаимодействия между информационно-диагностической службой района, районным ресурсным центром по здоровьесберегающей деятельности и школами данного муниципального образования.

Основные направления были закреплены нами в «дорожной карте» для ин-

формационно-диагностической службы района. «Дорожная карта» в содержательной части базировалась на системной модели здоровьесберегающей деятельности, а также на других образовательных продуктах, разработанных кафедрой здоровьесбережения в образовании ГБОУ ДПО НИРО.

Опыт функционирования районных сетевых ресурсных центров, являющихся инновационными площадками по опережающей апробации здоровьесберегающих технологий и внедрению их в практику, оказался чрезвычайно важным для других школ.

Тактическое взаимодействие информационно-диагностической службы района со школой — ресурсным центром по здоровьесберегающей деятельности и школами района было выстроено на основе разработанной «технологической карты», отражающей не только план последовательных шагов по реализации «дорожной карты», но и специфику этих действий на каждой конкретной территории.

Таким образом, на базе управленческого алгоритма был запущен следующий региональный сетевой образовательный проект, в рамках которого была разработана система вовлечения пилотных образовательных организаций Нижегородской области в здоровьесберегающую деятельность, определяемую государственными нормативными документами как обеспечение взаимодействия между информационно-диагностической службой района, школой — ресурсным центром, региональными стажерскими площадками и образовательными организациями районов.

В ходе выполнения проекта:

✓ создана сетевая организация ресурсов для построения управляемой системы взаимодействия;

✓ спроектированы механизмы внедрения и сопровождения необходимых из-

Основной идеей нового проекта «Нижегородская школа — территория здоровья: новые границы на образовательной карте региона» (2013—2016) стало усиление управленческой составляющей в работе по основным направлениям здоровьесберегающей деятельности.

менений ЗСД в оздоровительной практике школ;

✓ разработана система необходимой подготовки и повышения квалификации проектных команд для работы в области здоровьесбережения;

✓ созданы условия для трансляции опыта образовательной организации «Школа — ресурсный центр» здоровьесберегающей направленности как эффективной технологической структуры, способной к диссеминации теоретических и практических инноваций в области здоровьесбережения;

✓ разработаны образцы «дорожной» и «технологической» карт для реализации в муниципалитете этих направлений.

Появление в проекте управленческой составляющей оказалось весьма продуктивным, поскольку на практике удалось достичь диагностируемых изменений в положительную сторону целого ряда социальных эффектов в области здоровьесберегающей деятельности как в отдельных образовательных организациях, так и на уровне муниципальных образований [3].

Муниципальные районы и их образовательные организации — участники проекта в итоге смогли добиться определенных социальных эффектов в области сохранения и укрепления здоровья обучающихся и воспитанников, на которых стоит остановиться подробнее.

Прежде всего необходимо номинировать те критерии, которые были выбраны нами для определения социальных эффектов в области здоровьесберегающей

деятельности образовательных организаций. При этом следует помнить о том, что эти показатели, с одной стороны, должны действительно отражать результаты усилий ОО в области ЗСД, а с другой — не обременять образовательные организации излишней работой по их сбору

и анализу. С этих позиций нами были выбраны критерии, хорошо известные и легко отслеживаемые в каждой ОО:

✓ стабильность показателей по распределению обучающихся в группы здоровья для занятий по физической культуре;

✓ снижение числа учащихся, пропускающих школу по причине простудных заболеваний;

✓ снижение количества пропусков занятий школьниками, имеющими хронические заболевания, по причине их обострения;

✓ стабилизация или снижение у обучающихся заболеваний, вызываемых «школьными факторами риска»;

✓ увеличение числа учащихся, посещающих кружки физкультурной направленности, участвующих в соревнованиях и других массовых спортивных мероприятиях;

✓ снижение количества школьников, состоящих на учете в полиции, получивших травмы в ДТП или других местах;

✓ увеличение количества учащихся, получающих горячее питание;

✓ осознание обучающимися ценности экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни, увеличение числа школьников — участников волонтерских групп.

Из всех вышеперечисленных показателей разработки специальных диагностических приемов требует только последний критерий, что мы и сделали в ходе специальных исследований [1]. Измерение остальных показателей является рутинным процессом и не нуждается в специальном инструментарии.

Рассмотрим некоторые социальные изменения в ряде школ Нижегородской области в результате системной здоровьесберегающей деятельности при реализации вышеперечисленных инновационных проектов. В МБОУ «СШ № 8 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Кстово) за время выполнения проекта удалось добиться стабильности по такому показателю, как распределение обу-

Муниципальные районы и их образовательные организации — участники проекта смогли добиться определенных социальных эффектов в области сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

чающихся в группах здоровья для занятий физкультурой. Можно отметить незначительное увеличение количества детей в основной группе за счет уменьшения численности подготовительной группы, при этом число детей-хроников в специальной группе этой же школы остается неизменным в течение данного временного периода. Отмечается снижение количества пропущенных дней по простудным заболеваниям в пересчете на одного ученика в год. При этом растет процент обучающихся, занимающихся в спортивных секциях и участвующих в спортивных соревнованиях, а численность школьников, состоящих на учете в ОДН, стабильно снижается. Интересные результаты были получены по динамике заболеваний среди обучающихся, вызываемых «школьными факторами риска»: снизился процент учеников с нарушениями опорно-двигательной и нервной систем, с проблемами желудочно-кишечного тракта, но пока не получается решить вопросы, связанные с нарушением зрения.

Также приведем примеры некоторых социальных изменений, которые связаны с работой по внедрению культуры здорового и безопасного образа жизни среди обучающихся в МБОУ «Котовская основная школа» Ардатовского района. Так, с 2012 по 2015 год почти в три раза снизилось число учащихся, состоящих на учете в ПДН (с 34 до 12 человек), в пять раз — состоящих на учете в КДНиЗП (с 11 до 2 человек) и примерно в два раза (с 48 до 26 человек) — состоящих на внутришкольном учете. Подобные результаты свидетельствуют о выборе обучающимися позитивного поведения.

Достаточно интересные результаты за два года системной работы были представлены ИДК Павловского района, где в инновационной работе по проекту принимали участие несколько образовательных организаций, что составило около 3 тысяч обучающихся. С 2014 по 2015 год на 10 % снизилось количество детей, про-

пускающих школу по причине простудных заболеваний, при этом увеличилось число школьников, посещающих кружки физической направленности и участвующих в спортивных мероприятиях, суммарно примерно на 7 %. В два раза снизилось количество детей, состоящих на учете в полиции, а численность учащихся — участников волонтерских групп увеличилась в 1,5 раза. Эти результаты были достигнуты в течение незначительного срока системной работы по осуществлению ЗСД.

Таким образом, сегодня ситуация, касающаяся направлений здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях, выгодно отличается от той, что имела до 2010 года: у нас сформирована нормативная база, определяющая объем и направление работы в ОО по вопросам сохранения и укрепления здоровья обучающихся и воспитанников. Кафедрой здоровьесбережения в образовании разработаны, апробированы, опубликованы и внедрены в систему повышения квалификации педагогов инновационные подходы и алгоритмы системной реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях различного типа. Наступает время их широкого использования.

Системный подход в реализации ЗСД находит новых сторонников, а сама работа в этом направлении продолжает жить в виде проекта третьего поколения «Нижегородская школа — территория здоровья: новые границы возможностей для детей с ОВЗ» (2016—2020).

Результатами этого нового проекта, внедряющего системный подход в образовательные организации, работающие уже в сфере инклюзивного образования, можно назвать то, что МАОУ «СШ № 4 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Бор) в 2017 году была призна-

Интересные результаты были получены по динамике заболеваний среди обучающихся, вызываемых «школьными факторами риска»: снизился процент учеников с нарушениями опорно-двигательной и нервной систем, с проблемами желудочно-кишечного тракта.

на лучшей инклюзивной школой России (именно эта школа участвовала в наших сетевых проектах с 2009 года), а победителем во Всероссийском конкурсе «Школа здоровья — 2017» стала МБОУ «Шко-

ла-интернат № 9» (г. Саров) — также многолетний партнер кафедры по инновационной деятельности в вопросах системной работы в области здоровьесбережения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абросимова, И. Ю.* Формирование экологически целесообразной культуры здорового и безопасного образа жизни у младших школьников / И. Ю. Абросимова, О. С. Гладышева, В. В. Ниголина. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2014. — 169 с.
2. *Безруких, М. М.* Здоровьесберегающие технологии в образовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения : методические рекомендации / под ред. М. М. Безруких [и др]. — М. : Трида-фарм, 2002. — 114 с.
3. *Гладышева, О. С.* Инновационные проекты в области здоровьесберегающей деятельности и социальные эффекты / О. С. Гладышева. // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Формирование здорового образа жизни детей и подростков: традиции и инновации». В 2 ч. Ч. I / под ред. Е. А. Богачевой. — Воронеж : Черноземье, 2017. — С. 34—39.
4. Системная модель деятельности образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья учащихся / под ред. О. С. Гладышевой. — Н. Новгород : НИРО, 2008. — 203 с.
5. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954>.
6. Федеральные государственные требования по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, воспитанников : утверждены приказом Министерства образования и науки РФ от 28 декабря 2010 г. № 2106.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования : утверждены приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.



РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ

А. В. ЛЕВЧЕНКО,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры спортивных дисциплин
Самарского государственного
социально-педагогического университета
lavsport_v67@mail.ru

В статье анализируются методологические основы проблемы рассмотрения высшего учебного заведения в качестве объекта управления на основе ретроспективного анализа. Выявленные основные принципы и положения позволяют выделить методологические подходы, на которых строится теоретическая база системы управления высшим

учебным заведением, что в дальнейшем поможет определить ключевые процессы, которые могут подвергаться модернизации с целью коррекции их функционирования.

The article discusses the approaches to the analysis of higher school as an object of management and deals with the main principles of their functioning. The identified principles and provisions make it possible to identify the methodological approaches on which the theoretical basis of the higher educational institution management system is built that will further help to identify key processes which can be modernizing for their functioning correction.

Ключевые слова: *подход, вуз, управление, принцип функционирования*

Key words: *approach, higher educational establishment, management, principle of functioning*

В настоящее время в круг проблем теории и методики профессионального образования входят вопросы образовательного менеджмента, что позволяет рассматривать структуру управления высшим учебным заведением как педагогическую категорию. Задачи модернизации требуют адекватных процессам глобализации общества изменений в структуре и методах управления современным вузом, а также разработки и реализации высшим учебным заведением системы управления, отвечающей типу учебного заведения и его статусу. Для решения данных задач необходимо обратиться к ретроспективному анализу зарубежных и отечественных исследований, посвященных опыту организации систем управления вузами. На наш взгляд, с помощью такого анализа можно определить структурно-содержательные особенности системы управления эффективными вузами, а также проследить динамику изменений методологических подходов, используемых для выстраивания структур управления высшим учебным заведением.

Анализ научных взглядов на высшее учебное заведение как объект управления позволил рассмотреть различные точки зрения зарубежных (Дж. Бен-Давид, Б. Берман, М. Вебер, Т. Б. Веблен, Т. Парсонс, Дж. Р. Эванс) и отечественных (Д. А. Алексеев, Л. В. Ерыгина, С. В. Иванов, О. В. Кононова, Д. В. Ломакин, А. М. Осипов, А. И. Пригожин) ученых. Для того чтобы составить более полное

представление о положениях, принципах функционирования и структурных составляющих высших учебных заведений, обратимся сначала к научным взглядам немецкого социолога, экономиста и историка Макса Вебера (1864—1920). Он утверждал, что эффективным методом работы любой организации (организованной группы людей) является жесткий порядок, подкрепляемый соответствующими правилами, из чего им было выведено понятие рационализации как «введение более целесообразной организации чего-либо» [2, с. 318].

Анализ научных трудов М. Вебера позволяет выделить линейный признак построения организации с точно регламентированным количеством сотрудников и их должностных прав и обязанностей. На основе рассмотренного регламента автор утверждает, что именно наличие должностных прав и обязанностей, предписывающих способы и методы выполнения работы, и показателей ее оценки для каждого работника (должности) поддерживают стабильность управленческих организационных структур независимо от конкретных сотрудников, что позволяет контролировать процессы управления.

Вебер подчеркивал необходимость «разложения» любой функционирующей организации на составные части и «нормирования» работы каждой из них, выделяя безличную, чисто рациональную основу процесса управления. Такую систему управления, основанную не на

субъективных оценках качества труда управленцев и его производительности, а на количественных формализованных оценках в соответствии с определенными правилами и процедурами, Вебер назвал бюрократией. Согласно М. Веберу бюрократическая система управления организацией является лучшей по своей эффективности, стабильности, дисциплинированности и надежности.

Действительно, с технической точки зрения бюрократия обеспечивает высшую степень эффективности по сравнению с другими системами администрирования. Она предусматривает создание особых сфер компетенции путем распределения постов и должностей между служащими, а также определяет объем власти, которым наделено каждое должностное лицо при решении производственных вопросов. Профессиональная занятость в бюрократической организации основана на технической квалификации работников, действующих формально-безлично, без всяких эмоций. В самом деле, если подчиненный действует в строгом соответствии с предписывающими правилами и инструкциями, то вышестоящее лицо не может поступать произвольно и вынуждено считаться с принятой регламентацией трудового процесса. По мнению теоретиков управления, такая «деперсонализация власти», при которой полномочия

управляющего определяются его должностными функциями, а не личностными качествами или пристрастиями, является главным результатом внедрения бюро-

кратических моделей управления. Таким образом, процессы управления зависят не от конкретных людей, а от совокупности неких безличных — и поэтому формальных — административных принципов.

С управленческой точки зрения бюрократическая организация является иерархичной, то есть каждое выше стоя-

щее по служебной лестнице должностное лицо властвует над нижестоящими и подчинено более высокопоставленному чиновнику, обладающему правом регулирования деятельности своих подчиненных.

Опираясь на результаты анализа научной литературы, посвященной основам теории организаций, выделим основные принципы функционирования бюрократической организации М. Вебера:

✓ система общепринятых формальных прав и стандартов, согласованных друг с другом и обеспечивающих однородность задач, обязанностей и координацию действий сотрудников при достижении поставленных целей;

✓ наличие иерархических уровней управления с четкой системой подчинения нижестоящего уровня и контроля его вышестоящим;

✓ обезличенность выполнения должностных обязанностей, а именно — независимость должностных обязанностей от исполняющих их лиц;

✓ четкое разделение труда, приводящее к появлению высококвалифицированных специалистов на всех участках деятельности организации.

Соответствие вышеизложенным принципам, по нашему мнению, позволяло систематизировать управленческие процессы, способствовавшие реализации стратегических и тактических решений, принимаемых руководством организации.

Принципы функционирования бюрократической организации М. Вебера до сих пор остаются уникальными и основополагающими для системы управления. Однако в современном мире феномен «бюрократия» имеет негативный оттенок, связанный с бесконечными нормативами, правилами, излишней документацией. На наш взгляд, бюрократическая организация не является идеальной, во-первых, по причине ее недостаточной гибкости, обусловленной жесткой регламентацией деятельности сотрудников. Во-вторых, организация рассматривается М. Ве-

Согласно М. Веберу бюрократическая система управления организацией является лучшей по своей эффективности, стабильности, дисциплинированности и надежности.

бером как безличная, механическая машина, свободная от личностных интересов и мнений ее членов, находящаяся во власти высшего руководителя и действующая согласно его предписаниям. В подобных организациях вынесенные решения оглашаются без разъяснения. Индивид внутри такой организации лишен нравственных ценностей и должен подчиняться бюрократической регуляции и надзору со стороны правительства. В свою очередь рационализация, по М. Веберу, предполагает отделение индивида от общества, семьи и подчинение его правовой, политической и экономической регуляции в организации, образовании и в жизни государства.

Тем не менее в XX веке после введения бюрократических принципов управления многим организациям удалось достичь высоких результатов. Бюрократическая система управления развивалась с 1920-х по 1950-е годы. Тогда же высшие учебные заведения стали рассматриваться в качестве типичных промышленных предприятий, что позволило говорить о вузе как о бюрократической организации.

Основываясь на анализе исследований М. Вебера, мы провели аналогию между университетом и организацией в условиях рыночной системы. Согласно научным взглядам М. Вебера высшие учебные заведения по многим признакам (бюрократические принципы, контроль, иерархия управления и др.) подчиняются жестким нормам, правилам и предписаниям высшего руководителя, не приемлющего чьих-либо личных мнений и интересов. К характерным чертам вуза как бюрократической организации можно отнести неограниченность власти, четкую систему подчинения, обезличенность выполнения должностных обязанностей, отсутствие у подчиненных средств контроля и проверки, непрозрачность выработки принятых решений. На наш взгляд, достижение целей такой организации трудно назвать идеальным.

Известный американский социолог и экономист Т. Б. Веблен (1857—1929) в своих научных трудах рассматривает высшее учебное заведение как капиталистическое предприятие [3]. В отличие от М. Вебера, в центр своих исследований Т. Б. Веблен ставит не «рационального», а «живого» человека, выявляя причины его поведения в рыночных условиях. Критикуя классиков, ученый настаивает на рассмотрении человека (его поведения, социальных условий, психологических мотивов) как участника производства, уделяя особое внимание инструментам рыночного механизма. Так же как и М. Вебер, Т. Б. Веблен, говоря о капиталистическом предприятии, отмечает необходимость соблюдения норм и правил внутри организации, отдавая приоритетное значение тем механизмам и нормам поведения, которые структурируют повторяющиеся взаимодействия между людьми.

Следует отметить, что Т. Б. Веблен является основоположником институционального направления. В научном термине «институционализм» он интегрирует два понятия: «институт» — закрепление обычаев и порядков в виде учреждения или закона и «институция» — установление, обычай, порядок, принятый в обществе [3]. Теоретик институционализма У. Гамильтон детерминирует институт как «преобладающий и постоянный образ мысли, привычный для определенной группы людей» [9, с. 207]. Согласно научным взглядам Т. Б. Веблена институты, являясь принятыми сегодня формами организации общества, управляют поведением людей, определяют их стиль и образ жизни. Именно данная форма организации устанавливает границы и указывает направления человеческой деятельности.

Следуя логике нашего исследования, выделим основные принципы институциональной теории Т. Б. Веблена, позволяю-

Согласно научным взглядам М. Вебера высшие учебные заведения подчиняются жестким нормам, правилам и предписаниям высшего руководителя, не приемлющего чьих-либо личных мнений и интересов.

шие рассматривать вуз как капиталистическое предприятие. Во-первых, одним из принципов, по нашему мнению, является наличие системы взглядов, которых придерживается определенная социальная группа, лежащая в основе принятого образа жизни.

Во-вторых, в процессе формирования институтов учитывается их идеологическая приверженность традиционным ценностям и порядкам, социальным или религиозным доктринам. За главную ценность принимается сохранение традиций общества.

В-третьих, правила и нормы, принятые внутри организации, должны соответствовать современной социально-экономической ситуации.

Таким образом, высшие учебные заведения, рассматриваемые Т. Б. Вебленом в качестве капиталистических предприятий, в своем развитии опираются на систему ценностей и на законы рыночной экономики, ориентируясь на современные потребности носителей власти. В основе такого вуза находится человек, социальное существо, с определенным перечнем психологических мотивов и инстинктов. Формирование институтов как привычных способов реализации процесса общественной жизни осуществляется консервативно.

Высшие учебные заведения, рассматриваемые Т. Б. Вебленом в качестве капиталистических предприятий, в своем развитии опираются на систему ценностей и на законы рыночной экономики.

Результаты исследований, отраженные в научной литературе, помогли нам найти иной подход к рассмотрению высшего учебного заведения как социальной системы, предложен-

ный американским социологом-теоретиком Т. Парсонсом (1902—1979). Известно, что любое социальное явление может быть представлено в виде социальной системы с соответствующими основными свойствами. Под социальными системами Т. Парсонс понимал «совокупность элементов (подсистем), образуемых состоя-

ниями и процессами социального взаимодействия между субъектами» [7, с. 243].

В своих трудах «Система современных обществ», «Системы действия и социальные системы» центральное место Т. Парсонс отводит феномену человеческого действия, под которым он понимает «внутренне мотивированное, ориентированное на внешнюю цель и подчиняющееся нормативным регуляторам социальное поведение» [6, с. 119]. Он утверждает, что любая социальная система складывается из бесчисленного множества человеческих действий и взаимодействий; каждое действие имеет свою внутреннюю структуру, состоит из ряда элементов и вместе с тем представляет собой социальную целостность по отношению к внешней социальной среде. Анализ фундаментальных научных положений в работах Т. Парсонса позволяет нам констатировать, что внутренняя структура общей системы действий включает в себя следующие подсистемы: социальную, культурную, личностную и поведенческие организмы. Необходимо уточнить, что культурная, личностная и поведенческая подсистемы трактуются по отношению к социальной как компоненты ее окружающей среды.

Выделенные подсистемы носят функциональный характер и взаимодействуют с первичными, присущими любому системам действия, функциями: воспроизводства образца, интеграции, целодостижения и адаптации. Так, за *культурной подсистемой* закрепляется в основном функция сохранения и воспроизводства образца. *Личностная подсистема* отвечает за достижение поставленных целей, где главной целью действия является удовлетворение потребностей личности на уровне мотивации. По Т. Парсонсу, *поведенческий организм* трактуется как адаптивная подсистема, как сосредоточение основных возможностей человека, на которые опираются остальные подсистемы [8]. Поведенческий орга-

низм обеспечивает условия, с которыми должно соотноситься действие, и основные механизмы взаимодействия с физической средой. *Социальная подсистема* отвечает за интеграцию своих элементов, укрепление внутреннего порядка, поддержание равновесия, то есть за самосохранение.

Особенность высшего учебного заведения как социальной системы, по мнению Т. Парсонса, заключается не только в выделении функций и подсистем внутри общей системы, но и в определении ее основных независимых переменных: ценности, нормы, коллективы и роли. Согласно его теории ведущее место занимают ценности. Они отвечают за исполнение социальными системами функции сохранения и воспроизводства образца, создают представления о желаемом типе социальной системы, которые регулируют процессы принятия субъектами действий определенных обязательств.

Нормы, выполняя функцию интеграции, указывают на конкретные способы действий в функциональных и ситуационных условиях, специфичных для определенных коллективов и ролей. Для коллективов (по Т. Парсонсу) характерна функция целедостижения. Не учитывая неустойчивые групповые системы, он утверждает, что коллективы должны отвечать двум критериям:

- ✓ наличие определенного статуса членства;
- ✓ дифференциация его членов по статусам и функциям.

Адаптивная функция выполняется таким структурным компонентом социальной системы, как роль. С точки зрения ролевой структуры класс индивидов определяется на основе соответствия ролей и посредством взаимных ожиданий данные индивиды включаются в тот или иной коллектив. Отметим, что роли охватывают основные зоны взаимопроникновения социальной системы и личности индивида.

На наш взгляд, представление высшего учебного заведения в качестве социальной системы, согласно теории Т. Парсонса, основано на принципах структурно-функционального подхода: взаимозависимости, адаптивности, интегративности, интерактивности. Так, по его мнению, проводя аналогию между социальной системой и вузом, необходимо учитывать в его структуре наличие составляющих

(социальная, культурная, личностная, поведенческая), взаимодействующих с функциями (целедостижение, воспроизводство образца, адаптация, интеграция), и переменных (ценности, нормы, коллектив, роли).

Проанализируем положения и научные представления, касающиеся структуры отечественных высших учебных заведений в современных социально-экономических условиях. Исследователи Л. В. Ерыгина и О. В. Кононова утверждают, что любое высшее учебное заведение относится к организации предпринимательского типа, способной обеспечить исследовательскую и предпринимательскую составляющие своей деятельности на базе стратегического управления, обладающей возможностью поощрения разнообразных инициатив сотрудников, направленных на развитие данной организации [4]. По мнению авторов, современные вузы выступают в роли предпринимательских структур, функционирующих по законам рынка. Их цель заключается в получении конечного продукта — выпускника конкретного вуза.

На основании данной теории можно провести аналогию между целевыми ориентирами деятельности современных высших учебных заведений и деятельности бизнес-структур. Происходящие в последние десять лет изменения в системах отечественных вузов мало повлияли на

Современные вузы выступают в роли предпринимательских структур, функционирующих по законам рынка. Их цель заключается в получении конечного продукта — выпускника конкретного вуза.

организацию управления, но изменили характер процессов управления. Линейно-функциональные структуры, которые традиционно использовались в системе управления вузами, считались наиболее эффективными.

Зарубежные университеты и их объединение с 1960-х годов рассматриваются как корпорации. В нашей стране корпоративный характер жизни вузов получил должное внимание лишь в последнее десятилетие в результате перехода на корпоративные отношения.

Так, высшее учебное заведение начинает пониматься как хозяйствующий субъект, который аккумулирует материальные средства из различных источников, инвестирует в собственное развитие и формирует свою финансовую и инвестиционную политику. По мнению ряда исследователей (Б. Берман, Дж. Р. Эванс), при рассмотрении вуза в качестве корпорации его необходимо трактовать как сложное многопрофильное организационное образование, состоящее из эффективных производственных и функциональных единиц, интегрируемых в рамках процесса управления. Как отмечает Д. А. Алексеев, высшее учебное заведение может считаться корпорацией, так как его ресурсом выступает «совокупность активных равноправных деятелей, имеющих общие интересы и цели, идентифицирующих себя как объединение» [1, с. 79].

Анализ научной литературы позволил установить, что многие ученые (С. В. Иванов, Д. В. Ломакин, А. М. Осипов, А. И. Пригожин)

выделяли различные признаки корпорации, присущие высшим учебным заведениям разных типов.

Для нашего исследования научный интерес представляют универсальные признаки корпорации, имеющие непосред-

ственное отношение к современным вузам, такие как:

✓ иерархическая социальная организация персонала;

✓ относительная общность интересов и социально-экономического положения большинства сотрудников, зависящего от формирующейся вокруг вуза конкурентной среды и клиентской базы;

✓ узкоспециализированная деятельность и специфичность продукта (наука и высшее образование в конкретных направлениях подготовки);

✓ кадровые и информационные ресурсы, наращивание которых зависит от положения в конкурентной среде (в региональном, национальном или международном масштабах);

✓ локальный или сетевой характер деятельности высшего учебного заведения [5].

Таким образом, осмысление фундаментальных точек зрения ученых на положения и принципы функционирования высших учебных заведений дает возможность заключить, что их подходы к рассмотрению вуза в качестве организации того или иного типа отражают как соответствующие социально-экономические требования, так и системы управления организацией, включая иерархию, внутренний уклад, отношения, ценности определенного периода времени.

Сформулируем методологическую составляющую проанализированных концептуальных положений. Так, представление вуза в качестве организации бюрократического типа (М. Вебер) опирается на принципы *рационального подхода*, для которых характерны четкое разделение труда (использование на каждой должности квалифицированных специалистов), иерархичность управления, при которой нижестоящий уровень подчиняется и контролируется вышестоящим; наличие формальных правил и норм; формальная обезличенность, что удобно для выполнения официальными лицами своих обязанно-

Высшее учебное заведение начинает пониматься как хозяйствующий субъект, который аккумулирует материальные средства из различных источников, инвестирует в собственное развитие и формирует свою финансовую и инвестиционную политику.

стей. Главные понятия организации бюрократического типа — рациональность, ответственность и иерархичность.

Теория рассмотрения вуза как капиталистического предприятия (Т. Б. Веблен) опирается на положения *ценностно-мотивационного подхода*. В основе данной теории лежат принципы консерватизма, система современных ценностей, ориентированных на потребности власти. Ядро вуза подобного типа составляет человек с определенным перечнем мотивов и инстинктов.

Выявление подсистем (социальной, культурной, личностной, поведенческой) и функций (воспроизводства образца, интеграции, целедостижения и адаптации) в структуре высшего учебного заведения как социальной системы, по Т. Парсонсу, позволяет констатировать наличие принципов *структурно-функционального подхода*, лежащих в основе данной теории.

Основываясь на ретроспективном анализе специфики управления высшими учебными заведениями, мы можем у-

верждать, что на протяжении многих лет система управления вузом изменялась в соответствии с определенным статусом образовательной организации в той или иной период времени.

Новые реалии требуют переосмысления существующих положений и принципов функционирования вуза в изменяющейся социально-экономической ситуации и формирования новой

стратегии развития. Современный подход к рассмотрению высшего учебного заведения в качестве корпорации опирается на принципы открытости, организационной устойчивости, общности профессиональных интересов. Такому вузу свойственны определенная автономия, ограниченный характер внешних воздействий, публичность в принятии основных решений, элементы «корпоративного духа», а личности руководителя отводится ведущая роль.

Новые реалии требуют переосмысления существующих положений и принципов функционирования вуза в изменяющейся социально-экономической ситуации и формирования новой стратегии развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев, Д. А.* Корпоративное издание в формировании имиджа регионального вуза (на примере комплекса изданий Ухтинского государственного технического университета) : дис. ... канд. филол. наук / Д. А. Алексеев. — СПб., 2005. — 188 с.
2. *Вебер, М.* Избранные произведения / М. Вебер. — М. : Прогресс, 1990. — 808 с.
3. *Веблен, Т.* Теория делового предприятия / Т. Веблен. — М. : Дело, 2007. — 228 с.
4. *Кононова, О. В.* Структура и институциональные формы управления процессом учебно-методической работы инновационного предпринимательского вуза / О. В. Кононова, Л. В. Ерыгина // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнева. — 2007. — № 4. — С. 176—181.
5. *Левченко, В. В.* Корпоративная среда вуза: к анализу понятия / В. В. Левченко, А. В. Левченко, Е. А. Соколова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». — 2014. — № 3 (23). — С. 109—114.
6. *Парсонс, Т.* Система современных обществ / Т. Парсонс. — М. : Аспект Пресс, 1998. — 270 с.
7. *Парсонс, Т.* О построении теории социальных систем: интеллектуальная автобиография / Т. Парсонс // Система современных обществ / Т. Парсонс. — М. : Аспект Пресс, 1998. — С. 210—266.
8. *Парсонс, Т.* О структуре социального действия / Т. Парсонс. — М. : Академический Проект, 2000. — 880 с.
9. *Ядгаров, Я. С.* История экономических учений / Я. С. Ядгаров. — М. : Экономика, 1996. — 480 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ



Ю. Н. ПЕТРОВ,
доктор педагогических наук,
профессор, руководитель проектно-
сетевого центра образования
специалистов профессиональных
образовательных организаций НИРО
petrov.43@mail.ru



О. Н. ФИЛАТОВА,
кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник проектно-
сетевого центра образования
специалистов профессиональных
образовательных организаций НИРО
olgaf91074@yandex.ru

В статье анализируются перспективные направления развития образования в условиях цифровой экономики, выявляются проблемы, которые решает система профессионального образования на этапе формирования цифрового общества. Рассматриваются вопросы развития профессиональных компетенций, массовых открытых онлайн-курсов и наставнического движения как инновационного проекта цифровой образовательной среды.

The article discusses promising areas of education development in the digital economy, identifies problems that the vocational education system solves at the stage of the formation of a digital society. The issues of the development of professional competencies, mass open online courses, and the mentoring movement as an innovative project of the digital educational environment are considered.

Ключевые слова: *цифровое пространство, цифровая экономика, профессиональное образование, массовые открытые онлайн-курсы, профессиональные компетенции, наставничество*

Key words: *digital space, digital economy, vocational education, open mass online courses, professional competencies, mentoring*

На данный момент профессиональное образование переживает значительные перемены. Практически каждый человек получает профессиональное образование, но в современном

цифровом мире это не гарантирует ему занятость.

Цифровой мир предполагает применение цифровых технологий во всех сферах деятельности, что кардинально меня-

ет жизнь современного человека, связанного с созданием, переработкой и использованием информации и определенных знаний, представленных в цифровом виде. Большая часть трудоспособного населения переходит из сферы производства традиционных видов товаров и услуг в сферу накопления, хранения, поиска, обработки, перераспределения информации, а как следствие, она становится продуктом потребления. Фраза Ш. Талейрана: «Кто владеет информацией, владеет миром» наполняется сейчас не только политическим, но в большей мере экономическим и социальным смыслами.

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 года утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации», которая направлена на создание условий для развития общества знаний в России, улучшение благосостояния и качества жизни граждан нашей страны путем повышения доступности и качества товаров и услуг, произведенных в условиях цифровой экономики с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности, улучшения доступности и качества государственных услуг для граждан, а также безопасности как внутри страны, так и за ее пределами [4].

Цифровая экономика представлена следующими уровнями, которые влияют на жизнь граждан и общества в целом:

✓ рынки и отрасли экономики, где осуществляется взаимодействие конкретных субъектов;

✓ платформы и технологии, благодаря которым формируются компетенции для развития рынков и отраслей экономики;

✓ среда, создающая условия для развития платформ и технологий и эффективного взаимодействия субъектов рынков и отраслей экономики [3].

Все представленные выше уровни так или иначе затрагивают профессиональное образование, которое становится связующим звеном, позволяющим человеку

«войти» в цифровое общество XXI века, быть высокоразвитой личностью, владеющей цифровыми технологиями, свободно контактирующей в цифровой среде, пользующейся благами цифровой экономики.

Несмотря на цифровизацию образовательного процесса, изменение форм, методов и средств обучения, технологий, компетенций, классическое фундаментальное базовое обра-

зование остается неотъемлемой частью современной системы профессионального образования. Образовательная траектория современного мира перестраивается под влиянием внешней цифровой среды с учетом требований к новым профессиям и компетенциям, меняются ценностные ориентиры людей, преобладает направленность на прикладные науки и практику. Профессии появляются быстрее, чем для них разрабатываются образовательные программы, поэтому системе профессионального образования здесь отводится ведущая роль: она предлагает программы повышения квалификации или профессиональной подготовки и переподготовки по востребованным профессиям, что помогает человеку быть конкурентоспособным в современной информационной среде. Цифровая экономика, базирующаяся на цифровых технологиях, предполагает новый способ технологического производства, требующий новых специалистов, новых компетенций и новых условий развития [6].

В условиях цифрового общества во всех отраслях экономики возникают определенные трудности, связанные с трансформацией государственных механизмов в киберпространство управления социально-экономическими системами. Перед профессиональным образованием на этапе формирования цифрового общества стоит ряд проблем, основными из которых являются: передача знаний, умений

Цифровая экономика, базирующаяся на цифровых технологиях, предполагает новый способ технологического производства, требующий новых специалистов, новых компетенций и новых условий развития.

и навыков с использованием цифровых и информационных технологий, что связано с необходимостью использовать все возможности электронного, дистанционного и интерактивного обучения; формирование новых типов компетенций, которые могут меняться даже на этапе профессионального обучения.

Специалистами Открытого университета Сколково, в частности профессором практики Павлом Лукшей, были определены следующие soft skills компетенции цифрового будущего:

✓ экзистенциальные компетенции, связанные с управлением концентрацией памяти, вниманием, восприятием;

✓ эмпатия и эмоциональный интеллект — EQ;

✓ сотрудничество — навык, который должен быть «встроен» в разные аспекты работы и обучения;

✓ мышление: критическое, проблемно-ориентированное, системное, кооперативно-творческое, креативное, проектное;

✓ творческие способности, связанные с превращением невозможного в возможное;

✓ работа в междисциплинарных средах, в том числе системной инженерии и экономики;

✓ грамотность XXI века: понимание глобальных проблем, принципов работы общества, владение навыками здоровьесбережения, умение

заботиться об окружающей среде, финансовая грамотность и пр.;

✓ навыки в сфере ИКТ и медиа, включая программирование и информационную гигиену;

✓ гибкость и адаптивность;

✓ способность учиться и переучиваться в течение всей жизни;

✓ ответственность в работе, в том числе этика взаимодействия с другими членами общества и рабочая этика человекоцентрированных сервисов [1].

Современные цифровые технологии позволяют интегрировать российское образование в мировую образовательную среду и формировать у людей новые профессиональные навыки для цифровых организаций всего мира.

Вышеуказанные компетенции будущего определяют формирование современного человека как «личности новой формации», которая будет обладать способностью в своей профессиональной деятельности использовать исследовательские и проектные методы. Лишь люди креативного, нестандартного мышления способны быть конкурентоспособными в новом информационном пространстве.

Отсюда вытекают главные педагогические противоречия, которые возникают в процессе профессиональной подготовки современных специалистов цифровой эпохи. Одно из них — массовые открытые онлайн-курсы, которые занимают лидирующие позиции на рынке образовательных услуг и позволяют решить ряд проблем, стоящих перед современным профессиональным образованием. Открытые образовательные ресурсы обеспечивают массовое обучение, доступное каждому обучающемуся в любой территориальной точке мира. Современные цифровые технологии позволяют интегрировать российское образование в мировую образовательную среду и формировать у людей новые профессиональные навыки для цифровых организаций всего мира. Эта перспективная форма дистанционного образования дает свободу обучения, возможность самостоятельного выбора своей будущей профессии, повышает мотивацию обучающихся к приобретению компетенций, позволяющих быть конкурентоспособными в цифровом пространстве, снимает пространственно-временные ограничения при изучении образовательного курса или его частей, выходит за рамки одной образовательной организации.

На рынке электронных образовательных услуг сформированы и работают крупнейшие платформы массовых открытых онлайн-курсов, объединившие ряд крупных мировых университетов, в их числе платформы Coursera, KHAN, edX, Udacity и другие. Это свидетельствует о том, что информационная образовательная среда востребованна, а обучение доступно все

большим слоям населения [5]. Безусловно, онлайн-обучение это инновации современной цифровой педагогики, но обеспечивает ли оно формирование тех компетенций, о которых говорилось в исследовании, — вопрос философский.

Традиции профессионального образования, сложившиеся за большой промежуток времени, позволяют и в условиях цифрового мира успешно применять классические, ставшие общепринятыми идеи и достижения. Одной из таких идей является наставничество. Оно активно изучалось в 1970—1980-х годах в рамках адаптации молодых специалистов на производстве.

В начале 1990-х годов изменились профессиональные приоритеты, начался переход к рыночным отношениям, что привело к тому, что наставничество как введение молодых работников в профессию перестало быть актуальным и прекратило свое существование. Сегодня наставничество раскрывает свои возможности заново и широко применяется во многих отраслях [2].

Основными характеристиками процесса наставничества являются:

✓ *развитие* как процесс становления

личности человека в профессиональной деятельности под влиянием внутренних и внешних, социальных и биологических факторов;

✓ *воспитание* как процесс формирования человека интеллектуального, духовного и физически развитого, его подготовки к активной жизни, в том числе трудовой;

✓ *профориентация* как процесс гармоничного вхождения человека в трудовую жизнь, коллектив, организацию, производство.

В результате внедрения цифровой экономики профессиональное образование переходит на новую ступень развития, которая характеризуется повсеместным применением цифровых технологий как в профессиональной, так и в повседневной деятельности человека. Но вступить в новое цифровое пространство невозможно без принятия и передачи культурно-исторического наследия и опыта, разумного сочетания старого и нового, классики и цифровизации, которая когда-то тоже может стать классикой.

Традиции профессионального образования, сложившиеся за большой промежуток времени, позволяют и в условиях цифрового мира успешно применять классические, ставшие общепринятыми идеи и достижения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лукша, П.* Образовательные инновации, или Зачем нам нужно менять образование / П. Лукша. — URL: <http://www.vneshtorg.biz/index>.
2. *Петров, А. Ю.* Дуальная система в профессиональном образовании при сетевом взаимодействии профессиональной образовательной организации и предприятия / А. Ю. Петров, Н. С. Петрова, О. Н. Филатова, Н. В. Васильева. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2018. — 273 с.
3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июня 2017 года № 1632-р. — URL: <http://www.consultant.ru>.
4. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017—2030 годы : утверждена указом Президента РФ от 09.05.2017 № 203. — URL: <http://www.consultant.ru>.
5. *Филатова, О. Н.* Профессиональное обучение в контексте цифровой экономики / О. Н. Филатова, Н. В. Васильева, М. В. Фирсов // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — Вып. 58. — Ч. 2. — С. 256—259.
6. *Филатова, О. Н.* Сквозное профессиональное образование в стратегии развития цифровых технологий / О. Н. Филатова, В. В. Крупа, Н. В. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — Вып. 61. — Ч. 2. — С. 200—202.



ПЛАНИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ*

И. Ю. ШУСТОВА,
доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник Центра стратегии
и теории воспитания личности Института стратегии
развития образования РАО (Москва)
innashustova@yandex.ru

В статье определены необходимые элементы планирования развития воспитывающей общеобразовательной организации. Значимым критерием и основанием планирования является наличие концепции воспитания в образовательной организации, которая определяет стратегию и направления работы в данной сфере. Проанализированы этапы планирования развития воспитывающей образовательной организации.

The article shows the necessary elements of the development planning organization of the educative general education organization. A significant criterion and basis for planning is the existence of a concept of education in an educational institution, which determines the strategy and areas of work in the field of education. The development planning of the educative general education organization may include the following steps: goal setting; diagnosis and reflection; planning stages; prognostic activity; design and simulation of the process of education.

Ключевые слова: *воспитание, воспитывающая общеобразовательная организация, детско-взрослая общность, цель, целеполагание, планирование, рефлексия*

Key words: *education, parenting general education organization, child-adult community, goal, goal-setting, planning, reflection*

Изучение процесса развития общеобразовательной организации как организации воспитывающей, а также поиск способов грамотного управления этим развитием являются значимой задачей современного образования.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» обозначены критерии оценки и аккредитации общеобразовательной организации:

- ✓ наличие концепции воспитания, определяющей воспитательную работу;
- ✓ административная структура, ответственная за воспитательную работу;

✓ функционирование в школе органов самоуправления на разных возрастных ступенях;

✓ эффективность использования материально-технической базы в воспитательной и во внеурочной деятельности;

✓ целевое финансирование научной, художественно-творческой, спортивной и прочей деятельности обучающихся, наличие стимулирующих и поддерживающих механизмов.

При планировании развития воспитывающей общеобразовательной организации должен учитываться каждый из вы-

* Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ, проект № 17-0600116а.

деленных критериев. В образовательной организации особое значение имеет концепция воспитания, которая определяет стратегию, направления и содержание планирования развития общеобразовательной организации, а также способы деятельности педагогов по воспитанию.

Планирование развития воспитывающей общеобразовательной организации включает следующие этапы:

- ✓ целеполагание;
- ✓ диагностика и рефлексия;
- ✓ планирование;
- ✓ прогностическая деятельность;
- ✓ конструирование и моделирование

процесса воспитания, направлений и средств организации воспитательной деятельности.

Остановимся на каждом этапе подробнее.

1-й этап — целеполагание, представляющее собой формулирование близких и далеких целей воспитания в общеобразовательной организации, осмысление вопросов развития педагогического и детского коллективов и отдельной личности воспитанника, что предполагает становление его самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения.

Определяющая цель развития воспитывающей общеобразовательной организации задается исходя из предписанных государством и регионом нормативно-правовых документов в области образования, а также возрастных и персональных особенностей воспитанников, потенциала и профессионализма педагогов-воспитателей. Цели можно разбить на стратегические (цели-образцы, идеалы) и тактические (конкретные, более мелкие цели-задачи).

Стратегия развития воспитывающей общеобразовательной организации разрабатывается на основе концептуального видения ее предназначения. Педагогический коллектив гимназии № 33 Ульяновска, с которым мы сотрудничаем, выделил ряд задач, которые следует учитывать:

✓ психолого-педагогическое и философско-мировоззренческое видение педагогическим коллективом условий становления личности воспитанника в современных социокультурных условиях;

✓ педагогическая поддержка самоопределения обучающихся в изменяющихся условиях при формировании их самосознания и ценностного отношения к себе и окружающим;

✓ создание условий для приобщения обучающихся к культурным гуманистическим идеалам,

к традициям и ценностям своего народа, образцам культуры и искусства;

✓ выявление индивидуальных способностей и задатков школьников, развитие творческого потенциала каждого воспитанника, создание условий, стимулирующих самореализацию в разнообразных областях деятельности и общения.

Целеполагание прямо затрагивает процесс мотивации. Если цель установлена верно, ясна каждому, значима для всех членов педагогического коллектива, то она мотивирует и направляет их действия при ее совместном планировании и в процессе реализации. Чем привлекательнее цель, тем оптимальнее пройдут все остальные этапы планирования.

Создание современной открытой эффективной организационно-образовательной системы личностного развития всех участников образовательного процесса мы обозначим как общую цель, которая задает стратегию воспитания в общеобразовательной организации. Затем определим следующие тактические цели и задачи их развития:

✓ обеспечить сохранность и укрепление здоровья воспитанников за счет создания безопасных и комфортных условий;

✓ реализовать концепцию воспитания с выходом на функционирование целостной воспитательной системы;

Целеполагание прямо затрагивает процесс мотивации. Если цель установлена верно, ясна каждому, значима для всех членов педагогического коллектива, то она мотивирует и направляет их действия.

✓ разработать систему методов для выявления и поддержки талантливых детей;

✓ обеспечить функционирование эффективной структуры управления образовательным процессом разноплановой и разномасштабной;

✓ постоянно повышать профессиональную компетентность педагогов-воспитателей.

Важно выделить ключевые концептуальные идеи, которые определяют все последующие компоненты планирования развития общеобразовательной организации как воспитывающей.

На этапе целеполагания педагоги гимназии № 33 Ульяновска сначала определили общую цель: гимназия должна стать мотивирующим пространством, основу которого составляют гуманистические отношения и открытое взаимодействие и сотрудничество всех его субъектов, где учащиеся приобщаются к общечеловеческим ценностям, изучают культуру и традиции русского народа, у них формируются российская идентичность и чувство собственного достоинства.

В гимназии создается детско-взрослая общность как важное условие воспитания и развития учащихся и педагогов. С одной стороны, в ней возникают взаимопонимание и доверие между взрослыми и детьми, общее ценностно-смысловое пространство совместной деятельности, эталон общих правил жизни; с другой — общность обеспечивает условия для стимулирования и проявления субъектности

всех своих членов (своего Я, личной позиции), мотивирует на самоопределение и самореализацию в различных сферах деятельности и общения.

2-й этап — диагностика и рефлексия, представляющие собой коллективный анализ сложившихся условий и традиций внутри общеобразовательной организации.

С помощью диагностики изучается и оценивается деятельность администрации

и педагогов образовательной организации, коллективов разных уровней внутри нее (педагогического, детского), отдельной личности (педагога и воспитанника) с целью поиска эффективных методов работы, позволяющих решать поставленные задачи в сфере воспитания, оптимизировать учебно-воспитательный процесс в образовательной организации.

Рефлексия — это оценочно-результативная деятельность, сопровождающая все этапы стратегического планирования развития воспитывающей общеобразовательной организации. Она не позволяет отклоняться от коллективно значимых целей и задач, обеспечивает удержание общих смыслов, определяющих предназначение общеобразовательной организации как воспитывающей. Являясь коллективной аналитической деятельностью, направленной на анализ действий и достигнутых результатов (общих и индивидуальных), рефлексия должна выполняться всеми субъектами общеобразовательной организации: администрацией, классными руководителями, педагогами-предметниками, школьниками.

Диагностика и рефлексия способствуют поддержанию порядка и отношений в коллективе, сложившихся в нем представлений и традиций, а также помогают преодолеть возникшие противоречия и конфликты между субъектами организации. На данном этапе строится система взаимосвязанных направлений и форм деятельности (инновационных и традиционных) в общеобразовательной организации с учетом существующего на данный момент положения вещей.

Рефлексия важна на всех этапах планирования развития воспитывающей общеобразовательной организации. На этапе целеполагания она способствует определению наиболее запомнившихся и значимых дел и событий, устоявшихся традиций, выявлению результативных направлений деятельности в сфере воспитания и пр., выделению главенствующих мотивов и ценностных ориентиров в органи-

Важно выделить ключевые концептуальные идеи, которые определяют все последующие компоненты планирования развития общеобразовательной организации как воспитывающей.

зации, анализу сложившейся системы отношений в педагогическом, детском коллективах.

На последующих этапах (планирования, прогностической деятельности, конструирования и моделирования процесса воспитания) рефлексия важна для корректировки и регулирования направлений и форм деятельности в сфере воспитания. Особую роль она играет при возникновении противоречивых и конфликтных ситуаций, осложняющих реализацию намеченных планов или тормозящих развитие. Рефлексия позволяет перевести проблему в задачу деятельности (индивидуальной и коллективной).

3-й этап — планирование, на котором прогнозируются результаты, эффективность процесса воспитания в общеобразовательной организации. Обдуманное и четкое планирование, основанное на рефлексии актуальных процессов и явлений, ресурсов и трудностей, помогает предотвратить формализм и ошибки в воспитательной работе. Оно должно быть ориентировано на достижение целей и выполнение задач воспитательной деятельности общеобразовательной организации. Здесь нужно учесть все имеющиеся ресурсы: финансовую и материальную базы; подготовленность преподавательского состава, его стремление к профессиональному росту и развитию; возможность привлечения к сотрудничеству других организаций (учреждений культуры, экологической направленности и здравоохранения, физической культуры и спорта, клубов и творческих центров, правоохранительных органов, общественных организаций, в том числе религиозных, образовательных всех типов, СМИ) и т. д.

На этапе планирования в гимназии № 33 Ульяновска были определены три проектных направления ее развития:

✓ «Создание условий для проявления и удержания детско-взрослой общности в образовательном пространстве школы»;

✓ «Организация рефлексивного пространства школы с ориентацией на про-

явление субъектности всех участников образовательных отношений, самоопределение и самореализацию школьников в учебной и внеучебной деятельности»;

✓ «Внедрение рефлексивных механизмов в общешкольный мониторинг для повышения качества образовательного процесса гимназии».

4-й этап — прогностическая деятельность, предполагающая прогнозирование результатов.

При стратегическом планировании важно четко представлять ожидаемый результат, понимать, что́ будет являться подтверждением того, что цели и задачи реализуются.

Цель можно проверить на адекватность: представить, что она реализована, и задать себе ряд вопросов:

✓ Что будет происходить в школе с коллективом и отдельными воспитанниками?

✓ Насколько они будут чувствовать себя комфортно и безопасно?

✓ Как это повлияет на педагогический коллектив и на жизнь в школе в целом?

Диагностика и рефлексия позволяют более точно прогнозировать изменения, которые должны произойти в ценностных ориентациях коллектива и личности воспитанника на каждом этапе возрастного развития.

На *5-м этапе* проектируются и моделируются условия, необходимые для осуществления поставленных целей и задач, при этом учитываются реальное состояние дел, ресурсы и потенциал школы, ее традиции, наработанный опыт.

Проектирование и моделирование способствуют удерживанию общей логики всех этапов планирования развития воспитывающей общеобразовательной организации, включающих в себя ведущие концептуальные идеи, цели и задачи, ожидаемые результаты, направления и средства мониторинга достигаемых результатов и процесса реализации задач.

Обдуманное и четкое планирование, основанное на рефлексии актуальных процессов и явлений, ресурсов и трудностей, помогает предотвратить формализм и ошибки в воспитательной работе.

В заключение сделаем ряд обобщающих выводов.

Организуя работу по стратегическому планированию развития воспитывающей общеобразовательной организации, администрация школы должна подойти к данному процессу максимально системно и осознанно, привлечь, по возможности, весь педагогический коллектив. Педагоги должны продумать и сформулировать те принципы, которые будут положены ими в основу образовательной деятельности школы (в сфере воспитания), совместной работы с учащимися, определить цель и задачи, которые планируют достичь и решить в процессе воспитания. Именно этот этап определяет всю последующую работу по стратегическому планированию развития школы как воспитательной организации.

Коллективное целеполагание позволит педагогам понять специфику своей деятельности, касающейся воспитания, в рамках конкретной образовательной организации, сосредоточить внимание на приоритетных направлениях, хорошо зарекомендовавших себя традициях школы, актуальных формах работы с детьми, про-

думать и построить деятельность педагогического коллектива.

Все этапы планирования развития воспитывающей общеобразовательной организации (целеполагание, планирование, прогностическая деятельность, конструирование и моделирование процесса воспитания, направлений и средств организации воспитательной деятельности) нужно стремиться осуществлять на основе рефлексии достигнутых результатов.

Особое внимание необходимо уделять содержанию управления воспитательным процессом, находить эффективные механизмы и условия реализации намеченных направлений воспитывающей деятельности общеобразовательной организации: координировать функции всех подсистем общеобразовательной организации в достижении общей цели; использовать возможности всех структурных подразделений и подсистем при решении общих задач и выработке основных направлений деятельности; сконцентрировать деятельность всех субъектов образовательной организации вокруг сферы воспитания; создать условия для согласованного применения средств, форм и методов воспитания в их единстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев, Н. Г.* Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. — 2002. — № 2. — С. 85—103.
2. *Демакова, И. Д.* Методика воспитания современного школьника: структура, содержание / И. Д. Демакова, И. Ю. Шустова // Воспитание школьников. — 2018. — № 6. — С. 12—20.
3. *Зарецкий, В. К.* Если ситуация кажется неразрешимой / В. К. Зарецкий — М. : Форум, 2011. — 96 с.
4. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования : научно-методическое пособие / Л. В. Алиева, Д. В. Григорьев, В. М. Лизинский [и др.] ; под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. — М. : НОУ Центр «Педагогический поиск», 2013. — 205 с.
5. Рефлексия в инновационной практике школы : монография / под ред. И. Ю. Шустовой. — М. : НОУ Центр «Педагогический поиск», 2015. — 152 с.
6. *Селиванова, Н. Л.* Научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы / Н. Л. Селиванова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 103—116.
7. *Шустова, И. Ю.* Воспитание в детско-взрослой общности : монография / И. Ю. Шустова. — М. : Педагогическое общество России, 2018. — 176 с.
8. *Selivanova, N. L.* Novikova's research school: main ideas and prospects for development / N. L. Selivanova, P. V. Stepanov, M. V. Shakurova // Russian Education and Society. — 2016. — Т. 58. — № 1. — Р. 1—11.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС:
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

М. И. ШУТАН,
доктор педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой словесности
и культурологии НИРО,
заслуженный учитель РФ
mshutan@mail.ru

В статье раскрывается сущность межпредметной интеграции, способствующей формированию целостного мировоззрения учащихся. Дана характеристика учебного занятия по концепту «любовь», проводимого в связи с изучением в 10-м классе романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» и синтезирующего приемы, типичные для уроков литературы и русского языка.

The article reveals an essence of the metasubject integration contributing of the formation an integral outlook of students. The characteristic of the lesson on the concept «love» conducted in connection with the studying the novel by I. S. Turgenev «Fathers and Sons» in the 10th grade and synthesized the typical methods for the literature and Russian language lessons are presented below.

Ключевые слова: *интеграция, контекст, концепт, литературоведение, лингвистика, взаимодействие*

Key words: *integration, context, concept, literary studies, linguistic, cooperation*

Цель интеграции в рамках школьного образования — способствовать формированию целостности мировоззрения учащихся.

Прежде всего не следует смешивать межпредметные связи и межпредметную интеграцию. Если в первом случае допускается «рядоположенность явлений из разных предметов, их независимое, как

бы параллельное существование» и лишь координация, то во втором очевиден переход к интеграции этих явлений, рождению новых целостностей [1]. Интеграция может проявляться и в возникновении новых курсов, и в создании отдельных уроков или циклов уроков, причем охватывает она как начальную [5], так и основную и старшую школу.

Принципы межпредметной интеграции актуализируются и на отдельных уроках литературы, посвященных концептам. Эти уроки проводятся в связи с изучением того или иного литературного произведения [8]. Например, в 10-м классе концепт «любовь» рассматривается после осмысления романа И. С. Тургенева «Отцы и дети».

Ученики работают с цитатным материалом, отражающим прежде всего отношение Базарова к любви и этапы его взаимоотношений с Одинцовой:

✓ негативная оценка героем Павла Петровича, «поставившего свою жизнь на карту женской любви», в духе нигилизма, отрицающего романтическое начало в жизни человека;

✓ стремление подавить в себе только что зародившееся чувство любви к Одинцовой («Он с негодованием сознавал романтика в самом себе»);

✓ разговор с героиней, в котором выявляется все различие их жизненных позиций (если Одинцова считает, что в отношениях с любимым человеком надо знать себе цену, то Базаров уверен, что чувству надо отдаться, забыв обо всех доводах рассудка);

✓ признание Базарова в любви, которая напоминала страсть, похожую на злобу, и вызвала чувство страха у Анны Сергеевны, стремившейся к спокойствию;

✓ признание Аркадию («Сам себя не сломал, так и бабенка меня не сломает»), свидетельствующее о стремлении справиться с безответным чувством, то есть о силе характера;

✓ желание увидеть Одинцову перед тем, как уйти из жизни, и слова, обращенные к ней («Скажу я лучше, что — какая вы славная! И теперь вот вы стоите, такая красивая...»), в которых нельзя не обнаружить отражение чувства.

На основе сюжетной линии «Базаров — Одинцова» школьники делают вывод о тургеневском понимании любви, которая, по мнению писателя, будучи мощной, воистину непреодолимой силой,

оказывает существенное влияние на внутренний мир человека, приобщая его к первоосновам бытия, к его поэтической и подчас трагической сторонам.

Далее тургеневское понимание любви соотносится с тючевским, особенно ярко проявившимся в «денисьевском» цикле.

Осмысление лирической миниатюры поэта «Предопределение» позволяет ученикам сделать вывод о любви как «поединке роковым». В ходе анализа стихотворения десятиклассники работают с восходящей градацией и антитезой, передающими динамику отношений между душами любящих людей («Их соединенье, сочетанье, / И роковое их слиянье, / И... поединок роковой...»), с двойным союзом «чем... тем», грамматически организующим синтаксическую конструкцию, в которой говорится о жертве борьбы «неравной двух сердец» — это более нежное женское сердце («Любя, страдая, грустно млея, / Оно изноет наконец»). В романе Тургенева на первом плане оказывается все же внутренняя борьба человека с чувством, не соответствующим его нигилистическому мировоззрению и оказавшимся безответным.

На уроке применяется логика расширения литературного контекста. Так, в поле размышлений десятиклассников входит монолог Джульетты из поэмы Б. А. Ахмадулиной «Стихи к симфониям Гектора Берлиоза» («Луной, как снегом, землю замело...»), созданной по мотивам знаменитой трагедии В. Шекспира. Героиня поэмы готова променять фамилию Капулетти на Монтеки, только бы исчезла родовая преграда, отделяющая ее от любимого человека. И как вывод звучат следующие слова Джульетты: «Ромео, только протяни ладонь — / Все то, что я, падет в твои ладони».

Десятиклассники работают с монологом на основе следующих заданий:

Принципы межпредметной интеграции актуализируются на отдельных уроках литературы, посвященных концептам. Например, в 10-м классе концепт «любовь» рассматривается после осмысления романа И. С. Тургенева «Отцы и дети».

✓ Что подчеркивают образы природы, встречающиеся в начале монолога?

✓ Как соотношены в сознании Джульетты имена собственные — Монтеки и Капулетти?

✓ Покажите особую значимость в заключительной части монолога имен существительных «рука» и «ладонь». Становятся ли они символами?

✓ Соотнесите героиню из поэмы Б. А. Ахмадулиной с шекспировской Джульеттой.

Чрезвычайно важно, что любовь, обрекающая юных героев на смерть, все же выполняет гармонизирующую функцию, о чем свидетельствует финал шекспировской трагедии: враждовавшие друг с другом семейства примиряются.

Отметим, что в орбиту размышлений школьников входят и патриотическое чувство (на основе уже изученного в 9-м классе стихотворения М. Ю. Лермонтова «Родина»), и родительская любовь (на примере заключительного абзаца из романа И. С. Тургенева «Отцы и дети»).

Также на уроке организуется и работа с пословицами о любви:

✓ Как вы понимаете смысл пословицы: «Где любовь, там и Бог»?

✓ В каких пословицах встречается образность речи? Приведите аргументацию.

✓ В каких пословицах встречается противопоставление? Какую роль оно выполняет?

✓ Создайте на основе пословиц «портрет» этого чувства.

В учебное занятие входят вопросы и задания, относящиеся к предмету «Русский язык». Прежде всего это дидактический материал, который предлагается десятиклассникам на начальном этапе их работы.

В учебное занятие входят вопросы и задания, относящиеся к предмету «Русский язык». Прежде всего это дидактический материал, который предлагается десятиклассникам на начальном этапе их работы, так как перед разговором о литературных произведениях, в которых концепт «любовь» наполняется целым комплек-

сом художественных смыслов, необходимо осознать, как этот концепт представлен в языке.

✓ Иногда ученики допускают орфографическую ошибку и на конце слова «любовь» не ставят букву «мягкий знак». Предлагаем вдуматься в смысл этого слова, вслушайтесь в его звучание и ответить на вопрос: почему слово «любовь» не может существовать без мягкого знака?

✓ Соотнесите лексические значения слова «любовь» (чувство глубокой привязанности к кому-либо (чему-либо); чувство горячей сердечной склонности, влечение к лицу другого пола; внутреннее стремление, склонность, тяготение к чему-либо или пристрастие к чему-либо, предпочтение чего-либо) с примерами (любовь к музыке, любовь к сладкому, первая любовь, материнская любовь, любовь к театру, жениться по любви).

✓ Укажите постоянные и непостоянные морфологические признаки слова «любовь», употребленного в следующем предложении: «О любви написано столько прекрасных песен!» Можно ли отнести слово «любовь» к разряду отвлеченных существительных? Приведите аргументацию.

✓ Выделите морфемный состав однокоренных слов и расскажите, как они образованы: «любовь», «полюбовно», «любителю», «по-любителю», «влюбить», «влюбчивый», «недолюбливать», «полюбить», «разлюбить».

В ходе анализа литературных произведений ученики выполняют отдельные задания лингвостилистической направленности. Приведем примеры таких заданий.

✓ Найдите среди пословиц обобщенно-личные предложения. Какой художественный эффект они создают?

✓ Обоснуйте нагнетание однородных дополнений в середине монолога Джульетты из поэмы Б. А. Ахмадулиной.

✓ Мотивируйте повтор частицы «неужели» и других слов, а также употребление придаточного уступки в заклю-

В учебное занятие входят вопросы и задания, относящиеся к предмету «Русский язык». Прежде всего это дидактический материал, который предлагается десятиклассникам на начальном этапе их работы.

чительном абзаце романа «Отцы и дети».

Остановимся на первом задании. Выполняя его, ученики должны выделить из числа предложенных им пословиц следующие: «Любовь на замок не закроешь»; «Любовь не пожар, а загорится — не потушишь». В этих предложениях глаголы-сказуемые «не закроешь», «не потушишь» стоят в форме второго лица единственного числа и делают все первое предложение и последнюю предикативную часть второго обобщенно-личными. Вследствие этого возникает ощущение приобщенности к указанным действиям любого человека, в том числе и того, который воспринимает пословицу. Утверждение, которое в ней формулируется, приобретает универсальный характер.

Выполняя второе задание, десятиклассники вычленяют дополнения в следующем фрагменте ахмадулинского текста: «Ромео, я боялась водяных, / Покойников, лягушек, вурдалаков. / Коль скажут: жди Ромео среди них, / Их поцелуй мне будет мил и лаком». Нагнетание прямых дополнений (их четыре), которые называют тех, кто не вызывает радости и даже может оскорблять эстетическое чувство, свидетельствует о силе любви Джульетты, ибо если среди «всей нечисти мира» будет находиться Ромео, то отношение к ней радикально изменится.

Что касается третьего задания, то анафорический повтор частицы «неужели» в заключительном абзаце романа Тургенева свидетельствует и о силе любви родителей, потерявших еще совсем юного сына, и о глубине переживаний повествователя, сочувствующего им: «Неужели их молитвы, их слезы бесплодны? Неужели любовь, святая, преданная любовь не всеильна?» Повтор притяжательного местоимения «их» и существительного «любовь», употребление в первом предложении однотипных конструкций, соответствующих синтаксической формуле «притяжательное местоимение + подлежащее», а также однородных согласован-

ных определений во втором предложении усиливают эмоциональность, экспрессивность речи, ослабляя границу между прозаической и поэтической речью.

А последнее предложение: «Какое бы страстное, грешное, бунтующее сердце ни скрылось в могиле, цветы, растущие на ней,

безмятежно глядят на нас своими невинными глазами: не об одном вечном спокойствии говорят нам они, о том великом спокойствии

“равнодушной” природы; они говорят также о вечном примирении и о жизни бесконечной...» — включает в свой состав придаточное уступительное, называющее то, вопреки чему совершается действие в главной части сложноподчиненной конструкции. Таким образом фиксируется один из главных конфликтов в романе — между человеком с «грешным, бунтующим сердцем», противостоящим первоосновам бытия (об этом очень глубоко написал современник И. С. Тургенева литературный критик Н. Н. Страхов в своей статье о романе [4]), и самой «равнодушной» природой. Причем в этом противостоянии, по мнению автора, человек обречен на поражение.

Из приведенных примеров видно, как внимание к художественной речи помогает в постижении художественных смыслов.

В структуру учебного занятия также входят задания, направленные на понимание смысла и структуры научно-популярного текста Н. И. Макаровой искусствоведческой направленности [2].

На уроке десятиклассники рассматривают репродукцию картины итальянского живописца эпохи Возрождения Тициана «Любовь земная и Любовь небесная» (1514). Прежде всего они делятся впечатлениями, вызванными восприятием этого произведения живописи, после чего знакомятся с содержанием текста о картине.

В структуру учебного занятия также входят задания, направленные на понимание смысла и структуры научно-популярного текста искусствоведческой направленности.

Сначала, используя информационные ресурсы интернета, ученики соотносят лексические значения слов «символизировать» и «персонифицировать». Словарная работа необходима для более глубокого и точного понимания содержания текста.

Следующий этап деятельности школьников имеет текстоведческую направленность: перед ними ставится задача в развернутой форме обосновать выделение в тексте трех абзацев. Выполнение этого задания, характерного для уроков русского языка, помогает школьникам понять содержание и логическую основу предложенного текста, так как каждый новый абзац в нем фиксирует следующий этап в движении авторской мысли или смену одной мысли другой.

Структура текста такова:

✓ описание почти обнаженной и одетой женщин, сидящих на обрамлении фонтана, и мальчика, перемешивающего воду в фонтане (первый абзац);

✓ описание пейзажа — большого дерева, сломанной колонны, перевитой плющом, деревушки, башни церкви, города с замком (второй абзац);

✓ раскрытие смысла картины: «Обнаженная женщина является персонификацией Небесной Венеры, символизирующей красоту чистого разума. Одетая женщина — Венера Обычная, представляющая собой красоту земную. Купидон, переме-

шивающий воду в фонтане, символизирует принцип всеобщей связи между небом и землей» [2] (третий абзац).

Логика, определяющая структуру текста, несложна: от образов, представляющих собой

персонификацию философских понятий (передний план), и деталей пейзажа (в основном задний план) — к выявлению смысла картины (воспроизведение интерпретации Эрвина Панофского). Завершая разговор о картине, ученики от-

вечают на вопрос: как изменится смысл живописного произведения, если на нем будет отсутствовать Купидон?

Отметим, что внимание к картине Тициана позволяет подвести школьников к новому уровню понимания любви как органичного синтеза земного и небесного.

Отдельные виды деятельности учащихся носят метапредметный характер.

Работа с афористическими высказываниями, претендующими на универсальность и объективность, приобщает школьников к культуре философского мышления, опирающейся на психологические механизмы обобщения.

На учебном занятии в центре внимания учеников оказываются следующие афоризмы: «Любовь не должна изготавливаться при помощи увеличительных стекол» (Т. Браун); «И любить, и быть мудрым невозможно» (Ф. Бэкон); «Любить — значит перестать сравнивать» (Б. Грасе); «Любовь вдохновляет на великие дела, и она же мешает их совершать» (А. Дюма-сын); «Любить — это находить в счастье другого собственное счастье» (Г. Лейбниц); «Любовь подобна войне: она легко возникает, но ее весьма трудно остановить» (Г. Менкен); «Любовь бежит от тех, кто гонится за нею, / А тем, кто прочь бежит, кидается на шею» (В. Шекспир).

Метапредметный характер носит и задание, нацеливающее школьников на создание модели рассмотренного концепта, в которую входят формулировки смыслов, выявленных на разных этапах учебного занятия и определенным образом сгруппированных. В нашем случае это смыслы, передающие содержание этическое (главное в любви — счастье другого, любимого человека; это чувство, побуждающее на великие дела, хотя иногда и мешающее их совершать), психологическое (любовь как «поединок роковой»; чувство, от которого невозможно убежать, даже если человек и ставит перед собой такую цель, которое невозможно подавить в себе и которое не поддается до-

Работа с афористическими высказываниями, претендующими на универсальность и объективность, приобщает школьников к культуре философского мышления, опирающейся на психологические механизмы обобщения.

водам рассудка; чувство, мешающее человеку быть объективным и мудрым в восприятии, понимании и оценке окружающего мира) и философское (любовь как чувство, производящее сущностные изменения в человеке, приближающее земное к небесному и символизирующее синтез этих двух начал).

В заключение вычленим основные этапы деятельности школьников на учебном занятии:

✓ лексический, морфемный, словообразовательный, морфологический анализ слова-концепта (лингвистический ракурс);

✓ работа с текстами фольклорных и литературных произведений с целью выявления художественных смыслов концепта (преобладающие задания литературоведческой направленности и отдельные лингвостилистические задания);

✓ анализ научно-популярного текста с

вниманием к его абзацному членению и лексическим особенностям (лингвистический ракурс);

✓ осмысление и оценка афоризмов, создание модели концепта как способы обобщения (актуализация механизмов метапредметной деятельности).

Отметим, что на первом этапе создается языковой «портрет» концепта, а далее на его фоне становится более отчетливой его интерпретация в литературе и других видах искусства, подводящая нас к художественным смыслам. Именно это и следует назвать сверхзадачей интегративной деятельности школьников на охарактеризованном выше двухчасовом занятии.

На первом этапе создается языковой «портрет» концепта, а далее на его фоне становится более отчетливой его интерпретация в литературе и других видах искусства, подводящая нас к художественным смыслам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браже, Т. Г. Интеграция предметов в современной школе / Т. Г. Браже // Литература в школе. — 1996. — № 5. — С. 150—154.
2. Макарова, Н. И. Символизм в живописи Тициана. Любовь. Брак. Алхимия / Н. И. Макарова. — М. : URSS : ЛЕНАНД, 2018. — 224 с.
3. Программа литературного образования. 5—9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение, 2005. — 222 с.
4. Страхов, Н. Н. И. С. Тургенев. Отцы и дети / Н. Н. Страхов // Страхов Н. Н. Литературная критика. — М. : Современник, 1984. — С. 181—210.
5. Тивикова, С. К. Развитие читательской грамотности младших школьников на основе интегративного подхода / С. К. Тивикова // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2018. — С. 186—189.
6. Шутан, М. И. Изучение концепта «ангел» в 11 классе: от А. В. Вампилова к М. Ю. Лермонтову и А. П. Платонову / М. И. Шутан // Литература в школе. — 2018. — № 1. — С. 30—34.
7. Шутан, М. И. Концепт «книга» на обобщающем занятии. XI класс / М. И. Шутан // Литература в школе. — 2018. — № 11. — С. 26—31.
8. Шутан, М. И. Концепт «мать» на обобщающих уроках литературы. X класс / М. И. Шутан // Литература в школе. — 2017. — № 1. — С. 23—28.
9. Шутан, М. И. Концепты русской литературы. Учебно-методические материалы / М. И. Шутан // Литература: Первое сентября. — 2016. — № 4. — С. 23—61.



ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НАЧАЛА XXI ВЕКА)

С. В. ТИХОНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
kafslov@niro.nnov.ru

В статье представлен вариант перспективного развития урока литературы в современной школе, способный на методологическом уровне обеспечить новые потребности в литературном образовании учащихся в XXI веке. Опора в процессе чтения и изучения текста на интеллектуальное размышление способствует выявлению узловых связей между произведениями (или отдельными элементами одного произведения) с учетом сложного пересечения смыслов. Такой подход к организации обучения основан на обратимости внешней формы, поскольку опирается на исследования в гуманитарных науках и подсказан практическим опытом.

The article presents a variant of perspective development of literature lesson in modern school, capable of providing new needs in literary education of students in the XXI century at the methodological level. Reliance in the process of reading and studying the text on the nature of intellectual reflection helps to identify the nodal links between works (or individual elements of one work), taking into account the complex intersection of meanings. This approach to the organization of training is based on the reversibility of the form, as it is based on research in the humanities and prompted by practical experience.

Ключевые слова: *принцип избыточности, смысловые узлы, свобода ассоциаций, трансформация формы, взаимосвязь логического и образного*

Key words: *principle of redundancy, semantic nodes, freedom of associations, transformation of form, interrelation of logical and figurative*

Сегодня в теории методики преподавания приходится уточнять границы поля знаний, в основе которого лежат литература и искусство чтения. В последнее время все чаще можно услышать предложения сократить объем изучаемых произведений по литературе, пересмотреть существующие программы, что в конечном итоге приведет к уменьшению количества часов, заложенных на изучение предмета. Эта непростая ситуация заставляет пересматривать ряд фун-

даментальных оснований методики преподавания литературы.

В настоящий момент развивающемуся человеку приходится воспринимать, отбирать, систематизировать и осмысливать гораздо больший объем разного рода информации, чем прежде. Ритм, содержание и сложность обучения возросли многократно, поэтому методика должна соответствовать новому духу времени, сохраняя при этом традиции. Однако реальность такова, что в практике преподава-

ния методические решения часто вытесняются готовыми «рецептами» из сопредельных наук (психологии, педагогики), что искажает специфику изучаемого предмета новыми, чуждыми его природе методами и технологиями. Учителя-словесники, стараясь мыслить и работать современно, адаптируют их в своей деятельности. Эта тенденция тревожила ученых-методистов и передовых учителей еще в конце XX века (А. С. Айзерман, Г. И. Беленький, Т. Г. Браже, В. Я. Коровина, Т. Ф. Курдюмова, В. Г. Маранцман, Г. С. Меркин, С. Л. Соловейчик и др.), она остается актуальной и по сей день (С. А. Зинин, Б. А. Ланин, Л. И. Коновалова, Е. С. Романичева, И. В. Сосновская, В. Ф. Чертов, Л. В. Шамрей, Е. Р. Ядровская и др.).

Сегодня пришло время по-новому взглянуть на фундаментальные основы обучения: цели, содержание и способы. Давно ни у кого не вызывает сомнения, что при изучении художественного произведения необходимо опираться на возрастные особенности развития учащихся, но изменения, произошедшие в восприятии современных подростков, пока мало изучены, поэтому в практике преподавания этот вопрос формализуется или вообще не учитывается.

Методический инструментарий, разработанный учеными во второй половине XX века и успешно применяемый в учебниках по литературе, не отвечает сегодняшним требованиям. Так, современные УМК, использующие новейшие достижения в области истории и теории литературы, фиксируют переход от знаний к пониманию и освоению смысла прочитанного, но в действительности огромный объем информации: детали биографического плана, историко-литературные факты, комментарии — затрудняют воплощение этой задачи в практику преподавания. Часто информация, предлагаемая для изучения на уроке и в самостоятельной деятельности, структурирована в учебниках только внешне, поэтому осваивается учениками неглубоко и часто формально, порождая у них прямолинейные суж-

дения о смысле по сути непознанных явлений. Преодолению этой негативной тенденции способствует обновление программ прежних лет (Т. Ф. Курдюмовой, В. Я. Коровиной, Г. С. Меркина и др.) и создание новых УМК (В. Ф. Чертова, Г. В. Москвина, И. Н. Сухих, Б. А. Ланина и др.). Мы все больше начинаем ценить традиции отечественной методики, которая определяла литературное развитие юного читателя как приобщение к мировому опыту человечества [7, с. 3—4].

Мы изучаем классическую литературу, но рядом всегда литература и культура XX века [3, с. 3—4]. В. Г. Маранцман первый ввел в методику преподавания литературы с 5-го по 11-й класс систему сложных параллелей, соотношений эпох, стилей, образов. В 80-х годах XX века это одновременно привлекало и отталкивало учителей сложностью, а порой невозможностью развертывания мысли на уроке. Сегодня острота проблемы приглушена, но диалогический принцип в преподавании предмета, который требует философского подхода к изучению, реализован уже во всех программах и учебниках. Изучение литературы в контексте культуры, учет возрастных особенностей развития современных школьников, тяготеющих при чтении к конструированию смыслов, — перспективное направление деятельности на уроке литературы и в то же время одна из актуальных и трудных задач современной методики как науки.

В предложенном В. Г. Маранцманом и разработанном его учениками подходе к обучению возрастает роль философского аспекта на уроке литературы, который способствует расширению значения структуры и роли образности как способов освоения информации и представления смыслов в истории культуры [8]. В последние десятилетия стала очевидна тенденция к развитию целостности пред-

Изучение литературы в контексте культуры, учет возрастных особенностей развития современных школьников — перспективное направление деятельности на уроке литературы и одна из актуальных и трудных задач современной методики.

ставления о явлении, человеке, эпохе, поэтому в школе необходимо не столько изучение сложной образной картины (например, в произведениях Пушкина или Солженицына), сколько учет природы образного мышления в способах учебной деятельности на уроке [8]. Самым сложным и значимым этапом в процессе освоения произведения становится анализ, выявляющий типологию связи между частями целого. Он должен быть организован на уроке экономно и четко, чтобы содействовать развитию синтеза художественных впечатлений.

Эволюция синтезированных форм (приемов) обучения, способствующих выявлению не значений, а смысловых связей в художественном тексте, в методике пока не разработана. Исследования в сопредельных областях науки (психологии творчества, природы познавательного процесса, исследованиях по лингводидактике, теории и практике дискурса) доказывают, что синтез читательских впечатлений заложен уже самой природой чтения. Поэтому сегодня необходимо осознание синтеза не только как части анализа, но и как формы обучения, которая дает возможность учащимся в самостоятельной исследовательской и интерпретационной деятельности осознать позицию автора, его взгляд на мир, отраженный в конкретном произведении. Психологи утвер-

И сегодня для создания учебной атмосферы на уроке нужна избыточность художественного материала, направленность изучения которого будет зависеть от глубины освоения конкретного текста и от широты и многообразия контекста, необходимого для выявления смысловых узлов.

ждают, что «личность не может развиваться только в рамках потребления, ее развитие предполагает смещение потребностей на созидание, которое не знает границ» [2, с. 226]. Это предполагает использование дополнительного материала для развития интеллектуальных способностей учащихся в процессе обучения.

О принципе дополнительности в обучении в 1970-х годах писала Т. Г. Браже, считая его необходимым условием литературного развития школьника. В 90-х го-

дах XX века Г. И. Беленький использовал этот принцип для организации анализа текста, привлекая в качестве дополнительного материала литературоведческие исследования. И сегодня для создания учебной атмосферы на уроке нужна избыточность художественного материала, направленность изучения которого будет зависеть от глубины освоения конкретного текста и от широты и многообразия контекста, необходимого для выявления смысловых узлов. Особенность учебного действия на уроке состоит в показе обратимости внешней формы и внутренней картины слова (А. Н. Соколов, В. П. Зинченко), что соответствует естественному способу мыслетворчества личности, в котором «сам факт обратимости формы означает свершение становления, личностного роста, осознания изученного» [2, с. 220]. О соотношении внешней и внутренней формы слова-образа, интеллектуального действия при соединении композиционных частей текста сегодня много пишут литературоведы (С. Н. Бройтман, В. И. Гусев, Л. В. Зубова, П. Розай, О. Ю. Юрьев и др.).

На современном уроке литературы принцип дополнительности может стать основой учебной деятельности школьников, способствующей выявлению, «кристаллизации» смыслов прочитанного текста. Учителю при подготовке к уроку следует помнить о «свободе мысли юного читателя» [6, с. 17] при установлении связей разного типа, которые приводят к освоению большего объема информации внутри и вне текста. Подобная организация урока, когда художественный текст, как магнит, притягивает к себе произведения литературы и других видов искусства, позволяет ученикам проводить сравнения и сопоставления разных уровней, что значительно повышает качество изучения конкретного произведения и ускоряет процесс обучения.

Например, на уроке при подготовке к итоговому сочинению в 11-м классе учащихся знакомили с произведениями современной литературы. Для самостоятель-

ного чтения им был предложен роман А. Геласимова «Год обмана», в котором довольно ярко проявляются традиции классической литературы. Исследовательская деятельность учащихся была организована по двум направлениям: выявление традиций и новаторства в творчестве современного автора и устойчивости образно-смысловых связей в литературе XIX—XXI веков. Поиск по аналогии и контрасту привел их к романам М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго», рассказам А. П. Платонова «По небу полуночи» и В. С. Гроссмана «Авель».

Выявляя традиции, учащиеся проводили аналогии с романами М. Ю. Лермонтова и Б. Л. Пастернака. Они отмечали, что современный автор, как и его предшественники, совмещает в своем произведении два рода литературы, и это обнаруживается в объединении кардинально противоположных художественных начал — эпической объективации и поэтической субъективности, что определяет композицию романа. Тяготение к поэтической субъективности проявляется в ярко выраженном лирическом начале, концентрации сюжетного материала вокруг фигуры главного героя, то есть моноцентрическом построении произведения, а также в описании его переживаний и размышлений. Центральное место в романе автор отводит дневнику главного героя, благодаря чему читатель воспринимает его как бы «изнутри», и это восприятие становится «своеобразной призмой, через которую пропускается весь сюжетный материал» [4, с. 177]. Совмещение двух родов литературы в одном произведении приводит к изменению позиции автора в тексте. Это проявляется в размывании границ между автором и героем, что приводит к неотличимости стилизованных фрагментов, принадлежащих разным субъектам. Учащиеся отмечают отсутствие авторской оценки поступкам героев, А. Геласимов, как М. Ю. Лермонтов и Б. Л. Пастернак, применяет прин-

цип «нейтрализующей оценки» (В. М. Маркович), что является характерным признаком автобиографического романа (М. М. Бахтин).

Новый тип художественного мышления не может вместиться в строгие рамки традиционного жанра. Под определением жанра в литературоведении принято понимать «общий “облик” произведения с устойчивой структурой, организующей все его элементы

Учащиеся отмечают, что новаторство А. Геласимова состоит в совмещении в романе абсолютно несовместимых жанровых традиций — исповедальной повести и романтической поэмы.

в целостную художественную реальность и отражающей “вековечные” тенденции развития литературы» [5, с. 213]. Учащиеся отмечают, что новаторство А. Геласимова состоит в совмещении в романе абсолютно несовместимых жанровых традиций — исповедальной повести и романтической поэмы, поскольку перед ним стоит задача показать в романе интеграцию всех точек зрения в неразрывном диалектическом процессе развития действительности. В этой интеграции проявляется сверхличная природа автора, когда творческий акт рассматривается им как решение одной из объективных задач мировой культуры. Следовательно, налицо множество отклонений от основного направления развития романного жанра, его «альтернативное ответвление» [4, с. 177]. На фоне тупиковости больших художественных процессов в литературе эта тенденция развития романного жанра оказалась весьма перспективной.

Выявляя смысловые «узлы» текста, учащиеся выделили ведущий образ романа — молодого романтика — и размышляли над вопросом, возможно ли сохранение в жестоком мире светлых чувств, прекрасных человеческих качеств, фиксировали мысль на том, что помогает человеку преодолевать любые испытания в жизни. Соотнесение произведений разных веков помогло им выстроить связи внутри текста, определяющие роль искусства в жизни человека, и понять смену

эмоционального состояния главного героя, соединив его субъективное ощущение (звучание песни «Moon river», чтение книги О. Уайльда, просмотр фильма «Римские каникулы») с общечеловеческими ценностями (желание счастья своим друзьям и любимой девушке). Потом, выходя за пределы текста и выстраивая связи с произведениями XX века, учащиеся отмечали, что какими бы тяжелыми ни были испытания, выпадающие на долю человека, он должен найти в себе силы их выдержать.

По контрасту были подобраны рассказы А. П. Платонова и В. С. Гроссмана, где авторы показывают, что в XX веке общество диктует человеку свои законы, проводит его через новые суровые испытания. Они настолько ужасны и противоестественны природе человека, что его сознание не выдерживает, он отказывается от самого дорогого, от жизни («По небу полуночи»), или сходит с ума («Авель»). Современный автор считает, что человеку помогает преодолеть даже

самые сложные испытания приобщение к вечным истинам, ценностям бытия, воплощенным в искусстве, заставляющим его по-иному посмотреть на мир и переоценить ситуацию, увидеть в самой суровой реальности гармонию и обрести силы для дальнейшей жизни.

В результате такой работы учащиеся, кроме изучаемого, освоили еще несколько художественных текстов, которые помогли им активизировать и закрепить связи как логического, так и образного характера, переключая их внимание от содержания к смыслам, открывать которые им доставляло особое удовольствие. Данный подход не только существенно повысил уровень литературного развития школьников, их начитанности и культуры, расширил их теоретические знания, развил навыки аналитической работы и интерпретации произведений, но и способствовал осознанному формированию читательских предпочтений, что в целом привело к более полному осмыслению художественных произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин, М. М.* Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — СПб. : Азбука ; Азбука-Аттикус, 2016. — 416 с.
2. *Зинченко, В. П.* Мамардашвили открывает Декарта психологам / В. П. Зинченко // Мераб Константинович Мамардашвили / под ред. Н. В. Мотрошиловой. — М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. — С. 220—250.
3. Литература: программы общеобразовательных учреждений : программа литературного образования 5—9 классы / В. Г. Маранцман, О. Д. Полонская, Е. К. Маранцман [и др.] ; под ред. В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение, 2005. — 222 с.
4. *Маркович, В. М.* Автор и герой в романах Лермонтова и Пастернака / В. М. Маркович // Автор и текст : сборник статей / под ред. В. М. Марковича и В. Шмида. — Вып. 2. — СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1996. — С. 150—178.
5. Словарь литературоведческих терминов / ред. : Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. — М. : Просвещение, 1974. — 509 с.
6. *Тивикова, С. К.* Современные подходы к речевому развитию младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход : сборник статей / под ред. С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : НИРО, 2011. — С. 12—18.
7. *Тихонова, С. В.* Методические подходы к изучению художественных произведений в современных УМК по литературе / С. В. Тихонова // Нижегородское образование. — 2016. — № 3. — С. 17—24.
8. *Шамрей, Л. В.* Взаимосвязь логического и образного в художественном развитии читателя / Л. В. Шамрей // Образность как основа и принцип изучения художественной литературы : монография / науч. ред. : Л. В. Шамрей, С. В. Тихонова. — Н. Новгород : НИРО, 2015. — С. 6—15.

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ



Н. А. СКОБЕЛЕВА,
заведующая МАДОУ
«Детский сад № 394»
Нижнего Новгорода
sna-08@bk.ru



Е. Ю. ФОМИЧЕВА,
воспитатель МАДОУ
«Детский сад № 394»
Нижнего Новгорода
fomicheva-elena-yurevna@mail.ru

В статье рассматривается позитивная социализация ребенка как процесс и результат реализации образовательной программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО, раскрываются условия ее психолого-педагогической поддержки, представлен опыт включения в образовательный процесс дошкольной образовательной организации развивающих образовательных ситуаций, способствующих позитивному социальному развитию воспитанников.

The article deals with the positive socialization of the child as process and result of implementation of the educational program of preschool education according to Federal State Educational Standard of Preschool Education. Conditions of its psychology and pedagogical support are opened; experience of inclusion in educational process of preschool educational institution of the developing educational situations contributing to the positive social development of pupils is presented.

Ключевые слова: *позитивная социализация, ФГОС дошкольного образования, деятельность, общение, самопознание, развивающие ситуации*

Key words: *positive socialization, Federal State Educational Standard of preschool education, activity, communication, self-knowledge, developing situations*

Сегодняшняя государственная политика в области образования провозглашает принцип уникальности и самоценности детства как значимого периода в жизни человека, что отмечено в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее — ФГОС ДО). Согласно

данному документу образовательная программа любой дошкольной организации «формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста» [13, с. 9].

В связи с тем что процесс образова-

ния ориентирован на социализацию и индивидуализацию подрастающего поколения, появилась новая трактовка сущности воспитания. Воспитание является неперенной составляющей многофакторного процесса социализации ребенка и обеспечивает не только его «выход в социум», но и «обретение себя» (процесс индивидуализации), становление собственного социального опыта, стиля жизни. Без воспитания эти два взаимосвязанных процесса неосуществимы.

Соответственно, происходит переосмысление сущности самого процесса воспитания исходя не только из собственно педагогического, но и из социологического его понимания. Так, А. В. Мудрик трактует воспитание как социальный контроль и управление процессом социализации личности [10]. Являясь основным педагогическим компонентом управляемого социального развития, воспитание всегда имеет целенаправленный и организованный характер, соответствует социально-культурным ценностям общества (Л. В. Байбородова, М. И. Рожков и др.).

Однако понимание того, что конкретно может обеспечить воспитание, чтобы социализация ребенка была успешной, не в полной мере достигнуто практическими работниками. В связи с этим обратимся к понятию «позитивная социализация». Оно предусматривает развитие умений взаимодействовать с окружающими людьми,

Позитивная социализация служит базой для развития ребенка, потенциал которого может быть максимально раскрыт только в благоприятных условиях.

строить поведение и деятельность с учетом потребностей и интересов других при достижении общих целей и идеалов. Позитивная социализация ребенка

основана на получении нового опыта с радостью и удовольствием благодаря положительным подкреплениям, поощрениям, приятным эмоциям.

Позитивная социализация служит базой для развития ребенка, потенциал которого может быть максимально рас-

крыт только в благоприятных условиях (А. В. Мудрик).

Результат социализации, безусловно, зависит от мастерства воспитателей, а также от внутренних сил и факторов, определяющих индивидуальное реагирование каждого развивающегося человека на внешние воздействия.

В науке традиционно выделяются три сферы, в которых реализуется процесс социализации личности, — деятельность, общение и самопознание [3].

Дети приобщаются к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства через соответствующие виды деятельности: игровую, коммуникативную, познавательную-исследовательскую, конструктивную, изобразительную, музыкальную и др. [13].

С деятельностью, ее познанием и выполнением неразрывно связано общение. В соответствии с ФГОС ДО социализация дошкольника и его коммуникация закономерно объединены в одну образовательную область «Социально-коммуникативное развитие». Речь обеспечивает активное коммуникативное поведение, является продуктом и элементом социализации. С помощью речи ребенок овладевает способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми.

Формы общения и способы коммуникации специфичны на каждом возрастном этапе. Так, Л. Н. Галигузовой, М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой описаны формы общения ребенка со взрослым и сверстниками, которые также являются возрастными уровнями развития их коммуникативной деятельности. Усложнение и обогащение форм общения открывают перед ребенком все новые возможности усвоения знаний и умений, что имеет первостепенное значение для психического развития, формирования личности в целом, позволяет человеку «комфортно жить» в обществе других людей (Л. С. Выготский).

Важнейшей сферой, влияющей на процесс социального развития ребенка, как

было сказано выше, является самопознание, становление образа его «я», что происходит уже в дошкольном возрасте. Важно, чтобы данный процесс осуществлялся на фоне эмоционального благополучия каждого воспитанника [13].

На этапе завершения дошкольного образования позитивный образ «я» раскрывается в возможных характеристиках ребенка, описанных во ФГОС ДО [13]. В процессе становления своего индивидуального, внутреннего, сущностного «я» у дошкольника не только развиваются представления о себе и самооценка, но и формируется умение применять эти составляющие для решения различных социальных задач.

Таким образом, процессы индивидуализации и социализации неразрывно связаны, они предполагают единство всех трех обозначенных сфер (деятельности, общения, самопознания).

ФГОС ДО нацеливает взрослых на создание благоприятной социальной ситуации развития ребенка, которая является основой всех динамических изменений, происходящих с ним в течение определенного периода [13]. Ориентируясь на требования данного документа, авторы основных общеобразовательных программ дошкольного образования определяют условия позитивной социализации дошкольников в образовательном процессе. Так, Т. И. Бабаева раскрывает следующие условия:

- ✓ целостный подход к освоению детьми социокультурного опыта в общении и совместной деятельности;
- ✓ создание общей творческой направленности образовательного процесса;
- ✓ эмоциональное благополучие каждого ребенка в среде сверстников;
- ✓ построение событийного сценария образовательного процесса в виде решения детьми увлекательных проблемных задач в совместной деятельности, общении и творчестве;
- ✓ связь с актуальными интересами дошкольников и субкультурой детства;

✓ создание атмосферы свободы выбора, творческого обмена, самовыражения детей в общении и совместной деятельности, поддержка детских инициатив;

✓ проектирование и педагогическое сопровождение индивидуальных социально ориентированных маршрутов дошкольников [2].

В МАДОУ «Детский сад № 394» Нижнего Новгорода создаются условия для позитивной социализации воспитанников с учетом стратегических ориентиров [13] и научных подходов к работе с дошкольниками [2; 3; 5; 6; 11].

В образовательном процессе максимально учитываются индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка. Это касается темпа, заданий, свободного выбора деятельности, подбора дидактических и других материалов. Общение организуется в разных формах (индивидуально, в малой группе) с ориентацией на интересы собеседника. Практикуются интегрированные модули занятий, предусматривается обогащение среды для самостоятельной деятельности каждого ребенка.

Взрослые обеспечивают успешные контакты между воспитанниками, что важно для осознания ребенком своей значимости, связанной с личностным принятием в коллективе сверстников, а также для развития способностей к саморегуляции. Практика показала, что это надежный путь воспитания позитивного ребенка — открытого и доброжелательного к окружающим людям.

Решение задач позитивной социализации воспитанников осуществляется во всех образовательных областях посредством их взаимодополнения. Так, при чтении художественной литературы происходит социально-коммуникативное и художественно-эстетическое развитие: формируются оценочные суждения, пред-

В процессе становления индивидуального, внутреннего сущностного «я» у дошкольника развиваются представления о себе и самооценка, формируется умение применять эти составляющие для решения различных социальных задач.

ставления о базовых культурных ценностях общества, эмоциональность, отзывчивость, сопереживание героям книг. В гимнастике, сочетающейся с игрой, музыкой, художественным словом, у детей развиваются интерес к движениям, потребность в занятиях физкультурой, способность к самоконтролю, понимание полезности и красоты двигательных упражнений.

В каждом виде детской деятельности создаются возможности для стимулирования речевой и познавательной активности, самовыражения, развития соответствующих способностей, приобщения к нравственным ценностям.

Следовательно, позитивная социализация дошкольников в большей степени связана не с усвоением конкретного программного содержания, а со становлением базовых качеств личности, с воспитанием их общей культуры и созданием соответствующих условий для этого.

В данном контексте следует остановиться на особых формах организации образовательного процесса — образовательных ситуациях. Каждая из них содержит максимальные возможности создания оптимальных условий позитивной социализации воспитанников.

В детском саду № 394 создана картотека разнообразных развивающих ситуаций, авторами которых являются сами педагоги нашей организации: ситуации-иллюстрации, игровые, проблемные, актуализирующие жизненный опыт ребенка, творческие и др. При этом особую ценность для нас имеют разработки Н. П. Гришатовой, В. А. Зибзеевой, С. В. Кривцовой, Е. В. Рылеевой и др.

✓ *Ситуации-иллюстрации* носят обучающий характер: демонстрируют образцы поведения, упражняют в общении по ситуации, изображенной на картинке. При-

емы «оживления» ситуации, «озвучивания диалогов» создают дополнительный интерес, включают детей в общение с воображаемыми героями.

✓ *Игровые ситуации* (в магазине, театре, в гостях у родственников, в общественном транспорте, на экскурсии по городу и др.) формируют импровизационные способности детей, умение строить поведение и деятельность согласно социальным нормам и правилам общения. В процессе анализа ситуаций детьми вместе с воспитателем создаются модели, закрепляющие полученные знания.

✓ Важная роль в позитивной социализации детей отводится *проблемным ситуациям*, которые повышают активность, инициативу и самостоятельность дошкольников, воспитывают отзывчивость в стремлении помочь «заболевшему» или «заблудившемуся» котенку, бабушке, «потерявшей очки», «поссорившимся» детям и др. В них ребенок выступает как субъект: самоопределяется, самоутверждается, получает удовлетворение от свершения полезных дел, что связано с переживанием положительных эмоций и влияет на позитивную социализацию.

✓ *Ситуации, обращенные к личному опыту воспитанников*, соответствуют актуальным жизненным событиям: «Украшаем группу к празднику!», «Сажаем огород на подоконнике», «Покажем диафильм маленьким ребятам», «Мастерская для ремонта книг» и др. В них ребенок более самостоятелен и активен, поскольку многие ситуации для него знакомы и пережиты, он может проявить свои способности и дополнить имеющийся опыт, зарядиться позитивной энергией сопричастности к общим полезным делам.

✓ В детском саду имеются возможности для создания *творческих ситуаций* в детских видах деятельности: «Рисуем радостное настроение», «Лепим подарок любимому домашнему животному», «Сочиняем стихотворение (мелодию, танец)

Позитивная социализация дошкольников в большей степени связана не с усвоением конкретного программного содержания, а со становлением базовых качеств личности.

в подарок маме». Участие в них нацеливает ребенка на творческий поиск, формирует позитивные установки, желание успешно выполнить задачу, что окрыляет, способствует повышению интереса к полезным занятиям и уверенности в своих силах.

Таким образом, совместное проживание ситуаций, организованных педагогами, обеспечивает эмоциональное благополучие детей, развивает у них позитивное отношение к окружающей действительности.

В план работы воспитателей включаются и другие формы деятельности, дающие возможность ребенку проявить себя. К их числу можно отнести социальные акции, игры-путешествия, игры-эксперименты, создание мини-музеев, а также психологические игры, облегчающие адаптацию, развивающие социальную уверенность, навыки сотрудничества и общения. Участие в них обогащает детей впечатлениями, формирует понимание себя, своих возможностей, раскрывает новые направления активности.

Реализация задач, поставленных ФГОС ДО, предполагает создание комфортной предметно-пространственной среды для воспитанников. В связи с этим удобно размещенный в группах материал, его сменяемость соответствуют познавательным и иным интересам каждого ребенка, создают условия для самоопределения и свободы действий, проявления разных форм активности.

Однако наличие самых замечательных условий, созданных в детском саду, не исключает роли семьи в развитии детей. При этом в обеспечении позитивной социализации ребенка важным аспектом является установление взаимосвязи и двустороннего взаимодействия ДОО с семьей. Повышение педагогической культуры семьи, обеспечение преемственности в решении общих задач социализации и индивидуализации ребенка осуществляются через лектории, родительский

клуб «Молодая семья», работу семейной библиотеки, организацию кружков и мастер-классов с участием родителей.

Комплексный подход к проблеме позитивной социализации дошкольников позволил добиться положительных результатов, зафиксированных посредством диагностических исследований с помощью методик социометрии «День рождения» (М. А. Панфилова), самооценки «Лесенка» (В. Г. Щур), ценностных ориентаций «Волшебный цветок» (Т. А. Репина), а также структурированного наблюдения за взаимодействием детей со сверстниками.

Полученные результаты были соотнесены с показателями успешной социализации детей, обозначенными во ФГОС ДО, а также выявленными на основе исследований Т. П. Авдуловой, Г. Р. Хузовой: степенью инициативности ребенка, интересам к нему со стороны сверстников, уровнем продуктивности общения, эмоциональным отношением к сверстникам [1].

Оказалось, что большая часть воспитанников старшего дошкольного возраста (87 %) эмоционально откликается на переживания других; положительно относится к сверстникам и принимает их; проявляет активность и инициативу в деятельности, уверенность в себе; владеет навыками самоконтроля и саморегуляции, способами бесконфликтного поведения и общения; умеет коммуницировать; имеет положительный социальный статус среди сверстников.

Данный факт свидетельствует о гуманной позиции педагогов, способных обеспечивать благоприятное социальное развитие каждого ребенка, а главное — о реальной возможности позитивной социализации воспитанников в условиях реализации ФГОС ДО.

Повышение педагогической культуры семьи, обеспечение преемственности в решении общих задач социализации и индивидуализации ребенка осуществляются через лектории, родительский клуб «Молодая семья», работу семейной библиотеки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Авдулова, Т. П.* Содержание и критерии мониторинга социализации современных дошкольников / Т. П. Авдулова, Г. Р. Хузеева // Педагогическое образование и наука. — 2015. — № 3. — С. 79—84.
2. *Бабаева, Т. И.* Проблема позитивной социализации ребенка в исследованиях кафедры дошкольной педагогики / Т. И. Бабаева. — URL: <https://studfiles.net/preview/6340855/>.
3. *Белинская, Е. П.* Исследования личности: традиции и перспективы / Е. П. Белинская // Социальная психология: хрестоматия / сост. : Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М. : Аспект Пресс, 2012. — С. 302—308.
4. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. — 432 с.
5. *Гришаева, Н. П.* Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации / Н. П. Гришаева. — М. : Вентана-Граф, 2015. — 184 с.
6. *Зебзеева, В. А.* Позитивная социализация дошкольников в процессе организации совместной деятельности и развития детского коллектива / В. А. Зебзеева // Успехи современной науки и образования. — 2016. — Т. 1. — № 6. — С. 120—122.
7. *Кривцова, С. В.* Жизненные навыки для дошкольников. Занятия-путешествия. Программа-технология позитивной социализации / С. В. Кривцова, В. Ю. Чал-Борю, А. А. Белевич. — М. : Клевер Медиа Групп, 2018. — 336 с.
8. *Лисина, М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
9. *Мудрик, А. В.* Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. — М. : Академия, 2004. — 304 с.
10. *Мудрик, А. В.* Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М. : Академия, 2007. — 224 с.
11. *Рожков, М. И.* Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — М. : Владос-Пресс, 2004. — 384 с.
12. *Рылеева, Е. В.* 10 игр для социализации дошкольников / Е. В. Рылеева. — М. : Скрипторий, 2015. — 104 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М. : Центр педагогического образования, 2014. — 32 с.
14. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические закономерности развития личности и решение актуальных задач воспитания / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. — 1984. — № 2. — С. 43—52.

В 2018 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Дополнительное образование детей как инновационный ресурс регионального развития: традиции, опыт, обновление: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / Под общ. ред. С. А. Фадеевой. 351 с.

В сборник включены материалы, представленные участниками межрегиональной научно-практической конференции «Дополнительное образование детей как инновационный ресурс регионального развития: традиции, опыт, обновление».

Издание предназначено для руководителей и специалистов органов управления образованием, методистов, педагогов и других специалистов образовательных организаций дополнительного образования детей.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНО ИЗ СТРАТЕГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Т. А. РУНОВА,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры
начального образования
НИРО
runova-tata@rambler.ru



Е. Г. ГУЦУ,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного
и начального образования
НГПУ им. К. Минина
elenagytsy@mail.ru



Е. В. КОЧЕТОВА,
старший преподаватель
кафедры психологии
и педагогики дошкольного
и начального образования
НГПУ им. К. Минина
evkoch@mail.ru

Статья посвящена проблеме преемственности образования на этапе дошкольного детства и начальной школы. Авторы анализируют возможности использования дополнительной общеобразовательной программы «Дошкольная академия» как одного из вариантов обеспечения непрерывности и преемственности образовательного процесса в ДОО и школе.

The article is devoted to the problem of continuity at the stage of preschool childhood and primary education. It analyzes the possibility of using the additional general education program «Preschool Academy» as one of the options for ensuring the continuity of the educational process in the pre-school educational institution and in school.

Ключевые слова: *преемственность, готовность к школе, дополнительная общеобразовательная программа «Дошкольная академия»*

Key words: *continuity, readiness for school, additional general education program «Preschool Academy»*

Одной из ключевых идей современного образования России является реализация его преемственности, способствующей плавному переходу от одной ступени обучения к другой, более высокой, при отсутствии травмирую-

щих детскую психику факторов. Этот подход, сопровождающий основные виды деятельности при взрослении каждого человека (воспитание, обучение и развитие), весьма важен в силу того, что часто преемственность придает вышеназван-

ным процессам поступательность, последовательность и систематичность. Это, в свою очередь, способствует реализации единых подходов к осуществлению педагогических воздействий в ситуации перехода с одной ступени образования на другую.

В современном российском образовании преемственность между дошкольным, начальным звеном и основной школой трактуется как основополагающее условие непрерывности образовательного процесса. Преемственность, реализуемая на каждом из обозначенных этапов, решает свои конкретные задачи и имеет уникальное содержание. При этом главным ориентиром и стратегической задачей непрерывного образования становится формирование у детей *умения учиться*. Кроме того, преемственность на обозначенных этапах образования устанавливается через их приоритетные цели. Так, для ФГОС ДОО важной целью является всестороннее общее развитие ребенка, что предполагает *формирование личностных качеств*. Целью ФГОС НОО становится *развитие личности ребенка в процессе учебной деятельности*, продолжение всестороннего общего развития в сочетании с освоением базовых учебных навыков из разных предметных областей. Целью ФГОС ООО является научить ученика *учиться в общении*.

В современном российском образовании преемственность между дошкольным, начальным звеном и основной школой трактуется как основополагающее условие непрерывности образовательного процесса.

В психолого-педагогической литературе преемственность традиционно определяется как связь между явлениями в процессе развития (в природе, обществе и познании), когда новое, сменяя старое,

сохраняет в себе некоторые его элементы [5; 7; 8; 11; 14; 16; 17; 18]. Для педагогического сообщества этот термин обозначает принятие, усвоение и передачу социального и культурного опыта, ценностей от одного поколения к другому.

В обучении преемственность предполагает реализацию единой содержательной траектории педагогических воздействий, которые обеспечивают поступательное продвижение ребенка в собственном развитии и успешное достижение следующей образовательной ступени.

На этапе дошкольного детства и начального образования основополагающим принципом преемственности становится доминирование *личностного развития*, позволяющего сохранять и развивать задатки, способности маленького ребенка, которые А. В. Запорожец называет «золотым фондом личности» [9]. Под этим понятием автор понимает такие ценные качества, как отзывчивость и сопереживание, открытость ко всем педагогическим манипуляциям взрослых, произвольность поведения в общении, наличие продуктивного воображения, наглядно-образного видения мира, способности к моделированию в процессе познания мира. В каждый период развития ребенку необходим конкретный, особенный, подходящий только ему инструментарий, включающий способы, средства познания окружающей действительности: для дошкольного детства характерны игра во всех ее проявлениях, продуктивные виды деятельности; для школьного периода — учебная деятельность и осознанное отношение к ней, способствующие становлению произвольности, понятийного мышления, рефлексии. По мнению Н. С. Варенцовой, такая трактовка преемственности дошкольной и школьной систем образования подразумевает развитие природных задатков и способностей каждого ребенка [2].

Жизнь ребенка до школы нацелена на подготовку к последующей ступени развития, сопряженной с обучением в школе. Безусловно, это работа кропотливая, требующая терпения и дополнительного времени. Анализ сложившейся ситуации свидетельствует, что традиционно подготовка ребенка к школе организует-

ся самими родителями и часто осуществляется бессистемно и сводится к освоению базовых учебных навыков (чтение, счет, письмо). Однако большинство специалистов сходятся во мнении, что при всей очевидной значимости знаний, умений и навыков решающую роль в успешности школьного обучения они не играют. По мнению Л. А. Венгера, быть готовым к школе — не значит уметь читать и считать, а значит быть готовым всему этому научиться [3].

Н. И. Гуткина убеждена в естественном способе возникновения компонентов психологической готовности ребенка к школьному обучению в ходе непосредственного нормального развития дошкольника, когда он осваивает все привычные виды деятельности: играет в машинки и куклы, раскрашивает картинки, собирает узоры из мозаики и замки из конструктора, лепит фигурки животных и сказочных героев, выполняет аппликацию по мотивам прочитанной мамой сказки [5]. В реальности же внедрение принципов преемственности в деятельность образовательной системы зачастую означает банальное «натаскивание» малышей на выполнение чисто учебных навыков (письма, счета и т. д.) в то время, когда ребенок нуждается в активном развитии мышления и мыслительных операций, что в дальнейшем позволит ему быть успешным в любой сфере деятельности на базе любой предметной области. Более того, раннее, часто искусственное, форсирование обучения ребенка приводит к тому, что не используются потенциальные возможности его дошкольного периода развития [1]. По мнению многих специалистов дошкольного образования (Г. А. Цукерман, К. Н. Поливановой, Е. Е. Кравцовой, О. В. Лещинской-Гуровой, А. А. Чеменевой и др.), цель дошкольного образования заключается в сохранении его специфики, связанной с ведущей деятельностью детей данной возрастной категории — игрой. По определению Д. Б. Эль-

конины, игровая деятельность — это ведущая деятельность ребенка, поскольку в ней удовлетворяются все его потребности и формируются произвольность и самостоятельность поведения [19].

Одним из вариантов обеспечения непрерывности и преемственности образовательного процесса в ДОО и школе стала дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Дошкольная академия» авторского коллектива Е. Г. Гуцу, Т. А. Руновой, Е. В. Кочетовой, И. А. Жуковской позволяет сделать процесс подготовки ребенка к обучению в школе управляемым.

Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Дошкольная академия» авторского коллектива Е. Г. Гуцу, Т. А. Руновой, Е. В. Кочетовой, И. А. Жуковской (сертифицирована НМЭС НИРО и областным экспертным советом в 2018 году). Она позволяет сделать процесс подготовки ребенка к обучению в школе не стихийным, а управляемым, сконцентрировать данный вид деятельности в структуре ДОО и сформировать партнерские отношения родителей и педагогов в этих вопросах.

Реализовать эти замыслы возможно только в условиях доброжелательной атмосферы учебного занятия, в ситуации успеха, при доминировании демократического стиля общения с детьми, когда педагог ставит проблему совместно с учащимися, использует коллективные формы обучения, разнообразные приемы учебного сотрудничества ребенка — с учителем (воспитателем) и со сверстниками и др. [4; 14; 15].

Структура каждого занятия включает систему упражнений (набор развивающих заданий), направленных на решение основных задач подготовки детей к школе:

- ✓ интеллектуальную разминку;
- ✓ работу по образцу;
- ✓ работу по заданной системе правил;
- ✓ работу по словесной инструкции взрослого, включая графический диктант;
- ✓ задания на развитие конкретных

мыслительных операций (анализа, сравнения, классификации и др.);

✓ задания на выделение звуков и звуко-буквенный анализ слов;

✓ задания по развитию речи;

✓ задания, предназначенные для развития внимания, памяти старших дошкольников;

✓ задания на развитие математических представлений;

✓ упражнения, способствующие становлению крупной и мелкой моторик.

Важно, что программа «Дошкольная академия» не дублирует программу дошкольного образования и учебный материал 1-го класса, а строится на специально подобранном комплексе заданий, которые легко и адекватно воспринимаются детьми. Следует отметить, что работа по образцу, под диктовку взрослого, задания на сравнение и т. п. используются во многих примерных основных и дополнительных программах. Однако специфика авторского подхода заключается в их компоновке и логике предъявления. Кроме того, в данной программе предложены авторские методики развития отдельных мыслительных операций и необходимые для этого дидактические материалы.

Программа «Дошкольная академия» не дублирует программу дошкольного образования и учебный материал 1-го класса, а строится на специально подобранном комплексе заданий, которые легко и адекватно воспринимаются детьми.

Отличительной особенностью «Дошкольной академии» является акцентирование на целенаправленном системном развитии таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, что

составляет основу надпредметных учебных умений [13] и является основополагающим стержнем программы. При этом отработка сложных мыслительных операций проводится на хорошо знакомом детям предметном материале (изображениях пуговиц, конфет, домиков, чашек, бантиков, ракет и т. п.).

Дошкольное детство предоставляет ребенку наиболее благоприятные условия для развития активности, самостоятельности, воображения, умения действовать по заданным правилам и создавать свои, что возможно именно в игровой деятельности. По мнению О. В. Лещинской-Гуровой, нельзя признать оптимальной подготовку детей к школе, основанную на простом заимствовании и использовании в работе с дошкольниками форм и методов работы с детьми школьного возраста [12].

В связи с этим будущие первоклассники должны освоить основные виды игр: сюжетно-ролевую, режиссерскую, с правилами, — в процессе которых дети знакомятся с особенностями школьной жизни, ее ценностями, примеривают на себя роль школьника. При этом у воспитанников активно формируется мотивация к учению, положительное отношение к школе.

В «Дошкольной академии» большое внимание уделяется использованию учителем игры как педагогической формы деятельности. Например, сюжетно-ролевая игра в основном реализуется как игра «учитель — ученик». Это помогает детям понять роли учителя и ученика, принять нормы школьной жизни. Кроме того, взрослый занимает такую педагогическую позицию, когда он может встраиваться в диалог как один из его участников, чьи реплики, мнения, оценки открыты для критики в той же степени, что и высказывания других участников. То есть педагоги с первых дней реализации программы дошкольного обучения вовлекают воспитанника в игру, в которой взрослый, так же как и любой ребенок, может чего-то не понимать, с чем-то или с кем-то не соглашаться, иметь собственную точку зрения.

Такая форма ролевой игры не должна пугать педагога, который взялся за реализацию программы, поскольку она направлена на обучение будущих первоклассников принимать учебную задачу,

находить адекватный способ ее решения, объективно анализировать поведение и результаты выполненных заданий как своих, так и других детей, задавать вопросы, аргументировать собственную точку зрения, уметь признавать свои ошибки, строить отношения со сверстниками и взрослыми. Причем это не учитель «опускается» до ребенка, как может показаться на первый взгляд, а ребенок в игре «поднимается» до уровня культурного общения между взрослыми людьми. Безусловно, будущие первоклассники (одни раньше, другие позже) поймут, что учитель с ними играет, но такая игра им нравится.

В совместной коллективно распределенной деятельности дети не только приобретают знания и умения, но и учатся строить отношения в социуме, брать на себя обязательства и принимать решения, осваивать способы рефлексии. Добавим, что формированию у воспитанников элементов будущей учебной деятельности способствует знакомство с приемами оценивания при помощи «волшебных линеечек» Г. А. Цукерман.

По нашему мнению, применение разных методических приемов, позволяющих создать воображаемую ситуацию сказочных героев для формирования первичной мотивации (наиболее ярко такой подход использован в системе обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова), опора на сказку необходимы, однако делать это нужно с осторожностью. Акцент должен сместиться со сказочного сюжета на установление предметных связей и отношений. Сказка является лишь средством, побуждающим ребенка к активным предметным действиям, осуществляемым в совместной деятельности со сверстниками.

В педагогической практике на каждом возрастном этапе установлены оптимальные уровни развития всех компетентностей и определены методы и инструменты для отслеживания их динамики. Мониторинг уровней развития основ-

ных компонентов психологической готовности детей к обучению, с одной стороны, дает возможность определить уровень их готовности к школе, вероятные риски, трудности адаптации, с другой — позволяет более осознанно проводить анализ качества дошкольного образования еще до следующего возрастного этапа.

Очевидным достоинством программы «Дошкольная академия» является непрерывное психологическое сопровождение, включающее также диагностические процедуры, позволяющие своевременно выявлять проблемы познавательного и личностного развития детей и проводить коррекционную работу с ними. Диагностические процедуры «встроены» в образовательный процесс и поэтому не вызывают негативных переживаний и тревожности у ребенка. Групповые и индивидуальные встречи психолога с ребенком направлены на получение достоверной информации о готовности последнего успешно обучаться и выходить на качественный образовательный результат 1-го класса. В дальнейшем данная информация может быть использована учителем для того, чтобы:

- ✓ обеспечить эмоционально комфортную образовательную среду для каждого учащегося за счет планирования темпа прохождения и уровня сложности программы;

- ✓ создать психолого-педагогические предпосылки для развития универсальных учебных действий и, соответственно, выхода на качественные метапредметные и личностные образовательные результаты;

- ✓ осуществлять коррекцию форм и методов работы с детской группой в целом, учитывая уровни готовности по отдельным блокам умений;

- ✓ планировать индивидуальную педагогическую работу с детьми;

- ✓ в случае необходимости получить

Очевидным достоинством программы «Дошкольная академия» является непрерывное психологическое сопровождение, включающее диагностические процедуры, позволяющие выявлять проблемы познавательного и личностного развития детей.

консультацию по вопросам обучения детей у профильных специалистов (психологов, дефектологов).

Программа «Дошкольная академия» способствует созданию сообщества педагогов, родителей и детей, предполагающего большую совместную работу всех субъектов образовательного процесса. Их тесное взаимодействие создает условия для успешного вхождения ребенка в социум, а значит, отвечает интересам каждой отдельной личности и государства в целом [6]. Обучение по программе «Дошкольная академия» помогает педагогу

и родителям выявить сильные и слабые стороны в деятельности ребенка. Зная их и понимая их природу, к началу обучения в 1-м классе можно скорректировать разные стороны психологической готовности детей к школе.

Эффективность программы определялась по результатам диагностики детей, проводимой в начале и в конце обучения в «Дошкольной академии», на основе специально разработанной диагностической методики. В таблицах представлены результаты за прошедшие два учебных года.

Таблица 1

**Показатели эффективности решения развивающих задач (2016/2017 учебный год),
n = 62 человека: 5—6 лет — 30 человек, 6—7 лет — 32 человека**

Критерии	Возраст	Время диагностики	Уровни, %		
			высокий	средний	низкий
Познавательные процессы	5—6 лет	начало	10	60	30
		конец	30	50	20
	6—7 лет	начало	28,1	40,6	31,3
		конец	50	34,3	15,7
Интерес к учебе	5—6 лет	начало	23,3	53,3	23,4
		конец	43,3	36,6	20,1
	6—7 лет	начало	50	31,3	18,7
		конец	75	18,7	6,3
Коммуникативные навыки	5—6 лет	начало	16,6	43,3	40,1
		конец	23,3	43,3	33,4
	6—7 лет	начало	21,8	43,8	34,4
		конец	40,6	37,5	21,9
Саморегуляция	5—6 лет	начало	16,6	36,6	46,8
		конец	26,6	40	33,4
	6—7 лет	начало	28,1	40,6	31,3
		конец	37,5	46,8	15,7
Мелкая и крупная моторика	5—6 лет	начало	20,1	36,6	43,3
		конец	33,4	36,6	30
	6—7 лет	начало	34,4	37,5	28,1
		конец	46,8	37,5	15,7

Таблица 2

**Показатели эффективности решения развивающих задач (2017/2018 учебный год),
n = 58 человек: 5—6 лет — 26 человек, 6—7 лет — 32 человека**

Критерии	Возраст	Время диагностики	Уровни, %		
			высокий	средний	низкий
Познавательные процессы	5—6 лет	начало	19,2	53,9	26,9
		конец	34,6	50	15,4
	6—7 лет	начало	34,4	40,6	25
		конец	53,1	37,5	9,4
Интерес к учебе	5—6 лет	начало	30,8	42,3	26,9
		конец	50	38,5	11,5
	6—7 лет	начало	53,1	28,1	18,8
		конец	78,1	12,5	9,4
Коммуникативные навыки	5—6 лет	начало	19,2	46,2	34,6
		конец	30,7	46,2	23,1
	6—7 лет	начало	25	43,7	31,3
		конец	43,8	40,6	15,6
Саморегуляция	5—6 лет	начало	15,4	46,2	38,4
		конец	26,9	53,9	19,2
	6—7 лет	начало	28,1	40,6	31,3
		конец	43,8	46,8	9,4
Мелкая и крупная моторика	5—6 лет	начало	26,9	38,5	34,6
		конец	34,6	38,5	26,9
	6—7 лет	начало	34,4	37,5	28,1
		конец	53,1	34,4	12,5

Таблица 3

**Показатели эффективности решения развивающих задач (2016/2017 учебный год),
n = 62 человека: 5—6 лет — 30 человек, 6—7 лет — 32 человека**

Критерии	Возраст	Время диагностики	Уровни, %		
			высокий	средний	низкий
Развитие навыков анализа, сравнения, классификации объектов	5—6 лет	начало	6,6	46,8	46,6
		конец	16,6	50	33,4
	6—7 лет	начало	12,5	46,8	40,7
		конец	50	34,4	15,6

Окончание табл. 3

Критерии	Возраст	Время диагностики	Уровни, %		
			высокий	средний	низкий
Сформированность умений выполнять базовые задания: по образцу, по системе правил, графические диктанты	5—6 лет	начало	10	53,3	36,7
		конец	20,1	53,3	26,6
	6—7 лет	начало	18,7	50	31,3
		конец	53,1	31,2	15,7

Таблица 4

**Показатели эффективности решения развивающих задач (2017/2018 учебный год),
n = 58 человек: 5—6 лет — 26 человек, 6—7 лет — 32 человека**

Критерии	Возраст	Время диагностики	Уровни, %		
			высокий	средний	низкий
Развитие навыков анализа, сравнения, классификации объектов	5—6 лет	начало	11,5	42,3	46,2
		конец	19,2	42,3	38,5
	6—7 лет	начало	18,8	46,8	34,4
		конец	59,3	31,3	9,4
Сформированность умений выполнять базовые задания: по образцу, по системе правил, графические диктанты	5—6 лет	начало	15,4	42,3	42,3
		конец	23,1	46,2	30,7
	6—7 лет	начало	21,8	46,8	31,4
		конец	62,5	28,1	9,4

Двухлетний опыт реализации программы дополнительного образования «Дошкольная академия» показывает, что адаптационный период у первоклассников, занимавшихся по ней, проходит успешно, то есть программа и система ее организации дают положительные результаты. Это позволяет считать, что «Дошкольная академия» обеспечивает непрерывность и преемственность образовательного процесса в ДОО и школе.

Таким образом, преемственность, будучи средством передачи и усвоения социальных и культурных ценностей от поколения к поколению, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы, придает процессам развития, обучения и воспитания поступательность, последовательность и систематичность, обеспечивает тем самым непрерывность образования и становление личности в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. *Бывшева, М. В.* Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве / М. В. Бывшева, Т. Г. Ханова // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 3 (16). — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/249#>.
2. *Варенцова, Н. С.* Преемственность в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. С. Варенцова // Дошкольник. Младший школьник. — 2003. — № 4.

3. Венгер, А. Л. Соотношение возрастных и индивидуальных закономерностей психического развития ребенка : автореф. дис. ... докт. психол. наук / А. Л. Венгер. — М., 2002. — 45 с.
4. Гуманное взаимодействие взрослых и детей на дошкольной ступени образования : методическое пособие / О. Ю. Дедова, В. Ф. Одегова, Т. М. Сорокина, Н. Ю. Яшина, С. К. Тивикова. — Н. Новгород : НИРО, 2009. — 148 с.
5. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — М. : Академический Проект, 2000. — 184 с.
6. Гуцу, Е. Г. Влияние детско-родительских отношений на общение младших школьников со сверстниками : дис. ... канд. психол. наук / Е. Г. Гуцу. — Н. Новгород, 1997. — 173 с.
7. Гуцу, Е. Г. Дополнительное образование детей при подготовке к школе в свете новых требований ФГОС / Е. Г. Гуцу, Т. А. Рунова, Е. В. Кочетова // Нижегородское образование. — 2017. — № 4. — С. 34—40.
8. Гуцу, Е. Г. Технологизация процесса формирования психологической (коммуникативной) готовности детей к обучению в школе в соответствии с требованиями ФГОС / Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, Т. А. Рунова // Нижегородское образование. — 2018. — № 2. — С. 87—93.
9. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1 / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986. — 323 с.
10. Кочетова, Е. В. Возможности реализации проекта «Клинические базы практик» в вузовской подготовке учителя начальных классов / Е. В. Кочетова, Е. Н. Панина // Мой профессиональный стартап : сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой научно-практической конференции. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина. 2016. — С. 99—101.
11. Кудрявцев, В. Т. Концепция научных исследований института дошкольного образования и семейного воспитания РАО / В. Т. Кудрявцев // Психолог в детском саду. — 2000. — № 2—3. — С. 20—47.
12. Лещинская-Гурова, О. В. Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО : методическое пособие / О. В. Лещинская-Гурова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 119 с.
13. Минаева, Е. В. Формирование внутреннего плана действий у детей младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Минаева. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2000. — 22 с.
14. Рунова, Т. А. Обеспечение преемственности ДОУ и школы как обязательное условие успешной адаптации ребенка / Т. А. Рунова // Современное содержание дошкольного образования: вариативность — инициатива — устойчивое развитие : материалы межрегиональной научно-практической конференции (23 сентября 2009 г., Нижний Новгород). — Н. Новгород : Растр-НН : НИРО, 2010. — С. 110—114.
15. Рунова, Т. А. Развитие учебного сотрудничества младших школьников со сверстниками и учителем в условиях формального и неформального общения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. А. Рунова. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2004. — 20 с.
16. Фирсова, А. М. Проблема адаптации детей в начальной школе / А. М. Фирсова, Е. В. Устинова // Приволжский научный журнал. — 2011. — № 4 (20). — С. 260—264.
17. Ханова, Т. Г. Использование экологического календаря в процессе ознакомления старших дошкольников с сезонными изменениями в природе / Т. Г. Ханова, М. В. Бывшева, Е. Е. Демидова // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6. — № 2 (23) ; URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/814>.
18. Чеменева, А. А. Современные проблемы психологической готовности дошкольников к обучению чтению / А. А. Чеменева, О. В. Гурова // Нижегородское образование. — 2015. — № 1. — С. 104—109.
19. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1978. — 304 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ



Е. А. МЕНЧИНСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
дошкольного и начального общего
образования ТОГИРРО (Тюмень)
lena.men@mail.ru



В. Ф. ОДЕГОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального
образования НИРО
v.odegova@yandex.ru

Интеграция, под которой сегодня понимают процесс и результат взаимопроникновения, взаимосвязи и синтеза различных знаний, способов и видов деятельности, является существенной характеристикой современного начального образования. В статье отражены достоинства обучения младших школьников на интегрированной основе, технологии реализации интегрированного подхода в начальном образовании в Тюменской области.

The article reflects the advantages of primary schoolchildren teaching on an integrated basis and the technology of implementation an integrated approach in primary education in the Tyumen region. Because an integration which today is the process and the results of interpenetration, interrelation and synthesis of various knowledge, methods and activities are an essential characteristic of modern primary education.

Ключевые слова: *интеграция, интегрированный подход, процесс взаимопроникновения, внутрипредметный и межпредметный уровни, реестр интегрированных тем, технологические карты освоения интегрированного содержания, взаимообусловленность, взаимосвязанность*

Key words: *integration, integrated approach, the process of interpenetration, intersubject and interdisciplinary levels, registry of integrated topics, integrated content routing, interdependence, interrelatedness*

Основными принципами реализации теории учебной деятельности как методологической основы ФГОС НОО принято считать индивидуализацию, экологизацию, здоровьесбережение, на-

учность, системно-деятельностный подход и др. К достоинству современной системы образования относится также обучение на основе интеграции.

Несомненно, интегративный характер

обучения не является открытием последних лет. Еще Н. Г. Чернышевский отмечал, что «всемерное развитие умственных и физических способностей учащихся» не может быть достигнуто, если знания одной науки будут оставаться бесплодными для других [4].

Интеграция в обучении остается актуальной и перспективной, она дает возможность опираться на уже интериоризированные знания в процессе овладения новыми, исключает дублирование в рамках различного предметного содержания, предупреждает психофизиологические перегрузки детей и, как следствие, повышает интерес и познавательную мотивацию к учению. Применение интеграции при соблюдении определенных условий обеспечивает у младших школьников позитивное отношение к знаниям, формирующим представления о целостности и взаимозависимости картин мира. На некоторые из этих условий мы хотели бы обратить внимание.

✓ *Особенности содержательности интеграции.* Чаще всего учителя используют внутрипредметную интеграцию отдельных тем и разделов. Для педагога не составляет особого труда интегрирование учебного содержания внутри одной образовательной области, однако интеграция более широкого предметного содержания, рекомендованная авторами УМК «Начальная школа XXI века» под редакцией Н. Ф. Виноградовой (грамота, письмо и математика), не прижилась. Мы считаем, что можно и необходимо разнообразить способы интеграции учебных предметов и их количества для успешной реализации задачи формирования УУД.

✓ *Систематичность реализации интегрированного подхода.* Это условие играет важную роль в обеспечении преемственности дошкольного и школьного образования. Здесь подразумевается, во-первых, ориентация достижений дошкольного периода на психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста и, во-вторых, на особенности

содержательного характера учебных программ. В образовательном процессе начальной школы элементы интеграции или абсолютная интеграция в чистом виде традиционно носят спонтанный характер, применяются эпизодически.

Подобная бессистемность вызывает у учащихся перегрузки, не способствует успешному достижению планируемых результатов, что противоречит смыслу интеграции.

✓ *Выбор оптимальных средств реализации интегрированного подхода.* Правильность сформулированных нами условий находит свое подтверждение в самой сути понятия педагогической интеграции, подразумевающей процесс и результат взаимопроникновения, взаимосвязи и синтеза, способов и видов деятельности, форм организации работы, методов и средств обучения. В этом смысле актуальна межпредметная интеграция: она учитывает особенности методики преподавания каждого предмета, решающего своими средствами общепредметные задачи овладения младшими школьниками сенсорными эталонами и формирования интеллектуальных умений (наблюдения, мыслительной, учебной и совместной коллективной деятельности). Осуществляется поиск путей интеграции педагогических и специализированных компьютерных технологий для работы с обучающимися.

Способы интеграции, на наш взгляд, немногочисленны, но могут выглядеть достаточно разнообразно благодаря различным комбинациям при объединении содержания учебных предметов. Совокупность логики совместимости межпредметных задач и предметного содержания, познавательного интереса и позитивной мотивации к учению обеспечивает (без ущерба для здоровья) появление у младшего школьника новообразований в представлениях о целостности окружающего мира и взаимодействии законов природы

Применение интеграции при соблюдении определенных условий обеспечивает у младших школьников позитивное отношение к знаниям, формирующим представления о целостности и взаимозависимости картин мира.

и общества, успешность в достижении планируемых результатов. Необходимо также отметить роль опосредованного воздействия интеграции на формирование системы ценностей, воспитания культуры восприятия и проявления чувств.

Чтобы интеграция не превратилась в очередную образовательную акцию, необходимо строить перспективу ее реализации на весь учебный год и даже на более длительное время. Положительный и в определенной мере уникальный опыт в этом отношении накоплен в Тюменской области. Решение рассматриваемой проб-

лемы в ходе поиска системного подхода к реализации интеграции подсказал глубокий анализ программ для начальной школы по различным учебным предметам, в результате которого выявились темы, совпадающие по содержанию, объединяющей проблеме и ведущим положениям.

Так возникла идея создания системы сквозного *реестра* по планированию и применению интеграции в образовательном процессе [1].

В качестве иллюстрации предлагаем фрагмент планирования этой системы.

Таблица 1

Реестр по теме «Мировое хозяйство»

Учебные предметы	Математика: круговая диаграмма; решение задач (1 ч)	Окружающий мир: мировое хозяйство (1 ч)	Технология — занятия проводятся в залах политехнического музея (1 ч)
Планируемые предметные результаты	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Иметь понятие о круговой диаграмме; ✓ уметь находить вероятности простейших случайных событий; ✓ находить среднее арифметическое нескольких чисел 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Понимать, что мировое хозяйство, в котором все страны обмениваются между собой природными богатствами, продуктами, вещами, объединяет человечество; ✓ уметь объяснять, для чего были придуманы деньги 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Знать область применения и назначения различных машин и технических устройств; ✓ уметь давать оценку художественным произведениям при посещении музеев, выставок
Познавательные УУД	Читать и интерпретировать информацию, записанную с помощью круговых диаграмм	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Читать и интерпретировать информацию; ✓ устанавливать причинно-следственные связи 	Воспринимать и интерпретировать знаково-символическую информацию
Коммуникативные УУД	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Понимать смысл информации, в том числе текстовой, уметь высказывать свое мнение; ✓ договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, задавать вопросы 		
	Владеть общим способом решения задач и умением его применять	Уметь выделять главную мысль, сжимать текст, составлять план прочитанного	Уметь слушать собеседника, задавать вопросы по увиденному, формулировать ответы на вопросы
Регулятивные УУД	<ul style="list-style-type: none"> Уметь: ✓ самостоятельно формулировать тему и цели урока; ✓ составлять план решения учебной проблемы совместно с учителем 		
Личностные результаты	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Развить мотивацию к познавательной деятельности; ✓ сформировать внутреннюю позицию школьника, самоидентификацию; ✓ осознать границы собственного знания или «незнания» 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Воспитать чувство прекрасного, стремление к совершенствованию собственной речи; ✓ сформировать любовь и уважение к Отечеству, его языку, культуре 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Развить мотивацию на познавательную деятельность; ✓ сформировать внутреннюю позицию, адекватную самооценку

Формы организации учебной деятельности:

- ✓ индивидуальная — работа с текстом, выполнение задания «до и после»;
- ✓ командная, парная — «задай вопрос, обменяйся»;
- ✓ динамическая пауза.

Цифровые образовательные ресурсы: Uchi.ru, виртуальные экскурсии.

Объекты социокультурной и социо-производственной инфраструктуры: краеведческий музей, «Исторический парк» (+ виртуальная площадка).

Подобный перспективный реестр интеграции учебных тем и разделов различного предметного содержания имеет открытый характер, что позволяет вносить в него необходимые коррективы. Апробация представленного подхода позволила придать ему технологический характер и создать примерный алгоритм разработки инструментария по реализации в начальной школе:

- ✓ сопоставление планируемых результатов изучения темы (личностные, метапредметные, предметные) по каждому интегрируемому предмету;

✓ выявление оснований интеграции путем выделения общего для всех планируемых результатов этих предметов;

✓ разработка технологической карты освоения интегрированного содержания темы, отбор форм организации продуктивной деятельности школьников;

✓ перераспределение высвобожденных часов для углубления иных тем или включения дополнительного содержания по предмету (практическая / самостоятельная работа, экскурсия на социокультурный / производственный объект и др.).

Приведем пример технологической карты освоения интегрированного содержания в образовательном процессе.

Технологическая карта освоения интегрированного содержания (4-й класс)

Тема: «Мировое хозяйство».

Интегрируемые предметы: окружающий мир, технология, математика.

Общее количество часов: 3.

Цель: создать условия для формирования понимания, как мировое хозяйство объединяет всех людей на Земле.

Планируемые результаты.

Таблица 2

Технологическая карта освоения интегрированного содержания (4-й класс)

Этапы организации учебной деятельности	Результаты освоения содержания образования	Учебная деятельность школьников (учебные задачи)	Учебный материал (тексты учебников, цифровые образовательные ресурсы)	Педагогические приемы для преодоления трудностей в учебной деятельности
Этап целеполагания	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Регулятивные:</i> умение самостоятельно формулировать тему и цели урока; ✓ <i>личностные:</i> сформированность учебно-познавательной мотивации 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Определяют темы, цели и задачи занятия; ✓ прикрепляют объекты на соответствующее место карты; ✓ делятся на команды-регионы 	Карта мира, карточки-задания	Мозговой штурм: «Запишите мысли...»
Продуктивная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Познавательные:</i> способность воспринимать и интерпретировать информацию в разных видах; ✓ <i>регулятивные:</i> умение составлять план решения учебной проблемы; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Анализируют ресурсы, составляют диаграмму; ✓ анализируют видеофрагмент; ✓ решают задачи; оценивают необходимые 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Карточки-инструкции; ✓ карточки-ресурсы; ✓ Uchi.ru — как справочный ресурс (4-й класс, раздел «Работа с информацией», 	Структура: «Посмотри — подумай — задайся вопросом»

Окончание табл. 2

Этапы организации учебной деятельности	Результаты освоения содержания образования	Учебная деятельность школьников (учебные задачи)	Учебный материал (тексты учебников, цифровые образовательные ресурсы)	Педагогические приемы для преодоления трудностей в учебной деятельности
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>личностные</i>: способность определять границы собственного знания «незнания»; ✓ <i>коммуникативные</i>: способность высказывать собственное мнение, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности; умение задавать вопросы 	<ul style="list-style-type: none"> ресурсы для развития региона; ✓ распределяют роли в команде; формируют структуру развития региона; ✓ оформляют конечный продукт 	<ul style="list-style-type: none"> тема «Таблицы и диаграммы», два урока); ✓ видеотрейлер мультфильма «Простоквашино»: покупка коровы; ✓ тексты математических задач 	
Рефлексивная деятельность (оценочно-отметочная деятельность педагога, домашнее задание)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Регулятивные</i>: умение составлять план решения учебной проблемы; ✓ <i>личностные</i>: формирование основ гражданской идентичности личности, чувства гордости за свою Родину 	Презентуют конечный продукт: проект «Развитие региона»; в процессе защиты анализируют развитие соседних регионов	Домашнее задание: найти дополнительную информацию о развитии промышленности; о сельском хозяйстве района (на выбор)	Ситуация выбора

Следует отметить, что реализация интегрированного подхода требует от педагога большей отдачи в организации образовательного процесса, в частности при подготовке к уроку. Планируя интегрированный урок, учитель должен учитывать такие качества межпредметного содержания, как емкость, четкость, компактность, логику связей предметного содержания интегрируемых учебных предметов [2].

С внедрением представленного механизма меняется психологическая позиция педагогов по отношению к организации образовательного процесса. Она обеспечивает более глубокое понимание идеи интеграции в образовании, позволяющей реализовать ее не только на уровне со-

держания, но и на уровне сфер активности школьников, например через проектную деятельность и др. Считаем, что предлагаемая нами система реализации идей интегрированного обучения получит признание среди дидактов, методистов и практических педагогов, обеспечит его применение на уровне разработанной технологии. Общий способ, лежащий в основе данной технологии и представляющий собой определенный алгоритм, заключающийся в специфике отбора содержания, форм и средств обучения, моделей взаимодействия участников образовательного процесса, становится доступным инструментом каждого педагога начальной школы для успешного достижения планируемых результатов ФГОС НОО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Менчинская, Е. А. Интеграция как педагогическое явление в начальном образовании / Е. А. Менчинская // Интеграция в преподавании предметов естественно-математического цикла и информатики: механизмы и средства: материалы межрегиональной научно-практической конференции (11.12.2015 г.). — Тюмень : ТОГИРРО, 2015. — С. 25—27.

2. *Одегова, В. Ф.* Особенности урока литературного чтения / В. Ф. Одегова // Педагогика. — 1999. — № 2. — С. 211—214.
3. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС : методическое пособие / под ред. Н. Н. Деменевой. — М. : АРКТИ, 2012. — 152 с.
4. *Чернышевский, Н. Г.* Избранные педагогические сочинения / Н. Г. Чернышевский. — М. : Педагогика, 1983. — 336 с.

ПОСТРОЕНИЕ ЦЕПОЧЕК ЗНАЧИМОСТИ ЭЛЕМЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (КУРС «ЭКОНОМЕТРИКА» ПО ПРОГРАММЕ БАКАЛАВРИАТА)



М. В. КОТЕЛЬНИКОВА,
старший преподаватель кафедры теории
и методики обучения математике НИРО
mariykotelnikova@yandex.ru



А. В. АИСТОВ,
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры экономической теории
и эконометрики НИУ ВШЭ (Нижний Новгород)
aaistov@hse.ru

В статье представлены результаты сравнения инварианта (общей части) программ нескольких вузов по эконометрике для экономистов-бакалавров. На основании этого построены цепочки значимости элементов содержания дисциплин «Линейная алгебра», «Математический анализ», «Теория вероятностей и математическая статистика» в освоении курса «Эконометрика» и формировании профессиональной математической компетенции экономиста (ПМКЭ).

The article presents the results of comparison of courses on econometrics for bachelor's degree programs in economics offered by several universities. The results are in the form of designation of their common invariant part. Based on this, chains of the significance are constructed for the content of courses of «Linear algebra», «Mathematical analysis», and «Theory of probability and mathematical statistics», considering the development of the course of «Econometrics» and formation of the «Professional mathematical competence of economist» (PMCE).

Ключевые слова: профессиональная математическая компетенция экономиста (ПМКЭ), инвариант, метод парных сравнений, цепочки значимости элементов содержания дисциплин

Key words: *professional mathematical competence of economist (PMCE), invariant, method of paired comparisons, chains of importance of content of disciplines*

В настоящее время для развития общества и государства в целом остается актуальной потребность в высококвалифицированных экономистах. Подготовка таких специалистов в вузе невозможна без качественного освоения математики, которое, в свою очередь, напрямую зависит от содержания математических дисциплин. Оно требует тщательного отбора и ориентации в первую очередь на формирование профессиональных компетенций. Это даст возможность сделать акцент именно на тех элементах содержания, которые непосредственно участвуют в освоении, например, одной из важнейших дисциплин в экономическом образовании — эконометрики. За счет перераспределения времени в их пользу можно будет увеличить количество семинарских часов, что, как мы считаем, напрямую будет влиять на качество и уровень владения материалом.

Целью статьи является представление методов и результатов отбора содержания дисциплин математического блока, ориентированных на содержание курса «Эконометрика» как одной из важнейших профессиональных дисциплин в подготовке академического бакалавра-экономиста. В дальнейшем на основании этого мы сможем предлагать способы органи-

зации учебного процесса с целью его совершенствования, позволяющие улучшить качество математической и как следствие, профессиональной подготовки бакалавров-экономистов.

По определению С. А. Севастьяновой, профессиональная математическая компетенция экономиста (ПМКЭ) — это система взаимосвязанных компонентов: содержательного, профессионально-деятельностного, технического, интеллектуаль-

ного и мотивационно-целевого. Основу этой системы составляют содержательные компетенции — способность / готовность специалиста к оперированию [8].

Основываясь на вышеприведенном определении, проведем экспертное оценивание содержательного компонента. Для этого выделим массив тем дисциплин математического цикла — линейной алгебры, математического анализа, теории вероятностей и математической статистики, — необходимых для освоения экономистами-бакалаврами ПМКЭ. Для этого в первую очередь выберем программы по эконометрике нескольких вузов — Высшей школы экономики (Пермь, 2014; Москва, 2015), Московского открытого института, Казанского (Приволжского) федерального университета [2; 3; 5; 7]. С целью получения объективной оценки мы выбирали вузы произвольно, за исключением Высшей школы экономики, поскольку она занимает лидирующую позицию в сфере экономического образования в России.

Рассматривая рабочие программы как формальные установки реализации учебного процесса, мы используем их для исследования содержания учебных дисциплин, преподаваемых в разных вузах.

Выделим инвариант — общую часть содержания выбранных программ — как необходимый минимум, обозначенный несколькими авторами. Выполним это методом парных сравнений, суть которого заключается в том, что содержания программ помещаются в таблицу и сравниваются попарно. В общем случае из n программ после сравнения получается $n/2$ промежуточных инвариантов (для каждой пары). Затем, после аналогичного последующего сравнения, получается $n/4$ и т. д., пока не останется одна общая для всех изначально выбранных программ часть — окончательный инвариант [1]. Таким образом мы получаем основную

Выделим инвариант — общую часть содержания выбранных программ — как необходимый минимум, обозначенный несколькими авторами. Выполним это методом парных сравнений.

(одинаковую для всех использованных программ) часть содержания данной дисциплины, преподаваемую в вузах будущим экономистам.

В нашем случае мы сравниваем четыре программы ($n = 4$). Сначала пары — ВШЭ (2014) и Казанский (Приволжский) федеральный университет; ВШЭ (2015) и Московский открытый универси-

тет. Полученные два инварианта сравниваем между собой.

Окончательный инвариант появляется после трех этапов сравнения (трех таблиц). Затем строим цепочки значимости элементов содержания дисциплин.

В рамках данной статьи мы приведем фрагменты таблиц, иллюстрирующих данное сравнение.

Таблица 1

Выделение инварианта содержания программ Высшей школы экономики (2014) и Казанского (Приволжского) федерального университета (фрагмент таблицы)

ВШЭ (2014)	Казанский (Приволжский) федеральный университет
<p>Раздел 1. Введение в эконометрику. Тема 1. Основные понятия эконометрики. Тема 2. Виды эконометрических моделей</p>	<p>Тема 1. Эконометрика как научная дисциплина. Определение эконометрики. Цели, предмет, задачи эконометрики. Место эконометрики в экономических дисциплинах. Типы моделей и данных. Стадии эконометрического моделирования</p>
<p>Раздел 2. Вспомогательные сведения из теории вероятностей, математической статистики и линейной алгебры. Тема 3. Случайные величины. Описательные статистики. Виды распределений. Тема 4. Операции над матрицами. Тема 5. Статистические свойства оценок</p>	<p>Тема 2. Основные понятия теории вероятностей и статистики, применяемые в эконометрике. Основные понятия теории вероятностей. Нормальное распределение и связанные с ним распределения, распределение Стьюдента и Фишера. Генеральная совокупность и выборка. Выборочные распределения и выборочные характеристики. Статистическое оценивание. Точечные оценки. Несмещенность, эффективность и состоятельность оценок. Интервальные оценки, доверительный интервал. Статистические выводы и проверка гипотез. Нулевая и альтернативная гипотезы. Ошибки 1-го и 2-го рода. Мощность статистического критерия. Уровень значимости и проверки гипотезы. Двухсторонние и односторонние критерии</p>

При сравнении отмечаем совпадение по всем темам левого и правого столбцов, кроме темы 4 левого столбца — «Опе-

рации над матрицами». Окончательный инвариант программ по эконометрике представлен в таблице 2.

Таблица 2

Инвариант программ по экономике

№ п/п	Темы
1	Введение в эконометрику. Основные понятия эконометрики. Виды эконометрических моделей
2	Коэффициенты детерминации в линейной парной модели. Анализ однофакторной регрессионной модели. Модель парной линейной регрессии
3	Суть метода наименьших квадратов. Геометрическая интерпретация МНК. Свойства оценок параметров, полученных с помощью МНК. Условия Гаусса — Маркова. Теорема Гаусса — Маркова. Проверка гипотез. Оценка качества модели
4	Нелинейные модели парной регрессии

Окончание табл. 2

№ п/п	Темы
5	Доверительные интервалы. Построение прогнозов
6	Анализ общей линейной модели наблюдений (ОЛМН) при классических предположениях. Общая линейная модель наблюдений с классическими предположениями. Свойства МНК-оценок вектора коэффициентов модели. Теорема Гаусса — Маркова для ОЛМН
7	Модели множественной регрессии. Основные показатели качества множественной линейной регрессионной модели: коэффициент детерминации, скорректированный коэффициент детерминации, остаточная сумма квадратов и оценка дисперсии ошибки модели
8	Полная и квазимультиколлинеарность. Фиктивные переменные и их применение в множественных регрессионных моделях для анализа сезонности; для описания структурных изменений; к исследованию влияния нечисловой переменной. Модели бинарного и множественного выбора. Понятие моделей бинарного выбора, их оценивание и интерпретация. Понятие моделей множественного выбора, их оценивание и интерпретация
9	Гетероскедастичность, автокорреляция
10	Модели временных рядов
11	Косвенный, двухшаговый и трехшаговый методы наименьших квадратов. Метод инструментальных переменных

Дополняем результаты исследования парным сравнением полученных тем инварианта с программой по эконометрике ННГУ им. Н. И. Лобачевского [6]. Стоит отметить, что все темы инварианта содержатся в программе ННГУ, хотя зачастую сформулированы иначе (таблица 3).

Отметим, что тема правого столбца «Проверка гипотез и выбор наилучшей модели. Фиктивные переменные» также принадлежит к инварианту, соответствующая тема из левого столбца содержится в отличном от выбранного в качестве примера фрагменте таблицы.

Таблица 3

**Сравнение программы ННГУ с полученным инвариантом
(фрагмент таблицы)**

Инвариант	Программа ННГУ им. Н. И. Лобачевского
Введение в эконометрику. Основные понятия эконометрики. Виды эконометрических моделей	Эконометрика и ее связь с экономической теорией. Метод наименьших квадратов. Нелинейная регрессия. Множественная регрессия. Проверка гипотез и выбор наилучшей модели. Фиктивные переменные
Коэффициенты детерминации в линейной парной модели. Анализ однофакторной регрессионной модели. Модель парной линейной регрессии	Регрессионный анализ. Парная линейная регрессия

Далее последовательно рассмотрим выделенные в инвариант разделы эконометрики и построим цепочки значимости элементов содержания дисциплин. В первом столбце таблицы (см. таблицу 4 на с. 75) размещены темы, вошедшие в ин-

вариант дисциплины «Эконометрика», во втором перечислены темы дисциплины «Теория вероятностей и математическая статистика» (ТВиМС), необходимые для освоения тем первого столбца соответствующей строки. В третьем столбце —

темы дисциплины «Математический анализ», необходимые для освоения тем ТВиМС из второго столбца соответствующей строки. Четвертый столбец содержит

темы линейной алгебры, необходимые для качественного усвоения тем математического анализа из третьего столбца соответствующей строки.

Таблица 4

**Построение цепочек значимости содержания дисциплин
(фрагмент таблицы)**

Темы инварианта эконометрики	ТВиМС	Математический анализ	Линейная алгебра
Введение в эконометрику. Основные понятия эконометрики. Виды эконометрических моделей	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Понятие генеральной совокупности, выборки, понятие случайной величины, функция распределения, плотность вероятности, условное распределение; ✓ математическое ожидание, дисперсия распределения; ✓ корреляция 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Производные; ✓ интегралы; ✓ частные производные; ✓ двумерный интеграл 	—
Коэффициенты детерминации в линейной парной модели	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Математическое ожидание, дисперсия распределения; ✓ корреляция 	Интегралы	—
МНК	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Математическое ожидание, дисперсия распределения; ✓ плотность вероятности; ✓ проверка статистических гипотез 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Частные производные; ✓ интегралы; ✓ экстремум функции 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Системы линейных уравнений; ✓ матрицы, действия с ними, обратная матрица
Нелинейные модели парной регрессии	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Математическое ожидание, дисперсия распределения; ✓ корреляция 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Производные; ✓ интегралы; ✓ частные производные; ✓ двумерный интеграл 	Системы линейных уравнений
Доверительные интервалы. Построение прогнозов	Плотность вероятности, нормальный закон распределения, математическое ожидание, дисперсия	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Интеграл; ✓ производная 	Матрицы, действия с ними, обратная матрица

Таким образом, по результатам проделанной работы можно сформулировать следующие выводы.

Для успешного освоения дисциплины «Эконометрика» необходимо предварительное освоение дисциплин математического цикла — линейной алгебры, математического анализа, ТВиМС.

В наибольшей степени студенты должны владеть теоретическим материалом и практикой таких разделов линейной алгебры, как «Матрицы, действия с ними, обратная матрица».

Для математического анализа это темы:

- ✓ пределы;
- ✓ производные, экстремумы;
- ✓ интегралы;
- ✓ частные производные.

Для ТВиМС:

✓ математическое ожидание, дисперсия, среднее квадратическое отклонение распределения;

- ✓ корреляция;
- ✓ интервальное оценивание;
- ✓ математическая теория выборочного метода, оценки параметров.

Исходя из проведенного анализа для полученного ранее инварианта содержания линейной алгебры [1] стоит добавить,

что раздел «Матрицы» требует высокого уровня усвоения, а следовательно, и увеличения количества часов практических занятий. Безусловно, те темы, которые остались «незначимыми» в ходе анализа,

должны быть усвоены как минимум на уровне ознакомления. Для этого мы предлагаем организацию самостоятельной работы студентов с применением проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котельникова, М. В. Об оптимизации содержания дисциплины «Линейная алгебра» для бакалавров-экономистов на основании анализа учебных программ ведущих российских вузов. Предпосылки оптимизации / М. В. Котельникова // Вестник ННГУ. — 2016. — № 4. — С. 192—198.
2. Порошина, А. М. Программа дисциплины «Эконометрика» для направления 080100.62 Экономика подготовки бакалавра НИУ ВШЭ, факультет экономики / А. М. Порошина. — Пермь, 2014. — 38 с.
3. Программа дисциплины «Эконометрика» для направления 080100.62 Экономика / Казанский (Приволжский) федеральный университет. — Казань, 2013. — URL: http://tulpar.kpfu.ru/pluginfile.php/16821/course/summary/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0.pdf.
4. Программа дисциплины «Эконометрика» для специальности 080500.62 Менеджмент подготовка бакалавра. — М., 2011. — URL: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/60/index-995569.html>.
5. Программа дисциплины «Эконометрика» для направления 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата), НИУ ВШЭ, факультет экономики. — М., 2015. — URL: https://www.hse.ru/data/2015/07/02/1097655290/Программа_эконометрика_2015.pdf.
6. Рабочая программа по «Эконометрике» / ННГУ им. Н. И. Лобачевского. — URL: <http://www.unn.ru/sveden/education/edu-op.php>.
7. Рабочая программа дисциплины «Эконометрика». Направление подготовки: 38.03.01 Экономика. Квалификация выпускника: бакалавр. Форма обучения: очная / Московский открытый институт. — М., 2016. — URL: http://moi.edu.ru/assets/File/education/rpd_e/13%20%D0%AD%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%91%D0%90%D0%9A_%D0%AD_%D0%BE%D1%87.pdf.
8. Севастьянова, С. А. Математические компетенции бакалавров по направлению подготовки «Экономика» / С. А. Севастьянова. — URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2012>.
9. ФГОС ВО 3+ <http://www.edu.ru/file/docs/2015/11/62304.pdf#page=3>.

В 2019 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Мальшев И. Г. Геометрия вписанных и описанных четырехугольников: Элективный курс для классов с углубленным изучением математики: Учебное пособие. 62 с.

Предлагаемый элективный курс содержит теоретические и дидактические материалы по геометрии четырехугольников. Курс основан на материалах статей автора и содержит совершенно новые теоремы и формулы для четырехугольников. В большей степени данное пособие является приложением тригонометрии в элементарной геометрии. В силу сложности тригонометрических преобразований материал курса будет наиболее интересен учащимся классов с углубленным изучением математики и, несомненно, учителям математики и обучающимся старших классов.

КУЛЬТУРНО-ОБУСЛОВЛЕННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЯ



И. В. КОРОВИНА,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английской филологии
Мордовского государственного
университета им. Н. П. Огарева
(Саранск)
korirfox@gmail.com



Т. С. ШИКИНА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры теории речи
и перевода Мордовского государственного
университета им. Н. П. Огарева
(Саранск)
tatyanashikina@yahoo.co.uk

Целью исследования, результаты которого отражены в данной статье, является выявление основных трудностей, с которыми сталкиваются студенты из Китая в процессе освоения ими русского языка как иностранного. Их причины авторы связывают с особенностями китайской культуры, оказывающими влияние на процесс обучения. В статье раскрывается ряд аспектов национально-ориентированной модели обучения, способствующих повышению эффективности образовательного процесса, и предлагаются различные формы реализации в обучении принципа диалога культур.

The article reveals the main difficulties which Chinese students deal with while studying Russian as a foreign language. The authors find reasons for these difficulties in some features of the Chinese culture which influence to educational process. Several aspects of a nationally-oriented model of teaching contributing to an increase in the efficiency of the educational process are reflected in the article; various forms of a principle of the dialogue of cultures in teaching are offered by the authors.

Ключевые слова: *межкультурная компетентность, китайская культура, русский язык как иностранный, китайские студенты, менталитет, национальный характер, фонетика, грамматика*

Key words: *intercultural competence, Chinese culture, Russian as a foreign language, Chinese students, mentality, national character, phonetics, grammar*

Постоянные контакты между различными культурами, народами, типами цивилизаций несут в себе возможность различного рода ценных и

значимых для взаимодействующих сторон экономических, политических, религиозных влияний. Катастрофы эпохи и глобальные проблемы современности затра-

гивают сознание и мышление всех людей Земли, объединяя их для участия в гуманитарном диалоге.

Сегодня слово «диалог» упоминается во множестве разных контекстов. В итоге оно стало ключевым понятием нашей цивилизации, а его содержание вышло за рамки узкого определения как простого речевого взаимодействия двух или нескольких лиц. В современных условиях разрушительных опасностей, энтропии и дезорганизации образование, особенно языковое, является важнейшим приоритетом и решающим фактором развития любой страны, а диалог и базирующаяся на нем этнолингвистическая методика обучения рассматриваются как средство преодоления социокультурных противоречий [8].

Роль русского языка в мире остается достаточно стабильной и определяется не только числом его носителей, но и рядом фундаментальных и цементирующих функций, которые он выполняет в деле сохранения мира на Земле. У русского языка есть богатое культурное наследие и большой внутренний потенциал для дальнейшего развития. Тем не менее, по данным специалистов, русский язык на протяжении последних лет неуклонно утрачивает свои позиции во всех основных регионах мира, и подобная тенденция сохранится, если не будут приняты эффективные меры

Обеспечение международной коммуникации осложняется существующим мифом о трудности русского языка для изучения. Прежде всего это касается самой методики обучения русскому языку.

по поддержке и продвижению русского языка в общемировое пространство. Однако обеспечение международной коммуникации на русском языке между людьми, интересующи-

мися культурой, экономикой, политикой России, осложняется существующим мифом о трудности русского языка для изучения. Прежде всего это касается самой методики обучения русскому языку, которая во многом замкнута на внутриязыковых проблемах и мало учитывает этнолингвистические особенности других язы-

ков и этнокультурные различия их носителей.

В настоящее время международная академическая мобильность студентов не только становится значимым явлением в интеграционных процессах высшего образования в мировом сообществе, но и играет одну из центральных ролей в развитии региональных инновационных университетов. Образовательная миграция в Российской Федерации стала третьей по значимости миграционной тенденцией после трудовой миграции и реализации программ по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом.

Что касается учащихся из Китая, в общем рейтинге китайской мобильности студентов во всем мире Россия занимает лишь 11-е место, так как многие образовательные мигранты из Китая выбирают для учебы Россию только после неудачной попытки поступить в американский или европейский вуз. Еще одной причиной, объясняющей небольшое число китайских студентов, обучающихся в России, является тот факт, что примерно 40 тысяч человек изучают русский язык как иностранный (РКИ) в самом Китае. История преподавания русского языка в этой стране насчитывает более трехсот лет, хотя массово его стали изучать лишь в конце 40-х годов XX века после образования Китайской Народной Республики (КНР). Русский язык был первым европейским языком, включенным в программу обучения в школах и вузах Китая.

Надо отметить, что с принятием в Китае политики реформ и открытости (1978) начался бум английского языка, и русский язык стал постепенно вытесняться с лидирующих позиций. По требованию Министерства образования Китая общее количество студентов-русистов, обучающихся в вузах страны, не должно превышать 300 человек [3]. В современном Китае большинство школьников изучают английский язык. Русский как иностран-

ный преподается лишь в некоторых школах, в основном в Маньчжурии [14]. Однако в сфере высшего образования «в последние годы в Китае... по всем специальностям, в том числе и по специальности “Русский язык и литература”, растут объемы набора студентов. В настоящее время русский язык преподается более чем в 100 вузах, общее количество студентов-русистов, находящихся в стенах китайских вузов, уже превышает 20 тыс. человек» [3, с. 21].

Преобладание английского языка в качестве иностранного в школах и вузах Китая, несомненно, обусловлено его космополитичным характером как основного языка международного общения. Кроме того, на его популярность в стране оказывают влияние экономические, в частности торговые, связи Китая с англоговорящими странами. В свою очередь, небольшая доля изучающих русский язык отчасти объясняется его сложностью. Китайским студентам требуется намного больше времени и усилий для овладения русским языком, чем студентам из Европы. Однако у китайских обучающихся имеется достаточно сильная внешняя мотивация к изучению русского языка: общая граница с Российской Федерацией и торгово-экономические связи Китая и России. Сегодня у наших стран множество совместных предприятий в различных отраслях промышленности. Данный факт делает русский язык все более привлекательным для китайских студентов. Для того чтобы освоение русского языка было более эффективным, преподавателям РКИ необходимо, во-первых, знать об основных трудностях, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русского языка, во-вторых, осознавать, что культурные особенности народов, отражающиеся в их менталитете и национальном характере, «оказывают непосредственное влияние на процесс обучения и освоения материала учащимися» [1, с. 64].

Проблема определения роли культу-

ры в рамках обучения иностранному языку нашла свое отражение в результатах исследований многих ученых-методистов (Н. Андрамоновой, Г. Биктагировой, И. П. Лысаковой, Г. М. Нуруллиной, С. Г. Тер-Минасовой, Л. А. Ходяковой, Л. З. Шакировой, З. Ф. Юсуповой) и в ряде других учебно-методических работ, в которых рассматриваются удачные решения реализации принципа диалога культур в лингвистическом обучении (В. Е. Антоновой, Т. М. Бальхиной, Лю Хун, Лу Ю, А. Н. Щукина и других). Авторы предлагают различные формы, методы и способы реализации принципа диалога культур на уроках русского языка как иностранного, некоторые из них они активно используют в практике.

Нами было проведено исследование в пяти группах китайских студентов (общей численностью 45 человек), обучавшихся на факультете иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева. Стоит отметить, что данные студенты представляют различные провинции Китая и, как следствие, являются носителями различных вариантов китайского языка. Однако, как показало исследование, это не оказывало значительного влияния на успешность / неуспешность освоения обучающимися русского языка, поскольку основные различия в системах русского и китайского языков остаются неизменными.

Цели исследования заключались в том, чтобы выявить основные трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русского языка, и дать базовые характеристики их менталитета и национального характера, которые непосредственно влияют на освоение материала китайскими обучающимися и, как следствие, на весь ход образовательного процесса при работе со студентами из Китая.

В рамках первой части исследования

У китайских обучающихся имеется достаточно сильная внешняя мотивация к изучению русского языка: общая граница с Российской Федерацией и торгово-экономические связи Китая и России.

были применены методы наблюдения, эксперимента и опроса. Наблюдение за учебным процессом на занятиях по РКИ осуществлялось в течение двух лет. В рамках исследования преподавателями проводились небольшие эксперименты для определения форм работы и заданий, которые оказываются наиболее сложными для китайских студентов. При этом обучающимся задавали вопросы, касающиеся лингводидактических приемов, применяющихся в современных системах вузовского и школьного образования в Китае. На основании результатов наблюдения и устного опроса были выявлены основные проблемные области, о которых преподаватель РКИ должен знать, приступая к работе с китайскими студентами.

Первая проблемная область — это *фонетика*. Китайский язык существенно отличается от русского на фонетическом уровне (четыре тона, сильная аспирация, назальные дифтонги и пр.), что не позволяет китайцам слышать и различать некоторые русские звуки. Среди гласных звуков основную трудность представляет различение звуков [и]/[ы] и [а]/[я].

Гораздо больше проблем возникает у учащихся с согласными звуками: они с трудом различают глухие и звонкие согласные, вследствие чего часто произносят глухие согласные вместо звонких. Основная проблема, с которой сталкиваются все китайские учащиеся при произнесении согласных звуков русского языка, заключается в произнесении и различении звуков [л] и [р]. Во-первых,

звук [р] является для китайцев специфичным и сложным для произнесения, во-вторых, на слух китайцы путают русские звуки [л] и [р] и часто не слышат звук [р]: в ходе эксперимента было обнаружено, что на начальном этапе изучения РКИ учащиеся различают звук [р] на слух после/перед согласной (*кровать, пры-*

жок, борт) и практически не слышат этот звук в окружении гласных (*урок, пара*) и подменяют звук [р] на звук [л].

Кроме проблем с произнесением звуков, у китайских студентов отмечаются трудности с интонационными рисунками русских утвердительных и вопросительных предложений, которые являются базовыми. Может показаться, что благодаря тому что китайский язык является тональным, у китайцев не должно быть проблем с освоением интонационных рисунков в других языках. Однако тональность китайского языка проявляется на уровне отдельных слов, тогда как интонационный рисунок в русском языке применим к целому предложению или его составным частям. В этой связи китайцам сложно объединить ряд слов в рамках одной интонации. Например, при тренировке интонационного рисунка общего вопроса в русском языке (например, «Ты живешь в Саранске?») китайские учащиеся обычно просто меняют интонацию последнего слова, оставляя остальную часть вопроса интонационно утвердительной [5, с. 4].

Второй проблемной областью для китайских студентов при изучении РКИ является *грамматика*. В грамматическом строе китайского и русского языков мало точек соприкосновения. В китайском языке, например, отсутствуют категории лица, числа, рода и система падежей, также большое значение придается порядку слов.

Следует отметить, что с категориями лица, числа, рода и падежами китайские студенты справляются довольно успешно. На наш взгляд, этот факт объясняется в основном тем, что в китайской системе преподавания иностранных языков до сих пор одним из основных лингводидактических методов является грамматико-переводной. «Методика обучения русскому языку в Китае развивалась под влиянием идей российской и евро-американской лингводидактики. Такие методы обучения, как грамматико-переводный, сопоставительно-сопоставительный, сознательно-

На основании результатов наблюдения и устного опроса были выявлены основные проблемные области, о которых преподаватель РКИ должен знать, приступая к работе с китайскими студентами.

практический и т. д., доминировали в истории преподавания русского языка в китайских аудиториях» [3, с. 19]. В рамках грамматико-переводного метода акцент делается на освоении грамматики и переводе текстов как с иностранного языка на родной, так и наоборот. Благодаря выполнению большого количества грамматических упражнений китайские учащиеся успешно осваивают основные аспекты русской грамматики, но при этом те из них, кто изучал русский язык только в Китае, имеют слабый навык применения данных знаний в речи, так как в обучении иностранным языкам в Китае больше внимания уделяется рецептивным, а не продуктивным видам речевой деятельности.

Как уже было сказано выше, в китайском языке большое значение придается порядку слов в предложении. На начальном этапе изучения РКИ использование только фиксированного порядка членов предложения (по аналогии с английским языком, которым владеют все китайские студенты, обучающиеся в России) не затрудняет изучение русского языка, а отчасти даже помогает: фиксированный порядок членов предложения позволяет создавать простые грамматически правильные предложения. Однако на более продвинутых уровнях возникает необходимость понимать вариативность значения и стилистической окраски предложения в зависимости от порядка слов в нем. Здесь у китайских обучающихся часто возникают трудности.

Описанные выше типичные для китайских учащихся проблемные области, конечно, не являются единственными, но именно они были выявлены нами в ходе исследования. Знание этих и других проблемных областей должно помогать преподавателю РКИ строить свою работу с китайскими обучающимися так, чтобы достичь наибольшей эффективности.

Кроме этого, для более результативной работы с представителями других культур преподаватель любого иностран-

ного языка, включая РКИ, должен развивать в себе межкультурную компетенцию, которая заключается в умении общаться с иностранцами с учетом специфики их менталитета и национального характера.

Китайская система ценностей принципиально отличается от западной. В Китае традиционно все подчинено строгой социальной иерархии, ее влияние на образовательную систему проявляется в таких особенностях поведения

Для более результативной работы с представителями других культур преподаватель любого иностранного языка, включая РКИ, должен развивать в себе межкультурную компетенцию.

и характера китайских обучающихся, как соблюдение субординации и послушание учителю; тесный контакт с семьей, авторитет родителей; необходимость «сохранить лицо» в любой сложной ситуации; коллективный характер процесса обучения; усердие и самоотдача; преимущественная опора на использование наглядных пособий в процессе обучения [11; 15; 16]. Эти и другие национальные черты китайской культуры мы отметили во второй части исследования, целью которой было определить особенности менталитета и национального характера китайской нации, проявляющиеся в поведении учащихся.

Как известно, представители любой культуры продолжают взаимодействовать с внешним миром по привычным нормам и правилам даже в случае пребывания в другой стране. Таким образом, китайские студенты организуют свой учебный процесс и строят отношения с педагогами согласно нормам своей культуры. Следовательно, для того чтобы обеспечивать более эффективное освоение учебного материала учащимися, преподаватель должен учитывать специфику китайской культуры. То есть педагог должен обладать межкультурной компетенцией, которая формируется за счет знания национально-культурных особенностей учащихся, и учитывать их при выборе дидактических приемов.

К методам наблюдения и опроса при

проведении второй части исследования был добавлен метод анкетирования. Студентам из Китая были предоставлены 100 вопросов анкеты для выявления некоторых черт их менталитета, который определяет поведение представителей той или иной культуры. На основе ответов студентов были выделены некоторые черты, характерные для китайской культуры. Одной из них является коллективизм. В коллективистских культурах интересы группы часто оказываются выше интересов отдельного индивида. В случае с обучающимися из Китая коллективизм проявляется в том, что они во всем поддерживают друг друга и не ставят себя в оппозицию коллективу (к примеру, в случае неготовности большинства студентов к выполнению какого-либо задания те учащиеся, которые к нему готовы, часто примыкают к большинству и не говорят о своей готовности). При выполнении домашних заданий они чаще всего помогают друг другу. Однако коллективизм китайских студентов не проявляется в списывании и коллективном выполнении заданий на занятии.

Таким образом, в ходе учебного процесса преподаватель может успешно использовать такую черту коллективистских культур, как взаимопомощь и взаимовыручка, которые одновременно являются показателем феминности китайской культуры. В феминных культурах у индивидов присутствует ориентация не столько на материальные, сколько на духовные ценности. В таких культурах семейные и дружеские узы ценятся весьма высоко. Итак, в силу своего коллективизма и феминности в группах китайских студентов сильные учащиеся всегда помогают более слабым при освоении нового материала и выполнении заданий. Эту их особенность преподаватель может использовать как при объяснении нового материала, так и при выполнении тренировоч-

ных упражнений на освоение и закрепление материала.

Что касается организации самостоятельной работы китайских студентов, то здесь педагогу стоит принять во внимание их трудолюбие и усердие. Учащиеся из Китая обычно прекрасно справляются с любыми формами самостоятельной работы благодаря не только своему усердию, но и указанной выше привычке к взаимопомощи, а также способности запоминать большой объем информации.

При построении отношений с преподавателем на студентов из Китая, несомненно, влияет такой параметр культурных различий, как высокая дистанция власти, обусловленная наличием жесткой социальной иерархии в китайском обществе.

В связи с этим китайские студенты склонны соглашаться с преподавателем, редко задают вопросы и практически никогда не высказывают собственного мнения. Отчасти из-за этого для китайских учащихся малоэффективными оказываются творческие задания, требующие высокой степени креативности, а также задания коммуникативного плана, которые подразумевают генерирование собственного независимого мнения и высказывания. И, напротив, тренировочные задания типа «drills» обнаруживают высокую степень эффективности, на что, по нашему мнению, кроме национальных черт, влияет традиционная система преподавания иностранных языков в Китае.

По результатам анкетирования, подкрепленным наблюдением за ходом учебного процесса, были выявлены некоторые темы-табу, которые китайские студенты неохотно обсуждают на занятии. Как известно, в рамках коммуникативной методики при преподавании иностранных языков большое внимание уделяется вопросно-ответным формам устных заданий, работе в парах и дискуссиям. Студенты из Китая часто смущаются, когда им приходится отвечать на вопросы, касающиеся их чувств, эмоций и вза-

В ходе учебного процесса преподаватель может успешно использовать такую черту коллективистских культур, как взаимопомощь и взаимовыручка.

имоотношений с противоположным полом. Однако стоит отметить, что с течением времени, проведенного в русской культуре, учащиеся становятся более открытыми и менее остро реагируют на указанные выше темы-табу.

Последняя черта китайских студентов, которая была выявлена в ходе проведенного исследования, касается не их национального характера, а доминантного канала восприятия информации: среди студентов из Китая очень мало тех, у кого доминантным является аудиальный канал. Это означает, что новый языковой материал обучающиеся плохо воспринимают на слух: им сложно членить звучащую фразу на составляющие ее лексические элементы, вследствие чего они почти не различают новые для них звуки и практически не усваивают новый материал, если он не представлен им в письменном виде.

Наиболее развитыми каналами восприятия информации у китайских студентов являются визуальный и кинестетический: при освоении материала и выполнении любого рода заданий у них должна быть визуальная опора, которая детально объясняется и прочитывается либо преподавателем, либо студентами. Для закрепления языкового материала и формирования необходимых речевых навыков учащиеся обязательно должны фиксировать материал и выполнять задания письменно у себя в тетрадях (кинестетический канал).

Кроме того, китайские студенты хорошо воспринимают структурно организованные образовательные учебные материалы — таблицы, графики, схемы. Смеем предположить, что на развитие дигитальности китайских учащихся непосредственно влияют родной язык и система иероглифов.

В последние годы российско-китайские отношения продолжают развиваться по широкому спектру областей сотрудничества и движутся в сторону всеобъем-

лющего стратегического партнерства. В этом отношении для России является принципиальным, какой язык будет выбран в качестве основного иностранного для обязательного изучения в Китае. С целью развития интереса к освоению русского языка и культуры у представителей многочисленного китайского этноса (напомним, что в Китае, по данным 2016 года, проживают более 1,3 миллиарда человек) необходимо оптимизировать методику преподавания русского языка и предложить национально-ориентированные модели обучения.

Принимая во внимание социально-культурный контекст современного человека, живущего сегодня в довольно противоречивом мире, можно предположить, что уровень коммуникативной культуры должен позволить современным профессионалам-лингвистам:

- ✓ видеть и понимать глобальные аспекты современной межкультурной коммуникации (например, вежливость как интегральный компонент любого успешного общения в процессе монокультурного или межкультурного взаимодействия) и противостоять попыткам их игнорировать (например, непонимание того, что считается вежливым или невежливым в разных странах, может привести к коммуникативным пробелам, фрустрации, культурному шоку и легко уничтожить любое кросскультурное сотрудничество);

- ✓ признать себя и своих партнеров носителями определенных культурных ценностей, стилей жизни, уметь обсуждать весьма спорные вопросы и избегать конфликтов, выбирая соответствующие стратегии миростроительства;

- ✓ разработать стратегию коммуникативного партнерства с учетом конкретного социокультурного контекста и функциональных факторов монокультурного или межкультурного взаимодействия [13].

С целью развития интереса к освоению русского языка и культуры у представителей китайского этноса необходимо оптимизировать методику преподавания русского языка и предложить национально-ориентированные модели обучения.

Очевидно, что обладать коммуникативной культурой, которая позволяет человеку успешно общаться только в монокультурном и одноязычном обществе, в современном мире совершенно недостаточно. Современная коммуникативная культура должна позволять людям свободно перемещаться в пространстве поликультурного и многоязычного мира, самостоятельно выбирая наиболее подходящие способы сотрудничества и общения с другими людьми независимо от их культурного или социального происхождения.

В этом случае система межкультурного коммуникативного образования посредством сопоставительного и сравнительного изучения языков и культур должна основываться на принципе вовлечения в образовательный процесс все большего количества культур (этнических, су-

перэтнических, региональных и континентальных) и типов цивилизаций.

Таким образом, для повышения эффективности образовательного процесса при обучении русскому языку студентов из Китая педагог должен помнить не только о различиях в фонетическом и грамматическом строе китайского и русского языков, но также и об особенностях менталитета и национального характера китайских учащихся, которые непосредственно влияют на организацию аудиторной работы и на способы освоения материала. Данные навыки входят в межкультурную компетенцию педагога, имеющую большое значение для современного образования, которое характеризуется взаимовлиянием образовательных систем и увеличением объемов академической мобильности как учащихся, так и преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Коровина, И. В.* Особенности национального характера и менталитета американцев как дидактический фактор, влияющий на формы преподавания РКИ американским студентам / И. В. Коровина // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. — 2013. — № 4 (13). — С. 64—68.
2. *Коровина, И. В.* Русский как иностранный для фулбрайтовцев : учебное пособие / И. В. Коровина, Ю. Е. Чубарова, Т. С. Шикина. — Саранск : МГУ им. Н. П. Огарева, 2013. — 110 с.
3. *Ло, С.* Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) / С. Ло // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. — 2015. — № 2 (8). — С. 18—23.
4. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М. : Слово/Slovo, 2008. — 261 с.
5. *Чубарова, Ю. Е.* Функционально-структурные особенности и просодические средства выражения дискурсивных элементов англоязычного учебно-научного дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю. Е. Чубарова. — Саранск, 2008. — 17 с.
6. *Чубарова, Ю. Е.* Jump-start your Russian! : учебное пособие по основам грамматики русского языка / Ю. Е. Чубарова, Т. С. Шикина. — Саранск : МГПИ, 2017. — 161 с.
7. *Шакирова, Л. З.* Педагогическая лингвистика: концепции и технологии / Л. З. Шакирова. — Казань: Магариф, 2008. — 271 с.
8. *Шикина, Т. С.* Диалог как категория социальной философии : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Т. С. Шикина. — Саранск : Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, 2012. — 26 с.
9. *Шикина, Т. С.* Диалог как социокультурная программа человеческой жизнедеятельности / Т. С. Шикина // Власть. — 2008. — № 6. — С. 34—38.
10. *Шикина, Т. С.* Динамика институционализации диалога / Т. С. Шикина // Регионология. — 2011. — № 3 (76). — С. 323—330.

11. *Ishikawa, M.* University ranking, global models and emerging hegemony: critical analysis from Japan / M. Ishikawa // Journal of Studies in International Education. — 2009. — № 3. — P. 159—173.
12. *Korovina, I. V.* Peer Review as a Universal Assessment Technique / I. V. Korovina // Обучая, вдохновляя: к новым высотам педагогического мастерства : материалы XXI международной конференции национального объединения преподавателей английского языка в России / отв. ред. Е. В. Шустрова. — Екатеринбург : Изд-во УГПУ, 2015. — С. 131—132.
13. *Leontiev, A. A.* Psychology of Communication / A. A. Leontiev. — Moscow : Smysl, 1997. — 382 p.
14. *Li, Ch.* Foreign-educated returnees in the People's Republic of China: increasing political influence with limited official power / Ch. Li // Journal of International Migration and Integration. — 2007. — Vol. 7. — Is. 4. — P. 493—516.
15. *Nee, V.* Why Asian Americans are Becoming Mainstream / V. Nee, H. Holbrow // Center for the Study of Economy and society. — 2013. — № 66.
16. *Xiaojiao, Y.* Development of urban adaptation and social identity of migrant children in China: a longitudinal study / Y. Xiaojiao, F. Xiaoyi, L. Yang, H. Shumeng, L. Xiuyun // International journal of cultural relations. — 2013. — № 13. — P. 354—356.

В 2018—2019 годах в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

Емелина Л. Б., Новоселова А. Н., Нурждина О. А. Русский язык как родной: Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа социально-педагогической направленности. 63 с. + 1 электр. опт. диск.

Программа «Русский язык как родной» раскрывает содержание работы с детьми-инофонами по изучению русского языка. Содержит учебно-тематический план, календарный учебный график, рекомендации по организации образовательного процесса.

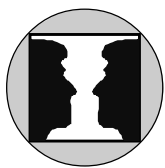
Издание адресовано специалистам органов, осуществляющих управление в сфере дошкольного образования, руководителям и педагогам дошкольных образовательных организаций.

Махов А. П., Татарникова Н. С. Проектная культура руководителя образовательной организации: Учебно-методическое пособие. 82 с.

В учебно-методическом пособии описывается структура и содержание деятельности слушателей курсов в проектном модуле дополнительной профессиональной образовательной программы «Менеджмент в образовании (в условиях реализации ФГОС)» в контексте решения задачи по формированию проектной культуры руководителя школы. Также содержится комплекс практических заданий для формирования проектных компетенций. Контроль качества проектировочных действий и его коррекция осуществляются слушателями самостоятельно при выполнении специализированных заданий в форме чек-листа.

Федотова М. В., Рунова Т. А., Симонов И. А. Основы финансовой грамотности. 8—9 классы: Рабочая программа учебного модуля. 32 с.

Программа разработана для реализации учебного пособия «Основы финансовой грамотности. 8—9 классы». Ее содержание направлено на освоение обучающимися школ универсальных компетенций в области знаний «Финансовая грамотность». Рассмотрены такие темы, как грамотное ведение домашнего хозяйства, жилищно-коммунальные услуги и учет их стоимости, банковские услуги для подростков, в том числе риски.



Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ: ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ



И. В. ГЕРАСИМОВА,
кандидат филологических наук,
ученый секретарь НИРО,
доцент кафедры судебной экспертизы
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
science_niro@niro.nnov.ru



А. Н. НОВОСЕЛОВА,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры теории
и практики управления
дошкольным образованием НИРО,
доцент кафедры судебной экспертизы
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
antonina40@yandex.ru

В статье интерпретируются результаты исследования отношения к речевой агрессии различных субъектов образовательных отношений. В ходе исследования применялись методики опроса (с использованием элементов опросника Басса—Дарки), «Рисунок несуществующего животного» (в работе с дошкольниками), ассоциативный эксперимент.

The article contents the interpretation of the results of the research connected with the different educational subjects attitude to the verbal aggression. Such methodic as survey (elements of Bass—Darky), «the picture of unreal animal» (survey of preschoolers), associative experiment are used. According to the analysis the problems of conflict interaction are formulated.

Ключевые слова: *вербальная агрессия, конфликтогенный текст, речевой акт*

Key words: *verbal aggression, conflictogenic text, speech act*

На протяжении ряда лет одним из важных объектов лингвистических исследований является проблема возрастания уровня речевой агрессии в современном общественном дискурсе. Необходимо отметить, что терминологический статус самого понятия «речевая агрессия» («вербальная агрессия», «словесная агрессия», «языковая агрессия», «коммуникативная агрессия») определен не в полной мере. Так, данное понятие рассматривается и как «форма речевого поведения, нацеленного на оскорбление или преднамеренное причинение вреда человеку, группе людей, организации или обществу в целом» [2, с. 96] (узкое понимание термина), и как доминирующее речевое поведение [1] (широкое понимание термина).

Неоднозначной является и оценка речевой агрессии лингвистами, которая рассматривается то как негативное коммуникативное явление, то как вполне естественное, способствующее «эмоциональной разрядке» [5; 6], то как реализация особых — «пробивных» — стратегий в деловой коммуникации [7].

С функционально-прагматической точки зрения порождаемые в образовательной среде конфликтогенные тексты, содержащие дискурсивные признаки вербальной агрессии, препятствуют достижению заданной коммуникативной цели, в силу того что языковые средства не оказывают оптимального воздействия на адресата, нередко вызывая дополнительные эмоциональные реакции. Иными словами, коммуникация оказывается неэффективной, адресант не решает (или решает не в полном объеме) поставленные задачи.

Общественный дискурс в настоящее время фиксирует неукоснительный рост уровня агрессии в речевом поведении людей. Современная образовательная практика также демонстрирует образцы деструктивного конфликтного поведения, в том числе — вербально выраженные. Это в известной степени актуализирует ис-

следование проблемы речевой агрессии как экспликации комплексных негативных процессов в практике образовательной деятельности.

Определенную сложность представляет процесс диагностики речевого акта, содержащего признаки речевой агрессии. «Квалифицировать любое высказывание с точки зрения проявления в нем агрессии возможно только в том случае, если мы опираемся на контекст речевой ситуации, т. е. анализируем конкретные условия общения: место, время, состав участников, их намерения и отношения между ними» [9, с. 43]. При этом важно установить:

✓ наличие «отрицательного коммуникативного намерения говорящего» (например, унижение чести и достоинства, профессиональной репутации и т. д.);

✓ «несоответствие высказывания характеру общения и “образу адресата”» (например, фамильярное обращение в официальной обстановке и т. п.);

✓ наличие «отрицательной эмоциональной реакции адресата на данное высказывание» (например, обида и т. п.) и соответствующего ответного поведения (например, ответное оскорбление и т. п.) [9, с. 44].

Как видно, ключевую роль в диагностике вербальной агрессии играет способ восприятия адресатом обращенного к нему высказывания. К сожалению, приходится констатировать, что уровень речевой агрессии в социуме (в том числе — в образовательной среде) находится в непосредственной зависимости от своевременного выявления и грамотной интерпретации интенции и содержания конфликтных речевых актов.

Мы исследовали способы восприятия речевой агрессии и отношение к данному феномену различных участников образовательных отношений (выборка со-

Общественный дискурс в настоящее время фиксирует неукоснительный рост уровня агрессии в речевом поведении людей. Современная образовательная практика также демонстрирует образцы деструктивного конфликтного поведения.

ставила более 150 респондентов: учителя, студенты, школьники и дошкольники). Методами исследования были выбраны: опрос (с использованием элементов опросника Басса—Дарки), методика «Рисунок несуществующего животного» (использовался в работе с дошкольниками), ассоциативный эксперимент.

Результаты предпринятого исследования позволяют констатировать следующие положения.

✓ Уровень речевой агрессии в современном обществе в целом (не только в образовательной среде) оценивается респондентами как:

— высокий и обнаруживающий устойчивую тенденцию к дальнейшему повышению (от 77 % до 86 % респондентов по различным группам);

— неизменно высокий (от 12 % до 18 % респондентов);

— высокий, но обнаруживающий устойчивую тенденцию к снижению (от 2 % до 5 % опрошенных).

Незначительный уровень речевой агрессии не был отмечен ни одной из опрошенных групп.

✓ Локализацией потенциально конфликтных текстов, по мнению опрошенных, являются*:

интернет (социальные сети, виртуальные игры) — для 66 % опрошенных учителей, 83 % учеников и 88 % студентов; средства массовой информации — для 70 % учителей, 32 % учени-

ков и 27 % студентов. Около 45 % опрошенных обучающихся (учеников и студентов) отметили, что встречаются с проявлением речевой агрессии в образовательной организации. Количество педагогов, полагающих, что грубое, оскорбительное, неприемлемое для той или иной ситуации словесное обращение сосредоточено

в образовательной среде, гораздо ниже — до 20 %. Кроме того, респонденты отмечали, что речевая агрессия возникает дома (в семье) и в общественных местах (поликлиниках, магазинах и т. д.).

✓ Ответы респондентов (независимо от групп опрошенных) фиксируют низкий уровень рефлексии над собственным речевым поведением. Так, лишь до 10 % педагогов и до 15 % обучающихся свидетельствуют о том, что сами выступают источником вербальной агрессии. Вместе с тем до 60 % респондентов разных групп сообщают, что направленная на них вербальная агрессия вызывает ответные негативные чувства и эмоции. От 37 % до 45 % опрошенных разных групп признались, что в зависимости от коммуникативной ситуации реагируют на агрессивное высказывание ответной репликой (обвинением, упреком, оскорблением).

✓ Причины распространения речевой агрессии большинство респондентов (от 61 % до 67 % опрошенных разных групп) объясняют внешними явлениями — пропагандой агрессивного поведения в интернете и СМИ, напряженностью социально-экономической и политической обстановки, а также (в меньшей степени) низким уровнем общей культуры населения (до 50 % по разным группам).

✓ С проявлением речевой агрессии респонденты склонны связывать использование определенного пласта лексики — так называемых инвективных (оскорбительных) языковых средств.

Выше мы говорили о результатах опроса и ассоциативного эксперимента, проведенных в группах школьников, студентов и учителей общеобразовательных организаций.

Склонность дошкольников к реализации вербальной агрессии выявлялась, как было указано выше, по методике «Рисунок несуществующего животного». В ходе эксперимента было установлено, что детей, склонных к проявлению вербальной агрессии, отличают тревожность, неуверенность в себе. Они часто скованны

Ответы респондентов фиксируют низкий уровень рефлексии над собственным речевым поведением. Лишь до 10 % педагогов и до 15 % обучающихся свидетельствуют о том, что сами выступают источником вербальной агрессии.

* Ответ на данный вопрос подразумевал вариативность ответов.

при коммуникации, и только достаточно длительный контакт, особенно сопровождаемый совместной игрой, позволяет им проявить себя в общении. По мнению Ю. В. Щербининой, «о наличии агрессивных тенденций в поведении можно судить по следующим деталям в рисунке: глаза, пустые глазницы; оскал, видны зубы; агрессивная позиция животного; зачеркнутая или деформированная фигура; клыки, рога, шипы» [9, с. 39]. Предложение нарисовать животное, которого нет на свете, позволяет выделить наличие вербальной агрессии по признаку «оскал, видны зубы».

По результатам анализа теста «Рисунок несуществующего животного» (репрезентативная выборка возрастной категории 6—7 лет составила 28 человек) было выявлено, что у четырех испытуемых наличествует вербальная агрессия. У детей 5—6 лет речевая агрессия проявляется у 12 из 28 испытуемых.

Такая разница основана на том, что в подготовительной группе дети, как правило, уже не только научились речевому и эмоциональному самоконтролю, но и имеют широкий лексический базис выражения мыслей и чувств. У детей старшей группы в силу возрастных особенностей речевой и эмоциональный самоконтроль еще недостаточно развит, что и отражено в результатах репрезентативной выборки.

Анализ полученных данных позволяет очертить проблемное поле деятельности в области нейтрализации речевой агрессии в образовательной среде.

✓ Участники образовательных отношений в рефлексивно-оценочном ключе воспринимают (и, соответственно, относят к «очагам» речевой агрессии) исключительно *эксплетивную* речевую агрессию (термин взят из классификации вербальной агрессии Е. И. Шейгал) — прямую, грубую, формально выраженную коммуникативную агрессию (бранные инвективы; речевые акты угрозы, категоричные требования и т. д.). Вместе с тем существу-

ет так называемая *имплицитная* (скрытая) речевая агрессия, проявляющаяся в косвенных речевых актах, иронических высказываниях, отказе от взаимодействия.

Особого внимания среди речевых актов, содержащих завуалированное выражение агрессивного воздействия, заслуживает *манипулятивная* форма вербальной агрессии. В современной образовательной практике она проявляется, к примеру, в случаях не мотивированного коммуникативной ситуацией, но рационально-осознан-

ного использования адресантом иноязычной (заимствованной, калькированной) лексики (прежде всего понятийно-терминологического аппарата).

Скрытая (имплицитная) речевая агрессия наряду с эксплетивной агрессией приводит к не прямой (неэффективной) коммуникации, при которой, по мнению В. В. Дементьева, понимание высказывания осложнено дополнительными смыслами, не содержащимися в высказывании как таковом, что чревато семантическими потерями [4]. Такие речевые акты требуют дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата и нередко нацелены на реализацию препятствующих образовательному взаимодействию скрытых целей (самопрезентация, осознанное введение в заблуждение, сокрытие фактов и т. д.). Подобная коммуникация, безусловно, не воспринимается участниками общения как враждебная, однако она не менее негативна с точки зрения результата — решения учебных, воспитательных и развивающих задач.

✓ Участники образовательных отношений в основном отслеживают случаи проявления «*инструментальной*» агрессии — такого речевого воздействия, которое помимо собственно враждебного намерения направлено на достижение какой-либо цели. Считаем, что именно поэтому опрошенные респонденты нечасто видят

Скрытая (имплицитная) речевая агрессия приводит к не прямой (неэффективной) коммуникации, при которой понимание высказывания осложнено дополнительными смыслами, что чревато семантическими потерями.

себя источниками вербальной агрессии: эмоциональная реакция на грубое речевое поведение не оценивается ими как акт коммуникативной агрессии. Также к конфликтному коммуникативному поведению относятся и случаи «*неинструментальной*» вербальной агрессии, служащей задачам аффективной психологической разрядки за счет коммуникативного партнера.

✓ Участники образовательных отношений рассматривают прекращение или отказ от взаимодействия с инициатором конфликтного речевого акта основным способом защиты от данного явления. По мнению исследователя К. Ф. Седова, прекращение контакта или демонстрация нежелания вступать в него также порождают конфликтогенный текст в формате так называемой *пассивной* вербальной агрессии [8]. Технологический репертуар выхода из конфликтного взаимодействия весьма разнообразен, и эти приемы должны стать объектом отдельного изучения и практического применения.

✓ Респонденты не воспринимают оценочно факты реализуемой ими в неофициальном коммуникативном дискурсе *невраждебной* агрессии — речевых актов, содержащих признаки агрессивности, формально выраженные на структурно-семантическом и прагматическом уров-

нях, но не характеризующихся такими интенциями, как нанесение вреда, ущерб собеседнику, его унижение или оскорбление. Иначе говоря, опрошенные не относят фамильярное, грубое обращение в близком кругу к проявлениям речевой агрессии.

✓ Разные группы опрошенных (кроме обучающихся дошкольных образовательных организаций) демонстрируют вполне ожидаемый уровень представлений о речевой агрессии и практических навыков управления конфликтным взаимодействием в целом. Это косвенно свидетельствует об актуальности соответствующей просветительской работы на различных уровнях образования — общем, высшем и дополнительном профессиональном.

Конфликтное общение в целом и коммуникация, содержащая вербальную агрессию, в частности нередко деструктивны. Взаимодействие, обеспечивающее сиюминутный психологический эффект исключительно языковыми средствами, чревато серьезными семантико-смысловыми потерями, затрудняющими полноценную передачу информации. Поэтому необходима системная информационно-образовательная работа (в форме специальных обучающих модулей) в школах, организациях высшего дополнительного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басовская, Е. Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации / Е. Н. Басовская // Критика и семиотика. — 2004. — Вып. 7. — С. 257—263.
2. Быкова, О. Н. Речевая (языковая, вербальная) агрессия: Материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи» / О. Н. Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. — 1999. — Вып. 1 (8). — С. 91—103.
3. Воронцова, Т. А. Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход : дис. ... докт. филол. наук / Т. А. Воронцова. — Челябинск, 2006. — 296 с.
4. Дементьев, В. В. Фактические и информативные коммуникативные замыслы и коммуникативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции и типология речевых жанров / В. В. Дементьев // Жанры речи. — Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. — С. 34—44.
5. Жельвис, В. И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В. И. Жельвис. — М. : Ладомир, 1997. — 330 с.
6. Михальская, А. К. Основы риторики: Мысль и слово : учеб. пособие для учащихся 10—11 кл. общеобразоват. учреждений / А. К. Михальская. — М. : Просвещение, 1996. — 416 с.

7. Ратмайр, Р. Прагматика извинения / Р. Ратмайр. — М. : Языки славянской культуры, 2003. — 272 с.
8. Седов, К. Ф. Речевая агрессия в повседневной коммуникации / К. Ф. Седов // Речевая агрессия в современной культуре. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2005. — С. 32—41.
9. Щербинина, Ю. В. Вербальная агрессия / Ю. В. Щербинина. — М. : Едиториал УРСС, 2006. — 360 с.
10. Щербинина, Ю. В. Русский язык: речевая агрессия и пути ее преодоления / Ю. В. Щербинина. — М. : Флинта : Наука, 2004. — 224 с.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПОСТРОЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ В УСЛОВИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. А. КОТЕЛЕВЦЕВ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной психологии
и коррекционной педагогики КГУ (Курск)
apv-78@yandex.ru

Статья посвящена проблеме применения технологий построения развивающей социальной среды по Л. И. Уманскому и А. С. Чернышеву в образовательной практике. Особое внимание уделяется описанию механизмов данной работы. В проведенном автором исследовании показано, как использование ключевых понятий параметрической концепции групп и технологий построения развивающей социальной среды оказывает влияние на развитие социально-психологической зрелости учебных групп.

The article is devoted to the problem of using technologies for building a developing social environment according to L. I. Umansky and A. S. Chernysheva in educational practice. Special attention is paid to the description of the mechanisms for constructing a developing social environment. In the study conducted by the author, it is shown how the use of key concepts of the parametric concept of groups and technologies for building a developing social environment influences the development of the socio-psychological maturity of study groups.

Ключевые слова: *развивающая социальная среда, организованность, субъектность, групповой субъект, коллектив, совместная деятельность*

Key words: *developing social environment, organization, subjectivity, group subject, team, joint activity*

Социально-экономические изменения, происходящие сегодня в обществе, актуализируют тенденцию использования в образовательной практике социально-психологических технологий обучения и воспитания. Такие техно-

логии, с одной стороны, должны задействовать весь имеющийся у обучающихся личностный потенциал, тем самым помогая строить образовательный процесс согласно классическим педагогическим принципам, а с другой — стимулировать

совместную деятельность обучающихся таким образом, чтобы не только образовывать и воспитывать, но и формировать субъектные качества, на фоне которых развиваются педагогически и психологически значимые компетенции учащихся. По нашему мнению, наиболее перспективным путем развития субъектных качеств на всех уровнях (личностном и групповом) является использование технологий построения развивающей социальной среды по Л. И. Уманскому и А. С. Чернышеву [3]. Так как мы работаем в рамках Курской психологической школы Уманского—Чернышева, то заявленное проблемное поле рассматривается с ключевых позиций параметрической концепции и субъектно-деятельностного подхода, что не исключает наличия иных мнений и представлений по данной теме.

Согласно концепции Л. И. Уманского и А. С. Чернышева развитие группы происходит в континууме от диффузной группы до группы-коллектива (или антиколлектива) [4; 5]. Когда она достигает высшей точки развития (становится субъектом совместной деятельности), в ее психологической структуре в полной мере реализуются такие параметры, как направленность, организованность, подготовленность, интеллектуальная, эмоциональная и волевая коммуникативность [1].

Именно определение и изучение степени развития тех или иных параметров и позволяют выявить общий уровень развития группы в упомянутом континууме. Рассмотрим данные групповые параметры более подробно.

✓ По мнению Л. И. Уманского и А. С. Чернышева, *направленность* группы — это показатель социальной ценности имеющих в ней мотивов, целей, норм, организующих групповое сознание. Направленность неразрывно связана с формированием у группы морально-нравствен-

ных эталонов, в основе которых лежат общие цели деятельности, нравственно-этические установки, что позволяет группе оказывать значительное влияние на степень эффективности выполняемой деятельности, а также способствует нравственному развитию не только ее членов, но и других групп [3].

✓ *Организованность* как показатель способности группы к самоуправлению дает возможность в ситуациях неопределенности или напряженности выстраивать такие внутренние и внешние процессы взаимодействия, которые помогают достичь конкретного результата в решении поставленной перед группой задачи [3].

✓ *Подготовленность* рассматривается как способность группы и каждого включенного в нее члена быстро и эффективно войти в конкретный вид деятельности, учитывая ее общие сложность, форму, креативность и т. д.

✓ *Интеллектуальная коммуникативность* — это способность членов группы найти общий язык, установить модель эффективных внутригрупповых взаимоотношений в ходе реализации процесса межличностного восприятия [3; 5].

✓ *Эмоциональная коммуникативность* включает все возникающие внутригрупповые эмоциональные связи, определяет процессы общего настроения группы на деятельность и характеризуется преобладающим эмоциональным климатом [2].

✓ *Волевая коммуникативность* — не только умение и способность группы преодолевать трудности в ходе выполнения совместной деятельности, но и ее определенная стрессоустойчивость, позволяющая сохранять надежность и целостность внутренней структуры в ситуациях экстремальной или напряженной деятельности [3].

Указанные выше свойства и параметры группы формируются при ее включении в развивающую социальную среду. По А. С. Чернышеву, «развивающая социальная среда — это социум, отличающийся от обычной среды более высоки-

По нашему мнению, наиболее перспективным путем развития субъектных качеств на всех уровнях (личностном и групповом) является использование технологий построения развивающей социальной среды по Уманскому и Чернышеву.

ми по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания» [3, с. 28]. Согласно концепции Уманского—Чернышева для создания развивающей социальной среды необходимо актуализировать ряд механизмов.

✓ *Создать условия, позволяющие сформировать высокий уровень мотивации.* Данный механизм реализуется через включение обучающихся в социально активное и полезное молодежное движение и приобщение таким образом членов группы к более высоким (по сравнению с обычными условиями жизнедеятельности) жизненным идеалам, нравственным ценностям и целям. В этих условиях у учащихся появляется возможность познавать свое «я», основываясь не только на имеющейся внутренней позиции, но и на мнениях других, а также на сформированных общегрупповых ценностях.

✓ *Включить педагогов в условия жизнедеятельности группы.* Согласно данной позиции необходимо организовать такое взаимодействие между обучающимися и преподавателями, чтобы оно не ограничивалось декларативной формой. Педагоги в этом случае должны выступать своеобразным коллективом единомышленников, сотрудничающим с другими группами, включенными в развивающую социальную среду. Для многих групп высокоорганизованный коллектив преподавателей становится своеобразным эталоном развития.

✓ *Организовать повышенный темп и ритм общей деятельности.* Коллективные действия группы должны совершаться в более высоком темпе, чтобы можно было использовать различные формы совместной деятельности (как на внутригрупповом, так и на межгрупповом уровнях). По сравнению с обычными условиями в такой среде уровень организованности коллектива значительно повышается, так как необходимость деятельности в более

высоком темпе приводит членов группы к поиску наиболее оптимальных стратегий решения поставленных задач.

✓ *Ввести правила и нормы организационного порядка.* Правила и нормы жизнедеятельности группы представляются в виде своеобразных традиций. При их разработке необходимо участие самих обучающихся, тем самым у них создается чувство сопричастности к нормотворчеству. Перспективным представляется создание индивидуализированных эмблем команд, девизов, гимна и общей атрибутики, выражающей индивидуальность как каждого члена группы, так и самого коллектива.

✓ *Актуализировать и внедрить в жизнедеятельность группы большое количество форм совместной активности.* Для создания данного условия следует учитывать тот факт, что большая часть коллективных мероприятий должна совершаться в «пространственной зоне видимости» каждого члена группы (и других групп). По Уманскому—Чернышеву, такой «веер» совместной деятельности способствует формированию субъектных качеств на индивидуальном и групповом уровнях, что проявляется в раскрытии внутреннего личностного потенциала индивида и группы [4].

✓ *Раскрыть потенциал каждого члена группы.* Следует организовать такие формы совместной деятельности, которые позволяют актуализировать способности каждого члена группы на фоне реализации имеющихся внутренних потребностей и интересов к конкретным видам деятельности (учебной, спортивной, игровой, творческой и т. д.).

✓ *Создать условия напряженности и экстремальности в совместной деятельности.* Высокие темп и ритм проводимых мероприятий (что наиболее полноценно реализуется при организации профильных

Следует организовать такие формы совместной деятельности, которые позволяют актуализировать способности каждого члена группы на фоне реализации имеющихся внутренних потребностей и интересов к конкретным видам деятельности.

смен в детских оздоровительных лагерях), с одной стороны, требуют от участников большей организованности, ответственности и активности, а с другой — позволяют научиться действовать в усложненных условиях. В этом случае ограниченное время на подготовку, недостаточные материальные ресурсы и необходимость публичного представления результатов деятельности способствуют переходу группы на более высокий уровень развития [3]. Отметим, что важной является обязательная поддержка педагога и руководителя коллектива.

В образовательной практике мы совместно с психологами Беловской средней общеобразовательной школы Беловского района Курской области внесли в жизнедеятельность обучающихся 10-х классов изменения, которые соотносятся с ключевыми принципами построения развивающей социальной среды по Уманскому—Чернышеву. В школе был создан клуб «Персей», основной целью которого стала помощь в организации и проведении воспитательных и спортивных мероприятий внутришкольного уровня с элементами создания развивающей социальной среды. Занятия в клубе проводились с сентября по декабрь 2018 года два раза в неделю. В ходе таких занятий двум группам предлагалось участвовать в различных видах совместной деятельности:

В школе был создан клуб «Персей», целью которого стала помощь в организации и проведении воспитательных и спортивных мероприятий с элементами создания развивающей социальной среды.

спортивных эстафетах, творческих вечерах, интеллектуальных соревнованиях, разработке мероприятий школы и т. д. Группы выступали в качестве организаторов и участников проводимых мероприятий. Отличительной особенностью данного клуба являлось то, что коллектив педагогов также должен был участвовать во всех видах совместной активности, демонстрируя высокую организованность. Результаты вышеозначенной деятельности выносились на общешкольный уровень, что позволяло про-

верить эффективность работы команд в условиях соревнования. В исследовании приняли участие 53 старшеклассника — 32 девушки и 21 юноша.

По нашему мнению, внедрение такого вида деятельности в воспитательный и педагогический процесс способствует развитию личностных качеств обучающихся, формированию умения работы в коллективе, способности принимать решения в напряженных ситуациях, развивает навыки социального взаимодействия на предметном и коммуникативном уровнях.

В качестве диагностического инструментария, позволяющего изучить уровень развития группы, мы использовали:

✓ карту-схему Л. И. Уманского и А. С. Чернышева психолого-педагогической характеристики группы школьников, позволяющую через изучение мнений и представлений определить уровень социально-психологической зрелости группы, а также степень включенности каждого члена группы [1];

✓ аппаратную методику «Арка», разработанную группой сотрудников под руководством А. С. Чернышева, с помощью которой определяется степень социально-психологической зрелости группы и настрой ее членов на совместную деятельность [4].

Карта-схема Л. И. Уманского и А. С. Чернышева психолого-педагогической характеристики группы школьников состоит из опросных листов, представляющих собой перечень характеристик, отражающих наиболее существенные свойства изучаемой группы. Используя оценочную шкалу, испытуемый должен оценить степень выраженности одного из двух полярных суждений («5» — качество проявляется постоянно и очень сильно, «4» — проявляется постоянно, но не так сильно, «3» — почти не проявляется, «2» — проявляется противоположное отрицательное качество, «1» — сильно проявляется противоположное отрицательное качество). Карта-схема позволяет изучить такие параметры развития группы, как направ-

ленность активности, организованность, интеллектуальная коммуникативность, психологический климат. Для определения коэффициента показателя уровня социально-психологической зрелости группы по итогам проведенного опроса подсчитывается x -среднее и полученный результат переводится в проценты (где интервал 0—22 % — низкий уровень, 23—37 % — ниже среднего, 38—56 % — средний, 57—72 % — выше среднего, 73—85 % — достаточно высокий, 86—100 % — высокий) [3; 5]

Прибор-модель «Арка» представляет собой сборно-разборную конструкцию в виде арки, состоящую из 27 элементов, соединяющихся друг с другом в строгой последовательности, и предназначена для выполнения практической совместной деятельности по ее сборке группой от 2 до 20 человек. Аппаратурная методика «Арка» позволяет через определение коэффициента эффективности деятельности группы изучить особенности протекания внутригрупповых процессов, общую степень социально-психологической зрелости группы, настрой ее членов на совместную деятельность, степень мотивации, а также согласованность взаимодействия членов группы в ходе выполнения совместной деятельности. Экспериментатор фиксирует такие показатели взаимодействия, как сотрудничество, конкуренция, конфликт, степень ориентированности членов группы на совместную деятельность в условиях моделирования, динамику лидерства и особенности его проявления в группе, общий стиль внутригруппового взаимодействия. При выполнении экспериментальных проб в группе начинают ярко проявляться социально-психологические процессы (коммуникативные, эмоционально-волевые и т. д.). Экспериментальная проба представляет собой сбор модели арки группой на время (засекается экспериментатором), после чего на основании проведенных зафиксированных данных рассчитывается коэффициент эффективности деятельности

группы L по формуле $L = \frac{T_0}{T}$, (где T_0 — эталонное время для сбора «Арки», T — время выполнения экспериментальной пробы группой) [5]. Более подробно о том, как проводится работа с прибором-моделью «Арка», можно ознакомиться в научных работах С. В. Сарычева и А. С. Чернышева [2]. Заметим, что в нашем исследовании данный метод применялся для диагностического изучения уровня развития коллектива (социально-психологической зрелости) в ходе экспериментальной работы в условиях естественного формирующего эксперимента. «Арка» позволяет изучить процессы формирования коллектива и особенности внутригруппового взаимодействия не на уровне мнений членов группы, а в ходе моделирования совместной деятельности.

Психодиагностическое исследование проводилось дважды: до изменения условий жизнедеятельности групп (сентябрь 2018 года) и после включения групп в условия развивающей социальной среды (январь 2019 года). Были получены следующие результаты.

✓ В обеих группах испытуемых наблюдаются устойчивые качественные и количественные изменения. Так, коэффициент показателя уровня социально-психологической зрелости группы до изменения условий составил в первой группе — 21,3 %, во второй — 19,4 %, — что соответствует низкому уровню развития; после изменения условий коэффициенты показателей повысились: 57,3 % в первой группе и 62,4 % во второй. Эти данные свидетельствуют о том, что общий уровень социально-психологической зрелости изученных групп соответствует показателю «выше среднего». На качественном уровне отмечаются повышение общей активности их членов, преобладание положительного эмоционального микроклимата, активизация учебной деятельности,

Аппаратурная методика «Арка» позволяет изучить особенности протекания внутригрупповых процессов, общую степень социально-психологической зрелости группы, настрой ее членов на совместную деятельность.

увеличение сплоченности участников групп.

✓ Экспериментальное изучение степени единства психологического настроения на совместную деятельность также проводилось дважды (до изменения условий и после).

Уровень развития групповой мотивации на совместную деятельность опреде-

ляет степень согласованности действий членов группы, отражает уровень ее организованности и может служить показателем общей степени ее развития: чем ближе коэффициент эффективности деятельности группы L к 1, тем выше степень единства психологического настроения группы на реализацию совместной активности (см. таблицу).

Изучение уровня развития эффективности совместной деятельности на приборе-модели «Арка»

Экспериментальная проба	Коэффициент эффективности деятельности группы L ($0,05 \leq L \leq 1,0$)			
	Группа 1		Группа 2	
	до	после	до	после
В обычных условиях	0,29	0,67	0,31	0,73
С отсчетом времени через 5 секунд (моделирует стрессовую ситуацию)	0,22	0,74	0,22	0,75
С фиксацией ведущей руки	0,48	0,68	0,35	0,76
Сборка «Арки»	0,37	0,72	0,28	0,78
Сборка в особо мотивированных условиях (на рекорд)	0,42	0,84	0,52	0,88

Мы сравнили полученные данные коэффициента эффективности деятельности с помощью парного t -критерия Стьюдента. Для первой группы он оказался равен 7,176, для второй группы — 14,285, в то время как критическое значение t -критерия Стьюдента при числе степеней свободы (f) равном 4 составляет 2,776 (для обеих групп). Отсюда, поскольку t -наблюдаемое больше t -критического, можно сделать вывод о том, что выявленные изменения изучаемого признака являются статистически значимыми.

Как видно из представленных в таблице результатов, в обеих группах отмечается положительная динамика изменения степени единства психологического настроения группы на реализацию совместной активности. Такие изменения на качественном уровне отражаются в том, что члены групп приобретают способность к поиску эффективных решений в условиях напряженной деятельности; умение решать возникающие конфликтные ситуа-

ции (в условиях коммуникативного взаимодействия); учатся сохранять положительный психологический климат (даже в ситуациях неопределенности и напряженности); проявляют более высокий уровень согласованности мнений; овладевают лидерскими и организаторскими компетенциями.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно говорить о том, что изменения, наблюдающиеся на уровне организованности, социально-психологической зрелости группы и в ее настрое на совместную деятельность, оказались достаточными. Тем самым использование технологий построения развивающей социальной среды по Уманскому—Чернышеву в образовательной практике способствует формированию таких коллективов, которые становятся самостоятельными субъектами деятельности, общения и отношений. А формирование субъектных качеств в рамках образовательной организации эффективной стра-

тегии педагогического взаимодействия позволяет выработать общую для педагогов и учащихся цель деятельности с единой стратегией ее достижения; создать положительный психологический настрой в классе; организовать эффективное взаимодействие как на уровне «ученик — ученик», так и на уровнях «педагог — ученик» и «педагог — класс»; развивать умение преодолевать трудности в процессе освоения новых знаний и универсальных учебных действий.

Следует отметить, что предложенный нами вариант внедрения в образовательную практику технологий построения раз-

вивающих сред в рамках осуществления внеклассной работы с обучающимися в первую очередь оказывает значительное влияние на развитие личностных качеств школьников, а также способствует формированию социально значимых практических компетенций, что может влиять на степень успешности в учебной деятельности.

В перспективе мы планируем изучение возможностей применения технологий построения развивающих сред для повышения эффективности учебной деятельности (на индивидуальном и групповом уровнях).

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология лидерства: лидерство в социальных организациях : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / под общ. ред. А. С. Чернышева. — М. : Юрайт, 2018. — 159 с.
2. Сарычев, С. В. Аппаратурная методика «Арка» как метод социально-психологического исследования / С. В. Сарычев, А. С. Чернышев // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 1 (18). — С. 112—118.
3. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А. С. Чернышев, Ю. Л. Лобков, С. В. Сарычев, В. И. Скурятин. — Воронеж : Кварта, 2007. — 210 с.
4. Уманский, Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив / Л. И. Уманский // Уманский Л. И. Избранные труды. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. — 208 с.
5. Чернышев, А. С. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, С. В. Сарычев. — М. : ИП РАН, 2005. — 190 с.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

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

В данной статье рассматриваются особенности подготовки педагогов к реализации принципа индивидуализации обучения в условиях специально созданного курса «Психологические практики в индивидуализации образования». Описываются методы, способы и направления формирования готовности педагогов к личностно ориентированному взаимодействию с учащимися.

This article deals with the peculiarities of teachers' training for the implementation of the principle of education individualization in conditions of a specially created course «Psychological practices in the individualization of education». The methods, means and directions of formation of teachers' readiness for student-centered interaction are described.

Ключевые слова: индивидуализация образования, психологическое сопровождение, дифференциация обучения, тьюторство, коучинг, когнитивный стиль, фасилитированная дискуссия, кейс-технология, компоненты готовности педагога к индивидуализации обучения, творческие задания, индивидуальные особенности

Key words: individualization of education, psychological support, differentiation of training, tutoring, coaching, cognitive style, facilitated discussion, case technology, components of the teacher's readiness for individualization of training, creative tasks, individual characteristics

Одним из основных принципов, лежащих в основе личностно ориентированного подхода в образовании, является принцип *индивидуализации*, включающий в себя адаптацию содержания, методов, форм, темпов обучения к индивидуальным особенностям каждого учащегося. Между тем современные педагоги уделяют индивидуализации обучения детей недостаточно внимания, предпочитая так называемые традиционно-универсальные методы, рассчитанные на среднего ученика. Такая позиция вызвана, с одной стороны, недостатком у педагогов теоретических знаний в области психологии, касающихся индивидуальных особенностей учащихся, которые следует учиты-

вать при организации процесса обучения как в средней, так и высшей школе; с другой стороны — несформированностью у них умений и навыков использования достижений психологических исследований в

рамках данного направления. В связи с этим в настоящее время, когда индивидуальность личности является приоритетом, особую актуальность приобретает психологическое сопровождение развития готовности педагога к реализации прин-

ципа индивидуализации в системе образования.

В современной психолого-педагогической литературе можно встретить разные подходы к определению сути психологического сопровождения субъектов образовательной среды, но все авторы подчеркивают важность содействия развитию и саморазвитию личности. Так, М. Р. Битянова [1] рассматривает психологическое сопровождение ребенка на его жизненном пути как движение вместе с ним, рядом с ним и чуть впереди без попыток контролировать и навязывать свои ориентиры. Е. И. Пилюгина и О. В. Бережнова [8] описывают психологическое сопровождение студента как системно организованную и постоянно выполняемую работу психологической службы, направленную на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста в период вузовского обучения, на раскрытие потенциальных возможностей студента, его индивидуальности, а также коррекцию разного рода затруднений в его личностном развитии. В. Р. Бильданова и О. Ф. Григорьева основными задачами психологического сопровождения учащихся видят предупреждение возникновения проблем у ребенка в процессе развития; помощь учащемуся в решении актуальных задач обучения, социализации, в вы-

В настоящее время, когда индивидуальность личности является приоритетом, особую актуальность приобретает психологическое сопровождение развития готовности педагога к реализации принципа индивидуализации.

боре образовательного и профессионального маршрутов; психологическое сопровождение образовательных программ; формирование психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, преподавателей.

Психологическое сопровождение понимается нами как процесс содействия профессиональному росту будущих педагогов с помощью усиления связи теоретических знаний, получаемых студентами на лекционных и семинарских занятиях, и навыков использования данных знаний в процессе непрерывной учебной практики. Опираясь на позицию ряда авторов, мы считаем, что суть психологического сопровождения заключается в движении «вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней», в своевременном указании «возможных путей учебно-профессиональной деятельности студента», а при необходимости — в помощи и поддержке «в реализации потенциала личности» [5, с. 45].

Целями психологического сопровождения являются формирование у субъектов педагогической деятельности системы понятий, связанных с особенностями выбора и применения различных психологических методик реализации индивидуального подхода к учащимся; развитие умения использовать психологические практики, направленные на индивидуализацию обучения в урочной и внеурочной деятельности.

Анализируя современные психолого-педагогические исследования, можно сделать вывод о том, что готовность педагога к индивидуализации образования является сложным интегративным понятием и рассматривается учеными с точки зрения совершенно разных структурных компонентов. Так, В. Г. Гульчевская и Т. М. Шевченко выделяют психологическую готовность (желание и согласие на расширение своего опыта по индивидуализации обучения), профессиональную компетентность (умение проводить индивидуализацию) и личностную готовность

(гуманистическую направленность личности). Такой подход к выделению компонентов готовности педагогов к индивидуализации обучения представляется нам не совсем корректным, поскольку термин «психологическая готовность» является более широким и включает в себя не только мотивационный аспект, связанный с желанием осуществлять индивидуальный подход в обучении. По нашему мнению, готовность к индивидуализации целесообразнее рассматривать с позиций личностно-деятельностного подхода как трехкомпонентную структуру, состоящую из трех видов готовностей:

- ✓ мотивационной;
- ✓ интеллектуально-операциональной;
- ✓ регулирующе-рефлексивной.

Мотивационная готовность педагога к реализации принципа индивидуализации образования включает в себя наличие желаний и мотивов учитывать индивидуальные различия современных учащихся. *Интеллектуально-операциональная* готовность подразумевает наличие теоретических знаний и умений выбирать нужные подходы к реализации принципа индивидуализации образования. *Рефлексивно-регулирующий* компонент включает в себя способность к профессиональной регуляции, которая позволяет педагогу грамотно и адекватно проводить самоанализ и профессиональную рефлекссию своей деятельности в рамках данного подхода.

Для системного психологического сопровождения формирования всех компонентов такой готовности у современных педагогов мы создали особый курс (дисциплину) «Психологические практики в индивидуализации образования» как для студентов-магистрантов МПГУ, так и для педагогов-практиков в рамках повышения квалификации. В настоящее время этот курс активно реализуется кафедрой психологии МПГУ. Он направлен на форми-

Для системного психологического сопровождения формирования всех компонентов готовности у современных педагогов мы создали особый курс (дисциплину) «Психологические практики в индивидуализации образования».

рование таких профессиональных компетенций педагога, как:

✓ способность проводить диагностику психического развития обучающихся;

✓ умение проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы;

✓ готовность выстраивать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с обучающимися на основе результатов диагностики их психического развития;

✓ способность конструктивно взаимодействовать со специалистами смежных областей по вопросам развития способностей учащихся;

✓ готовность использовать инновационно-обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа, а также типа нарушенного развития учащегося;

✓ умение разрабатывать и реализовывать индивидуально ориентированные программы, направленные на устранение трудностей обучения и адаптации к образовательной среде.

Анализ современной социально-психологической и педагогической литературы по данному вопросу позволил выделить несколько направлений (психологических практик), реализация которых делает процесс индивидуализации образования наиболее продуктивным. К ним относятся:

✓ технология индивидуализации обучения И. Э. Унт;

✓ адаптивная система обучения А. С. Границкой;

✓ технология индивидуализации обучения по В. Д. Шадрикову на основе индивидуально ориентированного учебного плана;

✓ особенности обучения леворуких детей;

✓ особенности обучения детей с СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью);

✓ технология внутренней дифференци-

ации учащихся в процессе урочной деятельности;

✓ тьюторство как психологическая практика индивидуализации обучения (проектирование индивидуального образовательного маршрута ученика);

✓ нейролингвистическое программирование как психологическая практика в индивидуализации образования (учет ведущей репрезентативной модальности учащегося);

✓ индивидуализация обучения с учетом когнитивных стилей и психологических типов учащихся (применение концепции типологии личности по Майерс—Бриггс в процессе индивидуализации обучения);

✓ личностно ориентированный подход к образованию на основе гуманистической психологии К. Роджерса (обращение к субъектному опыту учащихся);

✓ реализация индивидуального подхода к обучению средствами коучинга;

✓ гендерные аспекты в индивидуализации образования;

✓ индивидуализация познавательного процесса на основе поисково-исследовательской деятельности учащихся.

Процесс психологического сопровождения формирования готовности педагогов к индивидуализации обучения в рамках нашего курса подразумевает не только ознакомление субъектов педагогической деятельности с современными и классическими психологическими направлениями в определении индивидуальных особенностей учащихся, но и включение преподавателей в активную деятельность, связанную с умением применять разные подходы на практике.

Этому способствует создание в процессе подготовки педагогов специальных психолого-педагогических условий, содержащих интерактивные методы и формы обучения. К ним относятся: кейс-метод, моделирование ситуаций, тренинговая форма организации занятий, фасилитированная дискуссия, тьюторство, составление маршрутов индивидуального раз-

Процесс психологического сопровождения в рамках нашего курса подразумевает включение преподавателей в активную деятельность, связанную с умением применять разные подходы на практике.

вития личности субъекта образовательного процесса, выполнение творческих заданий по данной тематике.

Основные направления (содержательные темы) психологического сопровождения

в рамках нашего курса представлены в таблице, где также приведены возможные варианты форм и методов содействия формированию готовности педагогов к индивидуализации обучения.

Основные направления психологического сопровождения педагогов в рамках курса «Психологические практики в индивидуализации образования»

Направления (темы) психологического сопровождения формирования готовности педагогов к индивидуализации обучения	Формы и методы психологического сопровождения
Особенности выбора психологических практик с учетом психических особенностей учащихся в процессе индивидуализации обучения	Написание реферата на тему «Способы и средства внутренней дифференциации учащихся в процессе урочной деятельности». Работа с кейсом № 1 (см. приложение). На основе теоретического анализа литературы по теме составление кластера основных психологических критериев для реализации внутреннего и внешнего подходов к дифференциации обучения. Моделирование ситуаций
Индивидуализация и дифференциация обучения в школе. Методы и способы дифференциации	Самостоятельная работа с литературой, составление таблицы способов дифференциации (см. приложение: творческое задание № 1). Творческие задания
Тьюторство как психологическая практика индивидуализации обучения. Методика тьюторского сопровождения средствами арт-терапии	Написание реферата на темы, связанные со спецификой реализации тьюторского подхода в индивидуализации образования. Анализ видеосюжетов по теме. Фасилитированная дискуссия «Тьюторство: проблемы и перспективы»
Нейролингвистическое программирование как психологическая практика в индивидуализации образования. Устранение трудностей обучения	Диспут на тему «Особенности реализации индивидуального подхода в образовании с учетом ведущей репрезентативной модальности учащегося». Выполнение творческого задания № 2, работа с кейсом № 2 (см. приложение)
Индивидуализация обучения с учетом когнитивных стилей и психологических типов учащихся. Типология Майерс—Бриггс как средство эффективной индивидуализации в образовании	Выполнение теста на диагностику социально-когнитивного стиля (автор Л. Ребекка), написание эссе на тему «Мой индивидуальный стиль обучения». Кейс-задания, творческие задания, моделирование ситуаций
Гуманистическая психотерапия как практика индивидуализации обучения. Личностно ориентированный подход к образованию: обращение к субъектному опыту учащихся. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов ученика	Самостоятельная работа с литературой, проектирование индивидуальных маршрутов обучения («дорожных карт») по выбранному студентом предмету в системе вузовского образования. Составление и презентация проекта «Я и мой индивидуальный маршрут после-вузовского образования» с использованием средств технической поддержки
Коучинг как психологический подход к индивидуализации образования	Написание реферата на тему «Обращение к субъективному опыту учащихся как принцип личностно ориентированного подхода к образованию». Творческое задание № 3 (см. приложение). Разработка и описание программы коучинга в аспекте профессионального роста для одного из учащихся (студента). Подготовка презентации своей программы
Использование интерактивных методов обучения в процессе индивидуализации образования (технология ЧПКМ — чтение и письмо для развития критического мышления). Фасилитированная дискуссия как	Самостоятельная работа с литературой, написание эссе «Возможности и ресурсы фасилитированной дискуссии в практике индивидуализации образования». Работа с кейсами. Разработка и презентация занятия по любой теме педагогической или социальной психологии в соответствии с интерактивными методами обучения

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

Окончание табл.

Направления (темы) психологического сопровождения формирования готовности педагогов к индивидуализации обучения	Формы и методы психологического сопровождения
метод индивидуального подхода в образовании	по технологии ЧПКМ. Организация изучения нового материала в соответствии с тремя стадиями: вызова, осмысления, рефлексии
Применение песочной терапии по К. Юнгу в работе с проблемными учащимися (СДВГ, леворукие, медлительные и т. п.)	Самостоятельная работа с литературой, выполнение творческих заданий, анализ видеосюжетов
Технология «Образ и мысль» (VTS — Visual thinking strategy) как средство реализации индивидуального подхода в системе образования	Посещение художественного музея. Тренинг, направленный на формирование навыков ведения фасилитированной дискуссии. Творческое задание № 4 (см. приложение)

Как показывает опыт работы кафедры психологии МПГУ, реализация такого подхода по психологическому сопровождению формирования готовности педагогов к индивидуализации обучения в рамках данного курса позволит учителям и студентам педагогических вузов:

✓ *знать* содержание основных психологических практик, используемых в индивидуализации образования, их отличительные особенности и преимущества;

✓ *уметь* выполнять психологический анализ процесса индивидуализации образования в рамках разных психологических подходов; выбирать оптимальную психологическую практику с целью реализации индивидуализации и дифференциации образования с учетом психических особенностей учащихся;

✓ *владеть* современными психолого-педагогическими технологиями в области индивидуализации образования, навыком применения различных психологических практик в процессе индивидуализации обучения.

Таким образом, специально организованное системное содействие педагогам по овладению ими современными психологическими практиками, направленными на своевременное выявление и учет индивидуальных особенностей учащихся разных возрастных категорий, является необходимым условием формирования готовности педагогов к индивидуализации обучения как в процессе урочной, так и во внеурочной деятельности; в системе как общего, так и дополнительного образования.

Приложение

Кейс № 1

Задание. Познакомьтесь с отрывком из произведения Н. Носова «Витя Малеев в школе и дома». О каких психических особенностях учащегося идет речь в этом отрывке? Каким образом их следует учитывать при организации процесса обучения математике? Составьте для преподавателя психолого-педагогические рекомендации по индивидуализации обучения Вити Малеева.

Читал задачу раз десять подряд и

никак не мог найти, в чем здесь загвоздка. «Ну, — думаю, — это третьеклассникам задают такие задачи, что и четвероклассник не может решить! Как же они учатся, бедные?» Стал я думать над этой задачей. Стыдно мне было не решить ее. Вот, скажет Лика, в четвертом классе, а для третьего класса задачу не смог решить! Стал я думать еще усилнее. Ничего не выходит. Прямо затмение на меня нашло!

Сию и не знаю, что делать. В задаче говорится, что всего орехов было 120 и вот надо разделить их так, чтоб у одного было в два раза больше, чем у другого. Если б тут были какие-нибудь другие цифры, то еще можно было бы что-нибудь придумать, а тут сколько ни дели 120 на 2, сколько ни отнимай 2 от 120, сколько ни умножай 120 на 2, все равно 40 и 80 не получится.

С отчаяния я нарисовал в тетрадке ореховое дерево, а под деревом мальчика и девочку, а на дереве 120 орехов. И вот я рисовал эти орехи, рисовал, а сам все думал и думал. Только мысли мои куда-то не туда шли, куда надо. Сначала я думал, почему мальчик нарвал вдвое больше, а потом догадался, что мальчик, наверно, на дерево влез, а девочка снизу рвала, вот у нее и получилось меньше. Потом я стал рвать орехи, то есть просто стирал их резинкой с дерева и отдавал мальчику и девочке, то есть пририсовывал орехи у них над головой. Потом я стал думать, что они складывали орехи в карманы. Мальчик был в курточке, я нарисовал ему по бокам два кармана, а девочка была в передничке. Я

на этом передничке нарисовал один карман. Тогда я стал думать, что, может быть, девочка нарвала орехов меньше потому, что у нее был только один карман.

И вот я сидел и смотрел на них: у мальчика два кармана, у девочки один карман, и у меня в голове стали появляться какие-то проблески. Я стер орехи у них над головами и нарисовал им карманы, оттопыренные, будто в них лежали орехи. Все 120 орехов теперь лежали у них в трех карманах: в двух карманах у мальчика и в одном кармане у девочки, а всего, значит, в трех. И вдруг у меня в голове, будто молния, блеснула мысль: «Все 120 орехов надо делить на три части! Девочка возьмет себе одну часть, а две части останутся мальчику, вот и будет у него вдвое больше!» Я быстро поделил 120 на 3, получилось 40. Значит, одна часть 40. Это у девочки было 40 орехов, а у мальчика две части. Значит, 40 помножить на 2, будет 80! Точно как в ответе. Я чуть не подпрыгнул от радости и скорей побежал к Ване Пахомову, чтоб рассказать ему, как я сам додумался решить задачу.

Кейс № 2

Задание. О каком именно ученике с точки зрения ведущей репрезентативной системы идет речь в каждой колонке?

Сформулируйте рекомендации по оптимизации процесса обучения аудиалов и кинестетиков.

Организованный	Разговаривает сам с собой	Отвечает на физическое вознаграждение
Опрятный и дисциплинированный	Легко отвлекается	Стоит близко, касается людей
Наблюдательный	Шевелит губами, проговаривает слова при чтении	Много жестикулирует
Спокойный	Легко повторяет услышанное	Обилие движений
Ориентирован на внешний вид	Предпочитает счет письму	Богатые физические реакции
Более осмотрительный	Легко осваивает языки	Обучается делая
Хороший рассказчик	Говорит ритмически	Запоминает гуляя
Запоминает картинками	Обучается слушая	При чтении водит пальцем
С трудом запоминает словесные инструкции	Любит музыку	Слаб в деталях

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды _____

Творческое задание № 1

На основе анализа литературы по теме сформулируйте различные способы дифференцированного подхода к обучению и заполните таблицу:

№ п/п	Способ дифференциации	Краткое описание способа	Пример реализации данного способа в процессе урочной деятельности
1			
2			

Творческое задание № 2

На основе траектории движения зрачков и маркеров речи определите предпочитаемую репрезентативную систему у пяти своих знакомых, обучающихся в средней школе и/или вузе, и составьте рекомендации по организации их обучения в аспекте использования соответствующих модальностей при предъявлении им учебного материала.

Творческое задание № 3: «Процесс развития достоинств» (целеполагательное упражнение «Ребефинг» (Д. Леонард, Ф. Лаут))

1. Ясно и кратко опишите вашу профессиональную цель и составьте план ее достижения.

2. Перечислите пять своих качеств, жизненных принципов, которые помогают вам следовать плану и достигать цели.

3. Составьте список из пяти черт своего характера и жизненных принципов, которые мешают следовать плану и достигать этой цели.

4. Преобразуйте каждый пункт 3-го шага в положительную противоположность.

5. Вставьте каждый пункт 2-го и 4-го шагов в такую форму аффирмации, как «Я готов (имею, сделаю) _____ и я делаю (становлюсь, создаю) больше _____ все время».

6. Выпишите аффирмации 5-го шага три раза в первом лице и постоянно их повторяйте.

7. Для каждого пункта 2-го и 4-го шагов придумайте ежедневные занятия, которые помогут вам в развитии ваших достоинств. Напишите их четко на листе бумаги.

8. Читайте список 7-го шага каждый вечер перед сном и каждое утро после пробуждения.

Творческое задание № 4

Посетите с однокурсниками или учащимися средней школы в количестве 5—10 человек один из художественных музеев (галерей) города и в процессе рассматривания произведений живописи проведите с ними фасилитированную дискуссию, в рамках которой приведите примеры, иллюстрирующие особенности индивидуализации обучения.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. Битянова, М. Р. Модели деятельности психолога в образовательном учреждении / М. Р. Битянова // Школьный психолог. — 2010. — № 2. — С. 5—9.

2. Бондарева, И. И. Курс «Образ и мысль» в начальной школе / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 60 с.

3. Гульчевская, В. Г. Готовность учителя к индивидуализации обучения в современной школе / В. Г. Гульчевская, Н. Е. Гульчевская, Т. М. Шевченко. — Ростов н/Д. : РО ИПКиПРО, 1999. — 88 с.

4. Деменева, Н. Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики : метод. пособие / Н. Н. Деменева. — М. : Аркти, 2005. — 87 с.

5. Зеер, Э. Ф. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, М. В. Кормильцева, Э. Э. Сыманюк. — М. : Московский психолого-социальный ун-т, 2015. — 100 с.

6. Молодцова, Н. Г. Взаимосвязь визуального мышления и индивидуальных особенностей личности / Н. Г. Молодцова // Нижегородское образование. — 2014. — № 1. — С. 108—114.
7. Молодцова, Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова. — СПб. : Питер, 2009. — 208 с.
8. Пилогина, Е. И. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента вуза / Е. И. Пилогина, О. В. Бережнова // Молодой ученый. — 2012. — № 10. — С. 289—291.
9. Тивикова, С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 211 с.



ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Е. ЗУЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков НИРО
irina.zuyeva@gmail.com

В статье анализируется использование познавательных стратегий при обучении иностранному языку в начальной школе. Автор доказывает, что применение этих стратегий способствует формированию универсальных учебных действий, оптимизации иноязычной деятельности младшего школьника, активизации его личностного и интеллектуального развития средствами предмета «Иностранный язык», повышает эффективность обучения иностранному языку.

The article deals with the analysis of using cognitive strategies in foreign language teaching in primary school. The author proves that the use of motivating strategies promotes the formation of universal educational actions, the optimization of junior pupil's activity, the activation of such pupil's personality and intellectual development by aids of the discipline called Foreign Language, the increase of the foreign language teaching efficiency.

Ключевые слова: начальное иноязычное образование, универсальные учебные действия, мотивация, стратегии

Key words: primary foreign language education, cognitive strategies, universal learning activities, motivation, strategies

Приоритетом начального иноязычного образования является формирование универсальных учебных действий, которые, по признанию современных психологов и дидактов, лежат в основе успешности и самостоятельности

обучения. Они метапредметны и представляют собой обобщенные способы действий, открывающие возможности для широкой ориентации обучающихся как в различных предметных областях, так и в построении самой учебной деятельности,

включая осознание учащимися ее целей, ценностно-смысловых и операционных характеристик [6]. Данные действия обеспечивают младшему школьнику возможность успешно осваивать все компоненты учебной деятельности предметной области «Иностранный язык»: мотивов, учебных целей, задач, действий и операций, то есть формируют умение учиться [4].

Моделируя образовательную технологию, необходимо исходить из естественной логики познания, которая свойственна психике ученика. Развитие общих и специальных способностей школьников, активизация их мыслительной деятельности является важнейшей задачей, которую разнообразными способами пытаются решить педагоги и психологи, проектируя для этого различные методики, образовательные технологии и модели обучения и воспитания учащегося как вторичной языковой личности.

В реальной образовательной практике часто происходит смешение понятий «способность» и «деятельность». Исходя из текущих результатов обучения в предметной области «Иностранный язык» от учителя можно услышать, что ученик не имеет способностей к обучению иностранному языку. Очевидно, что сложности могут быть связаны не с языковыми

способностями младшего школьника, а, например, с отсутствием у него мотивации или такими индивидуальными особенностями учащегося, как его непригодность к данной образовательной техно-

логии, к среде, а также с его общими способностями к обучению.

Опыт работы показывает, что подобные проблемы не возникают, а количество мотивированных к обучению детей становится значительно больше, если учитель владеет специальным инструментарием по выявлению и развитию познава-

тельных стратегий школьников. Задача учителя иностранного языка в начальной школе заключается в том, чтобы найти средства, стимулирующие речемыслительную активность ученика, мобилизующие его к совместной деятельности на иностранном языке, при этом создавать благоприятный психологический климат на уроке. В этом случае педагог выстраивает свою обучающую деятельность с учетом опыта и интересов учащихся, их устремлений и запросов, что помогает совершенствованию учебного процесса.

Обучение языку должно строиться исходя из личностных способностей ребенка с целью их дальнейшего развития. Важно учитывать имеющийся индивидуальный опыт человека (в частности, опыт освоения родного языка и владение им) [9]. В основе моделирования образовательной технологии должны лежать психологические механизмы овладения языком. С точки зрения логического уровня способностей основой успешного обучения иностранному языку являются различные познавательные стратегии [11]. При обучении иностранному языку на раннем этапе можно выделить следующие группы стратегий:

- ✓ мотивирующие;
- ✓ когнитивные;
- ✓ стратегии «чувства языка»;
- ✓ стратегии успеха.

Ведущими из них являются мотивирующие стратегии, на которых мы остановимся в рамках данной статьи. Сложно переоценить значение мотивации для общего развития школьника и формирования его личности. В современной литературе мотивация определяется как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [2].

И. А. Зимняя называет мотивацию «запусковым механизмом» всякой человеческой деятельности: будь то труд, об-

Опыт работы показывает, что количество мотивированных к обучению детей становится значительно больше, если учитель владеет специальным инструментарием по выявлению и развитию познавательных стратегий школьников.

щение или познание [5]. В младшем школьном возрасте мотивационная сфера ребенка характеризуется «постепенным переходом от аморфной одноуровневой системы его побуждений к иерархическому построению системы мотивов» [12, с. 226]. Кроме того, наблюдается тенденция к формированию и регулированию ребенком своего поведения.

Познавательные стратегии как средство формирования универсальных учебных действий призваны обеспечить создание мотивов учения, с помощью которых можно вызвать целенаправленную активность школьника, определяющую выбор средств и приемов для достижения цели обучения иностранному языку на начальном этапе. Результатом включения школьника в творческую познавательную деятельность является приобретение мотивационной основы для выполнения обязательных учебно-познавательных задач.

Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы. Расценивая мотивацию как важнейший аспект процесса овладения иностранным языком, обеспечивающий его результативность, нужно помнить, что мотивация — субъективная сторона личности ученика, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями. Учитель может повлиять на нее, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых возникает личная заинтересованность учащегося в работе. Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов:

- ✓ самой образовательной системой, образовательной организацией, где осуществляется учебная деятельность;
- ✓ организацией образовательного процесса;
- ✓ субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень при-

тязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д.);

- ✓ субъективными особенностями преподавателя и прежде всего его системой отношений к ученику, к делу;
- ✓ спецификой учебного предмета.

Все это является залогом успешной совместной деятельности учащегося и педагога. Мотивирующие стратегии делают обучение интересным и разнообразным (прежде всего по форме восприятия учебной информации, использованию различных способов мышления, познавательным позициям, личностным ролям), позволяют активно задействовать эвристические способы обучения: можно помочь учащимся открыть самостоятельно многие языковые закономерности, тогда они воспринимаются иначе и запоминаются лучше. Данные стратегии способствуют личностному и интеллектуальному развитию младших школьников средствами предмета «Иностранный язык», мобилизации творческих способностей и личного потенциала.

При обучении иноязычной речи на начальном этапе целесообразно использовать следующие мотивирующие стратегии:

- ✓ совместного целеполагания;
- ✓ вовлечения эмоциональной сферы в процесс обучения;
- ✓ интерактивного обучения;
- ✓ когнитивные стратегии.

Говоря о стратегии *совместного целеполагания*, необходимо принять во внимание, что основная цель обучения иностранному языку в начальной школе — развитие школьников средствами учебного предмета, что подразумевает речевое, интеллектуальное и социокультурное образование, поддержание интереса к дальнейшему изучению иностранного языка, формирование положительных чувств и эмоций, ценностных ориентаций, рас-

Познавательные стратегии как средство формирования универсальных учебных действий призваны обеспечить создание мотивов учения, с помощью которых можно вызвать целенаправленную активность школьника.

крытие творческих способностей и в конечном итоге — способности и готовности осуществлять элементарное общение на иностранном языке. Цель урока (постановка учебной задачи осуществляется на основе жизненного опыта ученика) должна носить коммуникативный характер, поскольку в этом случае она стимулирует его речемыслительную активность и открывает перед ним ясную речевую перспективу. Формулировка задач урока зависит от ступени обучения, возрастных и психологических особенностей младших школьников.

Мобилизацию речемыслительной активности учащихся, их творческого потенциала для достижения поставленной цели обеспечивает стратегия *интерактивного обучения*. На раннем этапе обучения ученики начальной школы взаимодействуют главным образом через учителя, который, используя различные варианты заданий, побуждает учащихся вступать в непосредственные речевые контакты друг с другом, тем самым формируя универсальные учебные действия средствами иностранного языка. У младшего школьника возникает потребность в общении (коммуникации), то есть «стремление к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью к самопознанию и самооценке» [8, с. 11].

Основной функцией общения при этом является организация совместной с другими людьми деятельности для активного освоения окружающего мира, в том числе и для его преобразования.

Потребность в общении является «сугубо человеческой... которая строится на фундаментальных основаниях стремления людей к сообществу и сотрудничеству» [7]. В процессе общения ребенок удовлетворяет многие свои потребности: в признании и поддержке, познании и впечатлениях. Эмоциональное благополучие

ребенка зависит от одобрения сверстников [12].

На раннем этапе обучения иноязычной речевой деятельности мы прививаем детям навыки межличностного общения: умение слушать себя и других, воспроизводить сказанное, разъяснять, задавать вопросы и др. В зарубежной психологии выделено такое собирательное понятие, как «мотив аффилиации». Г. Мюррей определил его следующим образом: «Радоваться другим и жить вместе с ними. Сотрудничать и общаться. Присоединяться к группе» [9, с. 289].

Стратегия интерактивного обучения направлена на то, чтобы все учащиеся были вовлечены в учебный процесс на уроке и через освоение иностранного языка социализировались. Организуя интерактивные игры с младшими школьниками, можно научить их ясно мыслить, исследовать и анализировать, принимать решения (самостоятельно и в группе), выражать свое отношение к другим, а также помочь справляться со своими страхами и стрессом, то есть сформировать те качества и стороны характера, которые будут им необходимы в дальнейшем.

К. Фопель отмечает, что «приведенные выше цели могут показаться слишком сложными для школы, которую многие воспринимают прежде всего как место, где получают знания. Но наряду с передачей знаний задачей школы является и подготовка детей к самостоятельной жизни, их правильная социализация» [13].

Стратегия интерактивного обучения включает в себя систему приемов образовательного процесса, основанную на:

- ✓ субъект-субъектных отношениях педагога и учащегося (паритетности);
- ✓ многосторонней коммуникации;
- ✓ конструировании знаний самими учащимися;
- ✓ использовании самооценки и обратной связи;
- ✓ активности ребенка.

Учащийся получает информацию не в

Стратегия интерактивного обучения направлена на то, чтобы все учащиеся были вовлечены в учебный процесс на уроке и через освоение иностранного языка социализировались.

готовом виде от учителя, а в процессе собственной активности. Тем самым из пассивного объекта обучающийся становится субъектом учебного процесса, его полноправным, активным участником, имеющим свои характерные черты, склонности и интересы [7]. Таким образом, цель данной стратегии — создание преподавателем условий, в которых ребенок сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Чем больше степень участия обучающихся в процессе познания, тем больше информации усваивается ими. Проблемные речевые ситуации (как при организации учебных материалов, так и самого учебного процесса), создаваемые на уроке, способствуют появлению у школьника желания учиться, совместно с учителем разрешать возникшие проблемы.

Психологические исследования показывают, что мотивация речевого поведения неотделима от *эмоциональных факторов*. Это наглядно проявляется в речевом поведении детей. Часто именно эмоциональный фактор оказывается ведущим по отношению ко всем остальным в акте общения ребенка со взрослыми [8]. О важности учета эмоциональных факторов при изучении речемыслительной деятельности свидетельствует следующее утверждение Л. С. Выготского: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» [3, с. 21].

В теории межличностных отношений отмечается ведущая роль эмоционального компонента аффективного аспекта [1], что подразумевает положительные и отрицательные эмоциональные состояния, эмоциональную чувствительность, удовлетворенность собой, партнером, работой. Особенности ориентации ребенка в социальной среде, его формирование как личности зависят от того, как он был эмоционально принят его ближайшим окружением.

В структуре мотивации учения ведущим компонентом ее формирования у школьников с разной успешностью обу-

чения является эмоциональная реакция на учебную деятельность. Реализация целей обучения иностранному языку на раннем этапе во многом зависит от степени вовлечения эмоциональной сферы учащихся в речевую практику, поскольку развивает воображение и фантазию школьников, их артистические способности. Данная стратегия помогает поддерживать мотивацию и умственную активность

учащихся в течение всего периода обучения в начальной школе, формирует ценностно-смысловую, нравственную и социальную ориентацию младшего школьника.

Процесс овладения продуктивным и рецептивным словарным запасом представляет собой сложную когнитивную деятельность. Работа с лексикой в начальных классах направлена на количественное обогащение словаря, работа над значениями и употреблением слов — на активизацию словарного запаса. Для овладения иностранным языком немаловажное значение имеют такие когнитивные процессы, как восприятие, внимание, память, воображение и мышление. Младший школьник овладевает речью как средством общения, которая выполняет не только коммуникативную функцию (обмен информацией), но и экспрессивную.

Как показывает опыт, восприятие младших школьников отличается слабой дифференцированностью. Дети этого возраста часто путают предметы, а также цифры и буквы, сходные по тем или иным признакам, например *б* и *9*; *Мм*, *Вв*, *Дд* в русском языке и *Mm*, *Bb*, *Dd* в немецком, буквосочетания *ei* и *ie*. Среди ошибок в различных видах письменных работ особенно выделяются пропуски и замены букв в словах, и другие буквенные искажения слов. Для того чтобы учащиеся не допускали таких ошибок, необходимо сформировать у них регулятивные универсальные учебные действия,

Чем больше степень участия обучающихся в процессе познания, тем больше информации усваивается ими. Проблемные речевые ситуации, создаваемые на уроке, способствуют появлению у школьника желания учиться.

которые помогут им овладеть техникой восприятия.

Восприятие носит операциональный, действенно-опосредованный характер, оно тесно связано с различными функциями человеческого мозга. Это позволяет младшему школьнику «проводить акты категоризации и концептуализации» [14, с. 121]. Для восприятия звуковых и зрительных образов иноязычных слов большое значение имеет развитие произвольного внимания, являющегося важнейшим свойством всякой умственной и практической деятельности. Оно формируется благодаря тому, что учитель включает младших школьников в новые виды деятельности на уроке, используя при этом современные технологии преподавания иностранного языка. Высшей ступенью произвольного внимания является способность учащегося руководствоваться самостоятельно поставленными целями. Сначала цель перед школьниками ставят взрослые и, если необходимо, оказывают помощь в ее достижении, затем ученик сам ставит себе цели и контролирует их достижение.

Младшие школьники не умеют быстро переключать свое внимание с одного объекта на другой. Задача учителя — поддерживать и развивать внимание ученика на уроке. Детям трудно сосредото-

читься на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на интересной, но требующей длительного умственного напряжения. Отключение внимания спасает их от переутомления.

Эта особенность является одним из оснований для использования на занятиях элементов игры и частой смены форм деятельности.

У младшего школьника преобладает произвольный вид памяти. Он легко и надолго запоминает то, что вызвало его непосредственный интерес, привлекло яркостью, необычностью, динамизмом. Существенную роль при этом играет сло-

во. Если предметы, с которыми встречается ребенок, называются, то он запоминает их лучше. К этому этапу жизни дети овладевают собственно мнемической деятельностью, у них начинает формироваться произвольная память, на которую опирается учебная деятельность, и ребенок приходит к пониманию необходимости развивать свою память. Учитель дает указания, каким образом можно запомнить и воспроизвести то, что следует выучить. Вместе с детьми он обсуждает объем и содержание материала, распределяет его на части (по смыслу, по трудности запоминания и т. д.), учит контролировать процесс запоминания. Наиболее благоприятные условия для развития произвольной памяти создаются в игре. Учащийся легко запоминает слова в заданном порядке, стихи, последовательность действий и др.

Как показывает опыт, младшие школьники лучше усваивают наглядный материал: предметы, которые окружают ученика и с которыми он взаимодействует. Продуктивность запоминания лексико-грамматического материала с опорой на наглядность значительно выше, чем словесного. Если же говорить о последнем, то в младшем возрасте дети лучше запоминают слова, обозначающие названия конкретных предметов, чем абстрактные понятия, которые, в свою очередь, лучше усваиваются, если материал обобщает ряд факторов, то есть основан на категоризации [14]; с трудом — если он не подкреплен конкретными примерами. Конкретно-образный характер памяти младших школьников проявляется в том, что дети справляются даже с такими трудностями, как соотнесение, деление текста на части, если при этом есть опора на наглядность, например на соответствующие иллюстрации. Дети младшего школьного возраста могут пользоваться такими мнемическими приемами, как:

- ✓ деление текста на смысловые части;
- ✓ прослеживание основных смысловых линий;

Младшие школьники не умеют быстро переключать свое внимание с одного объекта на другой. Задача учителя — поддерживать и развивать внимание ученика на уроке.

✓ выделение опорных пунктов или слов;

✓ возвращение к уже прочитанному в тексте для уточнения содержания;

✓ воспроизведение вслух и про себя.

Однако, используя данные приемы, школьники часто испытывают затруднения, поэтому здесь необходима помощь квалифицированного педагога. Запоминание осуществляется в деятельности и зависит от ее характера и от того, насколько активен ребенок.

Познавательные стратегии определяют направленность учебной деятельности младших школьников, способствуют стимуляции их мыслительных процессов, росту активности на уроках, формированию положительных мотивов учения, развитию способностей к межкультурному общению на иностранном языке, моделированию умственных процессов, адекватных творчеству, что в совокупности повышает эффективность обучения иностранному языку в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Боричев, А.* Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / А. Боричев. — М. : Прайм-Еврознак, 2007. — 128 с.
2. *Виханский, О. С.* Менеджмент / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — М. : Гардарики, 2001. — 526 с.
3. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. *Давыдов, В. В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В. В. Давыдов. — Томск : Пеленг, 1992. — 113 с.
5. *Зимняя, И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя — М. : МОДЭК, 2001. — 432 с.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]. — М. : Просвещение, 2012. — 153 с.
7. *Куницына, В. Н.* Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорьша. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.
8. *Лисина, М. И.* Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. — М. : МПСИ, 2001. — 384 с.
9. *Мюррей, Х. А.* Мотивация и деятельность / Х. А. Мюррей, Х. Хекхаузен. — М. : Смысл, 2003. — 860 с.
10. *Никитенко, З. Н.* Развивающее иноязычное образование в начальной школе : монография / З. Н. Никитенко. — М. : Глосса-Пресс, 2010. — 438 с.
11. *Плигин, А. А.* Познавательные стратегии школьников / А. А. Плигин. — М. : Профит Стайл, 2007. — 528 с.
12. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 1999. — 416 с.
13. *Фопель, К.* Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практические пособия. В 4 т. Т. 1 / К. Фопель. — М. : Генезис, 1998. — 160 с.
14. *Шамов, А. Н.* Теоретические и практические вопросы обучения лексике на уроках немецкого языка / А. Н. Шамов. — Н. Новгород : ГОУ ВПО НГЛУ, 2010. — 179 с.

В 2019 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Шарина А. В. Технология разработки учебных планов по наиболее востребованным профессиям и специальностям среднего профессионального образования: Учебно-методическое пособие. 110 с.

Пособие содержит комплект учебно-методических материалов по разработке учебного плана в соответствии с требованиями ФГОС по наиболее востребованным профессиям и специальностям среднего профессионального образования.

Издание адресовано руководителям профессиональных образовательных организаций, специалистам, занимающимся разработкой учебных планов.



Слово докторанту и аспиранту



ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ СОЦИАЛЬНОГО КОНСТРУКТИВИЗМА В РАМКАХ ПРИНЦИПА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ

А. А. СИРОВОТА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель Мытищинского филиала
МГТУ им. Н. Э. Баумана
annasirotova@gmail.com

Статья посвящена развитию идей конструктивизма и социального конструктивизма в обучении, а также их отражению в предметно-языковой интеграции. Приведены характерные черты педагогов-конструктивистов и педагогов-социоконструктивистов, описаны основные роли педагога и обучающегося. Автором проводится сравнение основных принципов предметно-языкового интегрированного обучения и социального конструктивизма.

The article is devoted to the development of constructivism and social constructivism ideas in the classroom, as well as its reflection in content and language integration. The research done by the author gives characteristic features of constructivist and social constructivist teachers, describes the main roles of teacher and student. The author compares main principles of content and language integration and principles of social constructivism.

Ключевые слова: *конструктивизм в обучении, социальный конструктивизм, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL)*

Key words: *constructivism in education, social constructivism, content and language integrated learning (CLIL)*

Конструктивизм в обучении — одна из теорий, появление которой было бы невозможно без развития современных фундаментальных исследований в области нейропсихологии и теории когнитивизма. Среди известных ученых и философов, ратующих за идеи конструктивизма в обучении, были такие значимые фигуры, как Сократ, И. Кант, а также Дж. Дьюи, Ж. Пиаже и Дж. Брунер

[2]. Сегодня существуют несколько определений теории конструктивизма в обучении. Группа исследователей под руководством Дж. Джонсона считает, что это «теория обучения, которая делает упор на практическое деятельностно-ориентированное обучение, в процессе которого обучающиеся сами выстраивают свой образ мысли» [7, с. 291]. С. Цемельман, Х. Дэниелз и А. Хайд отмечают, что при

построении обучения в духе конструктивизма «дети не просто получают предметное знание; они реально воссоздают каждую познавательную систему, с которой они сталкиваются, включая язык, чтение и математику» [13, с. 8]. В. Ричардсон полагал, что конструктивизм — это «deskриптивная теория, описывающая то, как люди на самом деле учатся, а не нормативная теория, описывающая, как люди должны учиться» [11, с. 404]. Ж. и М. Брукс [2] проводили сравнительное исследование конструктивистских и традиционных педагогических взглядов на педагогические практики. Они отмечали, что если в рамках традиционного подхода обучающиеся механически повторяют или заучивают новый материал, то конструктивистский подход помогает им усваивать и трансформировать полученную информацию.

Авторы выделили характерные черты педагогов-конструктивистов, определив их как «посредников между студентом и образовательной средой, а не просто передатчиков информации» [2, с. 102]. По мнению Ж. и М. Брукс, педагог-конструктивист:

✓ способствует проявлению инициативы студентом, признает необходимый уровень его независимости;

✓ использует информацию из аутентичных неадаптированных материалов, дополняя их интерактивными упражнениями;

✓ формулирует задание, применяя характерную для когнитивного уровня терминологию («классифицируйте», «проанализируйте», «выскажите свои предположения», «создайте»), тем самым обращается к мыслительным навыкам высшего порядка;

✓ дает обучающимся возможность влиять на ход занятия, предлагать различные варианты решения тех или иных задач, быть инициаторами тематического содержания;

✓ прежде проверяет, насколько глубоко студент разбирается в том или ином

понятии, и лишь потом высказывает свою точку зрения на этот счет;

✓ путем постановки открытых вопросов стимулирует диалоги между обучающимся и преподавателем, а также студентов между собой;

✓ в первую очередь разбирает и развивает идеи студентов, нежели собственные;

✓ способствует созданию такой ситуации, которая вызовет у студентов сомнения в их первоначальной гипотезе, тем самым инициируя дискуссию;

✓ при постановке вопроса дает студентам необходимое время на раздумье, на построение логических связей и аналогий;

✓ поощряет любознательность студентов [2].

Как видно из всего вышеперечисленного, главной характеристикой конструктивизма в обучении является смещение фокуса с преподавателя на студента. Именно последний становится центром процесса обучения. Преподаватель уже не рассматривается как единственный источник информации, а воспринимается как консультант, призванный облегчить и стимулировать процесс познания. Причиной этого можно назвать постоянно меняющийся характер самого знания, этим же объясняется и динамика процесса обучения. Соответственно, основным видом работы является поиск конкретного решения той или иной задачи, а приобретение знания основывается на решении этих задач. Студенты получают информацию, анализируют ее, делают выводы, строят гипотезу, проверяют ее, подвергают критическому осмыслению и выдают результат — решение.

Роли преподавателя и студента в конструктивистском подходе выглядят примерно следующим образом (см. схему на с. 114).

Как мы видим из распределения ро-

Главной характеристикой конструктивизма в обучении является смещение фокуса с преподавателя на студента. Именно последний становится центром процесса обучения.

Роли преподавателя и обучающегося в конструктивизме



лей преподавателя и обучающегося, основной движущей силой является взаимодействие между членами коллектива, что во многом перекликается с идеями *социального конструктивизма*. В социоконструктивистской модели коллективное, групповое обучение — это процесс взаимодействия между участниками группы, регулируемый преподавателем. Групповые обсуждения основываются на представлении новых тем, идей, концепций путем грамотно сформулированных вопросов, а также на базе пройденного материала.

Социоконструктивизм — это разновидность конструктивизма в обучении, кото-

рый подчеркивает его коллективную природу. Социоконструктивизм развивался благодаря трудам великого советского психолога Л. С. Выготского, который утверждал, что все когнитивные функции формируются при социальном взаимодействии и что обучение состоит не просто в накоплении новых знаний обучающимися, а в их сотрудничестве в группе. Л. С. Выготский отмечал, что «каждая функция в культурном развитии ребенка повторяется дважды: первый раз на социальном уровне и потом на личностном уровне; вначале во взаимодействии с людьми, а затем внутри самого ребенка. Это применимо как ко вниманию, логической

памяти, так и к формированию понятий. Все высшие функции происходят из реальных взаимоотношений между людьми» [12, с. 57].

Язык и понятия, выражаемые с его помощью, являются важнейшими социальными явлениями. В результате когнитивные структуры человека, по мнению Л. С. Выготского, становятся социально сконструированными. Знание не просто создается, оно создается совместно. Ученый пришел к выводу, что обучение — это коллективный процесс. Он различал *уровень реального развития* — тот, которого обучающийся уже достиг и на котором может самостоятельно решать задачи, и *уровень потенциального развития* (или зону ближайшего развития) — тот, которого обучающийся способен достичь с помощью преподавателя и сокурсников, при этом он способен понимать материал на вышеозначенном уровне, на котором и происходит обучение. Данный уровень включает в себя когнитивные схемы, которые еще не сформировались до конца и только при взаимодействии с преподавателем и другими обучающимися могут оформиться окончательно.

Социоконструктивистский подход в образовании характеризуется рядом ключевых элементов.

✓ *Взаимное преподавание.* Преподаватель и несколько студентов из группы по очереди берут на себя функции лидера при обсуждении конкретной темы. В процессе диалога участники группы применяют несколько когнитивных стратегий (постановка вопросов, формулирование гипотез, уточнение, подведение итогов), что создает зону ближайшего развития, а на студентов постепенно возлагается все больше ответственности за выдаваемый материал; в ходе совместной работы студенты получают навыки, необходимые для дальнейшего обучения.

✓ *Совместное (коллективное) обучение.* Более способные сокурсники могут дать толчок развитию менее способных за счет

того, что они помогают последним расти непосредственно в их зоне ближайшего развития.

✓ *Ситуативное обучение.* Еще в 1929 году учеными был поднят вопрос о том,

что существующий тогда в Европе и США подход к образованию формировал «инертные» знания, пригодные только для сдачи экзаменов и прохождения тестирований. Относительно недавно некоторые теоретики образования заявили, что знания нужно получать активным, а не пассивным способом, в предметном контексте, знания не могут преподноситься в абстрактном виде, и для того чтобы они были полезными, их нужно поместить в конкретный, аутентичный контекст [3].

✓ *Якорная технология* — это основная парадигма технологически ориентированного обучения, которая была разработана Cognition & Technology Group at Vanderbilt (CTGV) под руководством Дж. Бренсфорда [1]. Ее ключевая идея — создание интерактивных инструментов, которые могли бы вдохновить студентов и педагогов на то, чтобы ставить и решать сложные реалистические задачи. Видеоматериалы служат «якорями» (макроконтекстами) для всего последующего обучения: «составление этих «якорей» заметно отличается от создания видеоматериалов, обычно используемых в образовании... Наша цель — придать им интересное, реалистическое содержание, которое подталкивало бы обучаемого к овладению знаниями» [4, с. 52]. Данная технология тесно связана с теорией ситуативного обучения [4; 5], а также с теорией когнитивной гибкости при использовании технологически ориентированного обучения. Это своего рода попытка добиться большей вовлеченности студентов в собственный образовательный процесс, сфокусировавшись на одном конкретном, интересном предмете или теме.

Язык и понятия, выражаемые с его помощью, являются важнейшими социальными явлениями. В результате когнитивные структуры человека, по мнению Л. С. Выготского, становятся социально сконструированными.

Таким образом, педагог-социоконструктивист:

- ✓ поощряет командную работу и сотрудничество между студентами;
- ✓ выбирает форматом занятия дискуссию или дебаты;
- ✓ организует учебные мини-группы для совместного обучения и выполнения заданий;
- ✓ включает в систему оценивания обучающегося оценки сокурсников;
- ✓ представляет модели и удачные примеры при выполнении письменных и проектных работ.

Конструктивизм и социальный конструктивизм как теории обучения были весьма популярны в XX веке и имели множество последователей. Так, исследователи, изучающие разнообразные теории, методики и подходы к освоению иностранных языков, отмечали, что коммуникативный подход стал популярен в Европе как раз из-за его конструктивистского уклона. В последние годы неуклонно растет популярность обучения, основанного на решении поставленной задачи (TBL), известное также как изучение языка на основе задач (TBI). TBL является усовершенствованным вариантом коммуникативного подхода, выделяющим успешное решение задачи и как формообразующую функцию, и как основу для оценки успешности изучения языка. Из названия данного подхода можно

Ученые уверены, что овладение иностранным языком происходит лишь в том случае, если обучающиеся принимают активное участие в конструировании собственного знания.

понять, что он также отражает социоконструктивистские взгляды на обучение.

Развитие идей интегрированного обучения, обучения иностранному языку на основе анализа содержания привело к появлению в конце XX века новой парадигмы — предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Автор данного обобщающего термина Д. Марш дал ему следующее определение: «изучение иностранного языка как инструмента для изу-

чения других предметов» [9, с. 15]. Эта концепция привлекла внимание целого ряда исследователей.

Многие ученые (Д. Марш, Д. Вульф и др.) отмечали социоконструктивистскую направленность CLIL в контексте коммуникации и языка как одного из четырех принципов CLIL, однако при этом в научной литературе данная тема почти не раскрыта. Конструктивизм как теория познания и теория обучения является важным элементом для понимания теоретических основ функционирования CLIL в качестве образовательного подхода.

К. Далтон-Паффер и У. Смит в своих трудах отмечали, что CLIL также вписывается в конструктивистские и социоконструктивистские подходы к изучению языка [6]. Дж. Моат указывала, что концепция CLIL считает основополагающей социальную природу обучения, подчеркивая тот факт, что обучение происходит в ситуациях, когда студенты практикуют социальное взаимодействие, то есть общаются [10].

Ученые уверены, что овладение иностранным языком происходит лишь в том случае, если обучающиеся принимают активное участие в конструировании собственного знания. И напротив, студент так и не овладевает им, если все обучение строится на пассивных рецептивных навыках, поскольку при этом он сам ничего не конструирует. В процессе интеграции предметного содержания и языка последний активно используется как инструмент для коммуникации, получения и конструирования новых знаний, что в свою очередь способствует овладению иностранным языком. Процесс обучения здесь становится эффективным благодаря тому, что студенты, пытаясь понять смысл текста или звукового фрагмента, формируют новую смысловую единицу, попадая в особую познавательную образовательную среду и одновременно создавая ее.

Фундаментальные характеристики образовательной среды для социоконст-

руктивистского подхода к изучению иностранного языка дал еще Д. Джонассен [8]. Сравним критерии Джонассена, прин-

ципы социоконструктивизма и предметно-языковое интегрированное обучение (см. таблицу).

Сравнительная характеристика принципов социоконструктивизма, CLIL и критериев Джонассена

Критерии Джонассена	Принципы социального конструктивизма	Принципы CLIL
Активная образовательная среда	Обучающиеся принимают участие в обработке информации и отвечают за результат	Информация является значимой, так как профессионально ориентирована, используется принцип 4C — познание и коммуникация, а также соблюдается один из факторов CLIL — автономия обучающихся
Конструктивная образовательная среда	Обучающиеся добывают новые знания при решении конкретной задачи	Реализация CLIL через принципы TBL — обучение иностранному языку посредством решения поставленных задач
Коллективная образовательная среда	Обучающиеся работают в группах, знания любого члена группы используются всеми ее участниками, при этом вклад каждого оценивается, а тем, кому это необходимо, оказываются поддержка и помощь	Форма групповой и парной работы, а также оценивание результатов работы не преподавателем, а другими студентами, является приоритетной, поскольку делает решение задач не только профессионально ориентированным, но и интерактивным
Мотивирующая образовательная среда	Обучающиеся должны иметь общее желание добиться результата в решении поставленной задачи	В случае CLIL мотивация повышается из-за снижения уровня стресса благодаря смещению фокуса с изучения языка на использование его как инструмента для познания
Коммуникативная образовательная среда	Обучение — это процесс социальный, поэтому именно при общении между собой студенты могут извлекать наибольшую пользу	Коммуникация — один из четырех принципов CLIL. Задача преподавателя — создание профессионально ориентированного контекста для коммуникативных ситуаций на изучаемом языке; в процессе коллективного решения задач обучающиеся используют базовые коммуникативные навыки на изучаемом языке и формируют навыки обсуждения профессиональных тем
Профессионально-ориентированная образовательная среда	Обучающиеся задачи строятся таким образом, чтобы имитировать ситуации реального общения в сфере профессиональной коммуникации	Одной из задач CLIL является соблюдение двуединой цели — «содержание плюс язык». Иными словами, на каждом занятии должны находить отражение как предметное содержание, так и языковой материал, который носит профессионально ориентированный характер
Рефлексивная образовательная среда	Обучающиеся размышляют над проделанной ими работой, анализируют, чему они научились и насколько достигли ожидаемых результатов обучения	Одним из важнейших элементов планирования CLIL-занятия являются постановка целей и планирование ожидаемых результатов обучения с позиции обучающегося, обсуждение их со студентами и подведение итогов после каждого занятия, что позволяет студенту оценить собственный прогресс и более ответственно относиться к процессу своего обучения

Из таблицы видно, что семь критериев Джонассена и, соответственно, семь признаков социоконструктивистской учебной среды полностью совпадают с основным принципам CLIL. Следовательно, кон-

структивизм в обучении, а также социоконструктивистский подход к обучению иностранному языку можно считать теоретической основой идеи интеграции иностранного языка и предметного со-

держания. Это открывает возможности для развития и расширения области применения предметно-языковой интеграции за счет использования приемов, характерных для социоконструктивистских занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bransford, J. D.* Anchored instruction: Why we need it and how technology can help / J. D. Bransford // *Cognition, education and multimedia* / D. Nix, R. Spiro [eds.]. — Hillsdale, NJ : Erlbaum Associates, 1990. — P. 115—141.
2. *Brooks, J. G.* In search of understanding: The case for constructivist classrooms / J. G. Brooks, M. G. Brooks. — Alexandria : Association of Supervision and Curriculum Development, 1993. — 160 p.
3. *Cleborne, D.* Educational Computing: Learning with Tomorrow's Technologies / D. Cleborne Maddux, D. LaMont Johnson, J. W. Willis. — London : Pearson, 1997. — 351 p.
4. Cognition and technology group at Vanderbilt (CTGV) Anchored instruction and its relationship to situated cognition // *Educational Researcher*. — 1990. — № 19 (6). — P. 2—10.
5. Cognition and technology group at Vanderbilt (CTGV) Anchored instruction and situated cognition Revisited // *Educational Technology*. — 1993. — № 33 (3). — P. 52—70.
6. *Dalton-Puffer, C.* Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse / C. Dalton-Puffer, U. Smit [eds.]. — Vienna : Peter Lang, 2007. — P. 7—23.
7. *Johnson, J. A.* Essentials of American education / J. A. Johnson [eds.]. — Boston : Pearson Education, Inc., 2003. — 544 p.
8. *Jonassen, D.* Designing Constructivist Learning Environments // *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. — University Park : Pennsylvania State University, 1999. — P. 215—239.
9. *Marsh, D.* Profiling European CLIL Classrooms — *Languages Open Doors* / D. Marsh, A. Maljers, A.-K. Hartiala. — Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2001. — P. 15—55.
10. *Moate, J.* The Integrated nature of CLIL: A sociocultural perspective / J. Moate // *The International CLIL Research Journal*. — URL: <http://www.icrj.eu/13/article4.html>.
11. *Richardson, V.* The dilemmas of professional development / V. Richardson // *Phi Delta Kappan*. — 2003. — № 84 (5). — P. 401—406.
12. *Vygotsky, L. S.* *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* / L. S. Vygotsky. — Cambridge : Harvard University Press, 1978. — 159 p.
13. *Zemelman, S.* Best practice: Bringing standards to life in America's schools / S. Zemelman, H. Daniels, A. Hyde. — Portsmouth, NH : Heinemann, 2012. — 304 p.

**В 2018 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

Научно-методические аспекты организации исследовательской деятельности обучающихся в системе СПО: Учебно-методическое пособие / Авт.-разраб.: В. Н. Фролова, Л. Н. Шилова. 72 с.

Учебно-методическое пособие содержит рекомендации по научно-методическим аспектам организации исследовательской деятельности обучающихся в системе СПО, которая рассматривается с позиции компетентного подхода, педагогики сотрудничества. В пособии представлена технология разработки исследовательских проектов как важного компонента организации образовательного процесса, позволяющего развивать творческие способности обучающихся.

Издание адресовано преподавателям системы СПО, а также всем, кто интересуется современными тенденциями развития среднего профессионального образования.

КОНСУЛЬТАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ



А. М. ПАРШИН,
аспирант кафедры педагогики
и андрагогики НИРО,
протоиерей, настоятель местной
религиозной организации
«Православный приход церкви
в честь Казанской иконы Божьей Матери»
Нижегородской епархии
Московского патриархата
hram.nn@yandex.ru



О. Е. ФЕФЕЛОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
и андрагогики НИРО
fefelova-oe@yandex.ru

В статье раскрывается методологическое обоснование процесса духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения современными родителями в контексте формирования у них родительской компетентности. Особое значение авторы придают реализации технологии консультационного сопровождения родителей по проблеме духовно-нравственного воспитания детей в семье.

The article reveals the methodological substantiation of the process of spiritual and moral education of the younger generation by modern parents in the context of their parental competence formation. The authors attach particular importance to the implementation of the technology of parents consulting support on the problem of spiritual and moral education of children in the family.

Ключевые слова: *технология консультационного сопровождения, духовно-нравственное воспитание, поколенческий подход, родительская компетентность, духовно-нравственные ценности*

Key words: *technology of consulting support, spiritual and moral education, generational approach, parental competence, spiritual and moral values*

Характерной особенностью современного постиндустриального общества является духовный кризис, которому присущи общие опрощение и упроще-

ние внутренней жизни людей, равнодушное отношение к собственному будущему и его неопределенность, агрессивность и конфликтность людей, потеря смысла

жизни, разрушение представлений о культуре и культурных традициях. Эти процессы обусловлены как социально-экономическими и научно-техническими изменениями в обществе, так и кризисом ценностей как нравственных регулятивов человека и общества, делающих «человека уместным, адекватным и успешным в пространстве культуры и во времени истории, в пространстве собственной индивидуальности» [6, с. 10].

В декабре 2016 года в Послании Федеральному собранию В. В. Путин, цитируя Д. С. Лихачева, призвал школы «давать знания и воспитывать нравственного человека» [4], что и ориентирует нас на постановку основной задачи современного воспитания, в котором педагоги и родители являются равноправными участниками. В разработанной Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России как методологической основе реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования раскрыта система базовых национальных духовно-нравственных ценностей. В Концепции задан современный национальный воспитательный идеал — «высоконравственный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны» [3]. Также нормативным документом, регулирующим

Духовно-нравственное воспитание выступает системообразующим элементом воспитания личности, приобщая ее в первую очередь к таким ценностям, как любовь и добро (благо).

сферу духовно-нравственного развития подрастающего поколения, является Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [8], в которой человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро, стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством рассматриваются в качестве нравственных ориентиров и духовных ценностей.

Духовно-нравственные ценности определяют позицию личности, ее поведение, придают жизни человека смысл. Благодаря им он получает ответы на вопросы: зачем и во имя чего жить? что есть добро и зло? Эти ценности обеспечивают «сортировку» сознания, структурируют картину мира. Будучи базисными, они направляют человеческую деятельность на созидание, добро, творчество, социальные добровольческие практики. Вот почему духовно-нравственное воспитание выступает системообразующим элементом воспитания личности, приобщая ее в первую очередь к таким ценностям, как любовь и добро (благо). Духовно-нравственное воспитание, таким образом, конструирует социальные представления о должном в конструктивном контексте.

Среди методологических подходов к духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения можно особо выделить антропологический (Г. В. Ф. Гегель, К. Д. Ушинский, Ф. Лерш, В. М. Слободчиков и др.), гуманистический (М. Р. Битянова), практико-ориентированный (А. Ф. Зеер), включая применяемую в их логике технологию консультационного сопровождения (Е. В. Стародубцева), поколенческий (Н. Хоув, У. Штраус) и компетентностный (В. А. Болотов, В. С. Леднев, М. В. Рыжаков, В. В. Сериков и др.).

В условиях инновационного развития страны важное значение для духовно-нравственного воспитания детей и молодежи приобретают *антропологический* и *гуманистический* подходы, направленные на формирование у них видения мира на основе общечеловеческих (добро, любовь, вера, совесть, честь, милосердие и др.), общественных (связанных с проблемами безопасности, выживания, рационального природопользования, патриотизмом, гражданственностью), а также базовых (сформулированных в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России) ценностей.

Особое значение в обретении чело-

веком собственной самости, овладении культурой своего народа, проектировании жизненного пути имеет семья (значимые взрослые и социальное окружение в целом). Ведь семья — это то пространство, где в основном происходят развитие и формирование личности человека, а также овладение им различными социальными ролями, необходимыми для успешной социализации. Именно поэтому значимой сегодня становится реализация *технологии консультационного сопровождения родителей* по проблеме духовно-нравственного воспитания, которая носит практико-ориентированный характер и основана на позитивном взаимодействии педагога и родителей.

Давая характеристику консультационному сопровождению родителей, отметим, что данная технология включает последовательную смену видов деятельности, обеспечивающих решение проблем по духовно-нравственному воспитанию детей, что позволяет в результате целенаправленных действий решать возникающие во взаимодействии с детьми проблемы.

Основные направления консультационного сопровождения родителей по проблемам духовно-нравственного воспитания:

- ✓ предупреждение проблем духовно-нравственного воспитания детей;
- ✓ помощь и поддержка родителей в процессе консультационного сопровождения;
- ✓ диагностика родителей и детей;
- ✓ анализ проблем духовно-нравственного воспитания детей.

Технология консультационного сопровождения как система взаимосвязанных процедур и действий обеспечивает родителям ситуационное и позиционное самоопределение, вектор их духовно-нравственного развития. Опираясь на исследования кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО (Г. А. Игнатъевой, Е. В. Стародубцевой), подчеркнем, что механизмом консультационного сопровождения родителей является рефлексивное,

ситуационное управление, реализуемое в деятельностном пространстве «встречи» педагога и родителей.

Консультационное сопровождение включает несколько ситуаций, соответствующих четырем этапам (Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова, Е. В. Стародубцева) [1; 7]:

✓ актуализации и проблематизации на основе рефлексивного анализа проблемы духовно-нравственного воспитания;

✓ концептуализации, связанной с выделением ведущих ценностных смыслов, осуществлением ценностно-смыслового самоопределения по отношению к проблеме и путям ее решения;

✓ оптимизации на основе моделирования вариантов решения родителями проблем, связанных с духовно-нравственным воспитанием детей;

✓ рефлексии, проявляющейся в обращении сознания человека на самого себя с целью понимания собственных действий, последствий, ответственности, переживания событийных ситуаций.

Ответственное исполнение роли родителя, формирование родительской компетенции, проявляющейся в заботе, создании условий для благополучного роста и всестороннего развития детей, определяют состояние общества, института семьи и психологическое здоровье последующих поколений.

Поколенческий подход дает нам представление об особенностях современных детей — так называемого поколения Z, характерными чертами которых являются:

✓ зависимость от мультимедийных и цифровых технологий, а значит, родители пытаются установить меру «общения» с гаджетами;

✓ навыки опытных потребителей, знающих, чего они хотят и как это получить, следовательно, периодически возникают ситуации, связанные с требованиями со

Ответственное исполнение роли родителя, формирование родительской компетенции, проявляющейся в заботе, создании условий для благополучного роста и всестороннего развития детей, определяют состояние общества.

стороны детей покупки тех или иных товаров;

✓ часто встречающийся синдром гиперактивности и дефицита внимания, поэтому у них возникают проблемы с успеваемостью из-за неусидчивости и нетерпеливости, хотя при этом они могут быть одаренными в каких-то сферах деятельности; это дети повышено возбудимые, впечатлительные, непоседливые и непослушные, и родители часто не понимают, как найти с ними общий язык, сохранив гармонию в отношениях.

Деструктивное влияние современного социума, наличие большого количества процессов и явлений, оказывающих разрушающее воздействие на традиционную систему семейных отношений, приводят родителей к необходимости поиска баланса между соответствием семьи требованиям современного общества и поддержанием в ней благополучного микроклимата, основанного на следовании православным традициям и духовно-нравственным ценностям, что требует от родителей наличия определенных компетентностей.

Компетентностный подход, активно применяемый в современной педагогике, в последние годы широко используется в исследованиях, посвященных воспитанию и обучению детей в школе и в семье. При этом исследователи отмечают сложность, многомерность и неоднозначность

С целью формирования родительской компетентности нами разработана программа работы с родителями «Истоки», предусматривающая оказание консультационного сопровождения по различным проблемам духовно-нравственного воспитания в семье.

самых понятий «компетентность» и «компетенция». В целом под *компетенцией* понимается предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к деятельности (Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин). *Компетентность*

рассматривается как интегральная характеристика деловых и личностных качеств индивида, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей про-

фессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности (В. А. Сластенин).

Изучению родительской компетентности посвящены работы таких исследователей, как А. А. Бодалев, М. А. Евдокимова, М. О. Ерохина, Н. И. Мизина, Р. В. Овчарова, Е. О. Смирнова, В. В. Столин, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова и др. М. А. Евдокимова рассматривает родительскую компетентность как способность родителей организовать для ребенка семейную социально-педагогическую среду, в которой будут сформированы социальные навыки. В. В. Селина считает, что компетентный родитель должен обладать определенными личностно-деятельностными характеристиками, а это значит, что он способен принимать ребенка как ценность, владеть базовыми психолого-педагогическими знаниями, сотрудничать с ребенком в предметной деятельности, способствовать его социализации через семейное воспитание [5, с. 200].

С целью формирования родительской компетентности нами разработана программа работы с родителями «Истоки», предусматривающая оказание консультационного сопровождения по различным проблемам духовно-нравственного воспитания в семье. При реализации программы предусматривается проведение следующих форм учебных занятий и работ:

✓ лекции, практические и семинарские занятия (традиционные формы занятий);

✓ круглые столы, мастер-классы, мастерские, ролевые игры, тренинги, семинары по обмену опытом (активные и интерактивные формы занятий);

✓ родительские вечера, клубы, чтения, ринги, тренинги; советы отцов, советы молодых семей (симуляционные формы);

✓ практическая стажировка.

В ходе реализации данных форм учебных занятий и работ, имеющих событийный духовно-нравственный контекст, у родителей будут сформированы:

✓ понимание категории «духовность»

как стремления к высшей истине и основы саморазвития, включающей осознание и формирование у себя и своих детей таких качеств личности, как смирение, кротость, любовь ко всем, миролюбие, терпимость к недостаткам другого, принятие другого, искренность, благодарность, умение радоваться за других и прочее;

✓ эмпатически-ценностное отношение к детям, понимание и принятие их индивидуальности с опорой на знание особенностей их возрастной ступени развития;

✓ ориентация на создание в семье атмосферы духовности, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, психологическая и физическая безопасность, эмоциональная синтонность (созвучие);

✓ «позиционное самоопределение в ситуациях неопределенности, выбора, ак-

сиологического насыщения культурным опытом, ценностными ориентирами, идеалами, включенными в жизненный контекст, в собственные ценностные смыслы» [1, с. 109].

В таблице представлен минимальный набор компетенций, которые, по нашему мнению, должны быть сформированы у современного родителя, чтобы обеспечивать духовно-нравственное воспитание детей, что, безусловно, является невероятно сложной задачей в связи с необходимостью определения и унификации колоссального объема знаний, умений и навыков, которыми должен обладать ответственный родитель. Родительские компетенции направлены на создание условий для формирования и развития у детей эмоционально-ценностного и духовно-нравственного отношения к себе и миру.

Компетенции, обеспечивающие духовно-нравственное воспитание

Предметная отнесенность	Родительские компетенции
Предметные	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Способность к пониманию и интерпретации основных категорий духовно-нравственной сферы в процессе межличностного общения со своими детьми. ✓ Способность к адекватной оценке и поведению в ситуации, связанной с моральным выбором и нравственным самоопределением
Здоровьесберегающие	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Способность к созданию условий для формирования физического, психического и духовного благополучия ребенка. ✓ Способность к выполнению действий, связанных с благополучным разрешением конфликтов в семье, разбором ситуаций и извлечением пользы для духовно-нравственного развития ребенка
Психолого-педагогические	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Способность к созданию условий для полноценного развития личности ребенка, направленного на постижение духовно-нравственных ценностей, и ее самосовершенствование. ✓ Способность к организации традиционного семейного уклада, наполненного значимыми событиями, формирующими духовную сферу личности ребенка на основе взаимоуважения, доверия, любви к ближнему и радости за другого
Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Способность осуществлять позитивную коммуникацию, направленную на установление доброжелательных отношений между детьми и взрослыми. ✓ Способность к созданию детско-взрослой общности в пространстве семьи

Исходя из данного перечня формируемых компетентностей, под *родительской компетентностью* в сфере духовно-нравственного воспитания мы понимаем социально-педагогический феномен, представляющий собой совокупность знаний,

умений, навыков, установок и ценностных отношений родителей, направленных на создание условий для приобщения детей к духовно-нравственным ценностям как к идеалу, сознательное стремление усовершенствовать себя, приблизить свою

жизнь к этому идеалу. При этом необходимо понимать тот факт, что лучший пример для подражания у детей — это образ жизни, поступки и поведение их родителей.

В рамках консультационного взаимодействия с родителями было проведено анкетирование, которое показало, что:

✓ 79 % родителей затрудняются в определении ценностей, формируемых в духовно-нравственном воспитании;

✓ 83 % родителей обратили внимание на необходимость взаимодействия семьи, школы и церкви в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения;

✓ 76 % родителей признались в наличии конкретных проблем с формированием духовно-нравственных ценностей в своей семье;

✓ 64 % родителей испытывают затруднения в духовно-нравственном воспитании детей.

Таким образом, представленные подходы и технология консультационного сопровождения обеспечивают создание условий для принятия родителями как субъектами развития оптимальных решений по духовно-нравственному воспитанию своих детей; предполагают проведение на разных этапах диагностики, консультирования, коррекции.

Педагог, выступающий консультантом развития и реализующий данные подходы, ориентирован на формирование духовно-нравственного потенциала становящейся личности ребенка в настоящем и будущем. Именно поэтому важнейшей задачей современного образования является создание условий, в которых современные родители могли бы получить или углубить знания, направленные на приобщение семьи к духовно-нравственным ценностям.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Игнатъева, Г. А.* Духовно-нравственные ориентиры позиционного самоопределения педагога / Г. А. Игнатъева, В. В. Николина // Четвертые Пюхтицкие чтения «Историко-культурное и духовное наследие: традиции и современность»: материалы международной научно-практической конференции (11—13 декабря 2015 г., Куремяэ, Эстония). — СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. — С. 106—110.

2. *Игнатъева, Г. А.* Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов в системе повышения квалификации / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова // Педагогика и просвещение. — 2015. — № 4. — С. 359—372.

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vozpitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>.

4. Послание Президента В. В. Путина Федеральному Собранию 1 декабря 2016 года. — URL: <https://rg.ru/2016/12/01/putin-uspeh-rossii-v-raskrytii-talantov-molodogo-pokoleniia.html>.

5. *Селина, В. В.* Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук / В. В. Селина. — Великий Новгород, 2009. — 200 с.

6. *Слободчиков, В. И.* Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2015. — 272 с.

7. *Стародубцева, Е. В.* Консультационное сопровождение профессионального развития педагогов в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Стародубцева. — Н. Новгород, 2013. — 23 с.

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. — URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vozpitanie-dok.html>.

ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Юбилейные даты

К 150-летию со дня рождения Д. И. Менделеева



НАУЧНОЕ И ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Д. И. МЕНДЕЛЕЕВА

О. Н. ДРУЖКОВА,
кандидат химических наук,
доцент кафедры биологии,
химии и биолого-химического образования
НГПУ им. К. Минина
olgadruzh@mail.ru

Статья знакомит читателей с жизнью и деятельностью Д. И. Менделеева — ученого, педагога, общественного деятеля, патриота. В ней представлен обзор его работ, выполненных в области химии, а также менее известных трудов по проблемам экономики, индустриализации России, развития сельского хозяйства, образования. Он доказывал необходимость защиты отечественной промышленности от иностранной конкуренции и отстаивал принцип хозяйственной самостоятельности России.

The article introduces readers to the life and work of D. I. Mendeleev as a scientist, teacher, public figure, patriot of his homeland. It presents an overview of the work of an outstanding scientist, carried out not only in the field of chemistry, but also less well-known works on the problems of the economy, the industrialization of Russia, the development of agriculture and education. He argued the need to protect domestic industry from foreign competition and defended the principle of economic independence of Russia.

Ключевые слова: *личность ученого, научное наследие, методологический подход, научная и общественная деятельность*

Key words: *the identity of the scientist, scientific heritage, methodological approach, scientific and social activities*

Среди выдающихся деятелей науки второй половины XIX — начала XX века одно из первых мест по праву занимает великий русский ученый Дмитрий Иванович Менделеев (1834—1907). Его научное наследие составляет более 500 различных трудов, научных статей, заметок.

В представлении большинства людей Д. И. Менделеев — химик, открывший Периодический закон и построивший на его основе Периодическую систему химических элементов. В 2019 году мировая общественность отмечает 150-летие этого гениального открытия, которое стало могучим средством познания природы

и ее закономерностей. Однако вся многогранная научная, педагогическая и общественная деятельность этого великого ученого, его выдающиеся открытия сыграли огромную роль в развитии не только науки в целом, но и социально-экономической и философской мысли в России. Автор первого подробного исследования жизненного и творческого пути Д. И. Менделеева, профессор химии Петроградского университета Л. А. Чугаев писал: «Гениальный химик, первоклассный физик, плодотворный исследователь в области гидродинамики, метеорологии, геологии, в различных отделах химической технологии (взрывчатые вещества, нефть, учение о топливе и др.) и других сопредельных с химией и физикой дисциплинах, глубокий знаток химической промышленности и промышленности вообще, особенно русской, оригинальный мыслитель в области учения о народном хозяйстве, государственный ум, которому, к сожалению, не суждено было стать государственным человеком, но который видел и понимал задачи и будущность России лучше представителей нашей официальной власти. Таков был Дмитрий Иванович Менделеев...» [1, с. 11—12].

Действительно, Менделеев был незаурядной, разносторонней личностью, не только гениальным ученым, но и выдающимся общественным деятелем, просветителем. Им написаны статьи по различным вопросам экономики, организации промышленных производств и сельского хозяйства, образования и просвещения.

Анализ научного и творческого наследия этого гениального человека и гражданина представляется важным и актуальным. Молодое поколение должно помнить выдающихся деятелей России и испытывать гордость за их вклад в научно-технический прогресс человечества, за их научный и гражданский подвиг.

Цель данной работы — показать своеобразие и уникальность личности Д. И. Менделеева, выразить уважение его многогранному творчеству, представить фило-

софию и методологию его научных исследований.

Д. И. Менделеев родился 27 января (8 февраля) 1834 года в сибирском городе Тобольске. Он был семнадцатым ребенком в семье Марии Дмитриевны и Ивана Павловича Менделеевых. Отец был преподавателем словесности и директором Тобольской гимназии [5]. Просветительские традиции семьи оказали существенное влияние на формирование мировоззрения мальчика. Особую роль в жизни будущего ученого играла мать — умная и энергичная женщина. Ухаживая за ослепшим мужем, она вела огромное хозяйство, налаживала производство стеклянной посуды на небольшом заводе, воспитывала детей. Советы и наставления Марии Дмитриевны Дмитрий Иванович запомнил на всю жизнь. Он часто повторял их другим, отчего они становились в его сознании непреложными истинами, и даже использовал в завещании, адресованном детям: «...сами трудясь, вы сделаете все и для близких, и для себя, а если при труде успеха не будет, будет неудача, не беда, попробуйте еще, сохраните спокойствие, то внутреннее обладание, которое делает людей с волей, ясных и нужных другим. Иного завета, лучшего дать не могу. С ним живите, его завещайте...» [2, с. 18].

Природная наблюдательность, вера в истину, трудолюбие, увлеченность, целеустремленность позволили юноше обрести уважение старших и восхищение сверстников. После окончания гимназии Дмитрий Иванович покинул Тобольск и в 1850 году стал студентом естественного отделения физико-математического факультета Главного педагогического института в Петербурге. Здесь преподавали лучшие профессора того времени, что было весьма благоприятно для раскрытия и развития способностей молодого

Менделеев был незаурядной личностью, не только гениальным ученым, но и выдающимся общественным деятелем. Им написаны статьи по вопросам экономики, организации промышленных производств и сельского хозяйства, образования и просвещения.

Менделеева. Он получил прекрасную математическую подготовку у знаменитого академика М. В. Остроградского, занятиями по физике руководил академик Э. Х. Ленц, лекции и практические занятия по биологии вел академик Ф. Ф. Брандт [3]. Однако наибольший интерес у Менделеева вызвал курс химии, который читал Александр Абрамович Воскресенский, умеющий пробудить у молодежи желание заняться самостоятельно каким-нибудь вопросом, показать направления в развитии химии в ближайшем будущем, роль этой науки в промышленности и быту. В его лаборатории студенты не боялись «приложить руки к делу науки» [2, с. 20].

Надо отметить, что преподаватели знакомили студентов не только с основами тех или иных наук, но и с последними достижениями в соответствующих областях знаний, причем особое внимание уделяли истории и методологии познания. Это оказалось созвучным широте взглядов Менделеева и укрепило его убеждение в том, что различные виды науки и человеческой деятельности находятся в неразрывном единстве, образуют единое целое. Сопоставление большого числа законов позволило Дмитрию Ивановичу выработать своеобразный критерий значимости самого закона: «Важность каждого закона, каждой теории определяется как тем, насколько они объясняют и

обобщают уже известное нам, так и обширностью открываемого ими нового поля, так и применимостью в практической части науки» [6, с. 9].

Можно сказать, что обучение в Главном педагогическом институте

позволило Менделееву получить основательное образование по естественным предметам, а также способствовало развитию природной склонности к философии и формированию материалистического мировоззрения. В 1855 году он окончил институт с золотой медалью. Его пер-

вые большие научные работы — кандидатская и магистерская диссертации. Кандидатская диссертация «Изоморфизм в связи с другими отношениями кристаллической формы к составу» (1854—1855) была написана еще до окончания института. Магистерская диссертация «Удельные объемы» (1856) — продолжение работы по изоморфизму. Обе отличались глубиной знания предмета, критическим и историческим анализом, убежденностью. Заслуживает особого внимания методологический подход Д. И. Менделеева: всякое рассмотрение фактического материала проводилось им в соответствии с общими воззрениями на данный предмет [6]. Для ученого было характерным стремление исследовать тот или иной вопрос, руководствуясь определенными общими принципами, создавать философскую концепцию, в рамках которой затем следует проводить анализ конкретных данных.

Трудовая деятельность Менделеева была весьма насыщенной. Чтение курсов лекций по химии, исследовательская работа, поиск новых методик, большой объем препаративной работы сменялись путешествиями и деловыми поездками, в которых ученый проявлял интерес и к постановке научных исследований, и к развитию образования, и к работе промышленных предприятий и оснащенности метрологических учреждений. Постоянное творческое осмысление всего увиденного и прочитанного выражалось у Дмитрия Ивановича в записях, которые он делал ежедневно в дневниках и записных книжках, — привычка, сформировавшаяся еще в студенческие годы и сохранившаяся на протяжении всей жизни. Готовясь к выполнению нового направления исследований, Д. И. Менделеев всегда «тщательно прорабатывал литературу, знакомился с трудами классиков, посещал лаборатории и заводы, где разрабатывались или применялись передовые методы, встречался со специалистами, участвовал в дискуссиях по наиболее острым вопросам, принимал участие или

Обучение в институте позволило Менделееву получить основательное образование по естественным предметам, а также способствовало развитию склонности к философии и формированию материалистического мировоззрения.

организовывал совещания по злободневным проблемам науки, техники, просвещения и общественной жизни» [3, с. 118].

Новое практическое направление в деятельности ученого появилось после приобретения им в 1865 году имения в Боблово, которое стало для Менделеева своеобразной агрохимической лабораторией. Здесь он провел целую серию сельскохозяйственных опытов, с самого начала стремясь к организации ведения хозяйства на промышленной основе. Позже в экономических работах на блестящих результатах, полученных в своем имении, он показал преимущества такой хозяйственной деятельности, подчеркивал, что необходимо рассматривать сельское хозяйство как отрасль промышленности.

Наблюдая во время поездок за границу развитие науки и промышленности таких стран, как Германия и Франция, Менделеев не мог не сделать определенных выводов о развитии общественной жизни и производительных сил России. Он остался равнодушным к политическим и экономическим преобразованиям в Европе. Став профессором химии Петербургского технологического института, ученый в лекциях и публикуемых статьях начинает активно выступать за промышленное развитие России.

В 1865 году состоялась защита докторской диссертации Д. И. Менделеева «Рассуждение о соединении спирта с водой». Исследование имело и большое теоретическое значение, так как содержало разработку учения о растворах, и практическую ценность (в спиртово-водочном производстве).

В 1867 году ученый был утвержден в должности заведующего кафедрой химии Петербургского университета, возглавив также отделение общей и неорганической химии. Свой курс лекций по общей химии он оформил в виде «Основ химии» (1868), где широко осветил и историю становления этой науки, и ее дифференциацию. При этом химию он определял как науку, изучающую глубинные

свойства вещества [6]. Материал был изложен с позиций собственного мировоззрения Менделеева, согласно которому познание путем конкретизации явлений ведет к выявлению общих законов. «Основы химии» при жизни Д. И. Менделеева были переизданы восемь раз (1868—1906) и стали энциклопедией химических знаний XIX века. Книга была переведена на английский, немецкий и французский языки и пользовалась большой популярностью. Всемирное признание «Основ химии» вызывало у автора чувство удовлетворения «тем, что удалось доставить духовную радость другим, идущим по пути искания чистой истины» [4, с. 12].

Работая над «Основы химии», Д. И. Менделеев стал задумываться о периодичности элементов. Уверенность в существовании естественной классификации, фиксирующей их индивидуальность и передающей все многообразие реализуемых ими свойств, привела ученого к величайшему открытию Периодического закона и созданию Периодической системы химических элементов, первый вариант которой был закончен им 1 марта 1869 года. В статье «Периодическая законность химических элементов» (1871) Менделеев впервые дал формулировку закона периодичности: «Свойства элементов, а потому и свойства образуемых ими простых и сложных тел, стоят в периодической зависимости (то есть правильно повторяются) от их атомного веса» [4, с. 13].

Постепенно интересы Менделеева перемещались от научно-исследовательской области к промышленно-экономической. Первоначально он думал, что основой экономического укрепления страны может стать рационально организованное сельское хозяйство, но все больше убеждался в необходимости промышленного развития. Он глубоко и всесторонне

Работая над «Основы химии», Д. И. Менделеев стал задумываться о периодичности элементов. Уверенность в существовании естественной классификации, привела ученого к величайшему открытию Периодического закона и созданию Периодической системы химических элементов.

изучает бакинское нефтяное дело, каменноугольную промышленность Донбасса, металлургию Урала, разрабатывает программы комплексного развития этих районов, учитывающие специфические особенности развития крупного промышленного производства в России. На Дальнем Востоке Д. И. Менделеев предлагал, «не отлагая и не жалея денег» [4, с. 23], организовать строительство кораблей, доменных печей, переделочных заводов; создавать промышленные районы в Сибири. Удивительна прозорливость ученого. В 30-х годах XX века возникли индустриальные гиганты Донбасса, Кузбасса, Магнитогорска именно в тех районах, которые рекомендовал Д. И. Менделеев для металлургической и химической промышленности.

Главный источник сырьевого и финансового обеспечения промышленных предприятий России ученый видел в добыче и переработке богатейших месторождений полезных ископаемых — каменного угля, нефти, железных руд. В его экономических трудах есть такие положения, которые и сегодня звучат на редкость современно. Например, Менделеев говорил, что нам следует отправлять за границу сырье «только в переработанном виде» [4, с. 27]. Россия, по словам ученого, «и богата, и бедна» [там же]. Для того чтобы стать только богатой, она должна вывозить вместо сырья исключительно

обработанные продукты. Вывоз сырья допустим лишь для стран, стоящих на самом низшем уровне экономического развития.

Со свойственным ему энтузиазмом ученый включился в разработку положений о таможенном тарифе. В своей книге «Толковый тариф» он обосновал необходимость изменения политики внешнеторговых оборотов России, позволяющей защитить ее развивающуюся промышлен-

ность от конкуренции иностранного капитала [6]. В частности, он предложил значительно повысить тарифные пошлины на почти все ввозимые в страну товары.

С годами деятельность Менделеева в области экономики только расширялась. Он детально знал экономическое состояние отдельных отраслей промышленности, составлял обзоры промышленного состояния страны в целом для промышленных выставок. В своих работах «Обзор фабрично-заводской промышленности», «Учение о промышленности», «Заветные мысли», «К познанию России», выпусках «Библиотеки промышленных знаний» Дмитрий Иванович уделял большое внимание различным аспектам промышленного развития своего отечества.

Не оставил без внимания Менделеев и проблемы воздействия индустриализации на окружающую среду, ратуя за организацию непрерывных и безотходных производственных процессов. Волновали и тревожили его вопросы русского земледелия. Главными факторами подъема производства сельскохозяйственных продуктов он считал механизацию и химизацию сельского хозяйства. Много размышлял Дмитрий Иванович над новыми формами организации труда в сельском хозяйстве и в итоге выступил за такой способ хозяйствования на земле, «при котором крестьяне, добровольно объединенные в артельно-кооперативные союзы, самостоятельно будут решать, как им заниматься земледелием и продавать полученные продукты» [4, с. 31].

Важно отметить, что неизменным условием для развития промышленности Менделеев считал просвещение. «России, — писал ученый, — необходимы просвещенные земледельцы, просвещенные промышленники и образованные купцы» [4, с. 38]. Решение этой проблемы он видел в увеличении числа технически грамотных людей, открытии повсеместно профессиональных училищ и технических учебных заведений. Сам он всегда стремился в лекциях, публикациях пробудить

Непременным условием для развития промышленности Менделеев считал просвещение. Решение этой проблемы он видел в увеличении числа технически грамотных людей, открытии профессиональных училищ и технических учебных заведений.

В своей книге «Толковый тариф» он обосновал необходимость изменения политики внешнеторговых оборотов России, позволяющей защитить ее развивающуюся промышлен-

интерес к знаниям, привить любовь к науке. Для популяризации идей, способствующих прогрессу, он сотрудничал с Ф. А. Брокгаузом и И. А. Ефроном в русском универсальном «Энциклопедическом словаре», для которого написал и отредактировал сотни различных статей. Так велико было желание истинного патриота помочь развитию России!

Исследования и открытия Д. И. Менделеева получили признание уже при его жизни. Он был избран членом Лондонского королевского общества, Римской, Парижской, Берлинской академий наук,

являлся почетным членом многих научных обществ России, Европы и Америки.

Из основных черт, присущих гениальным людям, исследователи творчества Менделеева выделяют прежде всего две, наиболее ему свойственные: способность охватывать и объединять широкие области знания и способность к резким скачкам мысли, неожиданному сближению фактов и понятий, которые другим людям кажутся несопоставимыми [1]. Именно эти черты стали основой глубокой связи между всеми направлениями деятельности Д. И. Менделеева.

ЛИТЕРАТУРА

1. Д. И. Менделеев в воспоминаниях современников / сост. А. А. Макареня, И. Н. Филимонова. — М. : Атомиздат, 1969. — 224 с.
2. Макареня, А. А. Д. И. Менделеев и физико-химические науки. Опыт научной биографии Д. И. Менделеева / А. А. Макареня. — М. : Атомиздат, 1972. — 256 с.
3. Макареня, А. А. Д. И. Менделеев : книга для учащихся / А. А. Макареня, Ю. В. Рысев. — М. : Просвещение, 1983. — 112 с.
4. Менделеев, Д. И. Границ познанию предвидеть невозможно / Д. И. Менделеев ; сост. Ю. И. Соловьев. — М. : Сов. Россия, 1991. — 592 с.
5. Смирнов, Г. В. Менделеев / Г. В. Смирнов. — М. : Молодая гвардия, 1974. — 336 с.
6. Эволюция идей Д. И. Менделеева в современной химии : монография / Б. Я. Браг, Д. Б. Гладилович, Л. С. Керова [и др.]. — Л. : Наука, 1984. — 264 с.

**В 2018 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся: от учебного (ученического) проекта до курсового проектирования: Учебно-методическое пособие / Авт.-разраб.: Л. Н. Шилова [и др.]. 102 с.

Учебно-методическое пособие подготовлено авторским коллективом преподавателей факультета профессионального образования ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» и творческой группой преподавателей инновационной площадки — ГБПОУ «Нижегородский техникум транспортного обслуживания и сервиса».

В книге представлен системный опыт организации и дидактического обеспечения проектно-исследовательской деятельности обучающихся как обязательного компонента содержания образования в системе СПО. Теоретические и практические материалы, апробированные в рамках экспериментальной деятельности творческой группой преподавателей техникума, позволят педагогам системы СПО осуществлять методическое руководство проектно-исследовательской деятельностью обучающихся как одной из обязательных составляющих учебной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС.

Издание адресовано педагогам системы среднего профессионального образования.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Low educational results of students: diagnostics of the problem and the ways of its solving (*S. A. Maksimova*, Doctor of Philosophy, Prorector for Research and Project Activities of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *O. V. Pleteneva*, Candidate of Sociology, Head of the Laboratory of Informational and Methodical Support of Aligning Educational Results of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *V. V. Tselikova*, Senior Researcher of the Laboratory of Informational and Methodical Support of Aligning Educational Results of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Health-saving activities as the most important direction in the general education practice: a system approach (*O. S. Gladysheva*, Doctor of Biology, Professor, Head of the Chair of Health-Saving in Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Retrospective analysis of higher educational establishments managing specifics. (*A. V. Levchenko*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Sports Disciplines of Samara State University of Social Sciences and Education)

Vocational education in the modern digital space (*Y. N. Petrov*, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Projects and Network Center of Education of Specialists of Professional Educational Institutions of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *O. N. Filatova*, Doctor of Pedagogy, Senior Researcher of the Projects and Network Center of Education of Specialists of Professional Educational Institutions of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Planning of the educative general education organization development (*I. Y. Shustova*, Doctor of Pedagogy, Senior Researcher of the Center of Strategy and Theory of Personality Education of Institute of Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow)

Interdisciplinary integration in the literature lessons (*M. I. Shutan*, Doctor of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Literature and Culturology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Honored Teacher of Russia)

Perspectives of the modern literature lesson development (as exemplified by the study of Russian literature of the beginning XXI century) (*S. V. Tikhonova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Literature and Culturology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Positive socialization of preschool educational organization pupils (*N. A. Skobeleva*, Head of Kindergarten № 394 «Parus» of Nizhny Novgorod; *E. Y. Fomicheva*, Teacher of Kindergarten № 394 of Nizhny Novgorod)

Continuity of preschool and primary education as one of the strategic directions for the education development (*T. A. Runova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *E. G. Gutsu*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool Education and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *E. V. Kochetova*, Senior Lecturer of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool Education and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod)

Technologic aspect of the integration realization in the primary education (*E. A. Menchinskaya*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Preschool Education and Primary Education of Tyumen Regional State Institute of Regional Education Development; *V. F. Odogova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Building chains of significance of the

mathematical disciplines content (course «Econometrics» under the undergraduate program) (*M. V. Kotelnikova*, Senior Lecturer of the Chair of Theory and Methods of Teaching Mathematics of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *A. V. Aistov*, Candidate of Physics and Mathematics, Assistant Professor of the Chair of Economic Theory and Econometrics of Higher School of Economics, Nizhny Novgorod)

Culturally-based approach in teaching Russian language Chinese students

(*I. V. Korovina*, Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of English Philology of Ogarev Mordovia State University, Saransk; *T. S. Shikina*, Candidate of Philosophy, Assistant Professor of the Chair of Theory of Speech and Translation of Ogarev Mordovia State University, Saransk)

Verbal aggression in modern educational discourse: problem identification

(*I. V. Gerasimova*, Candidate of Philology, Academic Secretary of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *A. N. Novoselova*, Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of Theory and Practice of Management of Preschool Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Using technologies for building a developing social environment in educational practice in the context of extracurricular activities (*N. A. Kotelevtsev*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Special Psychology and Correctional Pedagogy of Kursk State University)

Psychological support of the formation of teachers' readiness to individualize

the education of schoolchildren (*N. G. Molodtsova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology of Moscow Pedagogical State University)

Cognitive strategies as a means of universal educational actions formation at the stage of initial foreign language education

(*I. E. Zueva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Reflecting of social constructivism ideas within the framework of the principle of subject-language integration

(*A. A. Sirotova*, Postgraduate of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Senior Lecturer of Bauman Moscow State Technical University, Mytishchi branch)

Consultative support of parents in the process of spiritual and moral education of the younger generation: methodological approaches

(*A. M. Parshin*, Postgraduate of the Chair of Pedagogy and Andragogy of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Archpriest, Rector of the local religious organization «Orthodox parish of the church in honor of the Kazan Icon of the Mother of God» of the Nizhny Novgorod diocese of the Moscow Patriarchate; *O. E. Fefelova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Andragogy of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Scientific and creative heritage of

D. I. Mendeleev (*O. N. Druzhkova*, Candidate of Chemistry, Assistant Professor of the Chair of Biology, Chemistry and Biological and Chemical Education of Minin University, Nizhny Novgorod)

Оригинал-макет подписан в печать 09.04.2019. Формат 84×108 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 14,28.
Тираж 400 экз. Заказ 2542.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 15.05.2019

Цена 275 руб.



Для заметок



Для заметок