

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 Нижегородской области.

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

**Главный редактор**

*С. В. Наумов* — д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

**Редакционная коллегия**

*Н. Ю. Бармин* — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО, заместитель главного редактора

*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 общей психологии НГПУ им. К. Минина

*М. А. Краснова* — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования», Беларусь

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

## Содержание

16+

### Образовательная система: теория и практика

#### От идеи к передовому опыту учителя

- С. В. Данилов.* Современные проблемы развития инноваций в образовании \_\_\_\_\_ 4
- Н. Г. Багдасарьян, Е. В. Киприянова.* Парадигма инженерного образования в личностном измерении \_\_\_\_\_ 10
- С. А. Фадеева, М. Е. Ботова.* Реализация системно-деятельностного подхода в условиях детского отдыха и оздоровления: «Лазурный» как воспитательная система \_\_\_\_\_ 17
- М. И. Шутан.* Взаимодействие аналитической и интерпретирующей деятельности школьников на уроке литературы \_\_\_\_\_ 25
- С. В. Самыкина.* Гендерный подход к организации уроков внеклассного чтения в основной школе \_\_\_\_\_ 31
- А. В. Микляева.* Системно-деятельностный подход в подготовке школьных медиаторов \_\_\_\_\_ 36
- Н. Е. Серебровская.* Оценивание как метод повышения личностной активности студентов в процессе обучения \_\_\_\_\_ 41
- Б. С. Сафаралиев, Н. С. Кольева.* Системно-деятельностный подход к развитию информационной компетенции учащихся в социокультурном пространстве \_\_\_\_\_ 46
- Г. С. Самойлова.* Языковые ценности как основа формирования человека культуры \_\_\_\_\_ 51

### Образовательный процесс: методы и технологии

#### Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- И. В. Крутова.* Системно-деятельностный подход в обучении социально-гуманитарным дисциплинам в школе \_\_\_\_\_ 60
- Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, Т. А. Рунова.* Развитие мыслительных операций старших дошкольников на этапе подготовки к школе \_\_\_\_\_ 65
- Е. А. Цилина, И. Н. Мохова.* Особенности формирования информационной культуры младших школьников с нарушениями письменной речи \_\_\_\_\_ 71
- И. С. Бухарова.* Возможности системно-деятельностного подхода в развитии неадаптивной активности детей младшего школьного возраста \_\_\_\_\_ 76
- Ю. В. Науменко.* Организационно-методическое сопровождение коррекционной работы общеобразовательной организации \_\_\_\_\_ 82

*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 андрагогика 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

*В. В. Прошкин* — д. п. н., профессор кафедры информационных технологий и математических дисциплин Киевского университета имени Бориса Гринченко, Украина

*Е. Л. Родионова* — к. п. н., заместитель министра образования Нижегородской области

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

*О. А. Сафонова* — д. п. н., профессор, главный научный сотрудник лаборатории социально-педагогических измерений в образовании ГБОУ ДПО НИРО

*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 культуры ГБОУ ДПО НИРО

#### Редакционный совет

*Л. В. Агафонцева* — к. п. н., доцент, научный секретарь ГБОУ ДПО НИРО

*И. Н. Герасимова* — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

*С. А. Носова* — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования 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

*В. Н. Шмелев* — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

*Н. В. Крюковская.* Формирование пространственных представлений у учащихся с ЗПР в 1-м классе \_\_\_\_\_ 89

*М. А. Ариян.* Социальное развитие школьников средствами иностранного языка \_\_\_\_\_ 96

### Повышение квалификации педагогических кадров

*Т. Б. Волобуева.* Акмеологическое ориентирование педагога в системе повышения квалификации \_\_\_\_\_ 105

*Г. В. Раицкая.* Этапы овладения педагогом технологией организации деятельности младших школьников по решению проектных задач \_\_\_\_\_ 113

*Р. Ю. Белоусова, А. Н. Новоселова, Н. М. Подоплелова.* Профессиональная нормативно-компетентностная модель руководителя ДОО в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования \_\_\_\_\_ 120

*Г. Г. Эрнст.* Программа развития профессиональной рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики \_\_\_\_\_ 127

*Н. В. Фомина.* Речевое высказывание как системообразующий фактор реализации взаимодействия врача и пациента \_\_\_\_\_ 133

### Слово докторанту и аспиранту

*Ю. А. Верхотурова.* Современные проблемы социализации детей раннего и дошкольного возраста \_\_\_\_\_ 141

*А. М. Сафуанова, И. С. Сафуанов.* «Открытый подход» и «исследование уроков» — пути совершенствования математического образования \_\_\_\_\_ 146

*А. Е. Леконцев.* Вокальные распевы и попеvky в развитии фонетики на уроках английского языка в начальной школе \_\_\_\_\_ 151

*А. В. Шарина.* Педагогические условия формирования предпринимательской активности студентов \_\_\_\_\_ 155

### Из истории народного образования

#### Ученые земли Нижегородской

*Ю. И. Россова.* Идея развития «новой педагогики» В. П. Вахтерова в контексте системно-деятельностного подхода \_\_\_\_\_ 164

**Информация об авторах** \_\_\_\_\_ 170

*Ответственный секретарь* С. Ю. Малая

*Редактор* А. Л. Чипинская

*Корректор* О. В. Панова

*Компьютерная верстка* О. Н. Барабаш

*Компьютерный набор* М. В. Семикова

*Художник* Д. Ю. Брыксин

*Макет* А. М. Васина, О. В. Кондрашиной

*Адрес редакции, издателя, типографии:*

603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203. Тел./факс (831) 468-08-03.  
Сайт [www.nizhobr.nironn.ru](http://www.nizhobr.nironn.ru). E-mail: [niobr2008@yandex.ru](mailto:niobr2008@yandex.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.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2016

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ  
СИСТЕМА:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



# От идеи к передовому опыту учителя



## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

С. В. ДАНИЛОВ,  
кандидат психологических наук,  
доцент, директор Центра образовательных перспектив  
и инноваций УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Ульяновск)  
[danilovnic@rambler.ru](mailto:danilovnic@rambler.ru)

В статье рассматриваются инновации в образовании в контексте перехода современного российского общества на постиндустриальный уровень развития. Растущий запрос на инновации сопровождается различными трудностями, осложняющими их реализацию. Автором подробно анализируются методологические, организационно-управленческие и психологические проблемы инноваций в образовании.

The article deals with innovations in education in the context of the transition to the modern Russian society post-industrial level of development. Growing demands for innovation is accompanied by various difficulties, complicating their implementation. The author analyzes in detail the methodology, organizational, managerial and psychological problems innovation in education.

**Ключевые слова:** *постиндустриальное общество, образование, педагогические инновации, инновационная деятельность, методологические проблемы инноваций в образовании, организационно-управленческие проблемы инноваций в образовании, психологические проблемы инноваций в образовании, сопротивление изменениям*

**Key words:** *post-industrial society, education, pedagogical innovation, innovative activity, methodological problems of innovation in education, organizational and managerial challenges of innovation in education, psychological problems innovation in education, resistance to change*

**П**ереход российского общества от индустриальной к постиндустриальной форме социального устройства, к «обществу знаний» сопровождается изменениями взаимоотношений между его

субъектами — людьми и организациями. Отличительной особенностью этих взаимоотношений является высокая конкуренция, которая образуется не столько за счет обрабатывания и производства ре-

сурсов, как это было в промышленном обществе, сколько благодаря созданию и реализации высококачественных сервисных предложений. В постиндустриальную эпоху человек выступает как «работник знания», «когнитариат», использующий свой интеллектуальный потенциал для поиска и переработки информации, «добычи» знаний, необходимых для производства нематериальных услуг.

Стимулирование подобных изменений одновременно механизмами рыночного регулирования и задаваемыми государством ориентирами на переход к экономике знаний формируют социально-экономический контекст, в котором конкурентные преимущества и успешность определяются инновациями. Считается, что именно инновации обеспечат выход общества на качественно новый постиндустриальный уровень развития.

В русский язык понятие «инновация» (*innovatio*) пришло из латинского и буквально означает «нововведение», то есть создание и использование какого-либо новшества, его внедрение в существующий процесс [13, с. 29]. Причем внедренное новшество должно обладать заметной эффективностью.

Продолжая эту логику, легко заметить, что нововведение является одной из форм управляемого развития какой-либо системы. Целенаправленно внося в нее новшества, мы вызываем изменения, обеспечивающие ее переход из одного состояния в другое. Взгляд на инновации как на способ управления развитием любой системы стимулирует инновационные процессы во всех сферах общественной жизни, в том числе в образовании. Любопытно, что инновационность заложена в значение самого понятия «образование», которое является производной от глагола «образовывать», то есть создавать, формировать или развивать нечто новое. Получается, что образование по своей сути уже является инновацией, и не случайно понятия «инновация в образовании» и «педагогическая инно-

вация» используются как синонимы [13, с. 36].

Как правило, «под педагогическими инновациями... подразумевается целенаправленное, осмысленное, определенное изменение педагогической деятельности...

через разработку и введение в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств» [4, с. 155]. Вполне понятно, что назначение этих новшеств состоит в улучшении характеристик как самой образовательной системы в целом, так и отдельных ее компонентов.

Социальный заказ на инновационную деятельность в образовании постоянно растет. В то же время управление ею осложняется разнообразными трудностями, которые сопровождают реализацию инновационных процессов. Для преодоления этих трудностей индивиду потребуются перейти из позиции непосредственного деятеля в позицию внешнего наблюдателя. Такая смена позиции сама по себе весьма сложна, поскольку требует некоторого количества сведений о потенциальных затруднениях, возникающих при нововведениях.

В связи с этим основная задача данной статьи состоит в том, чтобы оказать содействие руководителям и педагогам образовательной организации, решившимся на нововведения, посмотреть на инновации извне. С этой целью мы постараемся дать рамочные ориентиры на противоречия и проблемы, препятствующие инновационной деятельности и развитию инноваций. Одну из таких рамок можно условно назвать «методологической», обозначающей общенаучные и общекультурные проблемы инноваций. В качестве одной из них выступает *абсолютизация инновационной деятельности* как требование постоянного обновления образования. Как часть культуры образование составляет диалектическое един-

---

Взгляд на инновации как на способ управления развитием любой системы стимулирует инновационные процессы во всех сферах общественной жизни, в том числе в образовании.

ство инноваций и традиций, всегда несет в своем содержании достижения, проверенные поколениями и поэтому консервативные. Внесение любого педагогического новшества, соответственно, предполагает отрицание чего-либо устоявшегося. Чтобы при этом не произошло механического отвержения полезного, в ходе образовательных нововведений нужно удерживать все положительное, что было в отрицаемом. Для этого любая инновация должна пройти проверку временем, вписаться в данную культуру и стать традицией. Разумно, если субъекты нововведений будут в своей деятельности «стремиться к оптимальному сочетанию традиций и инноваций» [2, с. 23].

Современные экономические реформы, развитие рыночных отношений способствуют отказу от фундаментальности знаний, науки и образования в пользу реализации прагматического подхода и прикладных компетенций. Это дает начало второй методологической проблеме — *абсолютизации прагматического направления педагогических инноваций*, которая ориентирует их на получение быстрого и экономически выгодного результата. Утилитарно-прагматический характер нововведения вступает в противоречие с российской традиционной образовательной культурой. Инновации в образовании, реализуемые на основании только эмпирического опыта, без опоры на

Противоречия инновационной деятельности в образовании, ее управленческого обеспечения закономерны из-за наличия в содержании этой деятельности противоположно направленных интересов и целей различных субъектов, тенденций, методов и т. д.

методологические знания частнонаучного и общенаучного уровней, изначально не ориентированы на развитие системы в знаниях учащихся. В этом случае не происходит развитие способностей человека интегрировать и систе-

матизировать сведения, а значит, «...невозможно никакое сочетание эмпирических знаний на уровне пользователя и знаний мировоззренческого уровня» [2, с. 24]. Не проецируя новшество в лич-

ность, мы делаем педагогическую инновацию практически бесполезной.

Третьей проблемой методологического характера являются *осознание и понимание руководителями и педагогами перехода* — процесса, в результате которого происходят вызванные нововведением качественные изменения в образовательной организации. Без этого невозможно учитывать в планировании и деятельности образ желаемого будущего и признаки, позволяющие судить о том, что развитие происходит и осуществляемые инновации успешны. «Без понимания проблемы перехода мы не сможем методологически правильно осуществлять инновационную деятельность, так как вся педагогическая деятельность состоит из больших и малых переходов» [2, с. 25].

Следующую рамку ориентиров при разговоре о проблемах нововведений в образовании можно обозначить как «организационно-управленческую».

Противоречия инновационной деятельности в образовании, ее управленческого обеспечения закономерны из-за наличия в содержании этой деятельности противоположно направленных интересов и целей различных субъектов, тенденций, методов и т. д. По причине их большого количества и разнообразия самостоятельный интерес, на наш взгляд, представляет не столько отдельные организационно-управленческие проблемы, сколько основания для их обнаружения и классификации.

Принимая в качестве одного из таких оснований *место возникновения и действия противоречий инновационно-образовательной деятельности в структуре образовательной организации*, можно обнаружить противоречия политики и управления, содержания, экономического, организационного, социального, медико-экологического планов.

Если же мы посмотрим на инновации со стороны *характера их воздействия на обновление и развитие образования*, то увидим, что противоречия могут играть

не только роль стимула\* или тормоза\*\* инноваций, но и оказывать комбинированное воздействие — «стимула-тормоза»\*\*\* или «тормоза-стимула»\*\*\*\* [7, с. 66—76].

Кроме того, имеет место *проблема невосприимчивости к инновациям* в сфере образования. Ее причины различны и имеют уровневую природу. Например, стратегический уровень причин определяется особенностями административного механизма управления образованием (реформирование «сверху», чрезмерная централизация), которые обеспечивают полную незаинтересованность в нововведениях «на местах». Уровень образовательных систем может порождать невосприимчивость к нововведениям из-за неразвитости в регионе основных элементов обеспечения инновационного цикла, унификации образовательных структур на всех уровнях, «закрытости» систем образования внутри социокультурной сферы, отсутствия «посреднических» организаций между наукой и практикой образования и т. д. На уровне образовательной организации причины неинновационности состоят прежде всего в отсутствии у педагогов и руководителей готовности к нововведениям. В современных условиях это одна из главных причин невосприимчивости многих научных идей в практике образования [8].

---

\* Например, противоречия между педагогами-новаторами при выборе варианта наиболее ценного новшества.

\*\* Например, противоречия между равносильными сторонниками крайних позиций в отношении реализации назревших инноваций.

\*\*\* Например, когда объективный рост значимости нововведений (стимул) не подкрепляется четким статусом инновационной деятельности, управленческим и ресурсным обеспечением из-за недооценки инноваций руководством (тормоз).

\*\*\*\* Например, когда более сильная сторона противоречия (руководство) выступает против нововведений (формирования специального фонда поддержки образовательных инноваций), а более слабая (преподаватели) — за (создание такого фонда).

Неготовность к нововведениям, особенно на уровне образовательной организации, тесно смыкается с «психологической» рамкой проблем образовательных инноваций. Происходя во внешней действительности, педагогические нововведения так или иначе будут представлены в сознании субъекта, причастного к ним. Далеко не всегда эти преобразования будут согласованы с системой значений, личностными смыслами, картиной мира человека [6], что вместо понимания, одобрения и поддержки приведет к неприятию инновации и противодействию ей разной степени выраженности. На этом основании возникает *феномен сопротивления изменениям* [13, с. 81], хорошо известный в педагогической инноватике и возникающий настолько часто, что его можно назвать общей психологической проблемой нововведений.

Так, по данным К. Ангеловски, сопротивление неактуально лишь для небольшой части педагогов — 6,8 % педагогического коллектива (так называемых новаторов). Для них развитие является собственной постоянной внутренней потребностью, они изначально замотивированы на введение новшеств, первыми воспринимают, внедряют и распространяют их. Около половины педагогов (44,7 % — передовики) относятся к инновациям с энтузиазмом, они не вызывают у них особых затруднений. В отношении остальных (17,8 % — умеренные, 8 % — предпоследние и 22,7 % — последние) требуются специальные управленческие действия. Для них введение новшеств является вполне серьезной проблемой, причем примерно у трети педагогов (30,7 %) сопротивление достаточно сильно, и они весьма сдержанно относятся к нововведениям [1].

Приведенные цифры позволяют утверждать, что управление инновациями в системе образования — это деятельность,

---

На уровне образовательной организации причины неинновационности состоят прежде всего в отсутствии у педагогов и руководителей готовности к нововведениям.

одной из основных задач которой является снижение сопротивления педагогов к нововведениям.

Эту задачу вряд ли можно решить без понимания того, что инновация, как и «всякая вещь, первично положена объективно — в объективных связях предметного мира; что она — вторично — полагает себя также и в субъективности... и в человеческом сознании» [6, с. 251]. Процессом, посредством которого строится образ, картина многомерного мира личности, является восприятие, в том числе в той его части, которая связана с новшествами. Следовательно, *восприятие инноваций* можно определить как процесс, обуславливающий их отражение в сознании человека. На этом основании индивид формирует свое отношение к нововведениям и определяет связанные с ним действия.

В ряду значимых факторов восприятия инноваций нетрудно обнаружить базовую для человека потребность в новых впечатлениях. Будучи связана с положительными эмоциями и задавая стремление к достижениям, являясь ненасыщаемой и перспективной, прогрессивной по своей природе [3, с. 164], эта потребность изначально задает благоприятное отношение ко всему новому. Однако, воспринимая новизну и связанные с ней

процессы, человек руководствуется целым комплексом переменных, которые в конечном итоге определяют образ инновации в его сознании.

В частности, к таким переменным мож-

но отнести инновационную восприимчивость (инновационное восприятие), то есть «способность субъекта выделять инновации в информационном поле, различать и идентифицировать их отдельные признаки, выделять в них информативное содержание и принимать инновацию к использованию в целях повышения сво-

ей конкурентоспособности» [11], а также для того, чтобы «адекватно оценить состояние окружающей среды и спрогнозировать свое состояние в контексте инновационного процесса в терминах приобретения — потери социальных преимуществ» [9, с. 220]. Вполне понятно, что образ инновации и сопротивление человека к ней будут определяться тем, как реализуется эта способность.

Инновации вряд ли воспримутся негативно и вызовут сопротивление человека, если в его сознании они будут связаны с положительными переживаниями либо с ожиданием получения благоприятных и выгодных результатов, например возможностью удовлетворить свои амбиции, реализовать себя, получить поддержку со стороны коллег и руководства, вырасти в профессиональном и должностном отношении и т. д. Педагоги, скорее всего, поддержат инновации, если:

✓ в образовательной организации создаются условия для инновационной деятельности;

✓ в прошлом уже был успешный инновационный опыт;

✓ они компетентны или знакомы с предметом инновационного процесса, полноценно участвуют в реализации инновации [9, с. 221].

Однако эти условия выполняются далеко не всегда, и в сознании педагогов инновации представлены как явление весьма неоднозначное — интересное, но к которому они недостаточно готовы. Даже те из них, которые отмечают выраженный интерес к инновациям, относятся к нововведениям с долей настороженности. Если при этом педагог оценил вероятность потерь, связанных с включением в инновационную деятельность, как высокую, то он начинает уклоняться от нововведений или сопротивляться им любыми другими способами [5, с. 65—67]. В частности, это может проявляться в поведении индивида или группы, отражающем *отношение к нововведениям* [10]. Из четырех известных типов отношений

Инновации вряд ли воспримутся негативно и вызовут сопротивление человека, если в его сознании они будут связаны с положительными переживаниями либо с ожиданием получения благоприятных и выгодных результатов.

к нововведениям только один («Иноватор») можно назвать релевантным инновационной деятельности. Тогда как остальные или радикальны в своем отношении к инновациям, что вряд ли способствует их успеху («Радикальный инноватор»), или серьезно сомневаются в их полезности («Консерватор» и «Умеренный»), имея, по всей вероятности, негативный опыт нововведений.

Восприятие инноваций и реакция на них будут неблагоприятными при «навязывании» нововведений педагогу [12]. Разумеется, такие ситуации в системе образования нередки. Однако каждый руководитель образовательной организации знает, чаще всего из собственного опыта, что первое, с чем ему придется столкнуться в подобном случае — это отрицание новшеств, переходящее в сопротивление. От администрации потребуется большое количество усилий по информированию педагогического коллектива, на-

лаживанию обратной связи, поддержке коллег, для того чтобы сопротивление сменилось исследованием новшества, а затем вовлеченностью в инновационные процессы.

Вполне понятно, что данные проблемы задают и некий образ желаемого будущего инновационного движения в образовании, определяют цели, направления и выбор конкретных путей его развития. При этом практическое воплощение такого образа требует совместных усилий всех элементов, образующих систему образования, — и людей, и организаций. Только при условии их целенаправленного и согласованного взаимодействия проблемы, возникающие на пути нововведений, будут выполнять функцию стимулирования, а не препятствия в развитии образования.

Восприятие инноваций и реакция на них будут неблагоприятными при «навязывании» нововведений педагогу. Разумеется, такие ситуации в системе образования нередки.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Ангеловски, К.* Учителя и инновации : книга для учителя / К. Ангеловски. — М. : Просвещение, 1991. — 159 с.
2. *Бароненко, А. С.* К вопросу о противоречиях и методологических проблемах инновационной деятельности / А. С. Бароненко // Вестник ЮУрГУ. — Сер. «Образование. Педагогические науки». — 2012. — Вып. 15. — № 4. — С. 22—25.
3. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с. — (Мастера психологии).
4. *Данилов, С. В.* Образовательные инновации в регионе: история, современное состояние, содержание : монография / С. В. Данилов, В. Н. Вершинин. — Ульяновск : УИПКПРО, 2015. — 208 с.
5. *Евдокименко, Л. Н.* К осмыслению инновационных процессов в образовании / Л. Н. Евдокименко // Инновационное образование : теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22—23 дек. 2011 г. / редкол. : С. А. Аксютин [и др.] ; ГУО «Академия последипломного образования». — Мн. : АПО, 2011. — С. 65—68.
6. *Леонтьев, А. Н.* Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2 т. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1983. — С. 251—261.
7. *Пономарев, Н. Л.* Образовательные инновации. Государственная политика и управление : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Л. Пономарев, Б. М. Смирнов. — М. : Академия, 2007. — 208 с.
8. *Посталюк, Н. Ю.* Проектирование инновационных образовательных систем: региональный аспект / Н. Ю. Посталюк // URL: <http://psychology.narod.ru/121.html>.
9. *Семашко, О. В.* Управленческие аспекты организации инновационной деятельности учреждения образования / О. В. Семашко // Инновационное образование: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22—23 дек. 2011 г. / редкол. : С. А. Аксютин [и др.] ; ГУО «Академия последипломного образования». — Мн. : АПО, 2011. — С. 219—223.

10. *Советова, О. С.* Социальная психология инноваций (основания, исследования, проблемы) : дис. ... докт. психол. наук / О. С. Советова. — СПб., 1998. — 315 с.
11. *Угрюмова, А. А.* Влияние инновационного восприятия социума на конкурентоспособность региона / А. А. Угрюмова // URL: <http://journal-aael.intelbi.ru/>.
12. *Ушаков, К.* От отрицания до вовлеченности. Модель поведения администратора, внедряющего инновации / К. Ушаков // Директор школы. — 1996. — № 5. — С. 3—6.
13. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2008. — 256 с.

## ПАРАДИГМА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЛИЧНОСТНОМ ИЗМЕРЕНИИ



**Н. Г. БАГДАСАР'ЯН,**  
доктор философских наук,  
профессор МГТУ им. Н. Э. Баумана,  
МГУ им. М. В. Ломоносова,  
заведующая кафедрой социологии  
и гуманитарных наук Университета  
«Дубна» (Москва)  
[ngbagda@mail.ru](mailto:ngbagda@mail.ru)



**Е. В. КИПРИЯНОВА,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры экономики  
и права ЧИППКРО,  
директор МБОУ «Лицей № 11»  
(Челябинск)  
[evkipr@rambler.ru](mailto:evkipr@rambler.ru)

В статье рассматриваются проблемы, связанные с возможностями и рисками инженерного образования в общеобразовательной и высшей школе. Эскалация техногенного поля, связанный с этим процессом рост интереса к естественнонаучным и точным дисциплинам, введение основ инженерного образования и усиление технологической компоненты в общем образовании, а также узкопрофессиональная ориентация высшего инженерного образования определяет проблему: как, когда и в каком конкретном содержании образования необходимо отражать и учитывать принцип фундаментальности, гуманитарно-ориентированное знание и социокультурный контекст.

Problems connected with opportunities and risks of engineering education in a secondary and higher school are being under consideration in the article. Escalation of the man-caused field, objective attention to the natural scientific and practical disciplines, introduction of the basis of engineering education and reinforcement of the technological component

in general education as well as the specifically professional orientation of the higher engineering education define the problem of how, when and in which particular content of education it is necessary to reflect and take into consideration the principle of fundamentality, knowledge oriented to humanity and the socially cultured context.

**Ключевые слова:** *федеральные государственные образовательные стандарты, личностные результаты образования, инженерное образование, образовательные компетенции, фундаментальная компонента образования, интегративность естественнонаучного, технического, социальнонаучного знания*

**Key words:** *federal state educational standards, personal educational results, engineering education, learning competency, fundamental component of education, intergrativity of natural scientific, technical and social scientific knowledge*

Для всех очевидна огромная роль в мировой динамике так называемого субъективного фактора, в качестве которого выступают те, кто причастен к научно-технической составляющей прогресса, кто уже получил инженерно-техническое образование и кто еще только выбирает для себя этот путь. Инженерная парадигма, заданная в содержании образования современной школы, призвана сформировать мотивацию и интерес, повлиять на выбор будущей профессии, определиться с форматом и уровнем технического образования и в дальнейшем «влиться» в класс «белых», а то и «золотых воротничков». Именно на них сделана ставка новой российской экономики.

Между тем нынешнее образование приобрело ряд черт, заставляющих беспокоиться «прогрессивно мыслящую общественность». Назовем эти особенности средней и высшей школы:

✓ снижающееся качество математического и естественнонаучного образования;

✓ недостаточность материально-технического оснащения и связанная с ним неэффективная, но обязательная «практико-ориентированность» образования;

✓ рассогласованность школы, организаций дополнительного образования, вузов, бизнес-структур в области научно-технической подготовки школьников;

✓ дисциплинарная дифференциация в высшей школе, связанная с интенсивным

членением общего поля инженерно-технической активности, появлением новых специальностей (как углубляющих традиционные направления, так и обусловленных принципиально новыми видами деятельности, возникающими вследствие развития технологий электронной коммуникации, нанотехнологий и т. п.);

✓ фрагментация учебного комплекса, которая приводит к мозаичности представлений, отсутствию целостного образа мира — природного и социального, — в рамках которого осуществляется инженерно-техническая деятельность;

✓ прагматизация учебного процесса, его узкая направленность на решение тактической задачи — востребованности выпускника в конкретной сфере профессиональной деятельности;

✓ превращение образования в услугу, усиление социальной значимости вузовского диплома в ущерб ценности самоактуализации как следствия раскрытия творческого потенциала личности в процессе образования и самообразования.

Есть и другие проблемные характеристики, на которых мы останавливаться не будем (например, проблема кадрового потенциала средней и высшей школы). Формат данной статьи позволяет заострить внимание именно на тех моментах, которые вызывают беспокойство и могут привести к негативным последствиям. Кроме того, система общего образования еще может избежать тех рисков,

которые проявляются в высшей школе как их следствие.

Какие актуальные задачи приходится решать общеобразовательной школе в контексте внедрения федеральных государственных образовательных стандартов и развития основ инженерного образования?

Стандарты, основанные на системно-деятельностном подходе, как новая идеология и практика школьной жизни реализуются сегодня не в полной мере в силу «сопротивления» консервативно настроенной части учительства. Между тем культурная миссия образования, обозначенная в стандартах, — освоение универсальных культурных ценностей, достижение культурной идентичности, развитие личности, способной к творческой деятельности, и т. п. — чрезвычайно своевременна. В идеале ФГОС общего образования призваны обеспечить условия для самоактуализации исследовательских, интеллектуальных и творческих потенциалов личности.

Потребности развития производства и технологий региональных экономик в Российской Федерации вызывают необходимость формирования мотивации школьников к техническому творчеству и начальных технических навыков. Приобретает особую важность позитивный имидж инженерных профессий, в том числе тех, которые пока не существуют,

но контуры которых уже просматриваются [5].

В этой связи показателен факт выпуска Агентством стратегических инициатив при Президенте РФ совместно с Московской школой управления «Сколково»

весьма любопытного издания — «Атласа новых профессий». Он дает детям и их родителям ориентиры в мире будущих профессий и подсказывает, где можно получить базовое образование, чтобы стать специалистами в той или иной области. Читать «Атлас» увлекательно, описание перспектив эволюции профессионального

ландшафта уводит читателя в страну чудес. Везде волшебство роботов, симуляторов, 3D-моделей, которые вытесняют профессии библиотекаря, испытателя, ригатора и аналитика [1].

Но о каких бы фантастических инженерных профессиях ни шла речь, в их основе — математическое и естественнонаучное образование, качество которого вызывает сегодня много вопросов. Стало нормой вспоминать о советской школе с грустью, знакомясь с международными исследованиями TIMSS и PIRLS, которые подтверждают факты низких рейтингов математической, естественнонаучной грамотности в Российской Федерации. В ряду стран мира она занимает позицию от 35-й до 38-й. Этот «стабильный» результат Россия держит более десятка лет. Намечившаяся тенденция к улучшению дала повод Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки 15 октября 2014 года на форуме Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны» констатировать своевременность и результативность внедрения новых образовательных стандартов [8]. Не рано ли праздновать победу? Высшая школа пока этих результатов не видит.

Может быть, дело не только в стандартах?

За рубежом немало идей и концепций усиленного математического и технического образования, в частности парадигма образования STEM (Science Technology Engineering and Maths), концепция построения производственной лаборатории Fablab (fabrication laboratory), модель использования оборудования TechShop и др.

В США в 2011 году был создан Комитет по науке, технологии, инженерии и математическому образованию (CoSTEM), цель которого заключается в координации федеральных программ и мероприятий в поддержку STEM-образования. Оно направлено на внедрение на всех уровнях образования комплекса мероприятий, способствующих изучению учащимися

Потребности развития производства и технологий региональных экономик в Российской Федерации вызывают необходимость формирования мотивации школьников к техническому творчеству и начальных технических навыков.

компьютерных наук, естественных наук, инженерного дела и математики, а также на помощь в приобретении школьниками навыков XXI века — командной работы, коммуникации, управления проектами, генерации идей [9].

FabLab предлагает участникам возможность заниматься промышленным дизайном, программированием, прототипированием. На основе приобретенных знаний и навыков школьники могут организовать собственное мелкосерийное производство полного цикла и реализовать свои технологические проекты [10]. То есть дети, по сути, занимаются трудовой деятельностью, а ведь это — школа самостоятельности, управления своим временем, ответственности.

В последние десятилетия в России появились такие положения в законодательстве, которые накладывают ограничения на привлечение детей к труду. Требуются согласие родителей, справки о здоровье, заявления и т. д. Чрезмерная опека приводит к инфантилизму, неспособности планировать и организовывать свою жизнь, что и наблюдают педагоги в школе и преподаватели в вузе.

В школах Российской Федерации сегодня созданы структурные подразделения по типу центров технического творчества [6]. Они призваны аккумулировать традиционные и новые механизмы, формы, содержание, условия, способствующие личностному росту учащихся, созданию мотивирующей образовательно-профессиональной среды научно-технического творчества, формированию навыков выдвижения идей и гипотез, публичных выступлений и защиты результатов исследований. Кроме углубленного изучения предметов математического, естественнонаучного и технологического циклов школьники могут познавать принципы моделирования и прототипирования; основы робототехники, автоматизации технологических процессов; мехатроники; электротехники и электроники; изучать возможности многомерной визуализации, предметного погружения и др.

Целевая задача — формирование инженерной культуры участников образовательного процесса и профессионального самоопределения учащихся.

Однако инженерная культура личности включает такие составляющие, как ответственность и следование нормам этики, развитые образное мышление и эмоциональная сфера. Вопрос в том, чья это пре-

рогатива. В пределах содержания каких предметов в большей степени лежит ответственность за формирование личностных качеств? Ответ прост: эти предметы так и называются — гуманитарные, то есть человеческие. Между тем включение в жизнь школы инженерии как парадигмы для решения государственной задачи создания технологической сверхдержавы происходит за счет сокращения уроков литературы и истории в учебном процессе. Они вытесняются в «новые образовательные технологии» и в часы «самостоятельной работы». Эти процессы и тенденции очевидны и для системы высшего инженерного образования.

Каким же должно быть инженерное образование, чтобы искусственный технический мир, создаваемый «компетентными» выпускниками наших школ и вузов, окончательно не разрушил природную среду? Чтобы инженера не считали главным виновником цивилизационных несчастий, а в обществе был сформирован его позитивный образ?

Дисциплинарная дифференциация в инженерной науке и в определенной мере отражающая эту тенденцию фрагментация учебного процесса задают выраженный техноцентристский контекст образования. На первый взгляд, это естественно. А каким же еще должно быть инженерно-техническое образование? Однако все более остро звучит предупреждение выдающегося немецкого философа техники Э. Каппа о том, что всем центробежным устремлениям в науке и технике

Каким же должно быть инженерное образование, чтобы искусственный технический мир, создаваемый «компетентными» выпускниками наших школ и вузов, окончательно не разрушил природную среду?

должно соответствовать равное по силе центростремительное движение к глубинам человеческого духа, что позволит достичь антропологического масштаба в контроле над техникой [7].

Само по себе понятие контроля над техникой в эпоху стремительных перемен, произошедших в технике в XX веке, оказалось, по сути, предвидением целого пласта социокультурных исследований, философских, культурологических размышлений интеллектуалов. Понятие контроля имеет место и в специальных инженерных дисциплинах, однако там оно носит узкопрофессиональный характер. Но такое фрагментарное представление о контроле вовсе не формирует чувства профессиональной ответственности. Тем более что для современного человека искусственная, техногенная среда становится все органичнее, она даже более привычна для него физиологически, психологически, чем среда естественная, природная. Процесс отчуждения людей, замещения их естественной среды искусственной приобретает лавинообразный характер. Современный человек, например, признается, что его охватывает паника, если, выйдя утром на работу, он оставил дома мобильный телефон. А чего стоит

Для современного человека искусственная, техногенная среда становится все органичнее, она даже более привычна для него физиологически, психологически, чем среда естественная, природная.

идея человека-киборга, чья генетическая природа подчинена встраиванию в окружающий его электронный мир? Что противопоставить этому? Как компенсировать потери отчуждения человека от собственной природы? Что следует учитывать при стратегическом проектировании образовательного тренда?

На наш взгляд, в дихотомии «фундаментальное — узкопрофессиональное» в системе образования акцент следует делать на первой составляющей. *Фундаментальная* компонента расширяет диапазон инженерного мышления, противопоставит его ориентации исключительно на практиче-

ский эффект, утилитаризму и инструментализму в принятии решений. Между тем фундаментальная компонента сегодня не только сокращается в объеме, но и существенно страдает в качестве: студенты, поступившие в вуз во время демографического спада, да еще по результатам ЕГЭ, просто не способны удерживаться на вузовском уровне по математике, физике, химии. И здесь уже преподаватели решают дилемму: либо ставить заслуженные «неуды», понимая, чем это грозит для штатного расписания вуза, либо снижать требования.

Кроме того, эволюция техносферы, в которой действует закон необходимого разнообразия, предоставляет такой широкий спектр возможной динамики, что в рамках частных подходов трудно определить, какая из этих возможностей более перспективна. Вот пример: сегодня много говорят о нанотехнологиях как о приоритетном инновационном направлении научно-технического прогресса. Причем говорят и представители технических наук, и материаловеды, и физики, химики, биологи, медики и т. д. От нанотехнологий ждут принципиально новых возможностей в области хранения и переработки информации. Приставка «нано-» эксплуатируется в рекламе, предлагающей нанокосметику и даже наногуталин. То есть само это слово приобретает магическую окраску, как бы гарантируя тем самым высокое качество продукта. Но к какой области научного знания — естественные науки, технические или социальные — относятся исследования микроскопических частиц?

В связи с нанотехнологиями такая постановка вопроса даже сама по себе не вполне правомерна. Дело в том, что нанотехнология является не предметно-ориентированным исследованием, а проблемно-ориентированным, что акцентирует социокультурное измерение науки, ее соотношенность с проблемами, актуальными для общества. Ее развитие ведет не только к изменению всего совре-

менного научно-технического ландшафта, но и к позитивным экономическим, экологическим и социальным переменам. Поэтому все чаще фиксируется трансдисциплинарный характер нанонауки, интегрирующий в поле науки повседневные социальные ожидания людей [4].

Однако не следует сводить нанотехнологию к сугубо прикладным, утилитарным задачам. Из статистических данных, отражающих характер публикаций (Science Situation Index), видно, что доля публикаций сугубо фундаментального характера в нанотехнологии выше, чем доля публикаций фундаментального характера в целом по науке (47 % против 40 %) [4].

Мы предприняли этот экскурс в нанотехнологию, чтобы показать, что какие бы частные инструментальные задачи ни решались в рамках того или иного направления инженерно-технической (либо любой другой) деятельности, перспектива открывается лишь в фокусе фундаментального подхода, позволяющего видеть и прогнозировать весь комплекс проблем. Следовательно, фундаментальная компонента (мы имеем в виду весь комплекс фундаментальных идей — как в «науках о природе», так и в «науках о духе») — важная составляющая современного образования, которая расширяет профессиональные возможности личности и одновременно создает определенные гарантии социального прогресса.

Приведенный нами пример одного из самых перспективных направлений современного знания, которое пока как бы «приватизировано» инженерными науками, показывает, что дальнейшее членение дисциплин в технических вузах и продолжающаяся фрагментация учебного комплекса — опасная тенденция, явно противостоящая и логике науки, и логике общественного развития.

С этой же точки зрения необходимо преодолеть и стремление к прагматизации учебного процесса, по сути игнорирующей учет социальной и культурной среды, в которой создается и функциони-

рует техника. На пути от идеи до ее практического воплощения следует «просчитывать» не только экономический и технико-технологический эффект, но и последствия бытия новой технологии в социуме, и то, как она повлияет на культурные ценности.

Прагматизация, подстраивание образования под экономическую систему, превращение его в сферу услуг крадет у человека и общества свободу. Техническое развитие не может осуществляться в пределах экономического планирования, закрепляющего технократический подход. Оно должно выйти в сферу культуры, ориентируясь на развитие личности, а не на удовлетворение его бесконечно растущих потребностей и тем более не на провоцирование их. Технический прогресс тогда обретает антропологическое измерение, учитывая ценностный вектор человеческого бытия, он перестает быть доминантой в жизни общества, становясь побочным результатом свободной самореализации критически мыслящего человека. На этом пути появляются возможности корректного контроля и регулирования технического прогресса, минимизирующих его тяжелые негативные последствия.

Вопрос о социогуманитарной экспертизе техносферы актуализируется в связи с такой характерной для нее особенностью, как *эскалация техногенного поля* во все новые сферы бытия (здесь можно вновь вспомнить о нанотехнологиях, многообещающее развитие которых «грозит» затронуть уже в ближайшем будущем практически все пространство человеческой жизни, включая повседневность). Надо ли бездумно принимать все, на что способна техническая мысль? Уместно напомнить и о глобализации негативных последствий технической деятельности (например, аварии на АЭС или на нефтяных танкерах), и о вооруженных конфликтах. Амбивалентность технического

---

Прагматизация, подстраивание образования под экономическую систему, превращение его в сферу услуг крадет у человека и общества свободу.

воздействия определяется также тем, что техника включается людьми в арсенал средств борьбы за реализацию экономических и политических целей и интересов.

А теперь зададимся вопросами. Может ли выпускник технического вуза, ориентированный на узкопрофессиональную деятельность, получающий специализированное техническое знание (как условное знание о деятельности техноструктуры, как успешное правило к конкретному действию), видеть все это многомерное, сложно структурированное пространство техносреды, да еще и во временном континууме, задающем параметры будущего? Как, когда и в каком конкретно содержании образования (среднего и высшего) необходимо отражать и учитывать принцип фундаментальности, гуманитарно ориентированное знание и социокультурный контекст?

Ответ очевиден: сфера технических знаний, формируя личность обучающегося как техносубъекта, не содержит онтологических оснований, они могут быть привнесены лишь извне. Прежде всего здесь имеется в виду весь пласт социально-гуманитарного знания, обозначенный в нормативных документах [3]. Важно само присутствие таких дисциплин, как философия, социология, культурология, история, психология (в разных вузах этот набор, кроме истории и философии, варьируется).

Значительным гуманистическим потенциалом обладает синергетический подход, демонстрирующий универсальность в законах природного и социального бытия.

Однако этого сегодня явно недостаточно. В современной культуре существуют и другие точки развития такого (назовем его гуманитарно ориентированным) знания, которое пока мало представлено в системе технического образования.

Сформировавшаяся уже в XX веке тенденция интегративности в естественнонаучном, техническом и социальном знании, концентрируясь в попытке целостного измерения человеческого бы-

тия, оформилась в ряде современных концепций, которые могут быть (и на наш взгляд, должны быть) отражены в дисциплинах общеинженерного и специализированного блоков. Так, значительным гуманистическим потенциалом обладает синергетический подход, демонстрирующий универсальность в законах природного и социального бытия. Такой подход, представляемый в разных дисциплинарных срезах инженерного образования, формирует широту профессионального мышления и естественную социально-гуманитарную ориентацию будущего инженера.

Серьезным позитивным потенциалом обладает и историко-культурная составляющая любой дисциплины инженерного цикла, драматическая, человеческая линия становления предметного знания, которая как бы смягчает, гуманизирует надличностную объективность науки. Историко-культурная компонента задает этически нагруженные ценностные образцы для формирующегося профессионала.

Таким образом, мы обостряем вопрос о необходимости изменения стратегии инженерно-технического образования: оно должно носить фундаментальный, гуманистический, этико-социальный характер. Оно должно быть встроено в общекультурный и историко-культурный контекст. Личность, получающая такое образование, действует как социально ориентированный субъект, способный игнорировать непосредственную выгоду во имя ответственного решения.

Динамика техногенной цивилизации сегодня вступила в явное противоречие с задачами социального развития. Однако эта динамика обеспечивается деятельностью конкретных людей, получающих образование в рамках конкретных образовательных систем. Вот почему мы считаем оправданной критическую постановку вопроса о той модели инженерно-технического образования, которая может гарантировать социальный, а не только технический прогресс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас новых профессий // URL: <http://www.asi.ru/upload/iblock/d69/Atlas.pdf>.
2. Багдасарьян, Н. Г. Инженерное образование: между миссией и стандартом / Н. Г. Багдасарьян // Высшее образование в России. — 2015. — № 4. — С. 34—43.
3. Багдасарьян, Н. Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе / Н. Г. Багдасарьян. — Педагогика. — 2008. — № 5. — С. 3—9.
4. Горохов, В. Г. Нанотехнология в современном обществе / В. Г. Горохов // Социология техники : учебное пособие / А. Л. Андреев, П. А. Бутырин, В. Г. Горохов. — М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2009. — С. 207—208.
5. Дуткевич, П. Нужны ли реформы в системе высшего образования? / П. Дуткевич // Высшее образование в России. — 2015. — № 3. — С. 80—84.
6. Технологическое образование школьников в условиях инновационного развития педагогики : сборник статей и материалов научно-методического семинара / под ред. И. Н. Рождественской, Е. В. Лямцевой, Л. Л. Ромашковой. — Челябинск : Взгляд, 2014. — 136 с.
7. Хуниг, А. Первые германские философы техники / А. Хуниг // Философия науки и техники — природа и техника на пороге третьего тысячелетия : материалы международной конференции / под ред. В. Г. Горохова. — М. : РФО, 2005. — С. 261—262.
8. <http://kremlin.ru/events/president/news/46805>.
9. <http://teach.com/what/teachers-know/stem-education>.
10. <http://www.fabfoundation.org/fab-labs/what-is-a-fab-lab/>.

## РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ: «ЛАЗУРНЫЙ» КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА



С. А. ФАДЕЕВА,  
доктор педагогических наук,  
заведующая кафедрой теории  
и практики воспитания  
и дополнительного образования НИРО  
[fadeeva1607@gmail.com](mailto:fadeeva1607@gmail.com)



М. Е. БОТОВА,  
заведующая методическим отделом  
ГБОУ ДОД ДСООЦ «Лазурный»  
[metoda09@yandex.ru](mailto:metoda09@yandex.ru)

В статье раскрываются вопросы реализации воспитательной системы в условиях временного детского коллектива; актуализируется необходимость осуществления системного и целенаправлен-

ного воспитания детей и подростков; указываются содержательные особенности функционирования воспитательной системы детского центра «Лазурный».

The article deals with the questions of realization of educational system in the conditions of temporary children's collective. The authors analyze the necessity of implementation the system and purposeful education of children and teenagers. The substantial features of functioning the educational system of the children's center «Lazurny» are specified.

**Ключевые слова:** *воспитательная система, воспитательное событие, педагогическая реальность, совместная деятельность, педагогическая система*

**Key words:** *educational system, educational event, pedagogical reality, cooperative activity, pedagogical system*

В свете требований новых образовательных стандартов системно-деятельностный подход предполагает воспитание качеств личности, отвечающих требованиям построения гражданского общества на основе диалога культур, ориентацию на достижение готовности ребенка к саморазвитию, учет индивидуальных особенностей детей и персонализированного развития каждого, а также многообразии видов деятельности при построении образовательно-воспитательного процесса.

Одним из институтов, призванных решать непростые задачи становления личности ребенка и его дальнейшей социализации, является дополнительное образование как «системный интегратор»

Одним из институтов, призванных решать непростые задачи становления личности ребенка и его дальнейшей социализации, является дополнительное образование как «системный интегратор» открытого вариативного образования.

открытого вариативного образования. Дополнительное образование может обеспечить раскрытие мотивационного потенциала, поскольку в полной мере расширяет возможности детей, предоставляя им условия для самореализации и индивидуального развития. Познавательная активность личности проявляется в сфере разнообразных культурных практик, дети приобретают опыт социального взаимодействия и продуктивной деятельности.

Познавательная активность личности проявляется в сфере разнообразных культурных практик, дети приобретают опыт социального взаимодействия и продуктивной деятельности.

ГБОУ ДОД ДСООЦ «Лазурный» (директор А. В. Вздышкин, заслуженный ра-

ботник физической культуры РФ) — уникальный воспитательный центр дополнительного образования, где в условиях временного детского объединения происходит многовекторное раскрытие личностных потенциалов каждого ребенка. Педагоги создают оптимальные условия для активности и самоопределения подростков в социально и личностно значимых видах деятельности, приобретения детьми опыта участия в коллективной жизни.

Воспитательная система «Лазурного» формировалась много лет, и сейчас можно констатировать наличие сложившейся модели воспитания, которая служит образцом для других образовательно-оздоровительных центров как в Нижегородской области, так и далеко за ее пределами. Однако принятие новых стратегических документов в сфере воспитания и дополнительного образования потребовало расстановки иных акцентов в организации воспитательной деятельности, возникла необходимость обновления существующей воспитательной системы.

Попытаемся описать актуальное состояние системы, ее основные характеристики и особенности в контексте «диалога» методологии воспитания и реалий жизни детского лагеря.

В основу модели воспитания детей детского центра «Лазурный» положена педагогическая теория коллективно-творческой деятельности (И. П. Иванов, А. Н. Лутошкин, О. С. Газман и др.)

и идеи деятельностного подхода к развитию личности\*.

Традиционные представления о воспитательной системе свидетельствуют о невозможности ее создания в условиях временного, постоянно меняющегося детского коллектива. Однако последние исследования ученых и педагогов-практиков постепенно меняют некоторые позиции относительно возможностей и логики функционирования воспитательных систем, обосновывая их существование в различных организациях культуры, спорта, санаторных учреждениях, клубах по месту жительства и т. д.

На наш взгляд, специфика данной воспитательной системы заключается в том, что традиционные процессы неторопливого разворачивания системы (зарождения, становления, развития, функционирования, обновления, преобразования и пр.) значительно ускоряются и происходят гораздо более динамично, чем в школе. Хорошо известные функции системы (развивающая, интегрирующая, регулирующая, защитная, компенсирующая и корректирующая) расширяются и дополняются иными функциями (досуговой, здоровьесберегающей, адаптивной, мотивирующей, психотерапевтической, развлекательной и пр.), что придает дополнительный воспитательный потенциал организуемой жизнедеятельности детей.

Одной из главных особенностей воспитательной системы центра является наличие временного детского коллектива, и каждый ребенок проходит успешную адаптацию в нем. В первые дни пребывания ребенка в лагере осуществляется специально организованная деятельность педагогов, направленная на снятие

---

\* Деятельность определяет мотивы и ценности личности; личностные свойства формируются в процессах социализации, индивидуализации и самоактуализации; устойчивым основанием личности человека служит система его отношений к миру, реализуемая через иерархию различных деятельностей (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.).

тревожных состояний и формирование дружеских отношений в формирующемся детском коллективе. Такую задачу выполняет активное включение воспитанников в коммуникативные игры, тренинги, совместную творческую деятельность. Психолого-педагогическое воздействие на детский коллектив и каждого ребенка в отдельности оказывается непрерывно в той или иной степени интенсивности: детей «погружают» в разнообразные виды деятельности, которые сменяют друг друга; в каждом виде деятельности ребенок может найти то, что значимо и привлекательно именно для него; за короткий промежуток времени он получает огромное количество эмоциональных впечатлений, постоянно развивая навыки конструктивного взаимодействия и общения. Снижение уровня эмоционального напряжения, повышение сплоченности и доверия друг к другу, благоприятный психологический климат, создание условий для полноценного включения каждого ребенка в жизнедеятельность детского коллектива — за небольшой период времени происходит эффективная адаптация ребенка в новых для него условиях детского лагеря, следовательно, успешно решается главная задача организационного периода. Личностное и социальное развитие воспитанников с первых дней определяется характером организации их деятельности.

Таким образом, ключевыми идеями организационного периода являются:

- ✓ «погружение» детей в оптимальные для адаптации виды творческой деятельности;
- ✓ активное коллективообразование отрядов, их сплочение при возможности проявления и развития индивидуальности каждого воспитанника;
- ✓ проживание детьми начального периода в режиме максимального эмоционального благоприятствования.

---

Личностное и социальное развитие воспитанников с первых дней определяется характером организации их деятельности.

Периоды смены — организационный, основной и заключительный — сочетают все направления социальной, культурно-досуговой, воспитательной и оздоровительной деятельности коллектива лагеря. И так, стержневым основанием содержания деятельности является коллективная творческая деятельность с учетом интересов и возможностей детей и подростков. Создаются и поддерживаются традиции, развиваются способности самоуправления, происходят организация коллективной жизни в отряде и взаимодействие отрядов между собой.

Одна из особенностей воспитательной системы ДЦ «Лазурный» — в достижении качества межличностных отношений и создании оптимальной воспитательной атмосферы: это обусловлено фактом наличия общего личностно значимого интереса и, как следствие, активизацией коммуникативной среды между педагогами и детьми в условиях временного детского объединения и в рамках загородного центра. По справедливому утверждению известного исследователя С. И. Панченко, детский лагерь становится для ребят «уникальной коммуникативной средой, в которой все процессы ускоряются до невиданных в школьных и домашних условиях скоростей. Глубина культурного содержания работы с детьми столь же непостижима, как и его педагогический потенциал, результаты которого можно потом наблюдать в значительных личностных изменениях детей» [7].

Несмотря на то что каждая смена в лагере имеет свои тематику, особенности развития и сюжеты реализации, неотъемлемыми характеристиками воспитания здесь являются: приобретение детьми навыков самоуправленческой деятельности, развитие способностей целеопределения и достижения поставленных целей, получение

опыта организации отрядных и общелагерных дел.

Одной из приоритетных воспитательных технологий формирования временного детского коллектива является «отрядная стратегия». Она включает в себя комплекс отрядных дел, основанных на событийности (событие помогает преобразовывать внешние мотивы во внутренние установки личности). «Отрядная стратегия» представляет собой череду последовательных целенаправленных событий, основные из которых: отрядное творческое дело «Мы вам рады», отрядные огоньки, диспут «Время дружить», тренинг актуализации отрядных ценностей, оформление книги отрядных ценностей, знакомство с основами медиации, формирование системы личностного роста и др. Через включение ребенка в социально значимое взаимодействие и процессы самопознания «выращиваются» отношения человечности и доброты, гражданственности и трудолюбия, необходимости здоровье- и культуросохранения — это и есть ведущие ориентиры коллектива ДЦ «Лазурный». Способность договариваться и действовать сообща, умение достигать и представлять результаты своей деятельности, самостоятельно выбирать собственный маршрут познания и развития, принимать на себя ответственность — все это успешно достигаемые составляющие процесса каждодневного целеопределения.

Итак, достоинствами основного периода смены можно назвать:

- ✓ личностный рост ребенка посредством осуществления принципов свободы творчества и социальной активности;
- ✓ системное оздоровление детей в условиях лагеря и принятие здоровья как комплексной характеристики личности;
- ✓ придание каждой смене определенной тематической направленности, где единая тема выступает интегрирующим фактором жизнедеятельности детей и взрослых на протяжении смены;

Одна из особенностей воспитательной системы ДЦ «Лазурный» — в достижении качества межличностных отношений и создании оптимальной воспитательной атмосферы.

✓ самоорганизацию индивидуальной траектории развития ребенка, его самоопределение, самораскрытие и самообразование.

Известно, что реализация системного подхода обеспечивает целенаправленность, целостность и интегративность всех воспитательных воздействий. В теории воспитания системный подход — это направление методологии, реализация которого связана с пониманием целенаправленной воспитательной деятельности как средства, обеспечивающего целостность формирования и развития личности.

Многообразные виды совместной деятельности детей и взрослых приобретают воспитывающий характер, так как уже на этапе проектирования предусматривается степень извлечения ее воспитательного потенциала, насыщение нравственными и культурными ценностями и смыслами. Организуемую ценностно-ориентированную деятельность — как эмоционально привлекательную для большинства воспитанников и решающую при этом множество воспитательных задач (вне зависимости от ее вида) — можно характеризовать как системообразующую, то есть такую, вокруг которой складывается система и образуются связи между другими ее компонентами.

Теория воспитательных систем занимает уникальное место в педагогическом знании. Воспитательная система рассматривается нами с позиций научной школы академика Л. И. Новиковой как «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, отношения, освоенная коллективом окружающая среда) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» [6]. При этом главная цель — не создание системы, а развитие личности ребенка через высокоценностное отношение к нему «здесь и теперь». Истоки теории воспитательных систем можно найти в ведущих по-

ложениях теории воспитательного коллектива А. С. Макаренко: на ребенка оказывает влияние не только личность воспитателя, но и общность значимых для человека людей, а коллектив в силу своей целостности способен непостижимым образом влиять на каждого его субъекта.

«Лазурный» — уникальное место развития детско-взрослой общности.

По мнению Д. В. Григорьевой, общность «возникает там и тогда, где и когда взрослые вместе с детьми» [4]. Общности живут событиями, а не мероприятиями. События всегда нацелены на изменение повседневности. В. И. Слободчиков раскрывает смысл «вместе» через понятие *со-бытия* (совместного бытия) как гармонии связей и отношений. Педагогическое событие — это «момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка, их со-бытие» (Д. В. Григорьев). Проектируя педагогическое событие, педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, предполагая полноценное личностное самоопределение последнего. В сущности, речь идет о совместном проектировании педагогического события по инициативе взрослого. Подобное понимание воспитания ведет к признанию субъектности ребенка в процессе воспитания. Потому так важно правильно расставить приоритеты в пользу организации событийной деятельности, чтобы эффект события для ребенка запомнился как яркий жизненный артефакт.

Построение событийной детско-взрослой общности характеризуется «эмоционально-ценностным восприятием участниками ситуации совместного бытия, рождением новых коллективно значимых смыслов, открытым типом отношений и межпозиционным взаимодействием, един-

---

В теории воспитания системный подход — это направление методологии, реализация которого связана с пониманием целенаправленной воспитательной деятельности как средства, обеспечивающего целостность формирования и развития личности.

ством целевой ориентации, а также индивидуальной и групповой рефлексией» [7, с. 135].

Итак, в качестве базового элемента системы ДЦ «Лазурный» выступает воспитательное событие, во-первых, как организационно-содержательная основа сохранения традиций и создания культурных новаций; во-вторых, как способ сплочения общности на основе наполненного смыслом дела; в-третьих, как способ деятельностной интеграции ребенка в полноценную жизнь взросло-детской общности. Таким образом, воспитательная система предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Это взаимодействие педагогов и воспитанников, разворачивающееся в определенном времени (в условиях временного детского коллектива), в ходе которого реализуются цели педагогов и актуальные потребности воспитанников.

Событийная реальность тесно переплетается с образовательной реальностью: ежедневно осуществляются воспитание и обучение детей — эти процессы взаимопроникают и интегрируются. Конечно, школа, работающая в условиях круглогодичного центра, включена в единое воспитательное пространство. Но вместе с тем обучение — воспитывающее, гуманно-личностное, индивидуально ориентированное и деятельностное — творится

Воспитательная система предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия).

ежедневно, начиная с отряда и заканчивая общими событиями и делами в рамках всего детского центра. К закономерностям образовательного процесса, отражающим реализацию системно-деятельностного подхода в свете требований ФГОС, относятся не только включение содержания обучения и воспитания в контекст реалий жизни детского центра, но и формируемые желания воспитанников узнать и научиться, понимание целей

своей деятельности и самостоятельное освоение определенных способов действий, что снова и снова порождает мотивацию детей к обучению и познанию.

Наконец, одним из смыслов существования детского центра является сохранение здоровья — физического, социального, нравственного и т. д. Для привлечения воспитанников к осознанному выбору здорового образа жизни в лагере созданы все возможные условия. Особый же акцент следует сделать на поддержании (а иногда и восстановлении) здоровья эмоционального. Известно, что эмоциональная сфера признается во многом определяющей для развития личностного потенциала ребенка. К сожалению, необходимость наличия положительного эмоционального фона и внимания к становлению эмоциональной культуры обучающихся часто осознается педагогами, но не всегда поддерживается на практике. В условиях «Лазурного» такая задача успешно решена, так как более 95 % детей хотят возвращаться сюда снова и снова, а детский центр вызывает такие образные ассоциации, как «радость», «сказка», «дом», «счастье», «творчество», «дружба», «солнце», «город детства», «радуга»\*.

Говорят, что школы воспитания характеризуются особым духом романтики: здесь одинаково развиты и деловые, и неформальные отношения между детьми и взрослыми; создается атмосфера сотрудничества, сотворчества, сопереживания. Не удивительно, что педагоги-организаторы «Лазурного» среди ключевых идей своей работы называют погружение ребенка в атмосферу «правильного» детства.

Эмоционально привлекательную и педагогически целесообразную атмосферу «Лазурного» творит творческий педагогический коллектив.

\* Приводятся результаты традиционных мониторинговых обследований личностного развития воспитанников ДЦ «Лазурный» (2013—2015 гг.).

гический отряд «Радуга». Ценным является тот факт, что почти все вожатые «Лазурного» приезжали сюда в школьном возрасте в роли воспитанников и участников детских смен (есть и такие, чьи родители были вожатыми). Таким образом, можно констатировать наличие еще одной характеристики гуманистической воспитательной системы — ее воспроизводства: система сохраняется и обновляется посредством раскрытия и реализации педагогического потенциала своих бывших воспитанников. У сегодняшних педагогов-организаторов складывается своя славная история, традиции и достижения\*.

Напомним, что особенностью данной системы является наличие временного детского коллектива. Однако при постоянной сменяемости коллектива детей остается постоянным коллектив педагогов-организаторов — молодых наставников детей, вожатых. Именно они и их деятельность играют роль системообразующего фактора: они выполняют задачи воспроизводства и сохранения традиций, стимулирования нового, организации совместных социальных и культурных практик, развития детского самоуправления, проектирование ситуаций детской успешности — всего того, что происходит в рамках функционирования любой воспитательной системы, но при наличии постоянного коллектива детей и взрослых. Для педагогов-организаторов «Лазурного» воспитание — сознательно избранная деятельность, в которой также происходит их личностная и профессиональная самореализация. Можно констатировать наличие сложившейся педагогической системы центра как стержневой основы системы воспитательной.

Педагогическая система лагеря — ценностно-ориентированная. Какие ценности

демонстрируют своим воспитанникам вожатые? Это самореализация, взаимопонимание и взаимоуважение, коллективизм, свобода творчества, интерес ко всем проявлениям жизни, здоровье ребенка. Особая ценность — стать действительно важным Человеком в жизни ребят: именно твои слова они запомнят и будут размышлять над ними, твои поступки возьмут за образец, твои таланты вдохновят их на раскрытие собственных. Транслируя чувство лагеря, педагогический отряд осуществляет воспитание «крупными дозами» — через воспитательные центры, ключевые дела, отрядные и лагерные сборы.

Педагогической целью на этапе обновления стало определение путей и возможностей использования логики системного подхода в преобразовании и совершенствовании воспитательной деятельности как через осмысление уже сложившегося педагогического опыта, так и посредством проектирования иных методологических и содержательных основ воспитания. Сегодняшняя модель детского центра как воспитательной системы призвана определить механизмы обновления педагогической деятельности и интегрировать воспитательные потенциалы временного детского коллектива через оптимальную включенность ребенка в актуальные для него социальные и культурные практики. Необходимость обновления системы была вызвана и требованием расстановки новых акцентов в организации воспитательной деятельности в связи с принятием стратегических документов воспитательной политики.

Однако главная цель и ценность воспитательной системы гуманистического типа — это ребенок как личность, укрепление его физического, психического и духовного здоровья, поддержка его природной активности, стремления к само-

---

Для педагогов-организаторов «Лазурного» воспитание — сознательно избранная деятельность, в которой также происходит их личностная и профессиональная самореализация.

---

\* По итогам IX Всероссийского конкурса молодых специалистов в сфере отдыха и оздоровления детей и молодежи 2015 года «Лучший вожатый России», это вожатый ДЦ «Лазурный».

актуализации и раскрытие личностных потенциалов. Реальными результатами воспитания при этом становятся: изменение потребительской позиции на созидательную, рост самостоятельности и самоуправленческих навыков, развитие способностей к сотрудничеству, мотивация и готовность к решению жизненных задач, увеличение социальной активности, желание проявить себя в различных видах деятельности и опыт успешности подобных проявлений. И, кроме того, дальнейшее (за рамками смены) транслирование детьми вновь присвоенных смыслов и ценностей.

Автор концепции гуманитарной экспертизы в образовании С. Л. Братченко утверждает, что смысл личностного роста — обретение себя и своего пути. Среди критериев личностного роста ученый называет и такие, которые в полной мере отражают приращения личности, характерные для воспитанников детского центра. Это опыт доверия своей природе как принятие себя, опора на собственные реальные желания и переживания, адекватные представления о своем актуальном состоянии, динамичность развития в конкретный период времени. Главное, чтобы все это стало той частью субкультуры ребенка, которую он привнесет в среду сверстников и в свою будущую жизнь.

Автор концепции гуманитарной экспертизы в образовании С. Л. Братченко утверждает, что смысл личностного роста — обретение себя и своего пути.

Итак, воспитательная система детского центра как система гуманистического типа обладает следующими традиционными характеристиками:

- ✓ наличием гуманистической стратегии воспитания;
- ✓ личностно значимыми как для взрослых, так и для детей целями воспитания;
- ✓ сохранением традиций жизнедеятельности воспитанников и вожатых;
- ✓ рациональной и эстетической организацией среды;

✓ самосохранением и самовоспроизводством (через подготовку педагогических кадров как носителей традиций лагеря);

✓ гуманистическим характером педагогической практики, ориентированной на личность воспитанника, ее развитие;

✓ организацией совместной жизнедеятельности педагогов и детей, которая строится на основе ценностно-ориентированных отношений и носит воспитывающий характер.

Кроме того, можно наблюдать наличие особенных характеристик, присущих конкретно воспитательной системе данного детского центра, к которым относятся:

✓ событийный характер всех воспитательных воздействий и взаимодействий, базовый элемент системы — воспитательное событие;

✓ мобильность и динамичность всех организационно-воспитательных процессов;

✓ многофункциональность (обучение, воспитание, развитие, оздоровление, досуг, отдых, дополнительное образование);

✓ актуальное и непрерывное проектирование педагогической реальности;

✓ педагогическая система как стержневая основа системы воспитательной;

✓ моделирование условий для проявления персонификации и субъектности личности каждого ребенка;

✓ рождение средой пребывания желания многократного повторения и возобновления в силу своей психологической безопасности, эмоциональной комфортности и привлекательности.

Благодаря удивительному слиянию профессионализма коллектива взрослых и детского задора, творчества, активности «Лазурный» живет своей, неповторимой жизнью, постоянно развивается и трепетно хранит традиции и легенды, а сложившаяся уникальная воспитательная система продолжает развиваться и верно «служить» детству и делу воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьин, Г. Е.* Реализация системного подхода в теории воспитания 1970-х годов — начала XXI века : дис. ... канд. пед. наук / Г. Е. Ананьин. — Ярославль, 2011.
2. *Братченко, С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. — СПб., 2003.
3. *Воропаев, М. В.* Теоретические основы построения воспитательных систем : автореф. дис. ... докт. пед. наук / М. В. Воропаев. — М., 2003.
4. *Григорьев, Д. В.* Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл / Д. В. Григорьев // Народное образование. — 2015. — № 4. — С. 167—170.
5. Концепция развития дополнительного образования детей / утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.
6. *Новикова, Л. И.* Педагогика воспитания : избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. — М., 2009.
7. *Панченко, С. И.* День за днем в жизни вожакого / С. И. Панченко. — СПб., 2011.
8. *Слободчиков, В. И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М., 2000.
9. *Турик, Л. А.* Субъекты развития инновационного образовательного пространства УДОД / Л. А. Турик // Внешкольник. — 2015. — № 5. — С. 39—43.



## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ И ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

М. И. ШУТАН,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры словесности и культурологии НИРО,  
заслуженный учитель РФ  
*mshutan@mail.ru*

В статье на примере различных этапов изучения литературного произведения (этапа текстуального анализа, этапа обобщения, синтеза) показывается взаимосвязь аналитической и интерпретирующей деятельности школьников. В статье дается характеристика уроков по рассказу А. П. Чехова «Анна на шее» в 8-м классе.

In the article on the example of various stages of studying the novel (a stage of the textual analysis, a stage of generalization, synthesis) the interrelation of the analytical and interpreting activity of school students is shown. In the article the characteristic of lessons of A. P. Chekhov's story «Anna on a neck» in the 8th class is given.

**Ключевые слова:** *интерпретация, анализ, синтез, обобщение, контекст, символическая деталь*

**Key words:** *interpretation, analysis, synthesis, generalization, context, symbolical detail*

Методика целостного изучения литературного произведения, то есть «вслед за автором» [1], наиболее органично вписывается в логику поэтапного читательского восприятия: от текстуального анализа, в основных своих чертах отражающего последовательность элементов художественной структуры, которые прежде всего связаны с сюжетом, текстуального анализа с постепенно усиливающейся интерпретационной составляющей, — к синтезу, обобщению, интерпретации в ее наиболее полном проявлении, когда произведение предстает перед юными читателями как целостность.

Неизбежно возникают следующие вопросы, на которые мы постараемся дать ответы в статье:

✓ Какими способами усилить интерпретирующую деятельность школьников на этапе текстуального анализа произведения?

✓ Как на этапе обобщения, интерпретации в ее высшем выражении, использовать приемы анализа художественного текста, не размывая специфические черты этого этапа деятельности школьников?

За основу мы возьмем уроки в 8-м классе по рассказу А. П. Чехова «Анна на шее», которые проводились сразу же после изучения рассказа Л. Н. Толстого «После бала».

Прежде всего предложим систему вопросов и заданий ко второй главе, дидактически обеспечивающих этап текстуального анализа произведения, и посмотрим, как в ней представлена интерпретационная составляющая:

1. Почему автор в начале второй главы (а не в первой) характеризует покойную мать Ани?

2. Как повлияло на душевное состояние Ани громадное зеркало?

3. Как танцевала Аня и какие чувства она испытывала?

4. Посмотрите фрагмент «Тарантелла» из фильма-балета «Анюта». Удалось

ли композитору В. Гаврилину и балерине Е. Максимовой передать душевное состояние главной героини чеховского рассказа?

5. Соотнесите фрагмент о страшном громадном белом медведе из первой главы со следующими строками: «...и давнишний страх ее перед силой, которая надвигается и грозит задавить, казался ей смешным; никого она уже не боялась и только жалела, что нет матери, которая порадовалась бы теперь вместе с ней ее успехам».

6. Понаблюдайте за тем, как во время зимнего бала Аня относилась к своему отцу. Как это ее характеризует?

7. Что означает счастье для Модеста Алексеича и Ани?

8. Как изменилась Аня? Почему рассказ кончается словами Пети и Андрюши, обращенными к отцу: «Не надо, папочка... Будет, папочка...»?

9. Почему автор разделил текст рассказа на главы?

К *интерпретирующей деятельности* приближают школьников задания следующих видов, используемые на этапе текстуального анализа.

Это может быть задание, основанное на логике *мысленного эксперимента*: найти место в первой главе, куда можно было бы поставить характеристику матери Ани (задание 1). Школьники предлагают различные варианты, но интереснее другое: защищая свой выбор, они утверждают, что эта характеристика в условиях эксперимента начинает играть совсем другую роль, так как подчеркивает несоответствие между воспитанием, как бы определявшим содержание дальнейшей жизни Ани, и ее нынешним положением. Сама же Аня это несоответствие (вспомним, почему она вышла замуж за Модеста Алексеича) переживает очень тяжело, болезненно, ведь она не получила от мужа того, чего ждала, — жизни-праздника, основанной на отсутствии какой-либо ответственности

Методика целостного изучения литературного произведения, то есть «вслед за автором» [1], наиболее органично вписывается в логику поэтапного читательского восприятия.

перед мужем, на расточительстве, на бесконечных удовольствиях.

*Работа с символическим образом-лейт-мотивом*, организованная на этапе текстуального анализа (задание 5), также может быть отнесена к интерпретирующей деятельности школьников. Имеется в виду громадный белый медведь, который воспринимался Аней как воплощение страшной, агрессивной силы, напоминавшей тучу или локомотив и угрожавшей ей и ее несчастному отцу. В ее сознании это и «учителя гимназии с бритыми усами», и сам Модест Алексеич, «человек с правилами, который даже лицом походил на директора». Налицо мифологизация образа, у истоков которой — чувство страха, ощущение собственной незащищенности в этом несправедливом мире. Но во время бала Аня, осознав, что «она создана исключительно для этой шумной, блестящей, смеющейся жизни с музыкой, танцами, поклонниками», освобождается от страха, вызванного силой (а ее символическим воплощением и является белый медведь), которая надвигалась на нее и грозила ее задушить, и даже смеется над ним. Иначе говоря, само изменившееся отношение героини рассказа к образу, лишение его мифологической коннотации — знак существенного перелома в ее внутреннем мире.

*Выявление структурной особенности произведения* может иметь место на завершающем этапе текстуального анализа и подводить учеников непосредственно к обобщающему занятию. Задание 9 нацеливает восьмиклассников на разговор о выделении в тексте чеховского рассказа двух глав. Вторая глава начинается фразой: «Наступила между тем зима» и фиксирует некий временной промежуток. И опять ученикам может быть предложен мысленный эксперимент. Пусть они представят себе следующее: в рассказе не выделяются главы — и перед читателями нечленимый текст. Повлияет ли эта трансформация произведения на его вос-

приятие? Многие школьники положительно отвечают на сформулированный выше вопрос. По их мнению, в этом случае возникает ощущение единого потока жизни, неостановимого, непрерываемого. Графическое же выделение глав пространственно фиксирует границу между двумя контрастными временными отрезками. Для читателя сама ситуация перелома в жизни главной героини становится более очевидной, и она острее им переживается. Возвращаясь к тексту произведения, ученики могут показать, как работает антитеза, через сопоставление двух глав рассказа по разным направлениям (жизненное пространство Ани; ее душевное состояние и поведение).

На этапе текстуального анализа в центре внимания может оказаться художественная интерпретация изучаемого литературного произведения (задание 4). Восьмиклассникам предлагается для просмотра фрагмент из фильма-балета «Анюта» на музыку В. Гаврилина. Анюта во время бала танцует тарантеллу (у Чехова — вальс, польку, кадрили). Как известно, тарантелла — это итальянский танец, в основе которого лежит один мотив или одна ритмическая фигура, многократное повторение которых делает музыку экзотичной, завораживающей. Тарантеллу можно назвать самозабвенным танцем [2]. В фильме-балете танец Анюты (в исполнении великолепной выдающейся балерины Е. Максимовой) сумасшедший, безудержный. Конечно, он гиперболизирует чеховскую ситуацию, повышая необыкновенно ее эмоциональный градус, включая ее в атмосферу театральности, вне которой балетное искусство просто немислимо. В связи с этим отдельные ученики обращают внимание на следующую деталь: Анюта исполняет тарантеллу на сцене, но на ней находятся и кавалеры,

---

Выявление структурной особенности произведения может иметь место на завершающем этапе текстуального анализа и подводить учеников непосредственно к обобщающему занятию.

которые буквально падают перед ней ниц, и отец (В. Васильев), которому она мило улыбается. Этот режиссерский ход вполне оправдан, поскольку и в чеховском рассказе Анна — в центре внимания.

Отдельно следует сказать о тех ситуациях, когда *задание аналитической направленности в ходе урока становится своеобразной стартовой площадкой для интерпретации произведения*, но для этого необходимо некое интеллектуальное усилие и педагога, и ученика. Возьмем для примера задание 3, нацеливающее восьмиклассников на раскрытие душевного состояния Ани во время танцев. Это вопрос, казалось бы, репродуктивного характера. Причем он не требует рассмотрения ситуаций, подаваемых Чеховым в обобщенной форме, в контексте всего произведения: «...точно из-под земли вырос и пригласил на вальс, и она отлетела от мужа, и ей уж казалось, будто она плыла на парусной лодке, в сильную бурю, а муж остался далеко на берегу... Она танцевала страстно, с увлечением и вальс, и польку, и кадрили, переходя с рук на руки, угорая от музыки и шума, мешая русский язык с французским, картавя, смеясь и не думая ни о муже, ни о ком и ни о чем».

Во-первых, к выполнению задания можно подойти творчески и выйти за границы воспроизведения текста с краткими

комментариями. Если восьмиклассник, отвечая на вопрос, обратит внимание на ассоциацию, возникшую в сознании главной героини и свидетельствующую

об образном мышлении, и придаст ей символический смысл (муж остался на берегу, то есть он в другой пространственной сфере, в другом мире), то это явно не репродуктивный уровень деятельности. Но далее учитель, точно и творчески реагирующий на ответ ученика, при этом мыслящий в рамках той логики, которая им задана, формулирует следу-

ющий вопрос: «А разве Аня и Модест Алексеич были когда-то на одном берегу?» Ответить на этот вопрос можно, учитывая содержание не только второй, но и первой главы. И самое главное — само содержание размышлений о взаимоотношениях чеховских персонажей: конечно, между ними никогда не было душевной связи, и, образно говоря, у каждого из них было свое жизненное пространство, но сейчас эта фраза может быть употреблена в прямом значении. И ученик, знающий содержание всего произведения, может применить этот образный ход и к будущему, зачитав следующие строки: «После этого у Ани не было уже ни одного свободного дня, так как она принимала участие то в пикнике, то в прогулке, то в спектакле. Возвращалась она домой каждый день под утро и ложилась в гостиной на полу, и потом рассказывала всем трогательно, как она спит под цветами». Дом Ане просто-напросто не нужен: у нее жизнь в иных пространствах, а Модест Алексеич «остается один на берегу».

Ученик как бы накладывает на различные ситуации образный, ассоциативный ход, возникший в сознании героини, но которого нет в реальном тексте. Это пример моделирующей деятельности, имеющей все необходимые признаки деятельности интерпретирующей.

Характеризуя этап текстуального анализа произведения, нельзя не отметить следующую закономерность: *расширение прочувствованного и осмысленного художественного материала способствует усилению интерпретационной составляющей в деятельности школьников*, так как у них появляется большая возможность видеть частное в связи с общим, которое постепенно приобретает более отчетливые, зримые черты (вспомним о переводных картинках), а этому способствует внутриобъективное (то есть в рамках изучаемого произведения) сопоставление, становящееся системным. Причем оно имеет место в ответах школьников даже

Расширение прочувствованного и осмысленного художественного материала способствует усилению интерпретационной составляющей в деятельности школьников.

тогда, когда учитель их на такого рода деятельность и не нацеливает.

На *этапе обобщения, синтеза* ресурсы интерпретирующей деятельности школьников проявляются в полной мере. Во многом этому способствует то, что художественный материал на уроке структурируется на основе дедуктивной логики. Как уже было сказано, аналитические задания в этом случае подчиняются задачам интерпретирующей деятельности, ибо оказываются в ее силовом поле. Посмотрим, как на этом этапе изучения произведения происходит взаимодействие интерпретирующей и аналитической деятельности.

В начале учебного занятия восьмиклассники подтверждают суждение о негативном влиянии социума на внутренний мир Ани, на мотивационно-установочном этапе ставшее гипотетическим. Далее *внимание школьников акцентируется* на ситуации перелома во внутреннем мире и судьбе Ани. Причем чеховское произведение рассматривается в связи с только что изученным рассказом Л. Н. Толстого «После бала», в котором эта ситуация приобретает особую значимость. Обобщенное сопоставление произведений, в котором характеристика тех или иных ситуаций представлена в редуцированном, сжатом виде, имеет прямое отношение к интерпретирующей деятельности школьников.

Восьмиклассники видят принципиальное отличие рассказа «Анна на шее» от рассказа «После бала»: если в первом перелом — знак деградации героини, то во втором ситуация перелома приобретает противоположный смысл, так как страшное открытие Ивана Васильевича имеет социально-нравственную окраску и решительным образом изменяет его жизнь (отказ от Вареньки, отказ от службы), а у истоков этого — сильнейшие переживания, вызванные жесточайшей экзекуцией солдата, переживания, свидетельствующие о развитом нравственном чувстве у главного героя. У этих героев нет ни-

чего общего, кажется, что они существуют в разных системах жизненных координат.

Принципиально важным представляется ученикам следующее различие: если

сцена экзекуции самым решительным образом влияет на мировоззрение Ивана Васильевича и предопределяет его дальнейшую судьбу, меняя ее вектор, то сцена зимнего бала оставляет

незыблемым жизненный идеал Ани, но создает необходимые условия для того, чтобы он стал реальностью. В этом и таится опасность: реализация мечты, жизненной цели, не несущей в себе нравственного содержания, духовного смысла, делает практически неизбежной деградацию человека.

Как мы видим, сопоставительная деятельность способствует тому, что представление учеников об изучаемом произведении углубляется, так как они подходят к новым идеям, уточняющим и развивающим идеи, высказанные ранее. Это процесс «приращения смыслов».

На этапе обобщения восьмиклассники раскрывают *смысл названия* чеховского рассказа. После того как они выскажутся, учитель нацеливает их на рассмотрение ситуаций, в которых упоминается об Анне на шее. Слова его сиятельства: «Значит, у вас теперь три Анны [...] одна в петлице, две на шее» — встречаются в тексте произведения дважды: сначала их воспроизводит Модест Алексеич, вспоминая о том, как пять лет назад Косоротов пришел благодарить своего начальника за орден святой Анны второй степени; второй раз эта ситуация воспроизводится после того, как тот же самый орден получает Модест Алексеич.

Отметим, что на этом этапе работы с произведением актуализируются механизмы аналитической деятельности школьников: на некоторое время они погружаются в социально-психологическую конк-

---

Сопоставительная деятельность способствует тому, что представление учеников об изучаемом произведении углубляется, так как они подходят к новым идеям, уточняющим и развивающим идеи, высказанные ранее.

ретику эпизода, как бы абстрагируясь от художественного целого. Но это временное явление, ибо *погружение в содержание небольшого эпизода необходимо для обобщения, максимально приближающего юных читателей к авторской позиции.* Причем дальнейшее включение только что рассмотренного эпизода в контекст всего произведения создаст основу для следующего вывода: за миром каламбуров обнаруживается опредмечивание людей. Если мы посмотрим на отношения между Модестом Алексеичем и Аней, то увидим торжество материального начала: для мужа его жена стала своеобразным товаром, которым можно гордиться и за который можно получать дивиденды (легко предположить, что второй орден Анны не просто так появился у Модеста Алексеича), а жене от мужа нужны только деньги. Ни о каких чувствах, ни о какой душевной привязанности говорить не приходится! И название рассказа точно фиксирует это.

Необходимо обратить внимание школьников на то, что орден — это художественная деталь (некая подробность, на которой в рамках художественного текста лежит особая смысловая нагрузка), превращающаяся в символ опредмечивания людей в той социальной среде, которую показывает Чехов в своем произведении.

Погружение в содержание небольшого эпизода необходимо для обобщения, максимально приближающего юных читателей к авторской позиции.

Далее учитель просит восьмиклассников найти в рассказе другие символические детали и охарактеризовать их. Выполняя это задание, ученики вновь анализируют реалии художественного текста и размышляют о том, как они помогают автору раскрыть психологический мир Модеста Алексеича. Это прежде всего кольца, браслеты и броши, о которых он говорил, что «эти вещи хорошо иметь про черный день»; причем часто «отпирал ее комод и делал ревизию: все ли вещи целы». Создается ощу-

щение, что эти драгоценности он дарил самому себе, а до Ани, ее переживаний, стремлений, ему, эгоисту, и дела-то никакого не было. От этого мира овеществленных человеческих отношений веет крещенским холодом! То есть, отталкиваясь от совсем небольшого эпизода, школьники возвращаются к той идее, которая была ими высказана на основе анализа другого эпизода, что дает им возможность укрепиться в собственной позиции.

На заключительном этапе урока восьмиклассникам предлагается для обсуждения следующее высказывание литературоведа А. П. Чудакова: «Будучи сделанной из того же материала, что и другие художественные предметы произведения, принадлежа к их миру, носящая одежды будничные, чеховская символическая деталь выглядит не как «подобранная», специально отысканная в качестве наиболее подходящей для этой роли, а как обычная, «рядовая деталь» предметного мира» [3]. Оценивая высказывание, восьмиклассники утверждают, что слово «подобранная», употребленное в кавычках (это принципиально важно!), указывает лишь на то, что символическая деталь не искусственная, надуманная, а естественная.

Итак, обобщающее занятие состоит из четырех этапов: если на *первом этапе* школьники выходят за рамки изучаемого произведения, актуализируя в своей деятельности межтекстовые связи и идя тем самым по пути «приращения смыслов», то *второй этап* основан на соотношении сегментов текста, в которых встречается символическая деталь, дающая название чеховскому произведению и, соответственно, выражающая особый, акцентированный смысл; на *третьем этапе* круг символических деталей расширяется; на *четвертом же этапе* урока обсуждается литературоведческое высказывание, посвященное одной из черт чеховской поэтики (причем этот этап логически вытекает из двух предыдущих, так как речь идет о символической детали).

Решая на этапе синтеза задачи ин-

терпретационной направленности, ученики дважды включаются в деятельность аналитического характера. Но далее границы этого относительно автономного этапа деятельности рушатся, и результаты наблюдений включаются в общую канву размышлений по той или иной проблеме. Если интерпретация — контекст, силовое поле, то анализ — относительно автономное пространство, под воздействием энергии обобщения лишаящееся своей самостоятельности; если интерпретация — стратегия, то анализ — тактика.

Формула, приведенная выше, может быть отнесена и к этапу текстуального анализа, но она требует следующего уточ-

нения: во временных границах этого этапа силовое поле интерпретации слабее, а степень автономии аналитических ходов сильнее, ощутимее, что словеснику необходимо учитывать в своей деятельности, ибо существует опасность включить механизм интерпретации раньше времени или позднее, чем требуется.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Браже, Т. Г. О литературе в школе : книга для учителя / Т. Г. Браже. — СПб., 2008. — С. 91—105.
2. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. — М., 1991.
3. Чудаков, А. П. Поэтика Чехова / А. П. Чудаков. — М., 1971.



## ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

С. В. САМЫКИНА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры начального образования  
СИПКРО (Самара)  
[s.solveig@mail.ru](mailto:s.solveig@mail.ru)

Автор статьи предлагает методику проведения инновационных уроков внеклассного чтения, основанных на учете гендерных предпочтений подростков в чтении. В исследовании, описанном автором, представлены результаты серии экспериментальных уроков, проведенных в 6-м классе. Описаны педагогические эффекты: активизация читательского интереса обучающихся, формирование универсальных учебных действий. Особое внимание уделено приемам, учебным ситуациям, которые способствуют активизации познавательного интереса на уроке.

The author of this article offers the technique of innovative supplementary reading lessons which are based on gender preferences of grown-ups in reading. This research includes the results of the series of experimental lessons for sixth class. Here you could find a description of teaching effects (the activation of interest to read, the creation of study activities). Special attention was given to the tricks and training situations which influence on activation of exploring interest at the lesson.

**Ключевые слова:** *внеклассное чтение, читательский интерес, гендерные предпочтения в чтении, системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия*

**Key words:** *supplementary reading, the interest of reader, gender reading preferences, activity approach, universal learning activities*

С принятием федеральных государственных образовательных стандартов в образовании появились новые требования к уроку, новые ориентиры. Так, системно-деятельностный подход стал ведущим в обучении. На практике это означает, что кардинально меняется роль учителя: он становится не источником информации, а организатором деятельности обучающихся, проводником, направляющим учеников, которые оперируют учебным материалом: анализируют, сравнивают, исследуют, проектируют, самостоятельно открывают новое. При таком подходе задача достижения предметных и метапредметных результатов, которая поставлена в документах ФГОС, становится выполнимой. Чтобы сделать ученика активным деятелем на уроке, на наш взгляд, необходимо применять приемы современных образовательных технологий, искать новые подходы и новые формы работы. Мы предприняли попытку обновить подходы к давно известной форме работы — урокам внеклассного чтения, поскольку этот тип уроков литературы позволяет достаточную свободу в отборе содержания, дает возможность организовать активные виды деятельности учеников на уроке.

Теоретической основой нашего эксперимента стали работы В. Д. Еремевой, а также труды исследователей в области детского чтения Н. А. Борисенко, Е. И. Голубевой, В. П. Чудиновой. Детский нейропсихолог В. Д. Еремеева, проанализировав разные виды восприятия и мышления детей, сделала вывод, что учить мальчиков и девочек надо по-разному, потому что они «по-разному видят, слышат, осязают..., по-разному осмысливают все, с чем сталкиваются в этом мире» [4, с. 151]. Раз-

личия касаются и выбора литературы для чтения. Гендерные предпочтения в чтении — тема, которую разрабатывали ведущие ученые — специалисты в области детского чтения Н. А. Борисенко [2], Е. И. Голубева [3], В. П. Чудинова [10]. Они считают, что гендерные различия необходимо учитывать, так как чем старше становятся дети, тем более мальчики и девочки расходятся в выборе книг. Мальчикам-подросткам нравятся книги о приключениях, фантастика, фэнтези. Девочки предпочитают романы, где главная героиня — девушка или женщина. Особенно популярны у девочек книги из серии «Романы для девочек» В. и М. Воробей, Ф. Паскаль.

Специфика проведения уроков внеклассного чтения — тема, которая освещалась в методике. Ученые, методисты, учителя указывают на важность уроков внеклассного чтения в плане воспитания читательского интереса, читательской самостоятельности [7]; на необходимость формирования системы уроков внеклассного чтения [1]; обращают внимание на использование разных приемов и методов при организации этих уроков [5; 6; 8; 9]. Отмечается, что в течение учебного года таких уроков не может быть проведено много, к ним нужна определенная подготовка как учителя, так и учеников, что на уроках внеклассного чтения должна быть создана особая атмосфера, способствующая открытому обмену мнениями; урок должен быть уроком-праздником [7]. Накопленный в науке и практике опыт интересен, разнообразен и был учтен нами в ходе эксперимента.

Мы провели серию экспериментальных уроков внеклассного чтения по литературе в 6-х классах. В основе эксперимента — гендерные предпочтения в чтении мальчиков и девочек. Для каждого урока девочкам предлагалось прочитать одну книгу, мальчикам — другую. Книги

Мальчикам-подросткам нравятся книги о приключениях, фантастика, фэнтези. Девочки предпочитают романы, где главная героиня — девушка или женщина.

были подобраны таким образом, чтобы у них были точки соприкосновения, например, рассматривалась проблема «подросток в семье», проблема открытости и доверия миру и людям. Кроме того, мы старались соблюсти следующий принцип: в той книге, которая предлагалась девочкам, главной героиней была девочка, у мальчиков — юноша. Эксперимент, который мы назвали «Читают мальчики, читают девочки», был проведен в 6-м классе НОУ «Эврика» г. Самары. Цель его — увлечь учеников чтением художественной литературы и организовать активную познавательную деятельность детей на уроке, чтобы проанализировать обе прочитанные книги. От учеников требовались особые умения не только рассуждать о прочитанном и увлекать «своей» книгой, но слушать мнения и высказывания, разбираться в характерах и перипетиях сюжета книги, которую они не читали. При таком подходе весьма эффективно развиваются и познавательные, и коммуникативные навыки.

Анкета, проведенная среди учеников — участников нашего эксперимента, подтвердила выводы ученых о гендерных предпочтениях в чтении. Мальчики действительно предпочитали приключения, среди любимых книг чаще всего они на-

зывали книги Ж. Верна, Г. Уэллса, А. Линдгрена, а также произведения А. Бруштейн, П. Санаева. Среди любимых книг у девочек чаще всего упоминались книги о Гарри Поттере Дж. Роулинг, повести В. Осеевой, книги различных серий художественной литературы для девочек, реже — произведения А. Линдгрена, М. Твена. Кроме того, мы выяснили, что половина опрошенных детей читает нечасто — 1—2 раза в месяц, остальные ученики — 1—2 раза в неделю.

Итак, мы приняли во внимание гендерные предпочтения подростков в чтении, а также читательские интересы наших учеников и предложили шестиклассникам первую пару книг: мальчикам — повесть А. Линдгрена «Расмус-бродяга», девочкам — менее известную «Повесть о рыжей девочке» Л. Будогоской. Эти две книги объединяло страстное стремление героя обрести семью, близкого человека. Далее дети читали пару книг: Э. Портер «Поллианна» и Ф. Бернетт «Маленький лорд»; затем повести М. Ибрагимбекова «За все хорошее — смерть» и Б. Лавренева «Сорок первый»; и, наконец, В. Крапивина «Колыбельная для брата» и А. Алексина «Оля пишет Коле, Коля пишет Оле». Всего было проведено четыре урока (см. таблицу).

#### Отбор художественной литературы для экспериментальных уроков

	Книга для девочек	Книга для мальчиков	Точки пересечения произведений
Урок 1 (2 ч)	Л. Будогоская «Повесть о рыжей девочке»	А. Линдгрена «Расмус-бродяга»	Проблема детского одиночества, поиска счастья
Урок 2 (2 ч)	Э. Портер «Поллианна»	Ф. Бернетт «Маленький лорд»	Нравственные проблемы
Урок 3 (2 ч)	Б. Лавренин «Сорок первый»	М. Ибрагимбеков «За все хорошее — смерть»	Проблема выбора в экстремальных условиях
Урок 4 (2 ч)	А. Алексин «Оля пишет Коле, Коля пишет Оле»	В. Крапивин «Колыбельная для брата»	Проблемы подростков: взаимоотношения в семье, в школе

Мы тщательно готовили экспериментальные уроки, отбирали для них интересные учебные ситуации. В ходе работы сложилась следующая структура экспериментального урока: определение темы и цели урока учениками; презентация

прочитанной книги; анализ произведения; «перекрестное задание» (когда мальчики работали по книге, которую прочитали девочки, а девочки, соответственно, по книге, прочитанной мальчиками); обобщающее задание; рефлексия.

Приведем примеры приемов и учебных ситуаций, которые были наиболее интересны обучающимся.

✓ Учитель зачитывал «живые» отзывы читателей из интернета о прочитанных книгах, причем как положительные, так и отрицательные. Затем выявлялось эмоциональное отношение учеников к описанным героям, событиям, выделялись поднятые в произведении проблемы, которые требовали обсуждения.

✓ Дети озвучивали ключевые сцены из фильмов, снятых по произведениям, которые обсуждались на уроке. Этот прием очень понравился ученикам. От них требовалось «вырезать» из фильма избранные сцены (домашнее задание), показать их с собственной озвучкой, интонационно верно передавая чувства и мысли героев. Озвучивали сцены из фильмов по книгам Ф. Бернетт, Э. Портер, А. Линдгрэн, М. Ибрагимбекова, В. Крапивина. Иногда учащиеся инсценировали эпизоды книг. Такая работа помогала эффективно презентовать прочитанную книгу.

✓ На этапе презентации книги предлагалось расположить иллюстрации к произведению в соответствии с ходом сюжета. Затем по иллюстрациям кратко пересказать сюжет.

✓ Прием «Лента времени». Ленту времени в виде направленной прямой рисовал на доске учитель, отметив сегодняшний день. Учащиеся отмечали на ленте, когда происходили описанные в книге события. Эта учебная ситуация помогла

воссоздать исторический контекст, например, на уроке по книгам Б. Лавренева и М. Ибрагимбекова.

✓ Заполнение кластера «Характер героя».

На каждую черту характера надо было привести пример — поступок героя или цитату (мысли, рассуждения персонажа).

✓ Узнавание героя по цитате из книги с дальнейшей характеристикой этого героя.

✓ Составление кривой — схемы сюжета с определением кульминационных моментов.

✓ «Перекрестное задание»: мальчики (девочки) работают по книге, которую читали девочки (мальчики). Шестиклассники постепенно привыкали к этому трудному заданию, ждали его, стали внимательнее слушать высказывания детей, прочитавших книгу, задавали много вопросов на этапе презентации книг. В ходе выполнения перекрестного задания можно было попросить помощь тех, кто прочитал книгу. В качестве перекрестного задания предлагалось, например, закончить составление синквейна по книге, о которой было услышано на уроке, но которую сам ученик не читал.

✓ Учебная ситуация «Обложка книги». Создание обложки новой книги — сборника, в который войдут прочитанные и мальчиками и девочками произведения. Необходимо было придумать название сборника, оформить обложку. Это задание предлагалось смешанным группам мальчиков и девочек.

✓ Создание таблицы «Различие и сходство двух книг». Поиск общего и различного по предложенным учителем критериям: место действия, время действия, герой, проблематика и т. д.

В качестве домашнего задания предлагалось по желанию прочитать ту книгу, о которой ученик услышал на уроке, но которую сам не читал. По итогам двух из четырех уроков ученики по собственной инициативе подготовили буктрейлеры по повестям В. Крапивина и М. Ибрагимбекова.

В конце учебного года мы обобщили свои наблюдения за работой класса, вновь провели анкетирование и сделали следующие выводы. Во-первых, вырос интерес к чтению художественной литературы. Анкетирование учащихся показало, что в конце эксперимента 10 из 13 учеников в числе любимых книг указали одну или две из прочитанных на эксперименталь-

В качестве домашнего задания предлагалось по желанию прочитать ту книгу, о которой ученик услышал на уроке, но которую сам не читал.

ных уроках. 50 % детей после урока прочитали и вторую книгу.

Во-вторых, в ходе наблюдения за учениками во время уроков мы видели, с каким увлечением они выполняют задания и участвуют в обсуждении, включаются в беседу о прочитанном и услышанном: спрашивают, уточняют, выясняют детали. Они так стремились высказаться, что не хватало и двух уроков, на протяжении которых не ослабевал интерес к книгам, к учебным заданиям. То есть нам удалось организовать активную познавательную деятельность детей на уроке. Кроме того, ребята учились работать в группе, в паре. Классный психолог с удивлением отмечала, что в одной паре иногда оказывались дети со взаимной антипатией, но увлечение работой помогало им преодолеть личную неприязнь и сотрудничать. Значит, развивались коммуникативные умения.

В-третьих, в качестве «побочного» эффекта можно отметить, что каждый из учащихся посмотрел 3—4 фильма-экранизации художественных произведений, сопоставив фильм и книгу. Наконец, об успешности экспериментальных уроков свидетельствует тот факт, что шестиклас-

ники с нетерпением ждали продолжения экспериментальных уроков в 7-м классе.

Можно констатировать, что цель эксперимента была достигнута: учащиеся заинтересовались чтением художественной литературы, на уроках организована активная познавательная деятельность для анализа прочитанных книг. Эти выводы могут быть подкреплены цитатами из сочинений шестиклассников:

✓ «Этот учебный год стал незабываемым. Я наконец-то полюбила читать» (Ева);

✓ «Мне больше всего запомнился урок по повести “Поллианна”. Он был добрый, солнечный. Побольше бы таких уроков!» (Оля);

✓ «Уроки были очень интересные, все книги захватывающие» (Степан);

✓ «Эти уроки — хороший опыт, новые знания и впечатления. Наши уроки — новые, добрые. Мне они очень нравятся» (Никита);

✓ «Кардинально менять обычный урок надо» (Дима).

---

Об успешности экспериментальных уроков свидетельствует тот факт, что шестиклассники с нетерпением ждали продолжения экспериментальных уроков в 7-м классе.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова, О. Ю. Теория и методика обучения литературе : учебник для студ. пед. учеб. заведений / О. Ю. Богданова, В. Ф. Чертов ; под ред. О. Ю. Богдановой. — М. : Академия, 2008. — 400 с.
2. Борисенко, Н. А. Что они читают без нас? / Н. А. Борисенко // URL: <http://lit.1september.ru/article.php?id=200500415/>.
3. Голубева, Е. И. Поддержка детского чтения — наша общая задача / Е. И. Голубева // Недетские проблемы детского чтения // URL: [http://www.ekimovka-x.ru/files/sociolog/chudinova\\_nedetskiye\\_problem.pdf](http://www.ekimovka-x.ru/files/sociolog/chudinova_nedetskiye_problem.pdf).
4. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному / В. Д. Еремеева. — Самара : Учебная литература, 2008. — 160 с.
5. Карпова, Л. В. Внеклассное чтение и творческое развитие школьников / Л. В. Карпова // URL: <http://karprovaludmila.jimdo.com/%D0%B2%D0%BD%D0%B5%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B5-%D1%87%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5/>.
6. Кирилина, Н. И. Игровая деятельность на уроках внеклассного чтения в 5—6 классах / Н. И. Кирилина // Инновационные тенденции развития системы образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 14 окт. 2013 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2013. — С. 99—103.
7. Мазурина, В. А. Методика преподавания литературы в школе : учебник для студентов педвузов / В. А. Мазурина. — Горловка, 2010. — 228 с.

8. *Мареева, Е. И.* Роль внеклассного чтения в личностном развитии школьника / Е. И. Мареева // URL: [http://school20-shadr.ucoz.ru/publ/russkij\\_jazyk\\_i\\_literatura\\_rol\\_vneklassnogo\\_chtenija\\_kak\\_odnogo\\_iz\\_vidov\\_vneklassnoj\\_raboty\\_po\\_literature\\_v\\_lichnostnom\\_razvitii\\_shkolnikov/2-1-0-13](http://school20-shadr.ucoz.ru/publ/russkij_jazyk_i_literatura_rol_vneklassnogo_chtenija_kak_odnogo_iz_vidov_vneklassnoj_raboty_po_literature_v_lichnostnom_razvitii_shkolnikov/2-1-0-13).

9. *Попова, И. Н.* Система внеклассного чтения авантюрной литературы в 4—8 классах : методическая разработка / И. Н. Попова // URL: [http://www.shkola56cheb.ru/doc/metod\\_razrab\\_po\\_vneklassnomu%20chteniu.pdf](http://www.shkola56cheb.ru/doc/metod_razrab_po_vneklassnomu%20chteniu.pdf).

10. *Чудинова, В. П.* Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды / В. П. Чудинова // Дети и культура / отв. ред. Б. Ю. Сорочкин. — М. : КомКнига, 2007. — С. 131—164.



## СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНЫХ МЕДИАТОРОВ

**А. В. МИКЛЯЕВА,**  
доктор психологических наук,  
доцент, профессор кафедры психологии человека  
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
*a.miklyeva@gmail.com*

Статья посвящена анализу возможностей подготовки школьных медиаторов из числа учащихся с позиций системно-деятельностного подхода. На основе базовых положений системно-деятельностного подхода описаны методологическая, содержательная и методическая стороны подготовки школьных медиаторов. Дана характеристика готовности школьника к осуществлению функций медиатора «равный — равному», показано, что она включает в себя три взаимосвязанных компонента: мотивационный, когнитивный и технологический.

The article represents analysis of school mediators training from the students by the system-activity approach. Methodological, substantive and methodological part of school mediators training are described on the basic provisions of the systematic-activity approach. The characteristic of the readiness to exercise of the mediator functions «equal to equal», shows that it comprises three interrelated components: motivational, cognitive and technological.

**Ключевые слова:** *конфликт, школьная медиация, системно-деятельностный подход*

**Key words:** *conflict, school mediation, system-activity approach*

Современные взгляды на проблему качества образования, закрепленные в федеральных государственных образовательных стандартах, предполагают, что целями и задачами дея-

тельности образовательных организаций является не только формирование у учащихся системы знаний, умений и навыков, но и создание условий для развития их личностного потенциала, формирова-

ние безопасной образовательной среды. Одним из средств решения данных задач является развитие школьных служб медиации, создание которых обозначено в качестве одной из приоритетных задач в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы.

Медиация представляет собой такой подход к урегулированию конфликтов, в котором нейтральная третья сторона (медиатор) помогает разрешению противоречия, содействуя конфликтующим сторонам в выработке добровольного соглашения между собой. К числу основных задач, решаемых медиатором, относятся организация переговоров, фасилитация процесса общения между конфликтующими сторонами, создание условий для конструктивного разрешения конфликта. Основными принципами деятельности медиатора являются нейтралитет и признание равнозначности позиций конфликтующих сторон. Результатом медиации, помимо разрешения отдельно взятой конфликтной ситуации, которая и послужила поводом для реализации данной технологии, становится повышение конфликтологической компетентности сторон конфликта, формирование у них навыков конструктивного общения и эффективного преодоления противоречий, возникающих в межличностных отношениях. Эти эффекты медиации наглядно иллюстрируют актуальность данной технологии для решения задач, стоящих перед образовательными организациями на современном этапе: создание условий для личностного развития учащихся, профилактика социальной дезадаптации, формирование широкого спектра общекультурных компетенций.

В соответствии с Письмом Министерства образования и науки Российской Федерации «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» от 18 ноября 2013 г. № ВК-844/07 в образовательных организациях сегодня активно создаются службы медиации. Однако на этом пути возникает целый ряд трудностей, обуслов-

ленных острой нехваткой методических материалов, которые освещали бы содержательные и организационные вопросы создания, функционирования и развития школьных служб медиации. В частности, к числу ключевых вопросов, возникающих одними из первых в процессе создания школьных служб медиации, относятся вопросы о том, кому целесообразнее осуществлять функции медиатора в образовательной организации, а также о том, какая подготовка требуется школьному медиатору.

Многолетний опыт применения технологий медиации, как зарубежный, так и отечественный [4; 5; 6; 11], позволяет утверждать, что в практике работы образовательных организаций одной из наиболее эффективных форм медиации является медиация, осуществляемая по принципу «равный — равному», то есть реализуемая учащимися — сверстниками конфликтующих сторон. К числу преимуществ медиации «равный — равному» относятся единство «смыслового поля» конфликта для конфликтующих сторон и медиатора, статусное равноправие участников конфликта и медиатора, распространение в среде детей и подростков конструктивных способов разрешения конфликтных ситуаций. В целом медиация «равный — равному» соответствует как потребностям и возрастным задачам развития учащихся, так и профессиональным задачам педагогов.

Однако для становления в образовательной организации медиации по принципу «равный — равному» необходимо создать условия для подготовки учащихся к осуществлению функций медиатора. На наш взгляд, в подготовке медиаторов из числа учеников целесообразно опираться на теоретико-методологические принципы системно-деятельностного подхода, позволяющего сформулировать основные принципы обучения медиаторов-

В целом медиация «равный — равному» соответствует как потребностям и возрастным задачам развития учащихся, так и профессиональным задачам педагогов.

учащихся, охарактеризовать содержательные и методические аспекты подготовки школьников к осуществлению функций медиатора.

Так, системно-деятельностный подход предполагает в качестве основной цели образования «развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности» [1]. В парадигме системно-деятельностного подхода знания не предлагаются обучающемуся «в готовом виде», в качестве основной задачи обучающей работы рассматривается создание условий для формирования у учащихся потребности в творческом преобразовании и активном использовании получаемых знаний. В этой связи одной из значимых технологий обучения становится технология создания «ситуации активизирующего затруднения» [10], особое значение приобретают методы, которые обеспечивают осмысление обучающимися учебного материала не абстрактно, а в контексте имеющегося у них жизненного опыта, перспективных представлений о возможности их применения за пределами учебной ситуации. Помимо этого, в рамках системно-деятельностного подхода обозначены основные психологические компоненты деятельности субъекта, освоение которых в совокупности является «маркером» овладения данной деятельностью в целом.

Так, системно-деятельностный подход предполагает в качестве основной цели образования «развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности».

К их числу относятся целевой, мотивационный и операциональный компоненты [9], учет которых предполагает создание условий для ответа субъектом деятельности на три важнейших вопроса: «что делать?», «зачем делать?» и «как делать?».

В соответствии с основными положениями системно-деятельностного подхода в основу подготовки школьных медиаторов из числа учащихся должны быть положены следующие *методологические принципы*:

✓ принцип субъектной активности;

✓ принцип мотивационной готовности;  
✓ принцип разделения ответственности за результаты обучения между педагогом и учащимися.

Исходя из модели психологической структуры деятельности, описанной выше, *содержание подготовки школьных медиаторов* предполагает создание условий для формирования у будущих медиаторов из числа учащихся трех взаимосвязанных групп компетенций: инструментальных, коммуникативных и мотивационных.

*Инструментальные компетенции* определяются содержанием целевого компонента психологической структуры деятельности, в связи с чем их формирование позволяет будущему медиатору получить ответ на вопрос: «Что нужно делать в роли медиатора?» К числу инструментальных компетенций относится освоение технологий осуществления процесса медиации в конфликтах между детьми и подростками, составляющей основное содержание деятельности медиатора.

*Коммуникативные компетенции* соотносятся с операциональным компонентом психологической структуры деятельности и позволяют медиатору из числа учащихся получить ответ на вопрос: «Как осуществлять медиацию?» Это связано с тем, что основными средствами, которыми пользуется медиатор в процессе взаимодействия с конфликтующими сторонами, являются средства вербального и невербального общения. От эффективности выбранных медиатором средств коммуникации во многом зависит эффективность медиации в целом. В этой связи будущим медиаторам необходимы такие коммуникативные навыки, как навыки эффективной самопрезентации, самоконтроля в общении, анализа и прогноза развития коммуникативной ситуации, а также знакомство с различными техниками эффективной коммуникации: создания безопасного психологического пространства, поддержания контакта, активного слушания, противостояния психологическому влиянию и т. д.

*Мотивационные компетенции* будущих медиаторов, будучи сформированными, позволяют им получить ответ на вопрос: «Для чего осуществлять медиацию?» Эта группа компетенций предполагает готовность к реализации на практике основных принципов медиации (беспристрастности, добровольности и др.), а также сформированность конструктивной мотивации медиаторской деятельности, основанной на стремлении грамотно осуществлять медиацию конфликтов между сверстниками на основе понимания возможностей и ограничений этой технологии, осознания границ своей ответственности и возможностей в роли медиатора, то есть мотивации, позволяющей успешно выполнять функции медиатора без ущерба для собственной личности.

Среди *методов* обучения, которые могут использоваться при подготовке школьных медиаторов из числа учащихся, согласно основным принципам системно-деятельностного подхода должны преобладать методы активного обучения в рамках тренингового формата организации обучающего процесса. Благодаря использованию этих методов достигается «проблемность» обучения, активизирующая процесс самостоятельного формирования новых знаний, которые приобретают таким образом ценность в сознании обучающихся. Открытость методов активного обучения любому содержанию позволяет наполнить процесс обучения медиации смыслом, адекватным задачам подготовки медиаторов, использовать возможности взаимного обучения, индивидуализировать процесс обучения, учесть в его организации потребности каждого школьника.

В числе методов обучения, отвечающих обозначенным выше требованиям, необходимо перечислить целый ряд неимитационных и имитационных методов: мини-лекции, тематические дискуссии, мозговой штурм, кейс-метод, ролевые игры, деловые игры и т. д. [3; 7; 8]. Помимо этого, тренинговый формат обуче-

ния предполагает использование психогимнастических упражнений, решающих задачи включения учащегося в работу, эмоциональной разрядки, усиления групповой сплоченности и т. д.

Трактовка содержательной и методической сторон подготовки школьных медиаторов из числа учащихся на основе принципов системно-деятельностного подхода также позволяет

получить ответ на вопрос о том, каковы требования к кандидатам на эту роль. Совершенно очевидно, что потенциальный медиатор должен обладать определенными предпосылками к освоению и реализации медиаторской деятельности, что предполагает достижение им определенного уровня коммуникативной и личностной зрелости. Необходимо особо отметить, что обучение навыкам медиации не связано с формированием у учащихся личностных особенностей, необходимых для успешной реализации функций медиатора (уверенности в себе, социального интеллекта, коммуникабельности и т. д.). Эти изменения — своеобразный «побочный эффект» участия в программе обучения основам школьной медиации, однако основной «мишенью» является сфера умений и навыков» [2; 4].

Изложенные выше представления о методологической, содержательной и методической сторонах подготовки школьных медиаторов из числа учащихся позволяют сформулировать критерии готовности учащихся к осуществлению медиации по принципу «равный — равному» в условиях образовательной организации. В ее структуре можно выделить как минимум три важнейших компонента: мотивационный, когнитивный и технологический.

*Мотивационный компонент* готовности к осуществлению медиации «равный — равному» предполагает «информированную заинтересованность» учащегося в

---

Потенциальный медиатор должен обладать определенными предпосылками к освоению и реализации медиаторской деятельности, что предполагает достижение им определенного уровня коммуникативной и личностной зрелости.

осуществлении школьной медиации, то есть желание реализовывать примирительные мероприятия на основе полной информированности о возможностях и ограничениях медиации, сопровождающих ее рисках, требованиях, которые процедура медиации предъявляет к лицам, осуществляющим функции медиатора.

*Когнитивный компонент* включает знание прикладных аспектов конфликтологии, теоретических основ медиации в детских и подростковых конфликтах, а также представление о возрастных закономерностях возникновения, развития и разрешения конфликтов (в границах школьного возраста).

*Технологический компонент* заключа-

ется в овладении учащимися процессуальными и коммуникативными навыками проведения процедуры медиации в условиях образовательной организации.

Таким образом, методология системно-деятельностного подхода предоставляет широкие возможности для развития системы подготовки школьных медиаторов из числа учащихся. Безусловно, система медиации «равный — равному» в образовательных организациях сегодня находится на самом первом этапе своего развития. В частности, заявленный в данной статье подход к подготовке школьных медиаторов находится в стадии активной апробации на базе десяти образовательных организаций Санкт-Петербурга.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Асмолов, А. Г.* Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18—22.
2. *Бойко, М. С.* Медиация — волшебная технология посредничества в конфликтах / М. С. Бойко // Адукатар. — 2008. — № 2 (14). — С. 43—46.
3. *Быков, А. К.* Методы активного социально-психологического обучения / А. К. Быков. — М. : ТЦ СФЕРА, 2005. — 160 с.
4. *Колеченко, А. К.* Ученическое посредничество в школьных конфликтах: методические рекомендации / А. К. Колеченко // Школьный психолог. — 2000. — № 18. — С. 5—16.
5. *Коновалов, А. Ю.* Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений : практическое руководство / А. Ю. Коновалов ; под общ. ред. Л. М. Карнозовой. — 2-е изд., дораб. — М. : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. — 306 с.
6. *Максудов, Р. Р.* Школьные службы примирения. Российская модель школьной медиации / Р. Р. Максудов, А. Ю. Коновалов. — М. : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2009. — 92 с.
7. *Матяш, Н. В.* Методы активного социально-психологического обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. — 2-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2010. — 96 с.
8. *Панина, Т. С.* Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. — М. : Академия, 2006. — 176 с.
9. Психология / под ред. В. Н. Панферова. — СПб. : Питер, 2013. — 360 с.
10. *Тоистева, О. С.* Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О. С. Тоистева // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 2. — С. 198—203.
11. *Шабалина, В. В.* Виртуальная мастерская: подготовка посредников-волонтеров подростковой психологической службы / В. В. Шабалина. — СПб. : Медицинская пресса, 2001. — 176 с.
12. Школьные службы примирения. Методы, исследования, процедуры : сборник материалов / сост. и отв. ред. Н. Л. Хананашвили. — М. : Новая Евразия, 2012. — 90 с.



## ОЦЕНИВАНИЕ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Н. Е. СЕРЕБРОВСКАЯ,  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры университетского менеджмента  
и инноваций в образовании ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
*seredrovskaya-n@yandex.ru*

В статье обсуждается проблема оценивания результатов обучения студентов как актуальная задача повышения личностной активности и учебной мотивации студентов в современном вузе. Представлен авторский подход к процедуре оценивания результатов учебной деятельности студентов, выявлены и предложены критерии оценивания. Описано соотношение когнитивной и эмоциональной сторон транслирования знаний, выявлены тенденции, способствующие продуктивному способу усвоения знаний, активизации личной заинтересованности обучающегося в результатах своего обучения.

The article discusses the problem of assessing students' learning outcomes as topical problem of increasing personal activity and learning motivation of students in modern high school. The author presents her own approach to the procedure of assessment of learning outcomes of students have been identified and proposed assessment criteria. The ratio of cognitive and emotional sides of the transmission of knowledge is described. Some trends conducive to a fruitful method of acquiring knowledge, of enhancing the personal interest of the student in the results of their learning are identified.

**Ключевые слова:** *процедура оценивания, учебная мотивация, личностная активность, стиль учебно-познавательной деятельности, факторы успеваемости, психологическая структура ответа, оценочный показатель успеваемости*

**Key words:** *assessment procedures, learning motivation, personal activity, a style of educational-cognitive activity, factors of progress, psychological response structure, performance indicator academic achievement*

Сегодня в связи с актуализацией задачи реализации личностно-деятельностного подхода в процессе вузовского обучения, повышения уровня учебной мотивации студентов оценивание результатов образовательной деятельности в вузе приобретает новый смысл и иной контекст. Прежде всего изменяется понимание цели, которую преследует процесс оценивания.

Актуальность изучения процесса оценивания отмечалась на протяжении всей истории психологии и педагогики выс-

шей школы. Под процессом оценивания понималось взаимодействие педагога (либо какой-то технической системы) со студентом, в результате которого появляется оценка его знаний, умений, навыков и опыта, полученных в ходе обучения. Интерес к изучению процесса оценивания определялся многими причинами, в частности тем, что без обратной связи управление любым процессом не может быть эффективным: чем чаще обратная связь, тем эффективнее процесс обучения.

Образовательный стандарт как основа для объективной оценки уровня подготовки выпускников независимо от форм получения образования, по сути, является шаблоном. В повседневной образовательной практике при оценивании результатов деятельности студентов предпочтение отдается «шкалам успешности», рейтинговой системе оценивания, соответствию уровню знаний критериям, предъявляемым определенной образовательной вузовской программой.

Поиск технологий оценивания знаний, умений, навыков и опыта студентов представляется особо значимым не только для педагогики, но и для психологии высшей школы [3]. В ходе этого поиска формируются соответствующий стиль мышления и деятельности будущего профессионала, новые личностные ценности и мотивы учения, вырабатывается активная позиция личности студента в процессе вузовского обучения. Исследование было проведено среди студентов программы магистратуры Института экономики и предпринимательства (ИЭиП) и факультета социальных наук (ФСН) ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Одним из выдвинутых нами предположений было то, что существует связь между правильностью ответа как абсолютным показателем знания магистранта по какой-либо учебной дисциплине и его содержанием.

Поиск технологий оценивания знаний, умений, навыков и опыта студентов представляется особо значимым не только для педагогики, но и для психологии высшей школы.

В ходе нашего исследования решалась задача определения содержания такого рода обратной связи в процессе обучения по дисциплинам, входящим в образовательную программу магистратуры. Она выражалась в измеряемых характеристиках, которые определялись конкретными целями обучения по разным дисциплинам. Одним из первых критериев оценивания был объем знаний и учебного материала. Мы также предположили, что оценивание

наряду с контрольной процедурой может стать методом повышения личностной активности и учебной мотивации студентов.

Основным моментом в процессе оценивания являлось определение правильности ответа и близости его к эталонному определению. Кроме этого, важной задачей было определение предметной сложности ответа студента — субъективное раскрытие темы, учебной задачи и др. Преподаватель, оценивающий магистранта, анализировал эти показатели на интерперсональном уровне.

Психологическое содержание студенческих ответов структурно состояло из когнитивной, регулятивной и рефлексивной частей. Соотнесенность качественных текстовых характеристик (необходимый лимит знаний, предусмотренный вузовской учебной программой дисциплины, и оригинальность ответов, дополнительно приобретенные знания, умение правильно и содержательно сложно логически мыслить) позволяло судить о личностном стиле учебно-познавательной деятельности и особенностях личности магистрантов. В психологической структуре их ответов выделялись следующие компоненты: когнитивный, регулятивный, рефлексивный; оценивалась их сопряженность между собой, определялись показатели субъективной стороны отношения студента к учебной дисциплине и изучаемой предметной области в целом, стили учебно-познавательной деятельности студентов, мотивация к учению.

В ходе нашего исследования мы проследили индивидуальную динамику оценочного показателя оригинальности ответов магистрантов, были соотнесены текстовые характеристики на интраперсональном уровне и оценена в сравнительном плане роль наиболее весомых факторов, влияющих на усвоение ими учебных знаний, в том числе мотивации.

Практически значимой для нас стала формулировка психолого-педагогических критериев, позволяющих дифференциро-

ванно оценить индивидуальную и групповую работу студентов:

✓ правильность ответа и содержательное разнообразие текстового сообщения. При этом содержательное разнообразие студенческих текстов отражалось в высокой оригинальности и сложности построения текста, большом наборе использованных лексических единиц;

✓ качественное своеобразие как предметная лексическая наполняемость текста при оценке показателя оригинальности психологического содержания являлась показателем сформированности личностного стиля учебно-познавательной деятельности магистранта;

✓ индивидуальная динамика показателя оригинальности различных студенческих работ свидетельствовала о влиянии объективных и субъективных факторов на успеваемость магистранта по дисциплине [2].

В нашем исследовании было выявлено, что наименее встречаемым структурным элементом в студенческих ответах выступила рефлексия, ее вклад в общую сложность ответа считается менее актуальным. Познавательный аспект, в отличие от рефлексивного, является самым устойчивым, или типичным для всех ответов. Выраженность регулятивного компонента занимает промежуточное место в рейтинге выделяемых составляющих. Они тесно взаимосвязаны между собой. Увеличение одного обуславливает рост другого.

Устойчивой коррелируемой парой является когнитивность — общая сложность ответа ( $r_{\text{сп.}} = 0,86$ ). С тем же постоянством выделяется сопряженность рефлексии с общим разнообразием ответа. Среди менее устойчивых выделяются пары, у которых значения связи более дифференцированы (когнитивность — регулятивность).

Высокая корреляция структурных компонентов образа прослеживается в ответах по всем предложенным темам. Незначительные отклонения значений коррелируемых элементов свидетельствуют

о разнице во времени, затраченном магистрантами на выполнение учебных заданий.

Таким образом, в результате проведенного исследования удалось выделить следующие тенденции:

✓ правильность ответа как приближенность к образовательному стандарту и его содержательное разнообразие взаимосвязаны между собой;

✓ увеличение субъективного своеобразия ответа студента в тенденции повышает его правильность;

✓ при низкой сложности текста более вероятно низкая правильность ответа;

✓ наибольшей оригинальностью характеризуются студенческие работы с высокой правильностью, когда автор хорошо владеет учебным материалом, демонстрирует высокий уровень знаний по предмету, проявляет большую самостоятельность в выборе субъективных категорий;

✓ доминирующим в студенческих работах является выраженность когнитивного аспекта ответа, однако его содержание раскрывается больше примерами из житейского опыта, чем знанием учебной дисциплины;

✓ наименьшую распространенность в текстах получила рефлексия. Как выяснилось, для большинства магистрантов она, к сожалению, не актуальна.

Сравнительное описание корреляции, полученной при анализе письменных ответов по различным учебным дисциплинам, выявило устойчивость психологической структуры ответа. Незначительные расхождения между ее элементами были, скорее всего, обусловлены случайными моментами (спецификой задания, временем, когда оно выполнялось). Так, в конце учебного периода сопряженность корреляционных структур ответов по последним двум заданиям оказалась максимальной и более того — близкой к функциональной ( $r = + 0,89$ ).

Индивидуальная динамика показателя оригинальности различных студенческих работ свидетельствовала о влиянии объективных и субъективных факторов на успеваемость магистранта по дисциплине.

Качественное своеобразие при соотношении показателей психологического содержания является показателем сформированности личностного стиля учебно-познавательной деятельности магистранта. Нами установлено, что соотношение текстовых характеристик оригинальности позволяет выявлять варианты его личностного стиля в учебной группе, рассматривать его как показатель динамики учебной деятельности отдельного магистранта на уровне группы, соотносить персональные достижения с групповыми, оценивать личностную активность в процессе обучения.

В основе личностного стиля деятельности лежат также индивидуально-психологические особенности личности, определяющие степень успешности в учебной деятельности. Кроме того, личностный стиль деятельности имеет непосредственную связь с уровнем учебной мотивации и личностной активностью студента в учебном процессе. Обучающиеся с выраженной мотивацией к учению демонстрировали в процессе исследования более высокую степень успешности на занятиях, более продуктивный стиль, выраженную личностную активность в учении.

Мы выяснили, что наибольшие трудности у магистрантов вызывают учебные задания, связанные с применением знаний и умений в новых условиях, актуализацией их в конкретных учебных ситуациях. Магистранты с низкой мотивацией с трудом «привязывали»

имеющиеся у них знания к конкретным условиям практической задачи, демонстрировали низкую личностную активность в процессе учебных занятий.

Индивидуальная динамика показателей учебной деятельности магистрантов свидетельствует о влиянии на их успеваемость объективных и субъективных факторов.

Так, *объективными факторами* явились специфика и объем учебной программы по дисциплине, доступность дополнительной информации, особенности преподавания учебной дисциплины. Важна также роль *субъективных факторов* — личностных установок, учебной мотивации, отношения к учебной деятельности, уровня личностной активности в учении, отношения к отдельно взятой учебной дисциплине и личности преподавателя.

Продуктивность стиля учебной деятельности магистрантов в свою очередь напрямую зависит от уровня их психологической готовности к учению в целом и мотивационной готовности в частности. Как показывает исследование, низкие показатели психологической готовности магистранта к учению детерминируют и невысокие результаты в его учебной деятельности. В свою очередь это может вызвать негативное отношение к учебе в целом, отрицательно сказаться на самооценке и эмоциональном состоянии, на формировании навыков поведения в процессе обучения [1].

Сегодня система оценивания знаний в высших учебных заведениях часто вступает в противоречие с современными требованиями к подготовке квалифицированных специалистов [4]. Главный недостаток существующей системы оценивания очевиден и заключается, по нашему мнению, в том, что она не способствует организации активной учебной работы студентов, повышению их учебной мотивации.

Приоритетным требованием к контролю нам видятся учет индивидуальных качеств обучаемых, ориентация на личность и ее активную деятельность в процессе выполнения контрольных заданий, обязательную обратную связь. Однако на практике этот фактор подчас просто игнорируется.

В проведенном исследовании мы разработали личностно ориентированный подход к процедуре оценивания учебной деятельности магистрантов, когда важная

Наибольшие трудности у магистрантов вызывают учебные задания, связанные с применением знаний и умений в новых условиях, актуализацией их в конкретных учебных ситуациях.

роль отводится психолого-педагогическому анализу продуктов учебной деятельности, результатов усвоения учебного материала и самой личности студента. Эмпирически были выявлены и предложены критерии оценивания образовательной деятельности магистрантов: правильность ответа, предметная сложность, содержательное разнообразие и др. При проведении процедуры оценивания раскрывалось соотношение когнитивной и эмоциональной сторон транслирования знаний, выявлялись тенденции, способствующие репродуктивному либо продуктивному способам усвоения знаний.

С учетом выявленных тенденций, нам представляется важным следующее: оценивание не должно сводиться только к выявлению недостатков, а прежде всего должно рассматриваться как активный метод, позволяющий работать с личностью студента, активизируя ее и повышая мотивацию к учению.

С точки зрения всей вузовской системы правильно выстроенный и организованный процесс оценивания результатов обучения студентов позволяет содержательно анализировать вузовский образовательный процесс, более точно определить болевые точки и направления его оптимизации. Необходимо подчеркнуть, что речь идет не столько об изменении

средств оценивания (хотя инструменты и процедуры оценивания тоже активно меняются), сколько об изменении целей оценивания и содержания самой процедуры оценивания, в ходе которой возникает возможность и необходимость активизации учебной позиции студента.

Таким образом, процедура оценивания превращается в совместную деятельность преподавателя и студента, в ходе которой реализуется личностно-деятельностный подход, повышается учебная мотивация и оптимизируется индивидуальный стиль обучения студента.

Современное общество предъявляет к выпускникам вузов требования, предполагающие высокий уровень не только профессиональных знаний и навыков, но и определенных личностных качеств, способствующих успешности их дальнейшей профессиональной деятельности. При таком подходе проблема оценивания перестает быть просто проблемой отдельно взятого преподавателя отдельной учебной дисциплины, а становится частью комплексной и сложной задачи качественной подготовки современного профессионала.

Оценивание не должно сводиться только к выявлению недостатков, а прежде всего должно рассматриваться как активный метод, позволяющий работать с личностью студента, активизируя ее и повышая мотивацию к учению.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Бочкарева, Н. Е.* Формирование психологической готовности к учению у детей старшего дошкольного возраста в традиционных и инновационных психолого-педагогических условиях : дис. ... канд. психол. наук / Н. Е. Бочкарева. — Н. Новгород, 2004.
2. *Кокарева, В. Ю.* Психологические критерии оценивания учебной деятельности студентов в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. Ю. Кокарева. — М., 2007.
3. *Локаткова, О. Н.* Регрессионный анализ компонентов психологической готовности студентов-первокурсников к взаимодействию с образовательной средой вуза / О. Н. Локаткова // Молодой ученый. — 2014. — № 16. — С. 390—393.
4. *Серебровская, Н. Е.* Интегративная профессиональная среда современного многопрофильного вуза как условие культурного становления будущего специалиста : монография / Н. Е. Серебровская. — Н. Новгород : Оливер, 2011.

## СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ



Б. С. САФАРАЛИЕВ,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры социально-  
культурной деятельности ЧГАКИ  
(Челябинск)  
*bozorsafaraliev@mail.ru*



Н. С. КОЛЬЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
заместитель декана по научной работе  
и менеджменту качества факультета  
информационных технологий  
Северо-Казахстанского государственного  
университета им. М. Козыбаева (Казахстан)  
*nkoleva@mail.ru*

В предлагаемой статье обоснована актуальность проблемы развития информационной компетенции в социокультурном пространстве. Раскрыт системно-деятельностный подход к организации социокультурного пространства как условия и средства развития информационной компетенции. На основе интеграции системно-деятельностного подхода определен компонентный состав информационной компетенции, включающий комплекс информационных знаний, умений и навыков, который мотивирует проявления качеств конкурентоспособности личности обучающегося в ее учебной и внеучебной деятельности. Раскрыт комплекс педагогических условий эффективного развития информационной компетенции в социокультурном пространстве.

In this article the urgency of the problem of development of information competence in the social and cultural space. Disclosed is a system-activity approach to the organization of social and cultural space as conditions and means of development of information competence. Based on the integration of system-activity approach defined component composition information competence, including the complex of information knowledge and skills, which motivates the individual displays as a competitive student in her school and extracurricular activities. Disclosed is a complex of pedagogical conditions of effective development of information competence in social and cultural space.

**Ключевые слова:** *системно-деятельностный подход, информационная компетенция, социокультурное пространство, педагогические условия*

**Key words:** *system-activity approach, information competence, socio-cultural space, pedagogical conditions*

**Н**а систему образования возложена обязанность подготовки подрастающего поколения к жизни в информационно перегруженной среде. Соответственно система образования вынуждена пересматривать образовательные задачи с учетом потребностей общества. В этой связи можно выделить:

✓ *информатизацию образования*, когда интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий дает возможность каждому выбрать индивидуальную образовательную программу в социокультурном пространстве, дистанционные формы обучения (Н. В. Апатова, С. Л. Атанасян, Б. Н. Богатырь, И. Г. Захарова, Б. К. Кудышева, Е. С. Полат);

✓ *интеграцию образования*, когда информационно-коммуникационные технологии, развитие интернета способствуют его глобализации, привлечению обучаемых независимо от территориальных делений и национальных границ (Г. А. Аванесова, З. И. Васильева, И. Н. Ерошенков, Е. Г. Квашин, В. М. Косухин, Ю. Б. Рубин, А. В. Соколов).

Образовательное пространство «вписано» в социокультурное пространство. Последнее является «системообразующим фактором социализации подростков, отражающим их культурно-образовательные запросы и творчески-прикладную направленность подготовки информационных продуктов» [6, с. 10].

Подчеркнем, что в процессе развития информационной компетенции в социокультурном пространстве происходит накопление подростками новых знаний, норм, направленных на социокультурные ценности, совершенствуются личностные качества, обеспечивающие способность и готовность к самообразованию и самореализации [10].

Для указанных условий развития информационной компетенции в социокультурном пространстве актуально и целе-

сообразно обосновать теоретико-методологические подходы, которые обеспечивают организационную комплексность его теоретического обоснования.

Анализ философской литературы [12; 13] показывает, что «подход» в науке рассматривается как методологическое, логико-гносеологическое образование, отражает направление исследования, выбор средств, определяет мировоззрение исследователя. Другими словами, подход представляет собой совокупность приемов, методов, способов воздействия в изучении чего-либо.

Исследуя проблему развития информационной компетенции в социокультурном пространстве, мы опирались на системно-деятельностный подход.

Системно-деятельностный подход обеспечивает комплексное изучение сложных педагогических объектов и направлен на систематизацию деятельностных процедур по достижению заданной цели. Системно-деятельностный подход предполагает изучение объекта как педагогической системы, содержательные характеристики которой имеют деятельностную природу. Его общенаучные теоретические основы составляют идеи системного и деятельностного подходов.

Общенаучная разработка *системного подхода* представлена работами В. П. Беспалько [1], И. В. Блауберга [2], Ю. А. Конаржевского [7], Н. М. Таланчук [11], Э. Г. Юдина [15] и др. Основы *деятельностного подхода* были представлены в работах Е. В. Бондаревской, А. Н. Леонтьева [8], В. В. Серикова, Ю. Г. Фокина [14], С. Д. Смирнова, В. В. Егорова и др.

Категориальный аппарат системно-деятельностного подхода включает понятия «система» и «деятельность».

Системно-деятельностный подход предполагает изучение объекта как педагогической системы, содержательные характеристики которой имеют деятельностную природу.

Под *системой* в научной литературе понимают совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность.

В состав педагогической системы, по В. П. Беспалько, входят следующие элементы: *цели* обучения и воспитания, *формы, содержание, методы, средства*, необходимые для целенаправленного влияния на образовательный процесс.

Рассмотрев структуру исследуемого процесса, можно сделать вывод, что она представляет педагогическую систему, раскрывающую основные закономерности образовательного процесса и структуру деятельности; обеспечивает целостность исследуемого процесса, способствуя его эффективности; позволяет рассматривать весь процесс развития информационной компетенции как единую систему с многообразными внутренними взаимосвязями [4].

Содержание процесса развития информационной компетенции является специальным образом организованная деятельность. Под *деятельностью* обычно понимается специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляют его целесообразное изменение и преобразование.

В своей деятельности обучаемые исходят из собственных потребностей. Деятельность индивида или непосредственно удовлетворяет его потребности, или влияет на них опосредованно, создавая условия для их удовлетво-

рения [8].

В деятельности личности могут быть выделены следующие компоненты:

- ✓ цели деятельности и лежащие в основе их мотивы как проявление определенных потребностей личности;
- ✓ проявление волевых качеств лич-

ности (активности, самостоятельности и организованности);

✓ ценности как сущностные силы личности (интеллектуальный, нравственный, творческий потенциал);

✓ индивидуальные особенности психических процессов, вызванных деятельностью.

Деятельность личности есть проявление уже сформированных у нее ценностных ориентаций, потребностей, способностей свободно ориентироваться в социальных ситуациях, осуществлять информационную деятельность.

Согласно деятельностному подходу воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, происходят в процессе включения обучаемых в различные виды деятельности. А. Н. Леонтьев утверждал, что деятельность ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала подростков. Изменение характера и форм деятельности развивают у обучаемых «способность самостоятельно и творчески мыслить, рассуждать, сравнивать, делать глубокие по содержанию выводы и обобщения» [3].

Представим основные положения, отражающие результат использования системно-деятельностного подхода относительно исследуемого процесса [5].

✓ Системно-деятельностный подход выступает в качестве теоретико-методологической основы и способствует выделению группы элементов: цели, задачи, содержание, формы, средства, методы, этапы — в целостном образовательном процессе и рассматривает взаимодействие в структуре данного процесса и с внешними объектами (средой), что обеспечивает комплексное изучение исследуемой проблемы.

✓ Системно-деятельностный подход позволяет эффективно организовать педагогическое управление процессом развития информационной компетенции.

Согласно деятельностному подходу воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, происходят в процессе включения обучаемых в различные виды деятельности.

✓ Системно-деятельностный подход определяет характер деятельности педагога и обучаемых в социокультурном пространстве, создает условия для проявления личностных качеств, обеспечивающих способность и готовность к самообразованию и самореализации.

✓ Формирование исследуемого качества представляет собой непрерывную смену различных видов деятельности, направленных на достижение высокого уровня информационной компетенции.

Итак, с учетом требований системно-деятельностного подхода нами определен компонентный состав информационной компетенции: *мотивационный компонент* — мотивация на поиск значимой информации; *когнитивный* — информационные знания; *деятельностный* — информационные умения и навыки; *личностный* — способности к самообразованию и самореализации [9]. Содержательная характеристика базового понятия представлена в таблице.

**Структура информационной компетенции подростков**

Информационная компетенция подростков			
<i>Мотивационный компонент</i> (мотивация на поиск значимой информации)	<i>Когнитивный компонент</i> (информационные знания)	<i>Деятельностный компонент</i> (информационные умения и навыки)	<i>Личностный компонент</i> (личностные качества, обеспечивающие способность и готовность к самообразованию и самореализации)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Понимание значимости информационного вида деятельности на современном этапе развития общества;</li> <li>✓ становление индивидуального стиля мышления как устойчивой совокупности в способностях восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации;</li> <li>✓ актуализация самостоятельности, переходящей в самоуправление, организуемое средствами информатизации обучения;</li> <li>✓ стремление к персонализации на основе определения своего места в современном информационном обществе;</li> <li>✓ формирование жизненных планов как результат конкретизации целей и мотивов жизнедеятельности в условиях приоритета владения информацией;</li> <li>✓ инициативность, активность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Виды информации (социальная, техническая, биологическая, генетическая) по различным основаниям деления и форме представления; ценность информации;</li> <li>✓ персональный компьютер как средство получения, обработки и передачи информации, принципы его устройства и основные области применения;</li> <li>✓ основные виды и назначение программного обеспечения;</li> <li>✓ вторичные документы как результат аналитико-синтетической переработки информации;</li> <li>✓ интернет как источник информационных ресурсов, алгоритмы поиска по различным типам запросов: адресным, тематическим, фактографическим;</li> <li>✓ различные технологии подготовки и оформления результатов самостоятельной работы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Сообщать, систематизировать, генерировать, делать выводы, правильно интерпретировать получаемую информацию;</li> <li>✓ самостоятельно выполнять программные учебные задачи;</li> <li>✓ применять программное обеспечение для работы с информацией; обрабатывать, создавать, использовать и защищать информацию;</li> <li>✓ осуществлять в интернете поиск информации по адресным, фактографическим, тематическим запросам;</li> <li>✓ использовать информационные технологии в процессе подготовки и оформления результатов самостоятельной работы;</li> <li>✓ соблюдать правила сетевого этикета</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Сформированность ценностей информационного общества и деятельности человека в нем;</li> <li>✓ информационная мобильность, адаптивность в различных информационных сообществах;</li> <li>✓ достижение поставленных целей в быстро меняющихся ситуациях информационного общества на основе способностей информационной деятельности и информационного взаимодействия;</li> <li>✓ инициативность, активность и желание быть лидером;</li> <li>✓ лидерство, основанное на понимании природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самообучение, саморазвитие и самосовершенствование в творческих видах деятельности</li> </ul>

Итак, представленная в таблице структура информационной компетенции подростков обеспечивается совокупностью информационных знаний, умений, личностных качеств, рассматриваемой нами как результат.

Возможность эффективного развития информационной компетенции в социокультурном пространстве определяется созданием следующих педагогических условий:

✓ *вовлечение подростков в социокультурное пространство* позволяет использовать информационно-методические фонды, базы данных, сетевые источники информации в социокультурном пространстве и эффективно работать с ними; создавать высокий уровень информационного обмена между всеми участниками образовательного процесса; способствует повышению личностного компонента информационной компетенции;

✓ *активизация самообразования и самореализации в социально-культурной деятельности* позволяет более эффективно управлять познавательной деятельностью подростков; способствует положительной мотивации к информационной деятельности, повышению когнитивного и деятельностного компонентов информационной компетенции подростков;

✓ *методическое обеспечение процесса развития информационной компетенции* (кейс-комплекты, деловые игры, средства синхронной и асинхронной интернет-коммуникации: электронная почта, виртуальные социальные сети, Skype, а также технические средства обучения: компьютер с выходом в интернет, платформы Веб 1.0 и Веб 2.0, на которых происходит работа над интернет-проектами) способствует развитию у подростков опыта творческой деятельности, самостоятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру. Применение данного условия усиливает когнитивный и деятельностный компонент информационной компетенции подростков.

Таким образом, разнообразная деятельность, организуемая в социокультурном пространстве, — один из основных путей развития информационной компетенции, формирования способностей к самообразованию и самореализации. Богатый арсенал форм такой работы позволяет каждому занять активную позицию, придать общественно полезную направленность его индивидуальным увлечениям, знаниями, способностям. В связи с этим в качестве теоретико-методологической основы нами используются основные позиции системно-деятельностного подхода.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Беспалько, В. П.* Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. — Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. — 304 с.
2. *Блауберг, И. В.* Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. — М. : Эдиториал УРСС, 1997. — 448 с.
3. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М., 1982. — 435 с.
4. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М. : Совершенство, 1998. — 608 с.
5. *Кольева, Н. С.* Процесс формирования информационной компетентности как ключевой способности конкурентоспособной личности / Н. С. Кольева // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 7 (19). — С. 172—174.
6. *Кольева, Н. С.* Развитие информационной компетенции подростков в социокультурном пространстве дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Кольева. — Челябинск, 2013. — 22 с.

7. *Конаржевский, Ю. А.* Системный подход к анализу воспитательного мероприятия / Ю. А. Конаржевский. — Челябинск : ЧГПИ, 1980. — 93 с.
8. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1989. — 569 с.
9. *Мурзалинова, А. Ж.* Формирование информационной компетентности школьника как характеристики конкурентоспособности личности / А. Ж. Мурзалинова, Н. С. Кольева // Современные проблемы науки и образования // URL: <http://www.science-education.ru/103-6270>.
10. *Сафаралиев, Б. С.* Развитие информационной компетенции в условиях дополнительного образования : монография / Б. С. Сафаралиев, Н. С. Кольева. — Челябинск : ЧГАКИ, 2015. — 138 с.
11. *Таланчук, Н. М.* Введение в непедагогику / Н. М. Таланчук. — М. : Логос, 1991. — 183 с.
12. *Философский словарь* / под ред. М. М. Розенталя. — М. : Политическая литература, 1975. — 395 с.
13. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.
14. *Фокин, Ю. Г.* Теория и технология обучения: деятельностный подход : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ю. Г. Фокин. — М. : Академия, 2006. — 240 с.
15. *Юдин, Э. Г.* Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. — М. : Эдиториал УРСС, 1997. — 445 с.



### ЯЗЫКОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ

Г. С. САМОЙЛОВА,  
кандидат филологических наук,  
доцент, декан факультета гуманитарных наук  
НГПУ им. К. Минина  
[galasam2010@yandex.ru](mailto:galasam2010@yandex.ru)

В статье рассматривается роль языковых ценностей в формировании человека культуры; показаны два аспекта языковых ценностей: аксиологический потенциал древних славянских языков в развитии духовного мира человека и ценностное отношение к языку как феномену культуры и «миру воплощенных ценностей»; обозначены отдельные методические проблемы языкового образования.

The role of linguistic values for a man of culture is being estimated. Two aspects of linguistic values have been represented: axiological potential of ancient Slavonic languages in the development of a man's spiritual world and valuing attitude towards the language as a cultural phenomenon and «the world of embodied values». Some methodical problems of linguistic education have been identified.

**Ключевые слова:** человек культуры, история языка, языковые ценности, духовные ценности, старославянский язык, агиография, традиция

**Key words:** a man of culture, history of the language, linguistic values, spiritual values, the Old Slavonic language, hagiography, tradition

Традиционно в основе отечественного образования лежит аксиологический подход, предполагающий направленность образовательного процесса на формирование духовно зрелой личности, на развитие идеи самообразования и самовоспитания, на привитие и становление духовно-нравственных принципов. Размышляя о роли образования в названном аспекте, протоиерей Василий Смагин пишет: «Образование не может быть лишь простой передачей знаний, так как человеческая личность должна развиваться во всех планах своего бытия. Поэтому когда мы говорим об образовании, то понимаем, что оно призвано совершенствовать не только интеллектуальный и творческий потенциал человека, но также эмоциональную и нравственную сферу его жизни. Подлинное образование должно способствовать поискам смысла ценностей, формировать личность, ответственную за окружающее и за будущее» [14, с. 27]. Вместе с тем ситуация с формированием личности, ответственной за свое будущее, свое образование и окружающий мир, в настоящее время не вызывает оптимизма, а проблема гуманитаризации и гуманизации образования, сформулированная еще в прошлом веке, не находит конструктивного решения. Так, по мнению Т. А. Ивениной, «к началу XXI века стало очевидным, что образование должно быть в значительной мере ориентировано на развитие человека, в основном как носителя

Понятие «человек культуры» шире, чем понятие «культурный человек»: человек культуры вырастает из культурного человека.

определенных функций, информации, интеллекта. При этом образование все меньше и меньше развивает духовно-

нравственные стороны личности, что приводит к кризисным явлениям в экологии, экономике, социальной и культурной жизни общества» [5, с. 25].

В современных работах по педагогике, философии, культурологии декларируется направленность образования на создание «человека культуры», что, однако,

не нашло в науке концептуального, методологического осмысления и методического сопровождения в образовательном процессе вуза и школы. Понятие «человек культуры» мы используем для обозначения личности, способной к самоопределению в мире культуры, обладающей высоким чувством самосознания, ориентирующейся в мире духовных и ментальных ценностей, ответственной за их сохранение и трансляцию. Понятие «человек культуры» шире, чем понятие «культурный человек»: человек культуры вырастает из культурного человека.

Формирование «человека культуры» предполагает «сопряжение образования и воспитания, то есть формирование его ценностного сознания, в том числе направленного на развитие мировоззрения, нравственных принципов, гражданских позиций, эстетических вкусов» [8, с. 3]. Иными словами, речь идет об особом качестве духовной жизни человека, приоритете духовных ценностей, формирование и развитие которых определяется подходами и принципами обучения и воспитания, традициями, культурно-нравственным потенциалом отечественного образования в целом.

Духовные ценности, понимаемые нами не только как совокупность религиозных ценностей, а как более широкое явление, выступают в качестве наиболее значимых, высших смыслов человеческой жизни, проявления человеческого духа, охватывают все стороны человеческого бытия: принципы и нормы поведения, идеалы, действия, поступки и т. д. Мы разделяем позицию В. В. Николиной, которая считает, что «главной особенностью духовных ценностей является их ориентация на преобразование внутреннего мира человека, на создание в нем внутренней гармонии. Они являются системообразующим компонентом структуры личности, в котором аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный ею в индивидуальном развитии. Духовные ценности отражают направленность на дру-

гого человека, природу, Бога и соотносятся с проблемами добра и зла. Вместе с тем духовные ценности ориентируют личность на развитие потребности в самопознании, автономии собственного мира, рефлексии, стяжании добра и милосердия» [9, с. 164].

Утрата традиционных ценностных ориентиров в современном обществе приводит к кризисным явлениям не только в образовании, но и других сферах социокультурной деятельности человека. «Ценности старшего поколения в период социальной трансформации теряют актуальность для молодежи. Нарушается культурная преемственность поколений» [3, с. 5], восстановление которой возможно только благодаря общим усилиям педагогов, ученых, деятелей культуры и искусства. По нашему мнению, «человек культуры» формируется прежде всего в системе профессионального педагогического образования, поскольку интеллигентный, культурный, образованный учитель во все времена был общенародной ценностью.

Среди аксиологических ориентиров современного общества особое значение, на наш взгляд, имеют языковые ценности, в которых диалектически отражаются два аспекта языкового существования личности.

Во-первых, под языковыми ценностями понимается развивающий и воспитательный потенциал самого языка в совокупности его единиц, форм, категорий, текстов. Будучи по своей природе общественным явлением, язык с первых дней жизни человека влияет на формирование и развитие его личностных качеств. Именно с помощью языка постигаются окружающая действительность, ценности народа — носителя данного языка, присваивается его материальная и духовная культура.

Язык, выполняя функцию сохранения этнического единства, сам должен выступать как важнейший элемент национальной истории, культуры, духовности. Л. Г. Панин пишет: «Чаще всего, когда мы говорим о единстве языка, то имеем

в виду то, что он совокупен в своих диалектных проявлениях и в литературной форме. И забываем, что язык един и потому (а, может быть, прежде всего потому), что он являет собой этап (часть) своей истории» [11, с. 337]. В судьбе отдельных единиц, форм и категорий языка, текстов древнерусской литературы представлена не только история народа, но и его ментальность, особенности мышления и мировосприятия, исторические, культурные и духовные ценности.

Знание истории родного языка, его истоков и изначальной книжно-письменной культуры служит основой развития широкого общекультурного кругозора, филологического и языкового образования будущего учителя русского языка и литературы, формирования его общекультурных компетенций. Основой подготовки учителя-словесника «должен быть комплекс представлений, выработанных нашим народом. Язык в таком аспекте понимается как система сложившихся у его носителя духовных и материальных ценностей, литература (шире — культура) как их художественное воплощение, а история как документальное повествование об их формировании и бытовании» [10, с. 266].

Мы убеждены, что глобальной системообразующей идеей формирования человека культуры является осознание роли языка в истории духовной жизни народа — носителя данного языка. Эта роль в конце XIX века в отечественном языкознании была отчетливо сформулирована Ф. И. Буслаевым: «В церковнославянских книгах речением язык именуется не только дар слова, но и самый народ, согласно с той истиною, что язык образуется не отдельными лицами, а целым народом, составляя его существенное достояние» [1, с. 21]. Известно, что вся древнерусская культура была всецело религиозной и вся духовная жизнь древ-

«Человек культуры» формируется прежде всего в системе профессионального педагогического образования, поскольку интеллигентный, культурный, образованный учитель во все времена был общенародной ценностью.

него русина проявлялась в религиозных формах. Развитие, формирование и обогащение древнерусского литературного языка осуществлялось благодаря освоению и присвоению русскими книжниками старославянского языка, который способствовал преобразению не только древнерусского литературного языка, но и русского языка в целом. По мнению А. М. Камчатнова, «благодетельная роль» старославянского языка «заключалась в том, что он стал для древнерусского народа орудием молитвы, благословствования, проповеди, философского мышления, агиографического повествования» [6, с. 57].

Известно, что агиографическая литература, переводная и созданная древнерусскими книжниками после канонизации русских святых, была важным средством духовно-нравственного воспитания. Именно житийная литература давала наглядные уроки практического применения и воплощения религиозных догматов, отвлеченных христианских идеалов. «Она рисовала нравственный идеал человека, достигшего полного торжества духа над грешной плотью, полной победы над земными страстями» [7, с. 32]. Надо ли говорить о том, что такого рода произведения актуальны в современную эпоху — эпоху попраiania всяческих идеалов, отсутствия любых запретов, стирания и разрушения нравственных императивов?

«Благодетельная роль» старославянского языка «заключалась в том, что он стал для древнерусского народа орудием молитвы, благословствования, проповеди, философского мышления, агиографического повествования».

При изучении житийной литературы особого внимания заслуживает оригинальный жанр княжеского жития, ставившего своей целью укрепить политический

авторитет княжеской власти, окружить ее ореолом святости. Отличительной особенностью княжеского жития является «историзм», тесная связь с летописными сказаниями, воинскими повестями, то есть жанрами светской литературы. Перед изучением особенностей конкретного текста студентам предлагается свободная дискуссия по проблемам власти в Древ-

ней Руси, отношений князя-воителя (Святослава) и дружины. Для языкового анализа предлагается один из самых ярких образцов княжеского жития — «Повесть о житии Александра Невского». Вплоть до XVI века она являлась своего рода эталоном для изображения русских князей при описании их воинских подвигов.

Князь Александр Ярославович характеризуется в повести следующим образом: «Но и взоръ его паче инех человекъ, и глас его — акы труба в народе, лице же его — акы лице Иосифа, иже бе поставилъ его египетский царь втораго царя въ Египте, сила же бе его — часть от силы Самсоня, и даль бе ему Богъ премудрость Соломоню, храборство же его — акы царя римскаго Еуспесиана, иже бе пленилъ всю землю Иудейскую». В данном контексте отчетливо прослеживается сочетание черт православного святого и отважного воина. Такое переплетение характеристик читатель наблюдает по ходу всего повествования. Языковой анализ позволяет выявить черты традиционного житийного стиля, а итогом изучения становится написание эссе на тему «Образ православного воина в житии».

Являясь достаточно однородными в языковом отношении, жития были ориентированы на старославянские языковые и стилистические образцы и, по мнению А. М. Камчатнова, в совокупности создавали сакральный стиль древнерусского литературного языка: «Этот стиль возник под определяющим воздействием памятников старославянского языка, сыгравших роль образца языкового употребления. Обслуживая сферу богослужения, молитвословия, церковной проповеди, повествования о подвигах святых, этот стиль становился как бы словесной иконой, местом встречи Бога и человека. Языковые символы этого стиля выражают присутствие божественных духовных энергий в нашем мире и встречу с ними человека» [6, с. 75]. Поэтому не случайно житийные тексты мы относим к прецедентным текстам древнерусской литературы [см. подробнее 13].

Во-вторых, в понятие языковых ценностей мы включаем ценностное отношение к самому языку. При постижении и изучении языка следует акцентировать внимание на том, что именно язык служит объединяющим началом для всех носителей данного языка независимо от их возраста, образования, социального статуса, имущественного положения. Рассуждая об общей культуре человека и культуре речи, мы должны иметь в виду, что одной из ее важнейших составляющих выступает ответственность за освоение языкового наследия и сохранение русской языковой ментальности.

Говоря о ценностном отношении к языку, мы подразумеваем не только (и не столько) соблюдение норм литературного языка, чистоту и правильность речи, уместное употребление языковых единиц, форм, категорий, но и языковой вкус, возможности выражения через язык этических представлений личности, народа, этноса. Мы убеждены, что личностное развитие невозможно без постижения языковых форм, традиционно влияющих на формирование мировоззрения, духовных принципов и культуры русского человека.

Поскольку система ценностей любого народа находит выражение в языковых формах, то язык в определенной мере и формирует ее («В начале было Слово!»). Особое значение в выражении духовных ценностей имеют церковнославянский язык и древнерусский литературный язык, поскольку «знание, понимание слов церковнославянского языка не только открывает Библию, оно действует на глубинном, подсознательном уровне, формируя мировоззрение и “языковую этичность”, то есть проявляемые через язык, через слово представления о добре и зле» [4, с. 311]. В языковом сознании личности духовность и ценностный потенциал языка неразрывно слиты и неотделимы друг от друга, в связи с чем в процессе формирования человека культуры необходимо использование всех исторически значимых для каждого народа духовных и

языковых ресурсов. Следовательно, исторические формы языка, отражая внутренний нравственный мир человека, предстают также в качестве источника формирования духовности. Говоря о роли старославянского языка в

духовной жизни человека, Т. И. Вендина называет его (язык) «миром воплощенных ценностей»: «Ведь человек воспринимает, представляет, мыслит и переживает

через призму своей духовности. Подключение аксиологических критериев позволило поэтому организовать и определенным образом структурировать этот пестрый и разнородный материал ментально-культурного пространства старославянского языка и определить его как “мир воплощенных ценностей”» [3, с. 279]. Мир воплощенных ценностей представлен в современном русском языке славянизмами, состоящими из двух корней, один из которых имеет оценочный характер. К таким словам относят многочисленные слова с корнями *благо*, *добро*, *зло*.

Так, словари старославянского языка фиксируют около 70 лексем с корнем *благо*: благоволение, благоверие, благовешение, благодоушие, благодарение, благодарие, благоизволение, благоиспытание, благорастворение, благословение, благочинение, благочестие, благоухание и др. Продолжает ряд сложных слов с положительной семантикой более 30 лексем с корнем *добро*: добровоние, добродейание, доброличьнь, доброродие, доброобразьнь, добропобедьнь, добропомощница, добропотребьнь, доброразумивь, доброродьство, добросьтворение, доброчестие, доброприимати, добродейань и многие другие. Обратим внимание на слова с корнем противоположного значения *зло* (*зьло*). В словарях фиксируется более 20 лексем с этим корнем: зьлобесьнь, зьловерие, зьловерьство, зьлодействие, зьлодеяние, зьлокозньнь, зьлонравие, зьлотворение, зьлострадати, зьло-

---

Личностное развитие невозможно без постижения языковых форм, традиционно влияющих на формирование мировоззрения, духовных принципов и культуры русского человека.

честьнь и др. Лексическое значение корня *зъл*, казалось бы, не предполагает положительных оттенков значения всего сложного слова, однако каждая из названных лексем имеет возвышенный, часто обличительный характер, обладает мощным эмоциональным воздействием. Данными словами нельзя обругать, но можно обличить, осудить за несправедное деяние. Именно употреблением подобных слов у носителя языка создается особое впечатление: особый звуковой (слуховой) и графический (зрительный) образ слова. При этом наблюдается разнообразие частеречной принадлежности названных слов, что свидетельствует о богатстве лексико-грамматических значений старославянских лексем [12].

Как показывает практика, студенты, участвуя в лингвистическом эксперименте и осознавая наличие таких слов, достаточно трудно их вспоминают, хотя, заметим, это собственный, а не заимствованный (чужой) языковой ресурс. Этот ресурс довольно легко восстанавливается при прочтении древнерусских текстов, богатый материал для соответствующих упражнений представлен в памятнике Петровской эпохи — «Юности честное зеркало». Наличие в активном запасе подобных языковых единиц свидетельствует не только о широком лингвистическом кругозоре, но и о языковом чутье, языковом вкусе.

Совершенно очевидно, что языковое чутье или языковой вкус может проявляться (и проявляется) в той языковой

среде, где представлено богатство и разнообразие языковых единиц: слов, фразеологизмов, морфем, синтаксических конструкций и др. По нашему мнению, языковая этичность — сложное явление, имеющее как внутренние, так и внешние аспекты существования и развития. С одной стороны, языковая этичность входит в качестве составляющей

в языковой менталитет, определяя наиболее значимые для носителя языка понятия, представления, особенности мировидения и мировосприятия. Эти характеристики языковой этичности формируются подсознательно, одновременно с постижением и освоением форм и единиц родного языка. С другой стороны, языковое чутье и языковой вкус воспитываются и развиваются в течение жизни под контролем сознания. В истории языка это совершенно отчетливо представлено в старославянском языке — сакральном первом книжно-письменном языке всех славянских народов.

«Ценностное отношение человека к миру образует основу для концептуальной обработки его языка, ибо то, что лишено ценности, либо вообще не номинируется, либо если и называется, то ни лексически, ни словообразовательно никак не детализируется и не дифференцируется. Поэтому любая селекция языкового материала человеком проявляется через соотношение с его ценностями» [3, с. 278].

В свете формирования ценностного отношения к языку как феномену русской культуры и фактору сохранения этнического единства русского народа в процессе обучения родному языку могут быть обозначены аспекты историко-лингвистического подхода к языку как к ценности: лингвокультурологический, этический, этимологический. Каждый из названных аспектов содержательно характеризует соответствующий выбор материала — это прецедентные тексты, старославянские материалы, создающие современные элементы высокого, торжественного слога, этимологические разыскания, выполняемые студентами для ментально значимых слов русского языка (семья, род, дом).

При анализе конкретных фактов древних славянских языков эти аспекты выступают комплексно, дополняя и углубляя друг друга. В качестве примера покажем историко-лингвистический подход

Языковая этичность входит в качестве составляющей в языковой менталитет, определяя наиболее значимые для носителя языка понятия, представления, особенности мировидения и мировосприятия.

к анализу слова *семья* (*сьмия, семия*), исходя из ценностных ориентиров, культуры и этических норм древнего русина.

Как в системе древнерусского, так и в современном русском языке это слово и слова данной семантической группы (*отец, мать, брат, сестра* и др.) являются многозначными, широко употребляются в речи и, как слова, называющие особо значимые для народа понятия, активно развивают переносные, метафорические и образные значения: *медсестра, сестринское дело* (наименование специальности), *братство, святой отец* и др.

По данным словаря древнерусского языка И. И. Срезневского и наиболее ранних памятников древнерусской письменности, существительное *семия* (*сьмия, семья*) обнаруживается в текстах с момента появления письменности (XI в.) и имеет несколько значений: собирательное 'челядь, домочадцы, рабы', и 'семья, семейство' [15, т. 3, с. 893]. При этом указывается на его широкое употребление в текстах разной жанрово-стилевой отнесенности: житиях, деловых грамотах, минеях и др. Однако заметим, что существительное *семия* не представлено в словаре старославянского языка, по-видимому, в силу его конкретно-бытового значения (как известно, старославянский язык употреблялся в текстах церковного и книжного содержания). Сказанное вовсе не означает, что слово *семия* (*сьмия, семья*) имеет восточнославянское происхождение. П. Я. Черных, изучая исторические связи названного слова, дает примеры многочисленных соответствий генетически родственных лексем в индоевропейских языках и восстанавливает общеславянское слово \**sěmьja* и его индоевропейский корень \**k'eī-* с предельно широким исходным значением 'челядь, домочадцы, семейство, прислуга, домашний очаг, дом, жилище, мир, вселенная, покой'. Однако современное значение данного слова сохранилось лишь в языках восточных славян и современном болгарском языках. В других славянских

языках понятие *семья* выражается лексемами с другими праславянскими корнями со значением 'род' или 'друг' (ср.: сербско-хорватское *породица*, словенское *družina*, чешское *rodina*, польское *rodzina*) [16, т. 2, с. 154]. Характерно, что, несмотря на отсутствие в ранних старославянских текстах лексемы *семия*, старославянский язык фиксирует наличие агентивного существительного *сьмь* со значением 'личность', от которого, вероятно, было возможно образование соответствующего собирательного существительного. Семантическая структура слова *семия* оказывается весьма показательной: в качестве единого множества личностей в *сьмье* осознаются *челядь* 'люди, прислуга, потомство', *домочадыць* 'принадлежащий дому, семье', *рабь* 'работник', *семиянинь* 'домочадец, слуга', *семинь* 'работник, слуга' [16, с. 154, 378—379]. Таким образом устанавливается исторически наиболее раннее значение существительного *семия* — совокупность личностей, коллектив, сообщество, объединенные общим домом, домашним очагом, жилищем, миром, покоем, единой вселенной. Историко-этимологический анализ слова *семия* подтверждает, что этический идеал человеколюбия, великодушия, добронравия и общинности был заложен в праславянскую эпоху — эпоху единства всех славянских народов [см. подробнее 12]. Понимание и принятие данных фактов как ценностных способствует формированию и развитию названных качеств обучаемых.

Таким образом, языковые ценности, несомненно, служат основой создания «человека культуры», формирования и развития его культурных компетенций. Высказанные в данной статье положения позволяют по-новому увидеть роль древних славянских языков в современном мире: они не только предстают в качестве явлений своего времени, отдельного

Историко-этимологический анализ слова *семия* подтверждает, что этический идеал человеколюбия, великодушия, добронравия и общинности был заложен в праславянскую эпоху — эпоху единства всех славянских народов.

историко-культурного хронологического среза, но осознаются как феномен временного ментального и культурного пространства русского народа.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Буслаев, Ф. И.* Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Буслаев. — М. : Учпедгиз, 1959.
2. *Вендина, Т. И.* Средневековый человек в зеркале старославянского языка / Т. И. Вендина. — М. : Индрик, 2002.
3. *Вяземский, Е. Е.* Воспитание гражданской идентичности российских школьников и общее историческое образование / Е. Е. Вяземский // Нижегородское образование. — 2015. — № 2. — С. 4—10.
4. *Дмитриева, Н. М.* К вопросу о церковнославянском языке и языковой этичности / Н. М. Дмитриева // Библия и национальная культура : межвуз. сб. науч. статей и сообщений. — Пермь : Пермск. гос. ун-т, 2004. — С. 311—312.
5. *Ивенина, Т. А.* Современные тенденции общественного развития и стратегия гуманитарного образования / Т. А. Ивенина // Стратегии современного гуманитарного образования : сборник научных статей / под ред. А. Г. Кутузова ; сост. Е. С. Романичева. — Вып. 2. — М. : МГПИ, 2009. — С. 49—54.
6. *Камчатнов, А. М.* История русского литературного языка: XI — первая половина XIX века / А. М. Камчатнов. — М. : Академия, 2005. — С. 49—54.
7. *Кусков, В. В.* История древнерусской литературы / В. В. Кусков. — М. : Просвещение, 1989.
8. *Мишатина, Н. Л.* Методика и технология речевого развития школьников: лингвоцентрический подход : дис. ... докт. пед. наук / Н. Л. Мишатина. — СПб., 2010.
9. *Николина, В. В.* Интеграция православного религиозного и светского образования в становлении духовных ценностей личности / В. В. Николина // Проблемы взаимодействия духовного и светского образования. История и современность: XIII Рождественские православно-философские чтения. — Н. Новгород, 2004. — С. 162—173.
10. *Павлов, С. Г.* Русская идея / С. Г. Павлов // Духовный мир молодого человека и будущее России. — Арзамас, 2003.
11. *Панин, Л. Г.* Языки-консерванты в современном культурном и образовательном пространстве / Л. Г. Панин // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования : сб. науч. трудов. — Сер. II. — Новосибирск : НГУ, 2007. — Вып. 10. — С. 337—345.
12. *Самойлова, Г. С.* Язык как ценность: историко-лингвистический подход / Г. С. Самойлова // Русский язык как государственный язык Российской Федерации: лингвистический, ценностный, эстетический, социальный, историко-культурный статус : материалы Межрегиональной конференции, Москва, 31 октября — 2 ноября 2012 г. — М. : Про100 Медиа ; Арзамас : АГПИ им. А. П. Гайдара, 2012. — С. 303—309.
13. *Самойлова, Г. С.* «Повесть о Петре и Февронии» как прецедентный текст древнерусской литературы (лингвистический аспект) / Г. С. Самойлова // Нижегородское образование. — 2015. — № 1. — С. 27—32.
14. *Смагин, В. (протоиерей).* О задачах образования в свете православной веры / В. Смагин (протоиерей) // Проблемы взаимодействия духовного и светского образования. История и современность : XIII Рождественские православно-философские чтения. — Н. Новгород, 2004. — С. 26—35.
15. *Срезневский, И. И.* Материалы для Словаря древнерусского языка по письменным памятникам : в 3 т. / И. И. Срезневский. — М., 1958.
16. *Черных, П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / П. Я. Черных. — М., 1999.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ПРОЦЕСС:  
МЕТОДЫ  
И ТЕХНОЛОГИИ**



# Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



## СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ШКОЛЕ

И. В. КРУТОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры всеобщей истории и методики  
преподавания истории и обществоведения ВГСПУ (Волгоград)  
[vtnjlbrf@mail.ru](mailto:vtnjlbrf@mail.ru)

В статье рассматриваются теоретические вопросы реализации системно-деятельностного подхода в обучении социально-гуманитарным дисциплинам в современной школе. Автор уделяет особое внимание психологическим аспектам организации усвоения учебного содержания в контексте требований ФГОС.

The article discusses the theoretical issues of implementation of system-activity approach to teaching social and humanitarian disciplines in the modern school. The author pays attention to the psychological aspects of the organization learning content in the context of federal state educational standards requirements.

**Ключевые слова:** *ФГОС, системно-деятельностный подход, усвоение учебного содержания*

**Key words:** *federal state educational standard, system-activity approach, the assimilation of the academic content*

**С**истемно-деятельностный подход является методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов и призван обеспечить «формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения; ак-

тивную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся» [8; 9]. Вместе с тем реализация системно-деятельностного подхода на практике видится сегодня весьма неоднозначной и побуждает школьных учи-

телей, методистов, дидактов к поиску оптимальных путей достижения требований ФГОС.

Следует отметить, что идеи деятельностного подхода в обучении базируются на общепсихологических и психолого-педагогических теориях (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и др.). С точки зрения отечественных ученых, деятельность человека ведет за собой его развитие. Эта позиция отлична от концептуальных подходов некоторых зарубежных педагогов (Ж. Пиаже, Д. Дьюи и др.), обосновывающих первоначальность развития природных качеств личности по отношению к обучению.

Для школьника важнейшим видом деятельности является учение. Именно в этой деятельности и происходит его развитие.

Ядром учебной деятельности является усвоение. Известный психолог И. А. Зимняя выделяет три основных подхода к пониманию содержания усвоения: «усвоение — это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, “присвоение”, в терминах А. Н. Леонтьева, социокультурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения»; «усвоение — это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала»; «усвоение — это результат учения, учебной деятельности» [1, с. 209].

Психологические механизмы усвоения учебного содержания детально разработаны в современной психологии и частных методиках, и именно они, с нашей точки зрения, должны определять практические пути реализации системно-деятельностного подхода в образовательном процессе.

Обращаясь к идеи системного подхода в образовании, следует отметить, что он проявляет себя на разных уровнях — в установлении связей между ступенями школьного образования, межпредметных

и внутрикурсовых связей, связей между обучением, воспитанием и развитием школьников, между содержанием, формами и методами обучения. Взаимообусловленность системно-

го и деятельностного подходов находит отражение при проектировании образовательного процесса на общепрограммном уровне, на уровне создания учебников и рабочих программ курсов и внеурочной деятельности, на уровне планирования конкретных уроков.

Основополагающая роль системного подхода раскрывается через проектирование образовательного процесса. ФГОС выделяет *предметные, метапредметные и личностные* результаты обучения.

Метапредметные и личностные образовательные результаты во ФГОС выступают как обобщенные образовательные цели, систематизирующие и интегрирующие цели предметного обучения и внеурочной деятельности. Их реализация возможна только через конкретное предметное и внеурочное содержание. Логика ФГОС предполагает конкретизацию в образовательных программах метапредметных и личностных результатов по годам обучения и учебным предметам (внеурочной деятельности). Дальше их реализация связана с проектированием содержания школьных УМК — авторских учебных программ и учебников, позволяющих обеспечить системное достижение образовательных результатов средствами конкретных школьных курсов. Практическое воплощение запланированные результаты обретают в системе уроков и внеурочных мероприятий. В зависимости от требований деятельностной составляющей образовательного процесса определяют

Идеи деятельностного подхода в обучении базируются на общепсихологических и психолого-педагогических теориях (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и др.).

ся резервы учебного времени при проектировании предметного содержания на основе учета психологических механизмов процессов усвоения. На основе учета этих же механизмов должен осуществляться отбор учебного содержания, принципов его организации и работы с ним.

Реализация деятельностного подхода, предполагая определенную общность требований к организации учебного процесса, имеет свою специфику применительно к различным школьным предметам и мероприятиям.

В данном случае остановимся на особенностях реализации системно-деятельностного подхода в контексте изучения школьных социально-гуманитарных дисциплин. К таким дисциплинам обычно относят историю, обществознание, право, экономику, МХК. Каждая из этих дисциплин имеет свою дидактическую специфику, но есть важные общие черты, отличающие эту группу школьных предметов. Прежде всего это обширный знаниевый компонент, который отражен в требованиях ФГОС к предметным результатам обучения и конкретизирован в примерных образовательных программах. Знаниевый компонент является фундаментом социально-гуманитарного образования. В определенной степени можно говорить о противоречии между знаниевой и деятельностной составляющими требований

Реализация деятельностного подхода, предполагая определенную общность требований к организации учебного процесса, имеет свою специфику применительно к различным школьным предметам и мероприятиям.

стандарта в условиях весьма ограниченного ресурса времени на изучение этих дисциплин.

Образовательные требования в обучении социально-гуманитарным дисциплинам могут быть конкретизированы как

требования к формированию знаний, умений, ценностных отношений (предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты). Работа по формированию этих компонентов содержания образования, по сути, и определяет усвоение учебного содержания. Учет психо-

логической составляющей этого процесса должен выступать основой организации деятельности обучающихся.

Обращаясь к знаниевому компоненту социально-гуманитарного образования, отметим, что структура знаний и процесс их формирования довольно подробно описаны в классической психологической и методической литературе. По мнению С. Л. Рубинштейна, усвоение знаний представляет собой «психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т. д.» [7, с. 84].

Детально проработаны в методике механизмы формирования умений. Могут быть выделены следующие этапы этого процесса:

- ✓ знакомство с новыми способами учебной деятельности;
- ✓ действия под руководством учителя;
- ✓ тренировка и применение изученных приемов деятельности;
- ✓ самостоятельный перенос усвоенных действий на новый материал, в иные условия [5, с. 214—217].

Формирование ценностных отношений может основываться на выделенных Д. А. Леонтьевым психологических механизмах: смыслообразование — смыслоосознание — смыслостроительство и быть связано с формированием знаниевого, эмоционального, личностно-смыслового и деятельностного компонентов ценностного новообразования [4].

Данные внутренние психологические механизмы определяют особенности выбора внешних средств воздействия на обучающегося и организации его деятельности. Для достижения образовательных результатов такая деятельность должна предполагать системность в выборе средств, определяемых этапностью усвоения учебного содержания, уровнем его

усвоения конкретным школьником, личностными особенностями и предпочтениями учителя и учащихся.

В связи с этим трудно вести речь о неких универсальных методических приемах, технологиях, способных обеспечить на разных этапах усвоение всех компонентов учебного содержания (знаний, умений, ценностных отношений). Отбор методических средств целесообразно соотносить с задачами каждого из таких этапов и, применяя в системе, обеспечивать различные уровни деятельности школьника — репродуктивный, преобразующий, исследовательский. В этом мы видим грамотную и эффективную реализацию системно-деятельностного подхода в образовательном процессе.

Вместе с тем следует констатировать, что зачастую важнейшие психолого-методические требования к организации процесса усвоения сегодня игнорируются как на уровне школьной практики, так и на уровне учебных, методических и даже теоретических разработок [2].

Так, например, текстовый компонент многих учебников по социально-гуманитарным предметам беден на исторические образы, довольно схематичен, недостаточно эмоционален, не всегда четко структурирован. Это зачастую обуславливает невозможность организации самостоятельной работы школьников с учебником на этапе восприятия учебного материала, формирования у них исторических образов. Имеющаяся в учебниках система вопросов и заданий на осмысление учебного материала не дает положительного эффекта, так как текст не воспринимается учеником. Нередко игнорируется этап закрепления (запоминания и речевого воспроизведения материала). Вместе с тем развернутое речевое изложение имеет огромное значение в процессе усвоения содержания и развития школьника в целом. С. Л. Рубинштейн отмечал, что, «уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он прочно ее запечатлевает» [7,

с. 89]. Следствием недооценки роли развернутого речевого изложения в процессе обучения является неразвитость долгосрочной памяти школьников, их речи, клиповость знаний. Кроме того, важно понимать, что применение знаний невозможно при условии их отсутствия.

Невнимание к механизмам формирования умений также снижает эффективность учебной работы. В качестве примера можно привести распространенные в школьной практике попытки формирования коммуникативных умений обучающихся посредством организации групповой работы. Использование таких форм работы в данном случае возможно лишь на этапе тренировки и применения умений. Предшествовать этому должна долгая и кропотливая фронтальная и индивидуальная работа по освоению и коррекции выполнения конкретных коммуникативных умений — излагать собственную позицию, аргументировать, приводить контраргументы, слушать, искать компромисс и др. [3].

Зачастую деятельностный подход сегодня связывают исключительно с самостоятельной видимой деятельностью школьника. Однако важно понимать, что внешняя видимая деятельность ученика не всегда отражает его активную внутреннюю интеллектуальную деятельность. Заполнение таблиц, схем, работа с учебником, создание презентаций, игры на самом деле не всегда обеспечивают эффективное достижение образовательных требований по развитию ребенка. Бессистемное, не учитывающее психологические механизмы процесса усвоения применение подобных приемов только создает видимость реализации деятельностного подхода, не обеспечивая при этом его реальную сущность.

При этом важно осознавать, что «компонентами любой человеческой деятельности выступают психические процессы:

Заполнение таблиц, схем, работа с учебником, создание презентаций, игры на самом деле не всегда обеспечивают эффективное достижение образовательных требований по развитию ребенка.

восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь», «психические процессы не просто участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности» [6, с. 156]. Внешние видимые процессы деятельности не всегда позволяют сразу увидеть внутренние процессы. Так, яркое и образное слово учителя на уроке истории в 5—6-х классах может пробудить воображение ребенка, способствовать формированию в его сознании ярких образов, что соответствует возрастным особенностям развития школьника и является адекватным и оправданным проявлением внутренней психической деятельности. Также не вполне обосновано излишнее увлечение сегодня в практике школьного исторического, обществоведческого образования идеями развития мышления (критического мышления) в ущерб развитию речи, воображения, памяти и т. д. Особенно неоднозначным это видится применительно к возрасту школьников 6—12 лет, отличающихся преобладанием наглядно-образного мышления.

Также хотелось бы обратить внимание на некоторые аспекты реализации составляющей системного подхода в практике современной школы. Сегодня нередко

очевиден перекокс в сторону реализации метапредметных результатов (как правило, требуется формирование УУД). Такая абсолютизация УУД никак не обоснована. Требования ФГОС наряду с достижением

метапредметных результатов предполагают реализацию личностных результатов, формирование предметных знаний и предметных умений.

Учебные программы и учебники не-

смотря на декларируемое соответствие требованиям ФГОС зачастую в реальности не являются для учителя опорой в поэтапном формировании знаний, умений, ценностных отношений. Специалисты констатируют огромнейшую информационную перегруженность программ по истории, закрепленную историко-культурным стандартом.

Проблемой остается недостаточная выстроенность «горизонталей» учебных программ и учебников по годам обучения, что препятствует установлению межпредметных связей в обучении и не обеспечивает реализацию принципа метапредметности в образовательном процессе.

Таким образом, специфика школьного социально-гуманитарного образования связана с освоением большого объема знаний, закрепленного нормативными документами. Это в определенной степени обуславливает противоречие между знаниевой и деятельностной составляющей требований стандарта в условиях ограниченного количества часов, отводимых на изучение учебных дисциплин. В этой ситуации особое значение должно быть уделено системному проектированию образовательного процесса на всех уровнях, учитывающему психологические механизмы усвоения учебного содержания. Такое планирование может являться основой для отбора содержания урока, методов обучения при реализации системно-деятельностного подхода и максимально эффективного обеспечения выполнения предметных, метапредметных, личностных требований стандарта. Также следует отметить: практика внедрения ФГОС в школах показывает, что применение идей системно-деятельностного подхода в социально-гуманитарном образовании сегодня еще требует определенного осмысления и разрешения.

Практика внедрения ФГОС в школах показывает, что применение идей системно-деятельностного подхода в социально-гуманитарном образовании сегодня еще требует определенного осмысления и разрешения.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 470 с.

2. Крутова, И. В. Проблемы реализации деятельностного подхода на примере обучения истории в школе / И. В. Крутова, Р. В. Пазин // Нижегородское образование. — 2015. — № 2. — С. 42—49.
3. Крутова, И. В. Системно-деятельностный подход: методический аспект (на примере обучения истории) / И. В. Крутова, Л. П. Разбегаева Р. В. Пазин // Преподавание истории в школе. — 2015. — № 6. — С. 3—8.
4. Крутова, И. В. Формирование ценности толерантности на уроках истории и обществознания / И. В. Крутова // Преподавание истории в школе. — 2009. — № 4. — С. 28—30.
5. Методика преподавания истории в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.]. — М. : Просвещение, 1986. — 272 с.
6. Немов, Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. — 4-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 2. — 488 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.

## РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ



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



Е. В. КОЧЕТОВА,  
старший преподаватель  
кафедры психологии  
и педагогики дошкольного  
и начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
[evkoch@mail.ru](mailto:evkoch@mail.ru)



Т. А. РУНОВА,  
кандидат  
психологических наук,  
доцент кафедры  
начального образования  
НИРО  
[runova-tata@rambler.ru](mailto:runova-tata@rambler.ru)

Статья посвящена проблеме развития мышления старших дошкольников на этапе подготовки к школе. В ней говорится о значимости мышления как одного из основных показателей готовности ребенка к обучению в школе и поэтапно описывается работа по его развитию в соответствии с системно-деятельностным подходом.

The article is devoted to the problem of development of thinking of the senior preschool children at a stage of preparation for school. In her it is told about the importance of thinking as one of the main indicators of readiness of the child for training at school and work on his development according to system and activity approach is step by step described.

**Ключевые слова:** *готовность к школе, развитие мышления, мыслительные операции, обеспечивающие успешность обучения*

**Key words:** *psychological readiness, the development of thinking, cogitative operations providing success of training*

**М**одернизация образования на всех уровнях, введение новых образовательных стандартов требуют переосмысления проблемы преемственности при переходе от одной ступени к другой. ФГОС начального образования не только задает новые ценностные ориентиры системе начального образования, но и диктует новые подходы к организации подготовки ребенка к школе. Одним из таких подходов стал системно-деятельностный, который позволяет ребенку присвоить ценности общества через его собственную деятельность в рамках специально организованного сотрудничества со значимыми для него субъектами. Системно-деятельностный подход позволяет повысить эффективность образования по следующим показателям:

✓ прочное усвоение знаний учащимися, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области;

✓ существенное повышение мотивации и интереса к учению;

✓ обеспечение условий для общекультурного и личностного развития.

В отличие от традиционной «знаниевой» модели, показателем успешности подготовки ребенка к школе является не только и не столько накопление суммы знаний, умений и навыков, сколько создание оптимальной интеллектуальной основы для дальнейшего обучения [1], не дублирование программы дошкольной подго-

товки и первого класса, а развитие надпредметных мыслительных навыков, то есть основных мыслительных операций, обеспечивающих успешность обучения.

Развитие мышления является одним из основных показателей готовности ребенка к обучению в школе и, следовательно, одной из центральных линий подготовки к обучению.

В психолого-педагогической литературе много исследований посвящено проблеме развития внутренних психических познавательных процессов: мышления, памяти, внимания, восприятия и речи. Так, проблема *развития мышления* детей достаточно хорошо представлена в трудах таких известных ученых, как А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, В. А. Петровский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Б. М. Теплов, Л. Б. Ительсон, Н. В. Маслово, Н. В. Рождественская. И. С. Якиманская, А. Валлон, Ж. Пиаже, Г. Ш. Блонский, Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, Н. Н. Подъяков, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова, Л. С. Сахарнов и др.

Исследованием *памяти* занимались П. П. Блонский, А. Р. Лурия, М. С. Роговин, М. В. Шенцев, Е. Н. Соколов, Дж. Арден, С. Роуз, М. Хальбвакс.

*Внимание* изучали П. Я. Гальперин, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, Т. К. Комарова, Д. Канеман, Ф. Дойч, Д. Дойч, Д. Бродбент, И. Герберт, У. Гамильтон.

Проблемам *развития восприятия* большое внимание уделяли Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко, В. П. Зинченко, И. П. Пав-

Развитие мышления является одним из основных показателей готовности ребенка к обучению в школе и, следовательно, одной из центральных линий подготовки к обучению.

лов, А. А. Бодалев, Н. С. Лейтес, В. А. Лекторский, О. Н. Громова, Г. Р. Латфуллин, А. Миллер, Н. В. Казаринова, В. Н. Куницына и др.

Однако в исследованиях этих и многих других авторов развитие психических познавательных процессов рассматривается изолированно. Очень мало научных трудов, где мышление, память, восприятие, речь рассматриваются в совокупности.

В настоящее время существует множество программ подготовки детей к обучению в школе. К сожалению, многие из них дублируют учебный материал 1-го класса, многие отличаются определенной ограниченностью или локальностью. В качестве примера можно привести программу подготовки детей к обучению в школе Г. А. Цукерман «Введение в школьную жизнь», ориентированную в большей степени на социальную готовность.

С целью развития мышления детей нами была разработана развивающая программа в рамках деятельности «Школы будущего первоклассника», где мы попытались синтезировать учебные навыки и формируемые операции. Сначала ребенок осваивает мыслительную операцию, а потом у него формируется навык. Программа построена по принципу усложнения, каждая осваиваемая мыслительная операция является основой для усвоения последующей. Общий алгоритм можно представить в виде цепочки последовательных этапов: анализ → синтез → сравнение → классификация → обобщение.

Реализуемый нами системно-деятельностный подход позволил рассмотреть каждый этап развития мышления старших дошкольников с точки зрения целей и особенностей деятельности детей.

Первой мыслительной операцией является операция *анализа*. Ее психологический смысл заключается в способности выделить в объекте как можно больше признаков. В основе разработки данного этапа лежат идеи Н. Ф. Талызиной о развитии познавательной деятельности

ребенка [3]. Сначала операция формируется на уровне восприятия, то есть анализируется реально представляемый ребенку объект (например, кубик).

Учитель предлагает детям ответить на вопрос: «Что можно рассказать о кубике? Какой он?». Как правило, дети называют 3—5 признаков, например, форму, цвет, наличие углов, материал, из которого он сделан. Все признаки последовательно записываются учителем на доске, детьми — в тетради. Для этого используются значки, которые помогают запомнить выделенные признаки. Важно, что значки предлагаются не учителем (системы заранее предложенных значков нет), а самими детьми. Это способствует развитию опосредованного запоминания и формирует рациональные мнемические навыки. Когда признаки записаны, учитель предлагает, используя значки, повторить, что уже сказали о кубике, и говорит, что это все *признаки* кубика.

Затем учитель последовательно сопоставляет кубик с другими предметами, которые позволяют выделить и другие признаки кубика. Например, при сравнении с конфетой выделяется признак «несъедобный», при сравнении с вырезанным из картона квадратом выделяется признак «объемный», при сравнении со стеклышком выделяются признаки «непрозрачный», «небьющийся» и т. д. Все признаки последовательно записываются с помощью предлагаемых детьми значков.

Важным моментом является этап выделения алгоритма действия анализа и формулировки вывода. Для этого учитель обращает внимание на то, что признаки есть не только у кубика, но и у любого другого предмета. Затем спрашивает: «Почему мы сначала выделили мало признаков, а потом так много? Каким приемом мы пользовались?» С помощью

С целью развития мышления детей нами была разработана развивающая программа в рамках деятельности «Школы будущего первоклассника», где мы попытались синтезировать учебные навыки и формируемые операции.

учителя дети формулируют вывод: для того чтобы выделить много признаков предмета, нужно сравнивать его с другими предметами.

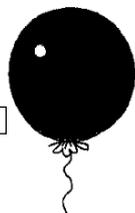
Усложнение деятельности детей достигается с помощью объектов анализа, а затем анализ проводится не на основе восприятия, а на основе представлений, когда объект анализа и предметы, с которыми он сравнивается, не предлагаются ребенку в реальной ситуации. Этап считается завершенным, когда дети могут выделить 10—12 признаков.

Параллельно с операцией анализа формируется операция *синтеза*, которая является обратной для операции анализа. Для этого предлагаются задания на определение предмета по названным признакам.

**Развитие мышления**

Подбери к каждому признаку подходящие предметы. Объясни свой выбор.

Мяч  
Большой  
Полосатый  
Резиновый 1



Лист  
Большой  
Гладкий  
Березовый 4

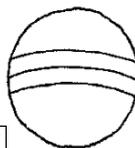


Шар  
Круглый  
Цветной  
Воздушный 2



Лист  
Маленький  
Резной  
Кленовый 5

Кот  
Большой  
Полосатый  
Пушистый 3

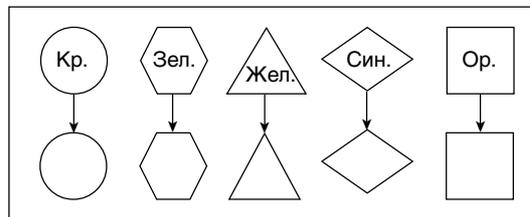


Кот  
Маленький  
Усатый  
Веселый 6

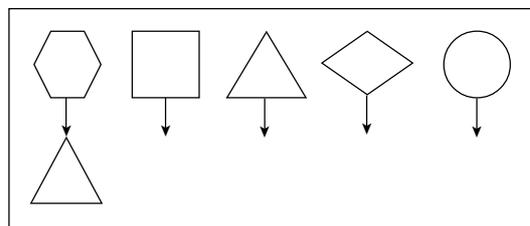
Вторым этапом является развитие операции *сравнения*. Подготовкой ко введению алгоритма сравнения является работа по изменению отдельных признаков объектов на примере геометрических фигур. Сначала ребенку предлагается изменить один заданный признак.

**Измени признак**

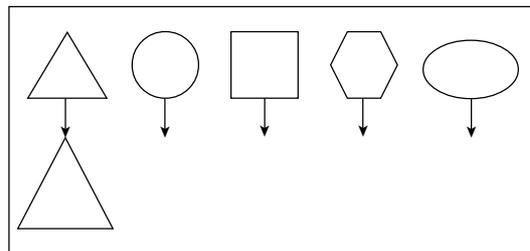
*Измени цвет.*



*Измени форму.*

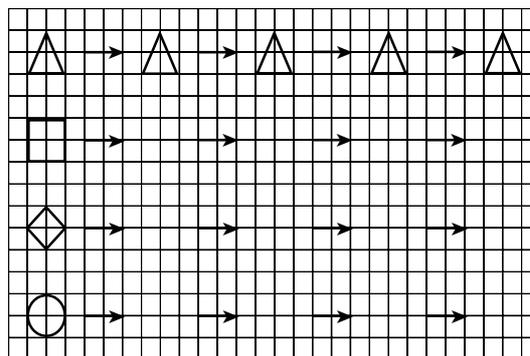


*Измени размер.*



Затем выполняются цепочки последовательных изменений.

**Учимся менять признак**



Самым сложным вариантом является изменение фигур, которое выполняется в виде таблиц.

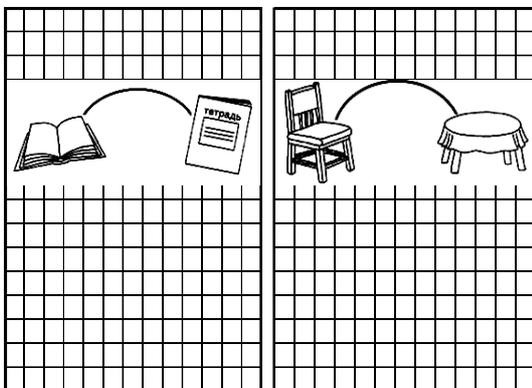
**Учимся менять признак**

	Цвет	Форма	Размер	Цвет, форма	Размер, цвет	Форма, размер	Цвет, форма, размер
Ж.							
С.							
Кр.							
Зел.							

Главной задачей является формирование алгоритма сравнения. Психологическое содержание сравнения предполагает выделение отдельных признаков предметов и сопоставление предметов по этим признакам. Как правило, дети 5—6 лет при задании сравнить какие-либо предметы называют только их различия. Правильный алгоритм сравнения предполагает выделение не только различий, но и сходства, введение понятий *сходного* и *отличительного* признаков.

Первоначально сравнение выполняется с опорой не только на изображение сравниваемых предметов, но и на их реальное предъявление. Вводится новая форма записи: сходные признаки записываем наверху над дугой, которая соединяет оба предмета, отличительные признаки записываем отдельно под каждым предметом.

**Развиваем мышление**

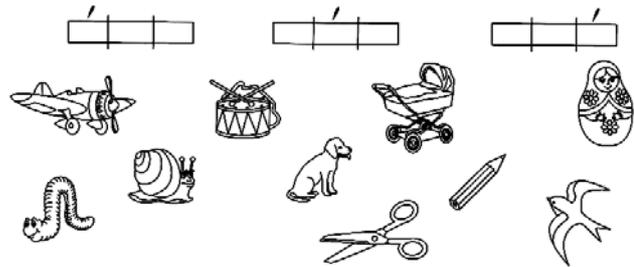


Принцип усложнения деятельности ребенка аналогичен тому, что заложен на первом этапе при развитии операции анализа. Это постепенный переход от сравнения реально предъявляемых объектов к сравнению на основе представлений и понятий.

Важно то, что при завершении данного цикла занятий работа с операцией сравнения не заканчивается, а выполняется на сложных учебных объектах, носящих отвлеченный абстрактный характер. Например, при работе со звуковыми схемами слов учитель может спросить: «Какой признак является общим у всех схем, по какому признаку они отличаются?»

**Развитие речи**

Соедини слова с подходящими к ним схемами. Обрати внимание на ударение.



Третий этап посвящен развитию операции *классификации*. Ее психологический смысл заключается в объединении предметов на группы по сходным признакам. Операция классификации отрабатывается на заданиях «Делим на группы» с помощью таблиц отличительных признаков.

**Делим на группы**

Рассмотри фигурки, раздели их на группы по признакам. Занеси данные в таблицу.




Детям предлагается разделить предметы на определенное количество групп (2, 3, 4, 5 и т. д.) так, чтобы в каждой группе предметы были чем-то похожи (имели сходный признак), а группы между собой чем-то отличались (имели отличительный признак). Работа начинается с объектов, имеющих три отличительных признака и, как следствие, три варианта возможного деления на группы. На завершающих этапах количество признаков увеличивается до пяти-шести.

Оптимальный алгоритм операции классификации вырабатывается на основе работы с таблицей отличительных признаков. Работа с таблицей заключается в том, что каждый отличительный признак заносится с помощью условных значков так, чтобы каждый признак (цвет, форма, количество, штриховка, наличие или отсутствие каких-либо элементов и др.) фиксировался в одной строчке, а каждый новый признак — с новой строчки.

Например, головы кошек отличаются по форме, количеству усов и положению глаз. Признак «форма» заносится в первую строчку: квадрат, треугольник, круг. Признак «количество усов» — во вторую строчку: 1 усик, 2 усика, 3 усика, без усиков. Признак «положение глаз» — в третью строчку: вертикальное или горизонтальное.

Оптимальный алгоритм операции классификации вырабатывается на основе работы с таблицей отличительных признаков.

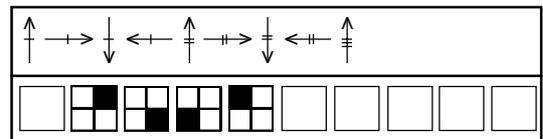
Чтобы ответить на вопрос, как разделить кошек на четыре группы, надо посмотреть в таблицу отличительных признаков. В таблице наглядно видно, что по форме можно разделить на три группы, по положению глаз — на две, по усикам — на четыре. Значит, правильный ответ: на четыре группы можно разделить по количеству усов. Важно, чтобы данная работа сопровождалась реальными действиями детей с наглядным дидактическим материалом, чтобы дети могли объединять объекты в группы. Это создает условия для разви-

тия вариативности мышления, умения видеть разные варианты ответа.

Линия развития мышления завершается знакомством с различными закономерностями. Оптимальными на этапе подготовки являются два вида закономерностей:

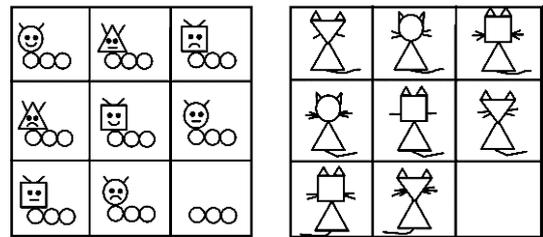
✓ линейные:

*Найди закономерность и продолжи ряд.*



✓ «9-й недостающий»:

*Необходимо преодолеть следующее препятствие, для этого дорисуй недостающий предмет.*



Сложность закономерностей варьируется от одного до трех отличительных признаков. Алгоритм работы с закономерностями заключается в пошаговом выделении сходных признаков и их фиксации, например, у гусениц сходными признаками являются форма тела, усики и глазки, поэтому данные признаки можно просто перерисовать в пустую клеточку. Затем находим отличительные признаки и поочередно фиксируем их в новом изображении. Например, гусеницы отличаются формой головы. Замечаем, что в каждой строчке есть круг, треугольник и квадрат. В строчке с недостающим изображением есть квадрат и круг, следовательно, не хватает треугольника, сразу его нарисуем. Аналогично работаем со вторым отличительным признаком — положением ротика.

На завершающем этапе работы с закономерностями детям предлагается самим придумать закономерности и предложить другим детям. Это формирует активную позицию в обучении, познавательную мотивацию, чувство компетентности.

Выстроенная таким образом система работы с базовыми мыслительными операциями, входящими в умение учиться, создает необходимую интеллектуальную основу для успешного освоения школьной программы.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Андреева, А. Д.* Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях / А. Д. Андреева // URL: [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/2013-06%202/Andreeva.pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-06%202/Andreeva.pdf).
2. *Гуцу, Е. Г.* Проблема диагностики психологической готовности детей к обучению в школе в свете новых требований ФГОС / Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, Т. А. Рунова // Нижегородское образование. — 2015. — № 3. — С. 146—151.
3. *Талызина, Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. — М., 1988. — 175 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ



**Е. А. ЦИЛИНА,**  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры начального  
образования НИРО  
*Zakat\_83@bk.ru*



**И. Н. МОХОВА,**  
старший преподаватель кафедры  
начального образования НИРО  
*mohovairina@mail.ru*

Статья посвящена требованиям к формированию информационной культуры младших школьников с нарушениями письменной речи. Описываются особенности развития учеников начальных классов, имеющих речевые нарушения, трудности, возникающие у них при анализе, переработке, представлении информации. Рассматриваются приемы формирования информационной культуры в учебной и внеурочной деятельности. Определяются направления совместной деятельности с родителями обучающихся.

The article is devoted to the formation of information culture of pupils at a primary school with speech disorders. The authors describe the features of development of pupils with speech disorders, difficulties they have in the analysis, processing and presentation of information. The methods of formation the information culture in educational and extracurricular activities are described. The direction of cooperative activities with pupils and parents are described.

**Ключевые слова:** *информационная культура, системно-деятельностный подход, младшие школьники с нарушениями письменной речи, приемы совершенствования информационной культуры, учебная, внеурочная деятельность, работа с родителями*

**Key words:** *information culture, activity approach, children of primary with violations of written language, methods of improvement of information culture, educational, extracurricular activities, work with parents*

**Е**жегодное увеличение и усложнение потоков информации — веяние времени. Овладение навыками эффективного использования постоянно меняющейся информации является основой успешной жизнедеятельности современного человека.

Информационная культура как одна из составляющих общей культуры человека является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе; становится качественной характеристикой жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации.

Овладение навыками эффективного использования постоянно меняющейся информации является основой успешной жизнедеятельности современного человека.

Под информационной культурой личности вслед за Н. И. Гендиной, Н. И. Колковой, Г. А. Стародубовой, Ю. В. Уленко мы понимаем информационное мировоззрение и систему осознанных действий, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность личности по удовлетворению информационных потребностей с использованием как традиционных, так и информационно-коммуникационных технологий [3].

Таким образом, информационная культура — это важнейшая и необходимая составляющая личности.

По мнению Е. В. Гнатышиной, информационная культура является формой человеческой активности; имеет обособленно заданную цель; преобразует объективную действительность; представляет собой последовательно выполняемые субъектом действия; реализуется на основании определенных методов с привлечением средств; требует творческого подхода; имеет непрерывный характер [1]. Следовательно, формирование информационной культуры носит системно-деятельностный характер.

Необходимость обучения всех участников образовательных отношений способам анализа, переработки, представления, хранения информации является требованием федерального государственного стандарта начального общего образования, обозначена в профессиональном стандарте педагога, а также в требованиях к выпускнику начальных классов. Современный выпускник начальной школы должен гибко адаптироваться к меняющимся жизненным ситуациям; самостоятельно приобретать необходимые знания; грамотно работать с информацией; осознавать направления применения усвоенных способов; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить.

Наряду с требованиями основных нормативных документов актуальность изучения проблем формирования информационной культуры всех участников образовательных отношений обусловлена ее невысоким уровнем у выпускников школ, родителей, педагогов; недостаточной разработанностью данной проблемы применительно к детям младшего школьного возраста.

По результатам проведенной в 2014 году диагностики при участии педагогов, родителей, учеников 11 образовательных организаций Нижегородской области нами были выявлены особенности, характерные для всех участников образовательных отношений: невысокий уровень мотивации к получению информации из разных источников (бумажных, электронных); недостаточное владение способами поиска, анализа, отбора, систематизации, интерпретации и обработки данных; низкий уровень владения современными приемами представления информации (в том числе при использовании веб-сервисов) [4].

Особые трудности при формировании информационной культуры отмечаются у младших школьников, имеющих нарушения развития.

Одна из наиболее распространенных групп обучающихся с проблемами в развитии в массовой школе — младшие школьники с нарушениями письменной речи. Ежегодное увеличение числа детей с недостатками чтения и письма обусловлено экологической и экономической ситуацией; сокращением количества учреждений, специалистов дошкольного звена, обеспечивающих специализированную подготовку таких детей к школе; педагогов, осуществляющих сопровождение детей с данным нарушением в процессе обучения в школе.

Анализируя особенности младших школьников с нарушениями речи, можно выделить ряд факторов, затрудняющих процесс формирования информационной культуры:

✓ наблюдаются сложности при восприятии информации, поступающей из разных источников (зрительной, слуховой, осязательной). В зрительном восприятии наибольшие сложности отмечаются при выполнении заданий, связанных со зрительно-моторной координацией, фигуρο-фоновым различением, восприятием пространственных отношений. Среди показателей слухового восприятия наибольшее отставание наблюдается в развитии восприятия словесных инструкций, проявляющемся во фрагментарном восприятии информации, повышенной отвлекаемости детей, трудностях понимания слов с пространственным значением, в частности предлогов. Характерны сложности при вычленении смысловых единиц. Имеются затруднения при идентификации предметов и знаков на ощупь [2];

✓ отмечаются нарушения мыслительных операций, необходимых для переработки информации (анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, аналогии);

✓ наблюдаются трудности понимания и передачи информации в связи с наличием нарушений: *фонематических* (замены слов по акустическому сходству); *лексических* (непонимание значений слов, расширение или сужение значений известных слов, ограниченность активного словаря); *грамматических* (сложности понимания грамматических конструкций с пространственным, временным значением, передающих причинно-следственные связи, аграмматизмы в речи); *связной речи* (трудности программирования и построения связных высказываний); *чтения* (чтение по догадке, искажение слов, замена слов и др.);

✓ прослеживаются трудности в использовании знаково-символических средств (схем, графиков, таблиц, диаграмм) для анализа и представления информации в связи с нарушениями мыслительных опера-

Особые трудности при формировании информационной культуры отмечаются у младших школьников, имеющих нарушения развития.

ций и зрительно-пространственного восприятия;

✓ отмечаются сложности при подготовке презентационных материалов в связи с затруднениями в наборе печатного текста, а также в подготовке письменных высказываний (медленный темп, наличие ошибок);

✓ есть потребность в стимулирующей, организующей, обучающей помощи на этапах получения, анализа, переработки, представления информации в связи с низким уровнем развития самостоятельности, повышенной тревожностью, неуверенностью в собственных силах.

Указанные особенности требуют от педагога особых организационных и содержательных приемов формирования информационной культуры младших школьников с нарушениями письменной речи, делают необходимым привлечение к данной деятельности родителей обучающихся.

Для достижения максимального результата с учетом индивидуальных особенностей развития изучаемой группы предлагаем систему работы, включающую в себя урочную и внеурочную деятельность; направления работы с детьми и родителями.

В рамках учебной деятельности формирование информационной культуры младших школьников с нарушениями письменной речи предполагает два этапа: подготовительный и основной.

Направления деятельности на подготовительном этапе:

✓ совершенствование слухового восприятия (восприятие звуков, слогов, слов, предложений, текстов) [2];

✓ совершенствование зрительного восприятия (восприятие формы, размеры, цвета для работы с изображениями; пространственное восприятие — для работы с графическими объектами, знаково-символическими средствами) [2];

✓ совершенствование слухового ана-

лиза и синтеза (на уровне слова, словосочетания, предложения, текста);

✓ совершенствование зрительного анализа и синтеза («Найди одинаковые», «Найди лишнее», «Найди цепочку», «Найди недостающую часть», «Что забыл нарисовать художник», «Сложи из частей», «Узнай по части» и т. п.);

✓ совершенствование мыслительных операций на картинном и речевом материале;

✓ развитие слуховой и зрительной памяти с целью наилучшего хранения информации;

✓ повышение компьютерной грамотности (знакомство с программами и сервисами на уроках информатики, при подготовке проектов);

✓ совершенствование беглости, правильности и осознанности навыка чтения: на основе использования слоговых таблиц, слоговых цепочек, ребусов, разнообразных занимательных упражнений.

К направлениям деятельности на основном этапе относятся:

✓ использование проектных заданий;

✓ организация исследовательской деятельности;

✓ организация работы с бумажными и электронными вариантами учебников;

✓ использование веб-сервисов педагогом и детьми;

✓ организация работы с ПК, интерактивной доской;

✓ организация совместной поисковой деятельности (в том числе с использованием интернета);

✓ использование заданий на перекодировку информации из речевой формы в графическую и наоборот.

Внеурочная деятельность включает следующие виды деятельности обучающихся:

✓ посещение логопедических занятий с целью корректировки устной речи, недостатков письма и чтения, совершенствования монологической и диалогической речи;

✓ посещение занятий педагога-психолога для корректировки мыслительных опе-

В рамках учебной деятельности формирование информационной культуры младших школьников с нарушениями письменной речи предполагает два этапа.

раций, развития психических процессов, повышения самооценки, снижения тревожности, формирования навыков сотрудничества;

✓ участие в фасилитированных дискуссиях в рамках курса «Образ и мысль» (анализ произведений изобразительного искусства на основе специально подобранных вопросов и техники парафраза в процессе групповой работы с использованием развивающих заданий и упражнений);

✓ участие в НОУ;

✓ посещение факультативных занятий по формированию компьютерной грамотности;

✓ осуществление проектной деятельности (самостоятельно и при участии взрослых);

✓ экскурсии (знакомство с организациями, осуществляющими сбор, хранение и переработку информации).

Формирование информационной культуры младших школьников с нарушениями речи невозможно без активного привлечения к процессу обучения родителей. Необходимость этого направления деятельности обусловлена, во-первых, особенностями детей изучаемой группы (низкий уровень развития речи, недостаток самостоятельности, сложности планирования и регулирования собственной деятельности), во-вторых, особенностями взрослых участников образовательных отношений (низкий уровень мотивации, снижение читательской активности, ис-

пользование компьютерных технологий преимущественно для игр и общения).

Направления работы по формированию информационной культуры родителей обучающихся включают в себя:

✓ консультации по коррекции нарушений письма и чтения с описанием наиболее эффективных способов повышения читательской компетентности учеников;

✓ консультации, направленные на повышение компьютерной грамотности (знакомство с поисковыми системами, веб-сервисами, способами создания сайта, презентации, интернет-проекта, средствами обработки данных);

✓ консультации по коррекции психических процессов младших школьников;

✓ родительские собрания на темы компьютерной безопасности учеников.

Таким образом, совершенствование информационной культуры младших школьников с нарушениями речи — процесс сложный, длительный, требующий от педагога значительных усилий в связи со спецификой имеющегося у детей нарушения. Данная деятельность требует высокого уровня мотивации всех участников образовательных отношений; активного участия родителей, специалистов, детей; профессионализма учителя в применении современных технологий, в том числе компьютерных.

Формирование информационной культуры младших школьников с нарушениями речи невозможно без активного привлечения к процессу обучения родителей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гнатьшина, Е. В. Системно-деятельностный подход как общенаучная основа исследования формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения / Е. В. Гнатьшина // Педагогическое образование и наука. — 2012. — № 12. — С. 80—85.

2. Захарова (Цилина), Е. А. Психологические особенности восприятия младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи : дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Захарова (Цилина). — Н. Новгород, 2011.

3. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина [и др.]. — М. : МЦБС, 2006.

4. Цилина, Е. А. Проблемы и перспективы формирования информационной культуры взрослых участников образовательных отношений / Е. А. Цилина, И. Н. Мохова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 157—163.



## ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ НЕАДАПТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. С. БУХАРОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии детства  
УрГПУ (Екатеринбург)  
*Inessa71@mail.ru*

Статья посвящена проблеме развития неадаптивной активности детей младшего школьного возраста. В исследовании, предпринятом автором, неадаптивная активность рассматривается как особая деятельность, характеризующаяся предпочтением действий с непредрежденным исходом, а также выходом за границы известного и предсказуемого. Одним из подходов, который позволяет эффективно развивать неадаптивную активность ребенка младшего школьного возраста, является системно-деятельностный подход. Автор статьи выделены основные характеристики неадаптивной активности личности ребенка младшего школьного возраста, а также дидактические принципы реализации деятельностного подхода в развитии неадаптивной активности младшего школьника.

The article is devoted to the development of maladaptive activity of children of primary school age. In the study undertaken by the author, non-adaptive activity considered as a separate activity, characterized the preference action unwittingly-decided outcome, and going beyond the boundaries of known and pre-predicate. One approach that can effectively develop maladaptive activity of primary school aged children, is a system-activity approach. The author of the article the basic characteristics of non-adaptive activity of the individual child of primary school age, as well as the didactic principles of realization of the activity approach in the development of maladaptive activity of the younger school student.

**Ключевые слова:** *неадаптивная активность личности, системно-деятельностный подход, способность выходить «за пределы», проблемная ситуация, дидактические принципы и составляющие системно-деятельностного подхода*

**Key words:** *non-adaptive the individual's activity, system-activity approach, the capacity to go «outside», the problem situation, didactic principles and components of a system-active approach*

**Ф**едеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) «направлен на обеспечение... условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных

условиях обучения, — одаренных детей...» [7, с. 3]. Эта глобальная задача обуславливает коренное изменение педагогических технологий, направленных на развитие неадаптивной активности личности.

«В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который пред-

полагает... переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся...», а также «разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [7, с. 3—4].

Педагоги и психологи утверждают, что если предлагать ребенку ситуации, требующие нестандартных решений, выходящие за традиционные «рамки» (повышающие его субъектность и реализующие его индивидуальность), то личность сможет более полноценно проявить себя в различных сферах.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование возможностей системно-деятельностного подхода в развитии неадаптивной активности личности.

Неадаптивная активность рассматривается в философских концепциях (Е. А. Ануфриев, Ю. Л. Воробьев, А. Н. Илиади, М. С. Каган, Н. О. Лосский, В. Ю. Сагатовский, Б. С. Украинцев, Л. В. Хорум и др.), в контексте эволюционного и культурологического подходов (Л. И. Анцифорова, А. Г. Асмолов, В. И. Варшавский, К. М. Завадский, В. П. Кузьмин, А. Н. Северцов, Д. А. Поспелов, К. Э. Фабри, И. И. Шмальгаузен и др.), в области психологии и педагогики (А. Г. Асмолов, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, К. Н. Корнилов, А. Ф. Лазурский, А. Н. Леонтьев, Л. М. Лопатин, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, С. Л. Франк и др.).

Поначалу неадаптивная активность

воспринималась как некие отклонения от нормы, а впоследствии стала ассоциироваться как базовое качество личности с активной жизненной позицией.

Особый вклад в теорию неадаптивной активности внесен В. А. Петровским [5], который выдвинул

идею о неадаптивном, непрагматическом характере активности субъекта, его саморазвитии.

Исследования В. А. Петровского закладывают основы для нового проблемного поля анализа деятельности личности. Неадаптивная активность субъекта проявляется в присущей человеку постановке перед собой «сверхзадач». Возникновение и проявление избыточной неадаптивной активности связано с появлением проблемно-конфликтной ситуации. В подобных ситуациях неадаптивные проявления поведения личности, как и адаптивные, представляют собой обязательное условие развития личности человека, овладения общественно-историческим опытом.

Неадаптивная активность рассматривается как особая деятельность, предполагающая возможность несовпадения цели и результата, то есть характеризующаяся предпочтением действий с непредрежденным исходом, а также выходом за границы известного и предсказуемого.

Проблемой детской активности (как творческой, интеллектуальной, так и неадаптивной) занимались такие ученые, как В. И. Аснин, Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, Л. М. Грановская, З. В. Денисова, Ю. Дери, В. Н. Дружинин, О. М. Дьяченко, Л. Б. Ермолаева-Томина, Ю. С. Крижанская, Е. И. Кузьмина, Н. С. Лейтес, М. И. Лисина, А. М. Матюшкин, Л. Ф. Обухова, А. В. Петровский, В. А. Петровский, Н. Н. Поддьяков, Л. С. Славина, Е. В. Субботский, В. И. Тютюнник, Ф. И. Фрадкина, Н. В. Хазратова, А. В. Хурторской, С. М. Чурбанова, Д. Б. Эльконин, Е. Л. Яковлева и др.

Возникновение и проявление избыточной неадаптивной активности связано с появлением проблемно-конфликтной ситуации.

Понятие «неадаптивная активность» применительно к младшему школьному возрасту рассматривается нами как способность личности действовать, превышая «пороговые» требования ситуации, что проявляется в готовности к поиску вариантов решения проблемной ситуации или задачи, предпочтении сложностей и нахождении привлекательности в трудностях, умении находить оригинальные решения, потребности в самостоятельной деятельности.

Большинство исследователей считают, что именно в возрасте 6—7 лет, когда ребенок переходит к новой социальной ситуации развития — школьному обучению, создаются благоприятные условия, способные активизировать процесс развития неадаптивной активности.

Между тем младший школьный возраст также можно рассматривать как один из сензитивных периодов для развития способности выходить за пределы как основной психологической особенности неадаптивно активной личности. Поэтому развитие данной способности является необходимым элементом сохранения и повышения творческого потенциала личности младшего школьника.

Отметим, что для ребенка младшего школьного возраста характерны положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру, способность к созданию

и воплощению собственных замыслов, стремление к творческому самовыражению в разных видах деятельности. Младший школь-

ник испытывает интерес ко всему неизвестному, задает множество вопросов, для него становятся привлекательными ситуации с непредрежденным исходом. При поступлении в школу из-за еще не утраченной детской непосредственности, любознательности, чувствительности к новому ребенок еще остается невосприим-

чивым к различного рода стандартам, стереотипам и у него отсутствуют мотивационно-личностные барьеры.

Однако в школе создаются недостаточные условия для развития неадаптивной активности. Сложившаяся форма обучения в школе, которая не поощряет активность детей в постановке проблем, приводит к тому, что впоследствии формируются мотивационно-личностные барьеры, в результате которых дети избегают проявлять поисковую, творческую активность.

Дело в том, что постановка вопроса (проблемы), поиск нового пути решения всегда содержат элемент риска: получится или нет. И если ребенок боится совершать ошибки, опасается «провалиться», то он не станет искать что-то новое, а будет предпочитать хорошо знакомое, уже усвоенное. Да и учителям порой не до проблемных ситуаций. Гораздо проще рассказать детям новый материал, дать упражнения на закрепление, проверить, как был усвоен урок.

А. Г. Асмолов [1] и В. А. Петровский [6] отмечают, что обучающим эффектом традиционной модели является «выученная беспомощность». Суть этого эффекта состоит в том, что у ребенка отпадает потребность в поиске. Раз за разом ребенок убеждается в невозможности своими действиями изменить ход событий, что в конечном счете приводит к гипертрофированной исполнительности и послушанию.

Преимущество младшего школьника для развития неадаптивной активности состоит в том, что он еще не подвергся такому обучающему воздействию, у него отсутствуют мотивационно-личностные барьеры. Чем старше становится ребенок, тем больше он знает, тем больше стереотипов и штампов у него возникает. У ребенка, только поступившего в 1-й класс, нет страха задавать вопросы и в то же время нет груза сложившихся представлений и заученных ис-

Чем старше становится ребенок, тем больше он знает, тем больше стереотипов и штампов у него возникает.

тин, которые начинают сковывать мысль школьника.

В связи с этим актуальной становится проблема поиска новых технологий обучения, которые помогут учителю организовать учебную деятельность так, чтобы обучающиеся являлись субъектами собственной деятельности: осознавали и могли сами вычленить проблему, поставить цель изучения того или иного вопроса, формулировать задачи, решать их и применять полученные знания на практике.

Большинство предлагаемых образовательных стратегий, современных методик, технологий и т. д. нацелены именно на развитие субъектного, активного начала учащегося (проблемное, модульное, интерактивное обучение и т. д.), однако они разрабатываются в рамках конкретных учебных ситуаций.

Поле учебной деятельности в определенном смысле ограничивает возможности множественности решений проблемных ситуаций и недостаточно способствует проявлению неадаптивной активности личности, поэтому необходимо расширить границы применения системно-деятельностного подхода.

Таким образом, одним из подходов, который может обеспечить переход системы образования на новый качественный уровень в решении задач образования, является системно-деятельностный подход, который позволяет эффективно развивать неадаптивную активность ребенка младшего школьного возраста.

Концепцию «учения через деятельность» предложил еще в начале XX века американский ученый Джон Дьюи. Основными принципами его системы являются: учет интересов учащихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание как следствие преодоления трудностей; свободная творческая работа и сотрудничество.

Системно-деятельностный подход в обучении разрабатывался отечественными учеными в рамках *системного*

(Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.) и *деятельностного* (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и др.) подходов.

Принцип деятельности заключается в том, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляются не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания».

Технология системно-деятельностного метода предполагает умение извлекать знания посредством выполнения специальных условий, в которых учащиеся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживают и осмысливают учебную проблему.

Целью системно-деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом значит быть хозяином своей деятельности, поэтому данный подход позволяет развивать неадаптивную активность личности, то есть ставить цели, избыточные к первоначальным, решать задачи, отвечать за результаты, порой превосходящие первоначальный замысел.

Главные составляющие системно-деятельностного подхода в развитии неадаптивной активности личности младшего школьника:

✓ учебный материал представляется в виде последовательности задач, которые следует решить ученикам вместе с учителем, сформулировать выводы, осуществить обобщения на различных этапах и выполнить переход к следующим задачам;

✓ поэтапное формирование у учащихся умений осуществлять то или иное мыслительное или практическое действие;

✓ взаимодействие с ребенком строится на основе задач с внутренним про-

Поле учебной деятельности в определенном смысле ограничивает возможности множественности решений проблемных ситуаций и недостаточно способствует проявлению неадаптивной активности личности.

тиворечием (проблемных), а также предполагающих наличие неопределенного стимула и (или) неоднозначных ответов и требующих множественности решений (дивергентного типа).

Учебники, по которым реализуются развивающие программы, составлены с опорой на системно-деятельностный подход. В них нет готовых ответов на сложные вопросы, зато есть интересные и увлекательные задания, выполняя которые, ребята сами формулируют тему урока, ставят проблему, открывают новые знания, действуют творчески, а не по шаблону. При этом задача учителя — организовать исследовательскую деятельность учащихся так, чтобы они поэтапно дошли до решения ключевой проблемы урока (через создание проблемной ситуации), объяснили, как надо ее решать. Это свидетельствует о том, что имеются все условия для развития у учащихся неадаптивной активности личности на основе системно-деятельностного подхода.

Следующие дидактические принципы системно-деятельностного подхода станут надежным основанием в развитии неадаптивной активности личности.

✓ Принцип *деятельности* заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

✓ Принцип *непрерывности* означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

✓ Принцип *целостности* предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

✓ Принцип *минимакса* заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

✓ Принцип *психологической комфортности* предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

✓ Принцип *вариативности* предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

✓ Принцип *творчества* означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности [2].

Реализация данных принципов позволит назвать следующие характеристики неадаптивной активности личности: умение находить различные варианты решения проблемной ситуации или задачи; оригинальность и самостоятельность мышления; способности выходить «за рамки» ожидаемого результата, прогнозировать и превосходить свою деятельность; стремление к обнаружению нового; предпочтение сложностей при решении проблемных ситуаций и задач.

Системно-деятельностный подход, основанный на использовании активных методов, ставит своей целью развитие

Задача учителя — организовать исследовательскую деятельность учащихся так, чтобы они поэтапно дошли до решения ключевой проблемы урока, объяснили, как надо ее решать.

эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер [7].

Преимуществом системно-деятельностного подхода является то, что он органично сочетается с различными современными образовательными технологиями, что способствует развитию неадаптивной активности личности. При этом знания, опыт и способы деятельности не преподносятся в готовом виде, не предлагаются правила или инструкции, а стимулируется поисковая деятельность школьника.

Итак, нами уточнено определение неадаптивной активности личности применительно к младшему школьному возрасту, обоснована возможность систем-

но-деятельностного подхода в образовательном процессе для развития неадаптивной активности личности ребенка, определены компоненты и принципы реализации системно-деятельностного подхода.

Выводы не претендуют на исчерпывающее решение данной проблемы. Дальнейшее развитие и углубление направлений ее изучения может быть связано с теоретико-методологическим исследованием особенностей системно-деятельностного подхода в начальном образовании. Также направлением дальнейших исследований могут быть разработка методик подготовки педагогов, реализующих системно-деятельностный подход.

Преимуществом системно-деятельностного подхода является то, что он органично сочетается с различными современными образовательными технологиями.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Асмолов, А. Г.* Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора — к диагностике развития) / А. Г. Асмолов, П. Я. Ягодин // Вопросы психологии. — 1992. — № 1—2. — С. 8—16.
2. *Боровских, А. В.* Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика : пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров / А. В. Боровских, Н. Х. Розов. — М. : МАКС Пресс, 2010. — 80 с.
3. *Бухарова, И. С.* Проблемный подход в развитии неадаптивной активности старших дошкольников : дис. ... канд. пед. наук / И. С. Бухарова. — Екатеринбург : УрГПУ, 2005. — 202 с.
4. *Бухарова, И. С.* Проблемный подход в развитии неадаптивной активности старших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. С. Бухарова. — Екатеринбург : УрГПУ, 2005. — 24 с.
5. *Петровский, В. А.* Личность в психологии: Парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 452 с.
6. *Петровский, В. А.* Феномены субъективности в развитии личности / В. А. Петровский. — Самара, 1997. — 388 с.
7. *Хуторской, А. В.* Дидактические основы эвристического обучения : автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. В. Хуторской. — М. : МПГУ, 1998. — 37 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 6 октября 2009 г. № 373 // URL: [http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NO0\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3\\_1\\_.pdf](http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NO0_23_10_09_Minjust_3_1_.pdf).



## ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ю. В. НАУМЕНКО,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики ВГАФК (Волгоград)  
*naumenko.yv@yandex.ru*

В статье раскрывается авторский подход к структуре и проектированию содержания коррекционной программы общеобразовательной организации. Требования к программе, изложенные в действующей нормативной документации, уточняются и конкретизируются с учетом реальной образовательной практики. Статья должна помочь педагогическим коллективам и администрации образовательных организаций в создании педагогически разумной и реально работающей программы коррекционной работы для всех уровней общего образования.

In the article the author's approach to structure and design of contents of the correctional program of the general education organization is revealed. The requirements to the program stated in the existing standard documentation are specified and concretized and is taken into account from the real educational practice. The article has to help pedagogical groups and the administration of educational organizations with the creation of pedagogically reasonable and really working program of correctional work for all levels of the general education.

**Ключевые слова:** *программа коррекционной работы, обучающиеся с ОВЗ и умственной отсталостью групп А, В, С, D*

**Key words:** *program of correctional work, trained with limited opportunities of health and intellectual backwardness of groups A, B, C, D*

**А**нализ программ коррекционной работы, представленных в интернете на сайтах различных общеобразовательных организаций, показывает педагогически неоправданную разншерстность в определении содержания коррекционной работы и бездумное переписывание соответствующего раздела примерной образовательной программы без внесения корректив, уточняющих специфику коррекционной работу в конкретной образовательной организации.

Готовясь к встречам с педагогами и администрацией общеобразовательных

организаций на курсах повышения квалификации, мы поставили перед собой цель проанализировать все перечисленные действующие нормативные документы (включая Примерные основные образовательные программы) и сформировать набор требований к программе коррекционной работы образовательной организации.

Анализ пункта 2.11.2 ФГОС ДОО [5], пункта 19.8 ФГОС НОО [13], пункта 18.2.4 ФГОС ООО [14] и ФГОС СОО [15], а также пункта 2.9.8 ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ [6] и для обучающихся

с интеллектуальными нарушениями [7] показал, что ни в одном из стандартов не задана структура коррекционной программы, но выделены ее разнообразные структурные элементы.

Обобщая аналитический материал действующих федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, рекомендованных соответствующих примерных основных образовательных программ и подчиняясь принципу педагогической разумности при проектировании организационно-нормативной документации, мы рекомендуем структуру программы коррекционной работы образовательной организации, совпадающую со структурой ООП [6; 7; 8; 9; 10].

*Целевой раздел* должен включать следующую информацию:

✓ обоснование необходимости реализации программы;

✓ цель и задачи образовательной организации в коррекционной работе;

✓ особые образовательные потребности детей с ОВЗ и умственной отсталостью, которые образовательная организация готова удовлетворить полностью и / или частично;

✓ планируемые личностные и метапредметные результаты коррекционной работы.

По нашему мнению, при обосновании *необходимости* реализации программы на начало учебного года (сентябрь) нужно представить комплексные медико-психолого-педагогические характеристики детей с ограниченными возможностями здоровья, составленные по результатам индивидуального психолого-педагогического обследования ребенка.

Для того чтобы спроектировать индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка, желательно распределить обучающихся по следующим подгруппам (независимо от основного вида психофизиологического и психологического развития) [3].

*Группа А* — дети с ОВЗ, которые могут освоить ООП в полном объеме в

соответствии с требованиями ФГОС, находясь в среде здоровых сверстников и в те же календарные сроки.

*Группа В* — дети с ОВЗ, которые могут освоить ООП в полном объеме в соответствии с требованиями ФГОС, но в более пролонгированные календарные сроки и находясь в среде сверстников со сходными ограничениями здоровья и сходными образовательными потребностями.

*Группа С* — дети с ОВЗ и умственной отсталостью, которые не могут освоить в полном объеме ООП, поэтому им требуется АООП. Для этих детей актуальной является проблема приобретения положительного опыта общения и взаимодействия в совместной деятельности со здоровыми сверстниками.

*Группа D* — дети с ОВЗ и умственной отсталостью, которые не могут в полном объеме усвоить даже АООП, спроектированную для группы С. Из-за невозможности полноценного традиционного обучения детей группы D усилия педагогических работников должны быть направлены на максимально возможную социализацию такого ребенка.

По нашему мнению, детей дошкольного возраста с ОВЗ и умственной отсталостью условно можно подразделить на три группы:

✓ *группа 1* — дети с ОВЗ, готовые к освоению типовой программы дошкольного образования и способные к взаимодействию с нормативно развивающимися сверстниками (аналог *групп А и В*):

✓ *группа 2* — дети с ОВЗ и умственной отсталостью, не готовые к освоению типовой программы дошкольного образования, но способные к взаимодействию с нормативно развивающимися сверстниками (аналог *группы С*);

✓ *группа 3* — дети с ОВЗ и умственной отсталостью, не готовые к освоению типовой программы дошкольного образо-

Для того чтобы спроектировать индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка, желательно распределить обучающихся по подгруппам.

вания и не способные к длительному позитивному взаимодействию с нормативно развивающимися сверстниками (аналог группы D).

*Цели и задачи* коррекционной работы являются едиными для всех образовательных организаций и задаются соответствующими стандартами (пункт 2.11.2 ФГОС ДОО; пункт 19.8 ФГОС НОО; пункты 18.2.4 ФГОС ООО и ФГОС СОО).

*Особые образовательные потребности* обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью обозначены в приложениях к ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью [7; 8], где они расписаны по группам А, В, С и D для каждого типа нарушения. Образовательной организации по результатам комплексного медико-психолого-педагогического мониторинга на начало учебного года (сентябрь) необходимо по отношению к каждому ребенку с учетом типа нарушения и подгруппы, в которую он попал, выделить те особые образовательные потребности, которые она может удовлетворить полностью, и особые образовательные потребности, которые могут быть удовлетворены частично (в чем именно).

К сожалению, для детей дошкольного возраста с ОВЗ и умственной отсталостью особые образовательные потребности не зафиксированы в нормативных документах, поэтому в дошкольной образовательной организации придется работать со списком таких потребностей, сформированным кем-то из исследователей, или попытаться сформулировать их самим, опираясь на ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью [7; 8].

Считаем, что при определении *личностных и метапредметных результатов коррекционной программы* нет необходимости перечислять их все, а достаточно указать только те, которые могут быть сформированы в непосредственной деятельности педагогических работников (социальных педагогов, педагогов-психологов, педагогов-дефектологов и т. п.).

Личностные и метапредметные результаты начального общего образования для групп А и В аналогичны для нормативно развивающихся сверстников в соответствии с требованиями ФГОС [13; 14; 15]. Личностные и метапредметные результаты начального общего образования для групп С и D сформулированы нами неоднократно [3; 4]. Личностные и метапредметные результаты основного и полного (среднего) общего образования обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью (а также целевые ориентиры дошкольного образования), как и в ситуации с особыми образовательными потребностями, образовательной организации придется сформулировать самостоятельно (по аналогии с ФГОС НОО для таких детей) или работать с соответствующими списками, сформированными кем-то из исследователей.

Также мы не считаем обязательным включать в целевой раздел программы перечень принципов организации коррекционной работы (тем более их развернутое описание), так как все они общеизвестны и образовательная организация ничего принципиально нового в них не вносит. Включая принципы коррекционной работы в программу коррекционной работы, образовательная организация фактически декларирует, что они (принципы) ей известны, и она обязуется их соблюдать в своей непосредственной деятельности.

*Содержательный раздел* коррекционной программы должен включать программы коррекционных курсов, которые образовательная организация реализует самостоятельно или в сетевом взаимодействии с другими организациями.

Мы считаем, что обязательный набор коррекционных курсов должен полностью совпадать с соответствующими курсами, перечисленными в приложениях ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью [6; 7]:

Содержательный раздел коррекционной программы должен включать программы коррекционных курсов, которые образовательная организация реализует самостоятельно или в сетевом взаимодействии с другими организациями.

Содержательный раздел коррекционной программы должен включать программы коррекционных курсов, которые образовательная организация реализует самостоятельно или в сетевом взаимодействии с другими организациями.

Мы считаем, что обязательный набор коррекционных курсов должен полностью совпадать с соответствующими курсами, перечисленными в приложениях ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью [6; 7]:

✓ для глухих обучающихся (подгруппы А, В, С и D):

— формирование речевого слуха и произносительной стороны речи (индивидуальные занятия);

— музыкально-ритмические занятия (фронтальные занятия);

— развитие слухового восприятия и техники речи (фронтальные занятия); социально-бытовая ориентировка (фронтальные занятия);

— развитие познавательной сферы (индивидуальные занятия);

— развитие слухового восприятия и обучение произношению (индивидуальные занятия);

✓ для слабослышащих и позднооглохших (подгруппы А, В и С):

— развитие восприятия неречевых звучаний и техники речи (фронтальные занятия);

— формирование речевого слуха и произносительной стороны речи (индивидуальные занятия);

— музыкально-ритмические занятия (фронтальные занятия);

— развитие слухового восприятия и техники речи (фронтальные занятия);

— социально-бытовая ориентировка (фронтальные занятия);

— развитие познавательной сферы (индивидуальные занятия);

✓ для слепых (подгруппы А, В, С и D):

— ритмика (фронтальные занятия);

— адаптивная физическая культура (фронтальные занятия);

— охрана и развитие остаточного зрения и зрительного восприятия (индивидуальные занятия);

— социально-бытовая ориентировка (фронтальные занятия);

— пространственная ориентировка (фронтальные занятия);

— развитие осязания и мелкой моторики (индивидуальные занятия);

— развитие коммуникативной деятельности (фронтальные занятия);

— предметно-практические действия (индивидуальные занятия);

— сенсорное развитие (индивидуальные занятия);

✓ для слабовидящих (подгруппы А, В и С):

— ритмика (фронтальные занятия);

— адаптивная физическая культура (фронтальные занятия);

— развитие зрительного восприятия (индивидуальные занятия);

— социально-бытовая ориентировка (фронтальные занятия);

— пространственная ориентировка (фронтальные занятия);

— развитие коммуникативной деятельности (фронтальные занятия);

✓ с тяжелыми нарушениями речи (подгруппы А и В):

— произношение (индивидуальные занятия);

— логопедическая ритмика (индивидуальные занятия);

— развитие речи (индивидуальные занятия);

— социально-бытовая ориентировка (фронтальные занятия);

✓ с нарушениями опорно-двигательного аппарата (подгруппы А, В, С и D):

— речевая практика (индивидуальные занятия);

— основы коммуникации (фронтальные занятия);

— психомоторика и развитие деятельности (фронтальные занятия);

— двигательная коррекция (индивидуальные занятия);

— социально-бытовая ориентировка (фронтальные занятия);

✓ с задержкой психического развития (подгруппы А и В):

— логопедические занятия (индивидуальные занятия);

— психокоррекционные занятия (индивидуальные и фронтальные занятия);

Обязательный набор коррекционных курсов должен полностью совпадать с соответствующими курсами, перечисленными в приложениях ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью.

- ритмика (фронтальные занятия);
- социально-бытовая ориентировка (фронтальные занятия);
- ✓ с расстройствами аутистического спектра (подгруппы А, В, С и D):
  - формирование коммуникативного поведения (индивидуальные и фронтальные занятия);
  - музыкально-ритмическая гимнастика (фронтальные занятия);
  - социально-бытовая ориентировка (фронтальные занятия);
  - развитие познавательной деятельности (индивидуальные занятия);
  - эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие (индивидуальные и фронтальные занятия);
  - сенсорное развитие (индивидуальные занятия);
  - двигательное развитие (фронтальные занятия);
  - предметно-практические действия (индивидуальные занятия);
- ✓ с умственной отсталостью (подгруппы С и D):
  - развитие мелкой моторики (индивидуальные занятия);
  - музыкально-ритмическая гимнастика (фронтальные занятия);
  - социально-бытовая ориентировка (фронтальные занятия);

Требования к структуре программ коррекционных курсов достаточно доступно и объемно изложены в пункте 2.9.5 ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью.

- развитие познавательной деятельности (индивидуальные занятия);
- эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие (индивидуальные и фронтальные занятия);

- сенсорное развитие (индивидуальные занятия);
- предметно-практические действия (индивидуальные занятия).

Каждый из приведенных выше коррекционных курсов является обязательным, и образовательная организация должна гарантировать их полноценную реа-

лизацию. При этом каждый коррекционный курс должен иметь четыре варианта реализации для различных групп обучающихся (А, В, С и D) в различные возрастные периоды, тем самым реализуя право каждого ребенка на инклюзивное образование в форме индивидуального образовательного маршрута, начиная с детского сада и заканчивая старшими классами. Требования к структуре программ коррекционных курсов достаточно доступно и объемно изложены в пункте 2.9.5 ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью [6; 7].

Организационный раздел должен определять общие рамки осуществления образовательной организацией коррекционной работы, а также механизмы ее реализации.

В соответствии со статьей 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [16] образовательная организация должна обозначить, какие специальные условия для обучающихся с ОВЗ (включая умственную отсталость) ею создаются.

К механизмам реализации образовательной организацией коррекционной программы мы отнесли:

- ✓ план и содержание работы медико-психолого-педагогического консилиума;
- ✓ план сетевого взаимодействия с другими организациями, учреждениями, благотворительными фондами и т. п., способными и готовыми оказать образовательной организации существенную помощь в эффективной реализации программы коррекционной работы;
- ✓ план консультаций специалистами (педагогом-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом, медицинским работником) родителей ребенка с ОВЗ и умственной отсталостью по вопросам его обучения и воспитания, а также взаимодействия с другими обучающи-

мися и сотрудниками образовательной организации;

✓ план консультаций специалистами (педагогом-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом, медицинским работником) педагогических работников по вопросам обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью, а также по вопросам организации позитивного взаимодействия таких детей с другими обучающимися и сотрудниками образовательной организации;

✓ программа повышения квалификации педагогических работников образовательной организации по медико-психолого-педагогическим аспектам воспитания, обучения и социализации детей с ОВЗ и умственной отсталостью;

✓ план проведения мониторинга эффективности коррекционной работы (перечень мероприятий, сроки проведения и обсуждения на медико-психолого-педагогическом консилиуме);

✓ алгоритм реализации программы коррекционной работы в течение одного учебного года.

При проведении мониторинга эффективности коррекционной работы возможно использование как стандартизированных диагностических методик, так и авторских, разработанных педагогами образовательной организации (при условии, что они прошли экспертную оценку).

Необходимо помнить, что для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью *группы D* предусмотрен особый механизм оценки эффективности коррекционной работы [6; 7]. В частности, рекомендуется проводить экспертную оценку в течение двух недель путем наблюдения за выполнением обучающимися специально подобранных заданий, позволяющих выявить и оценить результаты коррекционной работы. При оценке результативности обучения детей с ОВЗ и умственной отсталостью *группы D* важно учитывать взаимодействие следующих компонентов:

✓ что обучающийся знает и умеет на момент экспертной оценки;

✓ что из полученных знаний и умений, сформированных психологических новообразований он применяет на практике (в повседневной жизнедеятельности);

✓ насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

При предъявлении и выполнении всех видов заданий обучающимся должна оказываться помощь (разъяснение, показ, дополнительные словесные, графические и жестовые инструкции; задания по подражанию, совместно распределенным действиям и др.). Поэтому при оценке эффективности коррекционной работы должны применяться оценочные показатели, основанные на качественных критериях по итогам выполняемых практических действий:

✓ выполняет действие самостоятельно;

✓ выполняет действие по инструкции (вербальной или невербальной);

✓ выполняет действие по образцу;

✓ выполняет действие с частичной физической помощью;

✓ выполняет действие со значительной физической помощью;

✓ действие не выполняет;

✓ узнает объект;

✓ не всегда узнает объект;

✓ не узнает объект.

В заключение отметим, что содержательное наполнение коррекционной программы сегодня не представляет особой сложности благодаря многочисленным и эффективным наработкам педагогов [1; 2; 11; 12]. По нашему мнению, проблема заключается в проектировании программы коррекционной работы как нормативно-регламентирующего документа с учетом принципа педагогической разумности, а не в написании научного реферата и / или декларации о намерениях.

Содержательное наполнение коррекционной программы сегодня не представляет особой сложности благодаря многочисленным и эффективным наработкам педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Ильина, А. В.* Управление разработкой адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ / А. В. Ильина // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 136—141.
2. *Куимова, Н. Н.* Развитие адаптивности у младших подростков с задержкой психического развития посредством компьютерных технологий / Н. Н. Куимова // Нижегородское образование. — 2014. — № 1. — С. 75—83.
3. *Науменко, Ю. В.* Содержательные особенности адаптированной образовательной программы начального общего образования / Ю. В. Науменко // Коррекционно-развивающее образование. — 2014. — № 3 (29). — С. 28—45.
4. *Науменко, Ю. В.* Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования детьми с ограниченными возможностями здоровья / Ю. В. Науменко, О. В. Науменко // Коррекционно-развивающее образование. — 2014. — № 2 (36). — С. 33—41.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // URL: <http://минобрнауки.рф>.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // URL: <http://www.минобрнауки.рф>.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения)» // URL: <http://www.минобрнауки.рф>.
8. Примерная основная образовательная программы дошкольного образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол № 2/15 от 20 мая 2015 г. // URL: <http://www.firo.ru>.
9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — 4-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2012. — 223 с.
10. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2011. — 454 с.
11. *Самойленко, Е. В.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Самойленко // Нижегородское образование. — 2014. — № 1. — С. 64—68.
12. *Сорокоумова, С. Н.* Профессиональная деятельность психолога в инклюзивном образовании: методологические позиции исследования / С. Н. Сорокоумова П. А. Егорова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 149—156.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. — М. : Просвещение, 2011. — 48 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки РФ. — М. : Просвещение, 2013. — 63 с.
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013 с изменениями, вступившими в силу с 19.05.2013) «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://www.federalniy-zakon.ru/zakon-ob-obrazovanii-rf-poslednyaya-redakciya-2016/>.



## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ЗПР В 1-М КЛАССЕ

Н. В. КРЮКОВСКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель кафедры теории и методики  
специального образования Гродненского государственного  
университета имени Я. Купалы (Беларусь)  
*nim-ta@mail.ru*

Статья посвящена проблеме формирования пространственных представлений у учащихся с задержкой психического развития в пропедевтический период обучения математике в 1-м классе. В исследовании, предпринятом автором, раскрываются уровни сформированности понятия числа, счетных операций и пространственных представлений у данной категории учащихся и их причинно-следственные зависимости. Автором статьи обосновывается возможность построения уроков математики в пропедевтическом периоде при обучении учащихся с задержкой психического развития на основе использования системно-деятельностного подхода.

The article deals with the formation of spatial representations of pupils with mental development delay in the propaedeutic period of teaching mathematics in the first form. In the survey which has been undertaken by the author all levels of formation of the concept of number, countable operations and spatial concepts in this category of students and their causal relationships are revealed. The author of the article proves the possibility of devising lessons of mathematics in propaedeutic period for teaching students with mental development delay based on the use of systematic and activity-based approach.

**Ключевые слова:** *счетные операции, пространственные представления, учащиеся с задержкой психического развития, деятельность, формирование*

**Key words:** *denumerable operations, spatial representation, pupils with mental development delay, activity, formation*

**П**роцесс формирования математических представлений у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития предусматривает формирование элементарных математических представлений и логических структур мышления, которые подготавливают к использованию математических знаний в повседневной жизни. При изучении начального курса математики происходит первоначальное освоение количественных отношений и пространственных форм окружающего мира, развива-

ются логические операции анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, конкретизации. Математика как дисциплина формирует общие приемы поисковой деятельности, развивает гибкость и критичность мышления, учит прогнозировать и оценивать свои действия.

Низкий уровень познавательной деятельности, недостаточность познавательной активности тормозят процесс усвоения знаний, умений и навыков, тем самым приводят к ограниченности уровня актуального развития учащихся и сужают

у них зону ближайшего развития, снижают потенциальные возможности, препятствуя полноценному спонтанному и направленному психическому развитию. Одним из видов трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в подобных ситуациях, являются проблемы при выполнении счетных операций.

У детей с ЗПР к концу дошкольного возраста не сформированы предпосылки к математической деятельности, отмечаются отсутствие интереса к выполнению математических заданий, нецеленаправленность действий, низкий уровень самостоятельности, недостаточная критичность по отношению к результатам своей деятельности, слабое внимание к содержанию заданий. Дети часто не понимают задачу, не дают числового ответа или называют любое число, неверно пересчитывают количество предметов. Наиболее доступными для них являются задачи, в которых ответ можно найти путем «механического» пересчета [2].

Недостаточная основа усвоения математических знаний к моменту поступления в школу приводит к тому, что к концу обучения в 1-м классе у учащихся с задержкой психического развития не формируется необходимый объем умений, заложенных в программе по математике. Трудности счета впоследствии

негативно сказываются на формировании более абстрактных математических навыков, включаемых в алгебру, тригонометрию и геометрию [5, с. 78]. У детей с задержкой психического

развития отмечаются трудности самостоятельной организации деятельности, удержание порядка действий, необходимых для достижения поставленной цели [4], что оказывает существенное влияние на невозможность осуществления счетных операций.

Учебная программа «Математика» для учащихся с ЗПР в 1-м классе преду-

сматривает наличие пропедевтического периода, направленного на систематизацию представлений о форме, цвете и величине предметов, их количественных и временных понятиях.

Пропедевтический период рассматривается нами как важный этап в формировании математических знаний, как возможность реализации принципа преемственности между дошкольным и школьным обучением. В это время педагог получает возможность, с одной стороны, изучить уровень математических представлений учащихся с задержкой психического развития, а с другой — подготовить их к дальнейшему усвоению математических знаний и умений. На важность формирования понятия о числе указывала Н. С. Цырулик, отмечая, что возможности пропедевтического периода обучения математике детей с задержкой психического развития используются не в полной мере [9].

Для подготовки учащихся с задержкой психического развития к полноценному усвоению математических знаний в пропедевтическом периоде обучения математике в 1-м классе большое значение приобретает формирование пространственных представлений, осуществляемое с опорой на использование системно-деятельностного подхода.

Цель данной статьи — раскрыть возможности использования системно-деятельностного подхода в пропедевтический период обучения математике учащихся с ЗПР в 1-м классе.

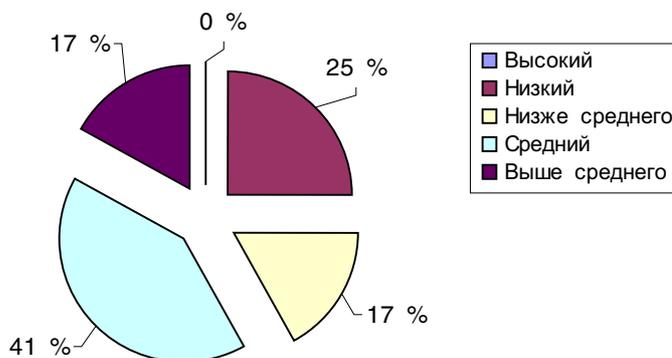
Для достижения поставленной цели нами было проведено исследование, в котором приняли участие 24 учащихся с задержкой психического развития, обучающиеся в 1-м классе в учреждениях образования Брестской, Гродненской и Могилевской областей. Исследование было проведено в конце первого года обучения. Учащимся были предложены семь диагностических заданий, направленных на изучение состояния и уровня сформированности представлений о понятии числа и счетных операций.

У детей с задержкой психического развития отмечаются трудности самостоятельной организации деятельности, удержание порядка действий, необходимых для достижения поставленной цели.

*Сформированность представлений о понятии числа* оценивалась на основе наличия следующих умений: записывать число на слух; определять место числа в числовом ряду; сравнивать числа между собой; сравнивать множества между собой.

*Сформированность счетных операций* оценивалась на основе наличия следующих умений: записывать арифметические действия сложения в пределах десятка на слух и найти их результат; записывать арифметические действия вычитания в пределах десятка на слух и найти их результат; записывать арифметическое выражение с правильной передачей арифметических знаков. Проведенное исследование позволило выявить преобладание у учащихся с задержкой психического развития к концу обучения в 1-м классе *среднего* (41 %) и *низкого* (25 %) уровней сформированности понятия числа и счетных операций (см. диаграмму).

**Уровни сформированности понятия числа и счетных операций у учащихся с задержкой психического развития к концу обучения в 1-м классе**



Полученные результаты были проанализированы в зависимости от представленности показателей понятия числа и счетных операций в зонах актуального и ближайшего развития (см. таблицу).

**Количественные показатели сформированности понятия числа и счетных операций у учащихся с задержкой психического развития в 1-м классе (данные представлены в абсолютных числах и в %)**

Умения пользоваться числом и выполнять счетные операции	Умение сформировано	Умение не сформировано
Умение записывать число на слух	14 (58,3 %)	10 (41,7 %)
Умение определять место числа в числовом ряду	0 (0 %)	24 (100 %)
Умение сравнивать числа между собой	4 (16,7 %)	20 (83,3 %)
Умение сравнивать множества между собой	20 (83,3 %)	4 (16,7 %)
Умение записать арифметические действия сложения в пределах десятка на слух и найти их результат	17 (70,8 %)	7 (29,2 %)
Умение записать арифметические действия вычитания в пределах десятка на слух и найти их результат	13 (54,2 %)	11 (45,8 %)
Умение записать арифметический пример истинный и ложный с правильной передачей арифметических знаков независимо от истинности примера	11 (45,8 %)	13 (54,2 %)

На основе анализа полученных результатов были выделены следующие особенности осуществления счетных операций учащимися с задержкой психического развития к концу обучения в 1-м классе:

- ✓ трудности при длительной концентрации внимания на выполняемой деятельности, периодическое отвлечение внимания на посторонние раздражители;
- ✓ снижение познавательной активности, познавательного интереса;

✓ ориентировка на зрительное восприятие числового ряда при записи чисел и сравнении их между собой;

✓ ориентировка в последовательности числового ряда при возможности восприятия его зрительно;

✓ трудности в использовании арифметических знаков «больше», «меньше»;

✓ понятия, используемые для счетных операций сложения, сформированы в большей степени, чем понятия для вычитания;

✓ сравнение двух множеств фигур осуществляется чаще всего на основе зрительного представления их численного количества;

✓ результативность выполнения заданий повышается при направляющей и обучающей помощи взрослого и при возможности зрительного восприятия числового ряда.

Следовательно, к концу обучения в 1-м классе учащиеся с задержкой психического развития характеризуются недостаточной сформированностью понятия числа и счетных операций.

А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др. определяют важность пространственного фактора с самого начала формирования счетной деятельности.

На первых этапах развития ребенка представление числа и счетные операции носят наглядно-действенный характер и предполагают размещение пересчитываемых элементов

во внешнем пространственном поле. Постепенно эти операции сворачиваются, переходят во внутренний план и заменяются наглядно-образным, а затем и отвлеченным арифметическим мышлением, но и на этих стадиях представление числа и счетные операции продолжают сохранять пространственные компоненты.

Овладев десятичной системой счисления, ребенок еще долго продолжает

располагать ее элементы в известной пространственной схеме, в которой отдельные числа занимают свое место. Сформированность пространственных представлений, умение использовать их в практической деятельности создает основу для усвоения учащимися счетных операций.

Для изучения уровней сформированности пространственных представлений у учащихся с задержкой психического развития в 1-м классе были использованы подготовленные диагностические задания. Сформированность пространственных представлений оценивалась на основе анализа следующих *умений*: показывать части собственного тела; показывать части тела человека в предлагаемом изображении; определять пространственное расположение предметов, когда точкой отсчета является сам учащийся; определять пространственное расположение предметов, когда точкой отсчета является другой предмет; умение вербализировать пространственные представления.

Исследование уровней сформированности пространственных представлений у учащихся с задержкой психического развития в начале пропедевтического периода обучения математике в 1-м классе позволило выявить наличие *низкого* (55%), *ниже среднего* (32,5%) и *среднего* (12,5%) уровней.

В зоне актуального развития умение показывать части собственного тела представлено у 75% учащихся; умение определять пространственное расположение предмета, когда точкой отсчета является изображенный персонаж, было отмечено у 45% учащихся; умение определять направление движения (вправо — влево) по отношению к собственному телу как точке отсчета сформировано у 17,5% учащихся. Остальные умения представлены в зоне ближайшего развития примерно у 10% учащихся.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о несформированности

К концу обучения в 1-м классе учащиеся с задержкой психического развития характеризуются недостаточной сформированностью понятия числа и счетных операций.

пространственных представлений у учащихся с ЗПР на начальных этапах обучения математике в 1-м классе. Это в свою очередь создает неполноценную основу для усвоения понятия числа и счетных операций, в связи с чем их показатели в конце обучения в 1-м классе характеризуются низкими значениями.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости построения процесса обучения математике в пропедевтическом периоде с опорой на формирование пространственных представлений. При формировании пространственных представлений наиболее оптимальным является системно-деятельностный подход, который, с одной стороны, включает в себя положения системного подхода, а с другой — деятельностного. Объединение возможностей данных подходов обеспечивает продуктивность организации процесса обучения и достижения наиболее эффективного результата.

*Системный подход* в рамках рассматриваемой проблемы ориентирует на рассмотрение взаимосвязи в развитии пространственных представлений и счетных операций, в связи с чем процесс формирования пространственных представлений рассматривается нами как средство профилактики дискалькулии — это «специфическое, сложное и стойкое нарушение в овладении счетными операциями...» [8]. Реализация системного подхода возможна посредством принципов преемственности, интегративности, ориентации на сохраненные уровни пространственных представлений, опоры на формирование пространственных представлений для усвоения математических знаний.

Принцип *преемственности* предполагает учет в процессе обучения разнонаправленных связей, представленных на вертикальном и горизонтальном уровнях.

Вертикальный уровень преемственности обеспечивается наличием связи между усвоением математических представлений детьми дошкольного и младшего школь-

ного возраста с задержкой психического развития. Формирование достаточного уровня пространственных представлений и умение использовать их в практической деятельности приводят к созданию полноценной основы для усвоения математики в 1-м классе.

При этом преемственность обеспечивается наличием пропедевтического периода в программе обучения математике и построением процесса обучения с опорой на уровни сформированности пространственных представлений у учащихся на момент начала обучения.

Вертикальный уровень преемственности предполагает также учет последовательности в формировании пространственных представлений. Анализ научной литературы [1; 6; 7] позволил нам выделить следующие блоки пространственных представлений, формируемых в детском возрасте:

✓ 1-й блок — умение показывать части собственного тела (голова — сверху, ноги — внизу, живот — спереди, спина — сзади, права и левая рука), части тела человека, стоящего напротив, и части тела персонажа в предлагаемом изображении;

✓ 2-й блок — умение выполнять движения в заданном пространственном направлении: «подними руки вверх», «повернись направо», «вытяни руку влево», «наклони голову назад» и т. д.);

✓ 3-й блок — умение определять пространственное расположение предметов, когда точкой отсчета является сам ребенок (что находится спереди, позади, сверху, внизу, справа, слева от ребенка); когда точкой отсчета является другой предмет, фиксированный педагогом или определяемый самим ребенком (справа от, слева от, выше, ниже, спереди от, позади). Данный блок предполагает ориентировку в двухмерном и трехмерном пространстве (на плоскости и листе бумаги);

Формирование достаточного уровня пространственных представлений и умений использовать их в практической деятельности приводят к созданию полноценной основы для усвоения математики в 1-м классе.

✓ 4-й блок является отдельным блоком и одновременно структурным компонентом каждого из представленных блоков; он включает в себя вербализацию соответствующих пространственных представлений.

Горизонтальный уровень преемственности характеризуется использованием:

✓ связи между содержанием образовательного процесса пропедевтического периода обучения математике и нейропсихологическими механизмами мозговой деятельности учащихся с задержкой психического развития;

✓ учебно-методического обеспечения в соответствии с особенностями познавательных процессов и личностного компонента учащихся с задержкой психического развития.

Принцип *интегративности* ориентирует на построение процесса формирования пространственных представлений у учащихся с задержкой психического развития на уроках математики в 1-м классе с учетом следующих положений:

✓ одновременная реализация задач по формированию как пространственных, так и математических представлений на уроках математики;

✓ использование полисенсорного принципа в деятельности учащихся;

✓ использование учебно-методического комплекса, все компоненты которого являются взаимодополняющими и взаимосвязанными;

✓ одновременное формирование всех компонентов деятельности в процессе пространственной ориентировки: мотивационно-целевого, операционного и контрольно-оценочного, что обеспечивает активизацию трех функциональных блоков мозга.

Действенный подход ориентирует субъекта на активность при познании окружающего мира. Личность формируется только в процессе многообразной дея-

тельности под комплексным воздействием всех объективных и субъективных факторов. В основе данного подхода лежит идея о положительном влиянии опыта, практики, закрепления полученных умений с помощью упражнений (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.) и использовании принципа активности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Ю. Ф. Кузнецов, А. Н. Леонтьев и др.).

Сегодня в педагогической практике широко используется включение ребенка в деятельность посредством игротерапии [3]. В рамках деятельностного подхода актуальность приобретает проблема мотивации к деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Л. Леонтьев и др.).

Мотивация рассматривается как структурный компонент деятельности, обеспечивающий формирование цели и запуск механизма ее выполнения, что обеспечивает результативность деятельности. Закрепление учащимися полученных знаний о пространственных представлениях в разных видах предметно-практической деятельности будет способствовать их переходу в зону актуального развития, что создаст прочную основу для усвоения счетных операций.

Построение процесса обучения с опорой на положения деятельностного подхода предполагает:

✓ первоначальное включение обучающихся в деятельность, что позволит компенсировать те основные нарушения, которые лежат в основе недостаточности усвоения пространственных характеристик;

✓ закрепление в процессе деятельности знания и понимания пространственных предлогов и наречий;

✓ развитие мышления и мыслительных операций для понимания и использования пространственных представлений в процессе деятельности;

✓ формирование у учащихся с задержкой психического развития обобщенных умений использовать пространственные

Личность формируется только в процессе многообразной деятельности под комплексным воздействием всех объективных и субъективных факторов.

представления для решения поставленных задач.

Данный подход ориентирует на формирование у учащихся с задержкой психического развития практических умений, связанных с применением пространственных представлений, накоплением опыта практической деятельности для решения практических и умственных задач в реальных ситуациях. При этом в процессе обучения большое значение приобретает деятельностно-практическая составляющая образовательного процесса учащихся.

Реализация деятельностного подхода при формировании пространственных представлений в пропедевтический период обучения математике возможна посред-

ством соблюдения принципов единства сознания и деятельности, активности учащихся, первоначального формирования мотивации, применения наглядности, постепенного введения в процессе обучения абстрактных знаков и символов, использования речи как посредника процесса интериоризации.

Опираясь на принципы, обеспечивающие реализацию системно-деятельностного подхода на уроках в пропедевтическом периоде обучения математике в 1-м классе, можно сформировать у учащихся с задержкой психического развития пространственные представления, что в свою очередь создаст полноценную основу для усвоения ими счетных операций.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Ананьев, Б. Г.* Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. — М. : Просвещение, 1964. — 304 с.
2. *Баряева, Л. Б.* Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л. Б. Баряева. — М., 2005. — 41 с.
3. *Игумнов, С. А.* Психотерапия и психокоррекция детей и подростков / С. А. Игумнов. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2000. — 112 с.
4. *Инденбаум, Е. Л.* Коррекция познавательной деятельности младших школьников с нарушениями интеллектуального развития во внеклассной работе с позиций функционально-уровневого подхода / Е. Л. Инденбаум, А. Н. Косымова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5. — С. 50—59.
5. *Рысина, Н. Н.* Понятие о дискалькулии: психофизиологические аспекты развития (обзор) / Н. Н. Рысина, А. В. Грибанов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. — Сер. «Естественные науки». — 2011. — № 1. — С. 77—88.
6. *Семаго, Н. Я.* Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго. — М. : Айрис-пресс, 2007. — 112 с.
7. *Семенович, А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. — М. : Академия, 2002. — 232 с.
8. *Цветкова, Л. С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М. : Юрист, 1997. — 256 с.
9. *Цырулик, Н. С.* Предметно-практическая деятельность как условие формирования представлений о числе у учащихся с трудностями в обучении / Н. С. Цырулик // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. — Вип. XXII в двох частинах, частина 2. — Сер. Соціально-педагогічна. — Кам'янець-Подільський : Медбори-2006, 2013. — С. 269—280.



## СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. А. АРИЯН,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры лингводидактики и методики  
преподавания иностранных языков  
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова  
*fenkot603@yandex.ru*

В статье рассматриваются вопросы социального развития школьников средствами иностранного языка. Обучение иностранным языкам базируется на деятельностном, коммуникативном, компетентностном, социокультурном и других подходах. В последние годы утвердился интерес к социально развивающему подходу. В соответствии с ним в ходе изучения иностранного языка школьники накапливают социальный опыт и приобретают важнейшие личностные качества, которые позволяют им вступать в социально адекватное взаимодействие с носителями языка и эффективно решать личностно значимые задачи. В статье также рассматривается технология социально развивающего обучения иностранным языкам.

The article deals with the topical issues of pupils' social development by means of foreign language teaching. Modern foreign language teaching is guided by a number of approaches, such as: activity, communicative, competence, socio-cultural, etc. In recent years attention has been given to the socio developmental approach. According to it in the course of foreign language learning pupils accumulate important social experience and acquire positive personal qualities which enable them to enter into adequate communication with foreign language speakers and, when necessary, solve personally significant problems. The article also looks at the socio developmental technology of foreign language teaching.

**Ключевые слова:** *социальное развитие, социально развивающий подход, социальный опыт, личные качества, технология*

**Key words:** *social development, socio developmental approach, social experience, personal qualities, technology*

**В** федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования зафиксирована система требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы по иностранным языкам. В документе отмечается, что в ходе овладения иностранным языком обучающиеся должны приобретать готовность и способность добиваться взаи-

мопонимания в диалоге межкультурного характера; черты активного и социально ответственного члена российского общества; готовность и способность к самостоятельной, творческой деятельности, в частности, связанной с саморазвитием и самообразованием [3].

На современном этапе понятие «обучение» иностранным языкам характеризуется деятельностной, активной приро-

дой, социальной обусловленностью и развивающей направленностью. Методы, формы, приемы обучения иностранным языкам, описанные в теории и используемые в практике преподавания, определяются подходом как мировоззренческой категорией, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания [2].

Применительно к обучению иностранным языкам не существует единой, всеми признаваемой классификации подходов, однако в соответствии с наиболее выраженной ориентацией обучения в качестве ведущих принято выделять личностно-деятельностный, коммуникативный, компетентностный, социокультурный подходы. В последние годы утвердился интерес к средо-ориентированному и социально развивающему подходам.

В трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина обоснован взгляд на деятельность как основу и движущую силу развития личности. Главными структурными компонентами деятельности признавались речевые и неречевые действия, имеющие собственный мотив, способ выполнения и результат. Деятельностный подход получил дальнейшее развитие в рамках личностно-деятельностного (И. А. Зимняя), личностно-ориентированного (И. Л. Бим) и был практически реализован в рамках коммуникативного и ряда других методов. Объектом обучения признается речевая деятельность, которая основывается на коммуникативно-познавательной потребности обучающегося, включенной в общую систему его мотивации.

*Социально развивающий подход* к обучению иностранным языкам рассматривается как продвижение в направлении, обозначенном коммуникативным, личностно-деятельностным и личностно-ориентированным подходами. Личность рассматривается как полноправный субъект, который активно взаимодействует с различными речевыми партнерами в контексте родной и неродной культур. Это

позволяет накапливать социальный опыт и приобретать качества, необходимые для социально адекватного взаимодействия и решения лично значимых задач.

Под *социальным развитием* средствами иностранного языка мы понимаем процесс активного накопления, интеграции и воспроизводства приобретенного личностью в ходе межкультурного взаимодействия

социального опыта и развития на этой основе социально ценных качеств, обеспечивающих возможность эффективной деятельности в социальной сфере. Социальный опыт приобретается в специально организованной деятельности, в ходе общения, и урок иностранного языка позволяет создавать наиболее эффективные для этого условия. Все виды, жанры и формы речевой деятельности на иностранном языке способны обеспечивать необходимый социальный опыт, систематизированный и осмысленный предшествующими поколениями людей. Поэтому с позиции рассматриваемого подхода в структуре целей обучения иностранным языкам акцентируется важность становления личности школьника в коммуникативно-социальной сфере, что предполагает формирование у него готовности и способности к социально адекватному общению, самостоятельному жизненному выбору, саморазвитию в контексте диалога культур.

Для успешного социально-коммуникативного взаимодействия обучающийся должен быть помещен в социально заостренную проблемную ситуацию, в которой он активно воспроизводит усвоенный опыт. *Социально заостренная проблемная ситуация* понимается нами как ситуация, порождающая психическое состояние интеллектуального затруднения, в которой решение проблемы требует от обучающегося обозначить собственную социально-нравственную позицию [1].

Для успешного социально-коммуникативного взаимодействия обучающийся должен быть помещен в социально заостренную проблемную ситуацию, в которой он активно воспроизводит усвоенный опыт.

Проигрываемая ситуативная роль часто предъявляет обучающемуся положительный или отрицательный «эталон морали» или нередко оба сразу, а необходимость сделать выбор обогащает социальный опыт и способствует личностному развитию школьника.

Уже на *раннем* и *младшем* этапах обучения школьникам предлагаются ролевые игры, направленные на овладение социальными отношениями, нормами, мотивами, оценками, принятыми формами поведения и отношений в коллективе. Формируется готовность к оказанию помощи, сопереживанию. Приведем примеры.

**Задание 1.** Ты давно мечтаешь завести домашнего любимца. Друг предлагает тебе щенка (котенка, птичку, рыбок, хомячка). Объясни маме, что ты будешь заботиться о животном, если тебе разрешат взять его в дом.

*Вариант:* Вы — маленькие зверюшки, которые очень хотят, чтобы о них позаботились. Расскажите всем, почему именно вы станете хорошими друзьями (другом) для ребят.

**Задание 2.** Ты хочешь отдохнуть после трудного дня / тебе необходимо подготовиться к трудной контрольной работе / друзья пригласили поиграть во дворе.

Но позвонил друг — одноклассник и попросил помочь ему сделать уроки. Каков будет твой ответ?

✓ Of course, I'll help you. Come to my place now.

✓ I'll help you with pleasure, but not today.

✓ I can only meet you very late in the evening.

✓ I'm sorry, I can't. Ask somebody else.

На *среднем* этапе обучения школьникам могут предлагаться задания, в которых формируется способность ориентироваться в ситуациях окружающей жизни, нести ответственность за свои поступки.

Предлагается следующая учебно-речевая ситуация для ролевой игры: директор средней школы Великобритании получил сведения о том, что одного из обучающихся (Брайана) видели в школе с небезопасным для окружающих предметом. Директор вызывает родителей мальчика, чтобы обсудить инцидент.

Роли: директор школы, отец, мать, Брайан.

*Этап 1.* Учитель предлагает школьникам, объединившись в группы, составить список проступков, за которые обучающиеся могут быть наказаны.

*Этап 2.* Школьники обсуждают в группах и сообщают классу, как, по их мнению, должен поступить директор, обнаруживший в школе обучающегося с небезопасным для окружающих предметом.

*Этап 3.* Школьники включаются в ролевую игру: беседа провинившегося школьника и его родителей с директором школы. Раздаются ролевые карточки, в которых конкретизируется задача каждого участника беседы.

*Этап 4.* Обсуждение результатов и подведение итога игры. Анализируется поведение каждого из персонажей. Вырабатывается общее решение о наказании подростка (исключить из школы; объявить предупреждение и простить проступок, поверив обещанию вести себя примерно; простить, потребовав сменить приятелей, так как Том Х. плохо влияет на Брайана; другое).

На *старшем* этапе обучения формируются социально значимые качества личности, позволяющие добиваться позитивной самореализации, принимать решения и нести ответственность за свои поступки, действовать в стрессовой ситуации.

**Задание 1.** Иногда в жизни случается так, что постоять за себя или за других очень нелегко: испытываешь чувство страха, опасаясь негативных последствий своего поступка. Припомни случай, когда тебе удалось преодолеть это чувство.

Проигрываемая ситуативная роль часто предъявляет обучающемуся положительный или отрицательный «эталон морали» или нередко оба сразу, а необходимость сделать выбор обогащает социальный опыт и способствует личностному развитию школьника.

Класс делится на группы по 4—5 человек, и школьники по очереди предъявляют подготовленные в качестве домашнего задания ситуации, каждая из которых обсуждается в группе. По ходу обсуждения предлагается ответить на следующие вопросы:

✓ How did you feel as you listened to these stories?

✓ Did your group tend to laugh while hearing these situations? If so, why?

✓ In what kinds of situations did members of your group overcome feeling timid?

✓ When is it wise to put aside feeling timid and to act strongly?

✓ What helped you to act strongly even though it was difficult in your situation?

Задание 2. Мы часто говорим себе: мне следует сделать то-то и то-то. Как часто мы реально выполняем все то, что «следует» сделать?

Обучающиеся получают задание написать длинный список того, что, как они думают, им следует сделать. Например: I should study more. I should clean my room regularly. I should eat foods that are better for me.

В группах школьники по очереди читают составленные ими списки дел. Далее им предлагается прочитать их еще раз, изменив интонацию и заменив слово *should* (следует сделать) на *will* (сделаю). Они должны произносить утверждения так, чтобы стало понятно: они уверены, что могут это сделать и обязательно сделают. Затем обучающиеся сообщают классу, что они почувствовали, когда говорили уверенно и ответственно о своих планах.

На следующем этапе школьники получают задание назвать самое важное дело, которое они выполняют в ближайшую неделю. Учитель сообщает, что через неделю они отчитаются о проделанной работе в тех же группах.

В социально развивающем обучении иностранным языкам большое значение придается *рефлексивной деятельности*. Обучающийся получает возможность сде-

лать собственную социально-коммуникативную деятельность объектом размышления, совершенствуя или, при необходимости, заново выстраивая ее. Ему предлагается проанализировать собственное

речевое и неречевое поведение, определить степень уместности использованных средств общения, адекватность собственного поведения в социокультурном плане и т. п. В ходе личностной рефлексии школьник исследует себя как субъекта социального взаимодействия и, следовательно, получает новые знания о себе как личности: степень собственной коммуникативной состоятельности, социально-психологической адаптивности, социальной наблюдательности и др.

Рефлексия позволяет подростку исследовать свой внутренний мир и поведение в связи с чувствами и эмоциями других людей. На основе рефлексии возможна самокоррекция личностных качеств, а также организация элементов собственной деятельности в единую новую деятельность, наилучшим образом соотношенную с внешними методическими условиями формирования социальной компетенции, такими как приемы, технологии, формы и средства обучения.

Овладение иностранным языком в контексте деятельностного, личностно ориентированного и социально развивающего подходов позволяет школьнику приобретать социально ценные качества личности. Представляется, что в свете требований федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования особое место занимают следующие качества: коммуникативная состоятельность, социальная ответственность, стремление к познанию и самосовершенствованию.

Значимость *коммуникативной состоятельности* определяется тем, что это качество позволяет личности успешно реа-

Овладение иностранным языком в контексте деятельностного, личностно ориентированного и социально развивающего подходов позволяет школьнику приобретать социально ценные качества личности.

лизировать собственное коммуникативное намерение при помощи различных доступных средств коммуникации и добиваться взаимопонимания с соотечественниками и представителями иных лингвокультурных сообществ. Обозначенное качество проявляется в умении четко формулировать мысли и излагать их в доступной для конкретного собеседника форме на родном или иностранном языке, а также слушать и понимать собеседника, избегая «разрывов» в коммуникации.

Коммуникативная состоятельность партнеров по общению в значительной степени определяется наличием у них позитивных установок и активным диалогическим отношением друг к другу. Это качество позволяет легко адаптироваться к социальному окружению, устанавливать и поддерживать оптимальные взаимоотношения. О коммуникативной состоятельности личности могут свидетельствовать:

✓ выраженное стремление к сотрудничеству, открытость и доброжелательность;

✓ умение устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с партнером по общению;

✓ способность свободно выражать мысли, используя различные средства коммуникации и преодолевая дефицит собственных знаний, навыков и умений;

✓ способность преодолевать трудности в различных ситуациях общения;

✓ самостоятельность и независимость суждений.

Качество личности, обозначаемое как «*социальная ответственность*», обеспечивает способность к внутренней саморегуляции деятельности и общения. Оно приобретает в ходе усвоения общечеловеческих (универсальных) социальных ценностей, правил и норм. Чувство соци-

альной ответственности базируется на желании и способности делать правильный нравственный выбор, относиться к другому человеку как к равной и достойной личности. К основным проявлениям социальной ответственности как интегративного качества личности следует отнести:

✓ способность оценивать жизненные ситуации и поступки людей с позиции общечеловеческих нравственных норм;

✓ умение нести ответственность за свои решения и поступки и предвидеть их результаты;

✓ осознавать целостность современного мира и важность объединения усилий для решения глобальных общечеловеческих проблем; осознание и принятие собственной социально-культурной идентичности и доброжелательность ко всем людям независимо от их расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе.

Как известно, в основе развития личности обучающегося лежит образовательно-познавательная мотивация. Обучение приобретает черты развивающего только при условии высокой мотивации и мыслительной активности школьника. Качественные изменения в сознании обучающегося в ходе развития происходят прежде всего в его познавательной сфере. Стремление и способность к познанию являются социально ценной установкой, которая существенно влияет на эффективность процесса развития личности. Поэтому успешность социального развития обучающегося в процессе овладения иностранным языком тесно связана с наличием стремления к расширению знаний о языке, культуре, нравах, национальных чертах его носителей, а также умением обогащать свои знания. Кроме того, большое значение имеют готовность и способность к повышению общей культуры, самообразованию и освоению новых видов деятельности. Помимо перечисленных проявлений названного качества отмечаются также стремление и способ-

Успешность социального развития обучающегося в процессе овладения иностранным языком тесно связана с наличием стремления к расширению знаний о языке, культуре, нравах, национальных чертах его носителей.

ность мыслить творчески; готовность к преодолению трудностей на пути к самосовершенствованию; положительная социально-нравственная самооценка; оптимизм и вера в лучшее в человеке. Стремление к познанию и самосовершенствованию в определенной степени характеризует личность как творца своей жизни, субъекта собственного развития.

Формирование обозначенных выше социально ценных качеств личности осуществляется при помощи *технологии социально развивающего обучения* иностранным языкам, которая включает следующие группы приемов:

- ✓ адаптирующие;
- ✓ интегрирующие;
- ✓ персонифицирующие.

*Первая группа* состоит из приемов, позволяющих воспринимать и усваивать готовые формы социального опыта носителей изучаемого языка. В ходе выполнения коммуникативных, социально адаптирующих заданий на основе анализа ситуации школьник принимает социально адекватное решение. Приведем примеры (все ситуации формулируются на иностранном языке).

**Задание 1.** Прослушайте рассказ. Вы одобряете поведение главного персонажа? Что, по-вашему, может служить ему оправданием? Как бы вы поступили в аналогичной ситуации.

**Задание 2.** Просмотрите видеофрагмент, понаблюдайте за общением двух людей. Кого из них можно назвать приятным собеседником (a pleasant conversationalist)? Объясните свою точку зрения.

**Задание 3.** Просмотрите видеофрагмент и прослушайте разговор двух людей. Вы согласны, что вспыльчивость (bad temper) одного из партнеров не позволила им договориться? Приняв роли персонажей видеофрагмента, проявите большее терпение и настойчивость в достижении цели.

**Задание 4.** Прослушайте разговор двух одноклассников, обсуждающих пла-

ны на каникулы. Почему они не могут договориться (не умеют слушать друг друга, не уважают мнение друг друга, недостаточно терпеливы, другие причины)?

*Вторая группа* приемов обеспечивает активное овладение социальными отношениями на основе сравнения двух культур, интеграцию приобретенного социального опыта и использование его для решения социально-коммуникативных задач.

Эта группа заданий (коммуникативных, социально-интегрирующих) переводит обучающегося из позиции наблюдателя в позицию активно действующего субъекта, решающего социально-коммуникативную задачу либо в принятой роли, либо в «Я-роли». Ситуация может формулироваться на родном или иностранном языке в зависимости от языковой подготовки школьников.

**Задание 1.** Ты — российский бизнесмен. Из твоего номера в Лондонском отеле пропал важнейший документ. У тебя состоялся неприятный разговор с горничной и менеджером отеля, однако вскоре документ нашелся. Может быть, имеет смысл признать свою оплошность? Придумай, как выйти из этой непростой ситуации.

**Задание 2.** Ты пытаешься устроиться на работу в очень престижную российско-британскую фирму. Расскажи руководителю фирмы о себе так, чтобы произвести наиболее благоприятное впечатление. Ведь ты достоин / достойна самой лучшей должности.

**Задание 3.** Ты впервые в Лондоне. Многочасовые экскурсии волнуют, интересуют, но и очень утомляют. В отеле у тебя шумные соседи: слева — пианист из Японии, справа — певец из Италии. Возможно, имеет смысл попросить другой номер. Или ты можешь предложить другое решение проблемы?

**Задание 4.** Ты много лет учишься в одном классе (дружишь, живешь по со-

В ходе выполнения коммуникативных, социально адаптирующих заданий на основе анализа ситуации школьник принимает социально адекватное решение.

седству) с ребятами нерусских национальностей. Правда ли, что у вас больше общего, чем отличий? Объясни, чем вы похожи.

*Третья группа заданий* (коммуникативных, социально-персонифицирующих) открывает обучающимся возможности для реализации личностных качеств, отношений, оценок и жизненных интересов. На данном этапе школьники включаются в групповое взаимодействие. Задания носят проектный, нередко междисциплинарный характер.

**Задание 1.** Тема проекта: «Превратим родной город в крупнейший туристический центр». В качестве итогового продукта составляется коллективное письмо мэру города, содержащее развернутый план необходимых действий по всем основным направлениям (экология, транспорт, инфраструктура и т. д.).

**Задание 2.** Вы члены международной экологической организации «Фонд дикой природы» (WWF). Обсудите в группе и составьте подробный план действий по улучшению экологической обстановки в мире. Для того чтобы план заинтересовал инвесторов, ваши аргументы должны быть убедительными, а решения взвешенными.

**Задание 3.** От вас зависит, как изменится ваша школьная жизнь в ближайшем будущем. Разработайте в группе новые школьные правила, чтобы всем было интересно и радостно находиться в школе — и ученикам и учителям. Поинтересуйтесь, как устроена школьная жизнь в других странах мира. Если составленные вами правила будут разумными, администрация и учителя не смогут их не принять.

Выполняемые в рамках социально развивающей технологии коммуникативные задания обеспечивают формирование у обучающихся опыта адекватных содержательных и эмоциональных реакций.

держательных и эмоциональных реакций (когда и что сказать, когда промолчать или улыбнуться, когда переспросить или разъяснить свою точку зрения).

К формируемым социальным стратегиям можно отнести действия, направленные на достижение взаимопонимания, приемлемый в социокультурном плане стиль речевого и неречевого поведения, установление и поддержание эмоционального контакта с собеседником, готовность нести ответственность за свои речевые и неречевые поступки, выраженную доброжелательность к собеседнику независимо от расы, национальности, личных свойств. К социальным стратегиям мы также относим корректное обращение к собеседнику, уместную паузу, улыбку, контакт глаз. В условиях реального коммуникативного взаимодействия критерием социальной адекватности общения является достижение взаимопонимания между собеседниками, взаимная удовлетворенность ходом и результатами коммуникативного взаимодействия. В условиях учебного общения социальная адекватность проявляется в соответствии используемых речевых и неречевых средств социокультурным характеристикам ситуации и особенностям собеседников.

Иноязычное образование может стать механизмом развития личности школьника во всей совокупности значимых черт, сторон и качеств. Поиск педагогических резервов социального развития школьников может осуществляться за счет преодоления дезинтеграции учебных дисциплин, а также в направлении расширения языковых и социальных контактов школьников. Поясним сказанное.

Возможность преодоления междисциплинарной дезинтеграции нам видится, в частности, в создании единого смыслового стержня, который отчасти объединит содержание обучения различным дисциплинам социально-гуманитарного и филологического циклов и обеспечит школьникам возможность в ходе иноязычного общения интегрировать сведения, почерп-

Выполняемые в рамках социально развивающей технологии коммуникативные задания обеспечивают формирование у обучающихся опыта адекватных содержательных и эмоциональных реакций.

нутые на уроках истории, литературы, мировой художественной культуры. Иноязычное общение в рамках проблемных социально заостренных ситуаций, базирующееся на социальном опыте, приобретаемом в ходе овладения названными дисциплинами, позволит усилить социально развивающую направленность образования.

В силу специфики учебной дисциплины «иностранный язык» большое значение для эффективной организации социально развивающего обучения имеют условия социального взаимодействия. Они могут различаться по проигрываемой коммуникативной роли («Я-роль» или принятая роль), по участию в коммуникации того или иного речевого партнера (мыслимый воображаемый собеседник, одноклассник, обучающийся из другого класса, другой школы, другого города, учитель иностранного языка, учитель другой школьной дисциплины, студент-практикант, носитель изучаемого языка) и по типу языковой среды (учебная, реальная).

Предлагаемые обучающимся учебно-ситуативные роли различаются на различных этапах обучения. На *раннем этапе* значительное место занимают принятые роли: обучающиеся с удовольствием высказываются от имени кукол, зверей, воображаемых сказочных героев, персонажей учебников. На *старшем этапе*, наоборот, преобладает проигрывание «Я-роли», то есть школьникам в большинстве случаев предлагается высказывать собственное мнение, оценку, суждение. Необходимость отказа от ролевых масок на старшем этапе объясняется требованием актуализации личностного опыта обучающихся.

Выбор того или иного речевого партнера зависит от целей социального развития школьника на каждом из этапов овладения иностранным языком и определяет характер совместно выполняемой коммуникативной деятельности — общение в реальном времени в чате, совместное выполнение телекоммуникационного

проекта, драматизация сказки, беседа с приглашенным гостем, дискуссия с одноклассниками.

Успешное социальное развитие обучающихся в ходе овладения иностранным языком и иноязычной культурой связано с решением проблемы увеличения их контактов с реальной (внеучебной) иноязычной средой. В связи с этим возникает вопрос о необходимости новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на расширение рамок учебного процесса за счет «выхода» обучающегося в реальный межкультурный контекст общения, за границы учебной среды, что возможно уже на младшем этапе обучения.

Межкультурное общение в реальной иноязычной среде может протекать в форме личных встреч, переписки (почтовой, SMS, электронной), общения в реальном времени (чаты), телекоммуникационных проектов (внутришкольных, межшкольных, межрегиональных, межгосударственных, общеевропейских), общения в системе Skype. Учебный процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы взрослеющий обучающийся приобретал все больше возможностей выхода в реальную языковую среду для общения с носителями языка.

Таким образом, социальное развитие школьников средствами иностранного языка осуществляется в ходе проигрывания разнообразных коммуникативных ролей в рамках социально заостренных проблемных ситуаций и предполагает выход по мере возможности в естественную языковую среду.

Социально развивающее обучение иностранным языком направлено на формирование личности, способной эффективно действовать в социальной сфере, успешно решая социально и личностно значимые задачи.

Социально развивающее обучение иностранным языкам направлено на формирование личности, способной эффективно действовать в социальной сфере, успешно решая социально и личностно значимые задачи.

ЛИТЕРАТУРА \_\_\_\_\_

1. Ариян, М. А. Ролевое общение на иностранном языке как фактор социального развития личности подростка / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. — 2011. — № 7. — С. 13—18.
2. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению / И. А. Зимняя // Современные подходы к обучению: теория и практика : материалы I Московской международной конференции «Образование XXI в. — глазами детей и взрослых». — М. : Linguastrat, 2001. — С. 5—6.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / утв. Приказом Минобрнауки РФ 17.05.2012 № 413.

**В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Потенциал проектно-дифференцированного обучения в достижении современных требований к результатам основного общего образования:** Материалы Международной научно-практической конференции / Ред. коллегия: О. В. Плетенева, В. Я. Бармина, В. В. Целикова. 186 с.

В сборнике материалов Международной научно-практической конференции «Потенциал проектно-дифференцированного обучения в достижении современного качества основного общего образования» представлен опыт создания системы проектно-дифференцированного обучения в общеобразовательной организации как механизма эффективной реализации требований ФГОС основного общего образования по формированию метапредметных результатов.

Издание адресовано администраторам и педагогическим работникам образовательных организаций, специалистам органов управления образованием, муниципальных методических служб, системы повышения квалификации педагогических кадров и всем, кто интересуется проблемами реализации ФГОС.

**Сафонова О. А. Независимая оценка качества образования в дошкольной образовательной организации:** Методическое пособие. 105 с.

В методическом пособии приводятся основные направления государственной образовательной политики в области независимой оценки качества образования. Научно обоснована и технологически раскрыта модель независимой оценки качества образования в дошкольной образовательной организации. Представлены информационные карты, включающие совокупность оценочных показателей, их нормативные основания, критерии оценки, а также анкета для выявления удовлетворенности родителей воспитанников ДОО качеством предоставляемых образовательных услуг.

Пособие представляет интерес для руководителей, заместителей руководителей, старших воспитателей ДОО, специалистов по дошкольному образованию органов управления образованием и методистов муниципальных методических служб, экспертов независимой оценки качества образования. Издание также может быть полезно преподавателям и студентам педагогических вузов и колледжей.

**Избранные разделы математики: Элективный курс для 10—11 классов:** Методическое пособие / Авт.-сост.: И. Г. Мальшев, М. А. Мичасова, М. В. Котельникова. 135 с.

Основу методического пособия составили теоретические и практические материалы, оставшиеся за рамками школьного курса по элементарной математике. Данный курс направлен на углубление и расширение предметных знаний, имеет прикладное и общеобразовательное значение, развивает логическое мышление учащихся. Нестандартный подход к изучению элементарной математики, предложенный авторами, будет интересен как учителям-предметникам, так и учащимся 10—11 классов.



# Повышение квалификации педагогических кадров



## АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Т. Б. ВОЛОБУЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, проректор по научно-педагогической работе  
Донецкого института последипломного педагогического  
образования, член-корреспондент Международной  
академии наук педагогического образования  
*ironayka@yandex.ru*

Использование акмеологического подхода в системе повышения квалификации позволяет педагогам овладеть средствами и методами творческого саморазвития личности, создает установку на профессиональный рост, повышает их социальную активность. В статье рассмотрены понятие «направленность на акмеразвитие личности», компоненты, принципы, условия и механизмы акмеразвития. Представлены критерии сформированности этого качества.

Acmeological orientation in the system of professional development allows teachers to learn means and methods of creative self-development, creates a setting for professional growth, develops their social activity. The author examines the concept of «acmeological orientation of the individual», components, principles, conditions and mechanisms of orientation on the Acme development. The article also presents criteria of formation of this quality.

**Ключевые слова:** педагог, акмеологический, повышение квалификации, саморазвитие, условия, принципы, компоненты, механизмы

**Key words:** the teacher, acmeological, training, self-development, conditions, principles, components, mechanisms

Современное общество предъявляет высокие требования к выпускнику: компетентность, конкурентность, готовность к непрерывному обучению и саморазвитию и др. Значит, и педагог обязан соответствовать вызовам времени. Он должен быть высококвалифицированным профессионалом, высоконравственной личностью, социально активным гражданином.

Донецкий институт последипломного педагогического образования функционирует и развивается в едином процессе обновления образовательной системы, обеспечивая кадровый потенциал современной школы. Деятельность всех подразделений направлена на осуществление непрерывного образования и совершенствование профессионального мастерства специалистов и руководителей об-

разовательных учреждений региона. В институте создана и реализуется многоуровневая вариативная тьюторская модель повышения квалификации, ориентированная на шестиэлементное целевое ядро: личностное и профессиональное развитие, непрерывность, интеграцию, самоопределение, формирование инновационной готовности педагога, рефлексию.

Практика подтверждает, что профессиональное развитие педагогических кадров неотделимо от личностного, так как в основе и того и другого находится принцип саморазвития. В своих исследованиях мы рассматриваем акмеологическое ориентирование педагогов в процессе повышения квалификации как высшую степень личностно ориентированного подхода. Актуальность акмеоподхода в ситуации становления молодого государства обуславливается обострением потребности специалистов в профессиональном и личностном самоутверждении, готовности к подготовке творческих, самоактуализированных выпускников.

Акмеология сегодня активно используется в научных разработках, исследованиях и моделях, в частности по проблемам развития профессионализма, высшего уровня мастерства, личностного саморазвития. Перспективным, по мнению многих ученых, является использование акмеологических знаний для усо-

вершенствования системы непрерывного образования педагогических кадров. Акмеологический подход к оптимизации повышения квалификации педагогов как подсистемы последиplomного (дополнительного про-

фессионального) образования также актуален. Он исследуется в работах А. Деркача, Л. Орбан-Лембрика, Ю. Панасюка, А. Кокорева, О. Бодальова, Н. Кузьминой, Б. Ананьева и др.

В понятии *акме* (от греч. — вершина, цветущая пора) уже заложен ориентир

на высшую точку развития личности, на самые значимые достижения. Это и максимальное развитие способностей, и проявление зрелости во всех сферах деятельности, и высшая степень самореализации [4].

Глоссарии определяют акмеологический подход как фундаментальную интегрирующую категорию, которая описывает принципы, приемы и методы научного исследования [4].

Одним из вариантов воплощения такого подхода является направленность повышения квалификации педагога на акмеразвитие. Акмеологическая направленность представляет собой мотивированный процесс психической активности, направленный на достижение весомых результатов в профессиональной деятельности, реализацию творческого потенциала, развитие потребности в непрерывном личностном и профессиональном росте [5].

Анализ педагогической и психологической литературы позволяет сделать вывод о том, что *акмеологическое ориентирование* — это установка на постоянное самосовершенствование, в ходе которого человек стремится развить у себя качества, необходимые для достижения жизненного успеха.

Практика показала, что развитие педагога, ориентированного на самосовершенствование, в системе повышения квалификации должно опираться на следующие *принципы*: личностно-деятельностный, аксиологический, культурологический, системный, преемственности обучения и практики, творческой активизации, компетентностного подхода.

Исходя из того что личность педагога развивается в процессе профессионального и социального взаимодействия, следует искать пути оптимизации его деятельности, выявлять факторы, которые влияют на этот процесс, выделять его катализаторы и риски.

Системный подход обеспечивает всестороннее изучение личности. Развитие

Акмеологическое ориентирование — это установка на постоянное самосовершенствование, в ходе которого человек стремится развить у себя качества, необходимые для достижения жизненного успеха.

профессионализма в процессе повышения квалификации рассматривается во взаимосвязи личностных характеристик, особенностей, отношений в их многофакторном проявлении и динамике.

Аксиологический подход позволяет выявить ценностные ориентиры, найти способы формирования ценностного отношения к своей профессии, личности педагога.

Компетентностный подход предусматривает ориентирование обучения на формирование способности и готовности успешно применять знания и умения, полученные на курсах повышения квалификации в педагогической практике.

Атмосфера творческой тревожности, пакет творческих задач, обучение инновационным методам и технологиям способствуют активизации творческой деятельности педагогов, побуждают искать нестандартные решения, результативные нововведения в педагогическую практику.

Культурологический принцип обеспечивает интеграцию знаний через осознание связей между социокультурными явлениями и процессами, через освоение культурологического познания, применение социокультурных знаний в профессиональных ситуациях.

Анализ практики повышения квалификации позволяет выделить *психолого-педагогические условия* развития акмеологического ориентирования педагога.

Так как акмеологическое ориентирование личности многокомпонентно и многовекторно, то необходимо учитывать закономерности развития личности педагога, особенности педагогической деятельности, специфику мотивации на саморазвитие. Одним из основных условий мы выдвигаем *гуманизацию* процесса образования и развития, поскольку в основу акмеологии положены именно идеи гуманистической педагогики и психологии. Это условие осуществляется нами через личностно-деятельностный подход к обучению на курсах повышения квалификации. Обязательными элементами занятий ста-

ли побуждение к творческому поиску, проявление личных педагогических взглядов; обмен авторскими разработками и лучшими педагогическими находками; поощрение новаторства и креативных инициатив; создание *инновационной учебной среды*, которая предоставляет возможность каждому педагогу моделировать и проектировать, созидать и творить, адаптировать и совершенствовать.

В учебной группе создается атмосфера творческой тревожности, конкурентного партнерства, ориентирования на успех. Преподаватель не только отрабатывает с педагогами инновационные технологии и методы, знакомит с интересными зарубежными инновациями, но и организует творческие группы и мастерские для создания новых алгоритмов деятельности, современных дидактических комплексов, других нововведений. При этом активизируется потребность к самообучению и саморазвитию.

В качестве следующего условия, необходимого для акмеологического ориентирования личности, мы выделяем реализацию *ценностного отношения* к образованию. Это стремление к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию через осознание значимости обучения, постепенного движения к «культу знаний», потребности к освоению нового, повышение своей «профессиональной планки» [6]. Тогда «акме» и является той вершиной, восхождение на которую открывает новые горизонты повышения профессионализма и личностного прогресса. С точки зрения акмеологии, ценностное отношение предполагает инициативу, самостоятельность и ответственность. Акмеологическое ориентирование педагогов помогает углубить их способности разрешать противоречия между их возможностями и новыми запросами школьников, между их притязаниями и результатами [1].

---

Акмеологическое ориентирование педагогов помогает углубить их способности разрешать противоречия между их возможностями и новыми запросами школьников, между их притязаниями и результатами.

Ключ к развитию творческой личности лежит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется ее саморазвитие. Задача преподавателя состоит в совместной со слушателями разработке таких видов деятельности, при которых каждый чувствует свою значимость и неповторимость.

Важнейшим психолого-педагогическим условием нацеливания педагогов на акмеозвитие является формирование и укрепление особого интеллектуального умения — осмысления (усвоение, переосмысление, додумывание, установление причинно-следственных связей, сопоставление и т. д.) [3].

Следующим психолого-педагогическим условием развития акмеологической направленности личности является *актуализация «само-»*.

Как уже было отмечено, акмеологическое ориентирование — это стремление личности к саморазвитию, самореализации в профессиональной деятельности. В человеке заложены обширные внутренние ресурсы, механизмы саморазвития. Однако в процессе жизни притупляются стремления и стимулы к личностному росту из-за негативного опыта, ошибок в воспитании или снижения самооценки в силу комплексов, приобретенных в детстве, или же в результате неправильного развития, человек не осознает свой внут-

ренний потенциал, не представляет перспектив собственного развития. Задача преподавателя — объяснить слушателю, что в соответствии с природой личности ее развитие осуществляется не через внешнее влияние, а путем вклю-

чения внутренних резервов. Сложный процесс личностного совершенствования может и должен сопровождаться поддержкой более опытного педагога или преподавателя института дополнительного педагогического образования.

На курсах повышения квалификации самыми востребованными методами стали *ситуативные задачи и проблемные задания*. Для развития творческого мышления используются также моделирование, проектирование и педагогические мастерские.

Следует назвать дополнительные условия акмеологического ориентирования педагога в процессе повышения квалификации — пакет целевых заданий на развитие составляющих акмеологической направленности педагогов; практико-ориентированное содержание учебных модулей; постоянное отслеживание состояния акмеозвития обучающихся; использование комплекса приемов активизации и мотивации творческой деятельности; ситуативное моделирование.

Нами выделены ведущие акмеологические *механизмы*, способствующие акмеологическому ориентированию педагогов: профессиональная компетентность; субъектная позиция педагога; стремление к самоутверждению; здоровый карьеризм, честолюбие; ответственность и обязательность; профессиональная самоактуализация.

На курсах повышения квалификации, постоянно действующих семинарах, межкурсовых мероприятиях педагоги не только получают профессиональные знания, мотивацию самообразования, но и овладевают приемами самопознания.

Концептуальная система акмеологического ориентирования педагогов на курсах повышения квалификации показана на схеме на с. 109.

Донецкий институт последипломного педагогического образования для ориентирования работников образования на акмеозвитие постоянно усовершенствует систему повышения квалификации. В данный момент институт функционирует как:

- ✓ творческая мастерская профессионального развития педагогических кадров;
- ✓ лаборатория проектирования инновационных образовательных практик;

На курсах повышения квалификации, постоянно действующих семинарах, межкурсовых мероприятиях педагоги не только получают профессиональные знания, мотивацию самообразования, но и овладевают приемами самопознания.

### Концептуальная система акмеологического ориентирования педагогов на курсах повышения квалификации



✓ культурно-просветительский центр, реализующий новейшие социально-образовательные проекты и программы;

✓ консалтинго-тьюторская служба сопровождения процессов инновационного развития образования;

✓ стажировочная площадка освоения педагогических нововведений.

Доминантами текущего года Донецкого ИППО являются:

✓ увеличение спектра и повышения качества предоставляемых образовательных услуг;

✓ расширение единого образовательного цифрового пространства интегрированным развивающим контентом, мультимедийными учебно-методическими комплексами, веб-гидами баз знаний;

✓ концентрация ресурсов и усилий на обновление здоровьесберегающей среды, экологизации образования, валеологиче-

ской культуры участников учебно-воспитательного процесса;

✓ трансфер новейших моделей и технологий формирования духовно-нравственного развития личности, успешной социализации обучающихся в современном обществе.

В образовательном процессе используются современные формы обучения:

✓ дистанционные модели, включая открытые онлайн-курсы, педагогические видеозалы и видеотеки;

✓ обучение управленческих команд по вопросам введения государственных образовательных стандартов;

✓ тьюторское сопровождение педагогов по наиболее наукоемким и ресурсоемким направлениям;

✓ стажировки на базе лучших образовательных учреждений региона;

✓ творческие лаборатории, способству-

ющие вовлечению педагогов в исследовательскую и опытно-экспериментальную инновационную деятельность;

✓ система консультационных услуг, включая дистанционный консалтинг;

✓ проектная деятельность, имеющая практико-ориентированную направленность, стимулирующая рост профессионального мастерства педагогов и достижение реальных результатов в образовании;

✓ практик-классы, предполагающие размещение в социальных сетях разработок уроков, проектов, вариантов внеурочной деятельности для широкого распространения инновационного опыта.

Образовательные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки Донецкого ИППО по структуре и содержанию отвечают требованиям андрагогики, принципам научности, системности, вариативности, гибкости, соответствуют компенсаторским, адаптирующим, развивающим целям опережающего непрерывного обучения, реализуют системно-деятельностный, компетентностный и личностно ориентированный подходы. Их контент определяется основными нормативно-правовыми документами, тенденциями развития республиканского образования, потребностями и запросами слушателей.

Образовательные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки Донецкого ИППО по структуре и содержанию отвечают требованиям андрагогики, принципам научности, системности, вариативности, гибкости.

Корпоративное обучение педагогического состава образовательного учреждения — это проверенный способ создания сплоченной команды профессионалов, подготовленных к любым изменениям и способных достичь любых вы-

сот в работе.

Четыре таких курса охватывают все аспекты дистанционного обучения. Две студии инновационных технологий предоставляют своим слушателям возможность не только ознакомиться и освоить зарубежные педагогические инновации, но и

переосмыслить психологические барьеры, неизбежно возникающие при выходе за пределы «своей системы координат», привычных способов решения профессиональной задачи, своего представления о способах выполнения деятельности. Шесть авторских творческих мастерских через диссеминацию перспективного опыта включают учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания.

Продолжает работу Открытый университет инновационной педагогики в составе трех школ молодых творческих педагогов. Основной его целью является конструирование слушателями собственного знания, формирование исследовательской культуры, создание своего метапредметного проекта.

Пять очно-заочных школ-лабораторий предусматривают развитие профессиональных компетенций, акцентируя внимание на умении ставить профессиональные цели, каскадировать их в локальные, решать педагогические задачи, анализировать свои результаты.

Не менее насыщенными и нацеленными на акмеразвитие педагогов являются 48 очно-дистанционных, 74 проблемно-тематических, 6 авторских курсов, стажировки и специализации. Для углубления практико-ориентированной направленности обучения в программы включаются до 70 % практических занятий. Наиболее востребованы тренинги, деловые игры, мастер-классы, ситуационное моделирование, методические квесты, практикумы-визуализации. Преподаватели освоили новые формы интерактивного обучения, такие как методический агон, коуч-сеты, кроссенсы и др.

Дальнейшее развитие получила персонализация повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов.

Вариативные учебные модули обеспечивают погружение в специфику инновационных процессов в рамках специа-

лизации работника образования, профессиональных интересов и уровня мастерства. Доля слушателей, прошедших обучение по новым адресным моделям, составила уже 68 %. Увеличилось количество индивидуальных образовательных маршрутов и специальных траекторий на 14 % и 21 % соответственно. Стажерские практики предоставляют возможность изучения и распространения инновационного педагогического опыта, исследования особенностей авторских методик и оценки преимуществ «переноса» лучших практик в условия своей школы. Обязательным элементом занятий становится создание творческой атмосферы, стимулирующих условий непрерывного самообразования и саморазвития педагогов.

Межкурсовые мероприятия института демонстрируют синтез науки и практики, результативных традиционных технологий и инноваций. Более 7000 педагогов вовлечены в работу 132 постоянно действующих семинаров, педагогических мастерских, студий, школ ремесел, коучингов, супервизий, методических ателье, школ новаторства, фокус-групп и других научно-методических акций. Для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей начальных классов организованы практикумы по использованию образовательно-развивающего потенциала Lego-технологий и игровой платформы майнкрафт.

В рамках веб-коллегиума креативной педагогики проводятся веб-тренинги, вебинары, веб-лектории, онлайн-супервизии, виртуальные мастерские, интернет-дебаты, веб-студии, IT-практикумы и пр.

Институт практически воплощает принцип непрерывности образования, не только обеспечивая преемственность в развитии профессионализма педагогов при повышении квалификации на курсах и в межкурсовой период, но также расширяя и углубляя культурно-образовательную среду для активизации индивидуальной познавательной деятельности педагогических работников. Фонды электронной биб-

лиотеки интенсивно пополняются новыми цифровыми источниками, среди которых видеоуроки компетентных педагогов, видео мастер-классов победителей профессиональных конкурсов, электронные учебно-дидактические комплексы, электронные журналы, мультимедийные пособия, атласы, хрестоматии и т. д. Пользуются популярностью электронные учебники (1895 читателей), 3D-книга (811 читателей), аудиокниги (544 пользователя), буктрейлеры (386 пользователей).

Для проведения массовых мероприятий разрабатывается целевой интернет-ресурс. Наиболее посещаемыми онлайн-проектами стали «Летние педагогические студии» (свыше 6 тысяч просмотров), «Педагогический веб-навигатор» (10 тысяч просмотров), «Внедряем новые образовательные стандарты» (7 тысяч просмотров).

Возобновила работу виртуальная выставка-презентация «Современное образование в Донецкой Народной Республике». Виртуальные экскурсии, стендовые доклады, проблемные туры, интерактивные инсталляции иллюстрировали веб-витрины, интернет-галереи, облачный вернисаж по важнейшим педагогическим вопросам. Арт-подиум пополнился новыми концертами, спектаклями и экспозициями.

Сегодня для усиления акмеологической направленности личности педагогов внедряются инновационные практики при проведении курсовых и межкурсовых мероприятий, таких как кейс-стади, трейд-шоу, team-teaching, воркшоп, ментальные карты, научно-методические сессии и др.

Развитие составляющих акмеологического ориентирования личности — это один из результатов непрерывного процесса повышения квалификации. Мониторинг качества последипломного (дополнительного) педагогического образования так-

Развитие составляющих акмеологического ориентирования личности — это один из результатов непрерывного процесса повышения квалификации.

же включает в себя диагностику уровня акмеориентирования педагога.

Чтобы конкретизировать критерии оценивания данного процесса, обозначим общий признак любой направленности. Им является комплекс побуждений, интересов к конкретному виду деятельности. Поэтому одним из критериев уровня акмеологического ориентирования педагогов мы взяли совокупность мотивов и потребностей к профессиональному самосовершенствованию, саморазвитию.

Другими критериями мы выбрали признаки развитости составляющих акменарушенности. Этими структурными компонентами выступают целеполагание, рефлексия и педагогическое творчество. Несомненно, существуют и другие элементы, но вышеназванные считаем ключевыми.

Мы взяли на вооружение определение Г. К. Воеводской о трех главных этапах продвижения от исходной цели к целевым личностным умениям. К ним относятся целеполагание, целеосуществление и целеутверждение. На каждом из этих фаз педагогический работник решает определенные специфические задачи [6]. Основными критериями целеполагания мы считаем умения педагога четко поставить цель, разбить ее на подцели, наметить список дел по ее осуществлению, их реализацию, достижение цели и удовлетворение от результата.

На основании анализа литературы по данной проблеме нами были выделены критерии уровня сформированности рефлексных умений [7]:

- ✓ готовность анализировать свою деятельность, свои поступки;
- ✓ умение оценивать свою работу с позиции коллег, учеников;
- ✓ способность принять оценку себя окружающими.

В качестве критериев педагогического творчества мы определили адаптированные результаты исследования группы ученых во главе с Дж. Гилфордом, а также исследователей В. Лоуэнфельд и К. Бейттел: *беглость* — способность увидеть большое количество вариантов решения педагогической проблемы; *гибкость* — умение уйти от стереотипов, занять новую позицию; *оригинальность* — нестандартность подходов, методов обучения; способность усовершенствовать педагогический процесс или его элементы добавлением новых деталей; готовность к педагогическому поиску, созданию новых педагогических инструментов.

Синтез компонентов целеполагания, рефлексии, педагогического творчества определяют уровень акмеологического ориентирования педагога как его качественного состояния в режиме развития.

Для оценивания компонентов акмеологического ориентирования педагогов мы использовали критериально-ориентированный подход (Глассер — Анастаси). Для этого разработали критериально-ориентированные тесты.

Таким образом, личностный и акмеологический подходы имеют общие существенные компоненты в становлении личности: гармоничность, успешность, творчество, зрелость, мастерство. Но акмеологический подход — это платформа и ориентиры вершинного, максимального уровня развития. Именно поэтому акмеологическое ориентирование педагогов в процессе обучения мы рассматриваем как высшую степень личностно ориентированного подхода. Нами уточнены и подтверждены практикой условия и факторы акмеориентирования, расширены акмеологические механизмы. Само акмеологическое ориентирование педагога мы представили системой, нацеленной на самосовершенствование, непрерывное повышение педагогического мастерства, достижение максимума в профессиональной деятельности, творческое саморазвитие.

Личностный и акмеологический подходы имеют общие существенные компоненты в становлении личности: гармоничность, успешность, творчество, зрелость, мастерство.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 2008. — 335 с.
2. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высшая школа, 2000. — 118 с.
3. *Кульневич, С. В.* Педагогика личности от концепций до технологии : учебное пособие / С. В. Кульневич. — Ростов н/Д : Учитель, 2001. — 160 с.
4. Национальная энциклопедическая служба // URL: <http://CyberLeninka.ru/article/n/akmeologicheskaya-napravlennost-kak-faktor-samorazvitiya-spetsialista.pdf>.
5. *Рева, Г. В.* Акмеологическая направленность как фактор саморазвития специалиста / Г. В. Рева // URL : [http://yandex.ua/clck\\_jsredir?from=yandex.ua%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=817.nqdklcEgiOKs9Pe\\_EaML86OyUhABm0qi-kAVp6X-xXd-](http://yandex.ua/clck_jsredir?from=yandex.ua%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=817.nqdklcEgiOKs9Pe_EaML86OyUhABm0qi-kAVp6X-xXd-).
6. *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М. : АН СССР, 1958. — 147 с.
7. *Семенов, И. Н.* Типы взаимодействия наук и методологические ориентации творчества и рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Наука о человеке / под ред. Б. Ф. Ломова [и др.]. — М., 2005. — С. 35—48.
8. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. — М., 2006. — 608 с.



**ЭТАПЫ ОВЛАДЕНИЯ ПЕДАГОГОМ  
ТЕХНОЛОГИЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
ПО РЕШЕНИЮ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ**

Г. В. РАИЦКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
заведующая кафедрой начального образования  
КК ИПКиППРО (Красноярск)  
[raigala@kipk.ru](mailto:raigala@kipk.ru)

В статье анализируются особенности деятельности педагога по решению проектных задач, представлены некоторые итоги кафедрального проекта, описываются этапы становления технологии решения проектных задач педагогами. Рассматривается возможность использования данного содержания в ходе курсов повышения квалификации в модуле «Новые формы детской деятельности: решение проектных задач».

The article analyzes the peculiarities of activity of a teacher according to the design presented some results of the metropolitan project, describes the stages of technology implementation of the project tasks by the teachers. The possibility of using this content in the courses in the module «New forms of children's activity: solving design problems».

**Ключевые слова:** *деятельность педагога, повышение квалификации, технология решения проектных задач, этапы становления решения проектных задач педагогами*

**Key words:** *activities of the teacher, professional development, technology solutions project objectives, stages of implementation of the project tasks by the teachers*

Сегодня образовательными организациями реализуются федеральные государственные образовательные стандарты, а это значит, что задачи, направленные на повышение качества начального образования, должны быть понятны педагогам с точки зрения механизма их получения. На многие вопросы до сих пор нет ответов. Как надо действовать современному учителю, чтобы каждый выпускник начальной школы достиг поставленных результатов? Каких образовательных результатов должны достичь младшие школьники? Какие существуют пути формирования метапредметных результатов? На вопросы, связанные с достижением младшими школьниками планируемых результатов, постараемся ответить в этой статье.

На наш взгляд, в начальной школе должна быть такая форма организации детей, которая позволит гарантировать формирование универсальных учебных действий (УУД) у каждого младшего школьника, — это проектные задачи. Именно решение проектных задач, с одной стороны, будет способствовать становлению самостоятельной творческой учебной деятельности каждого обучающегося, с другой стороны, это отвечает требованиям

ФГОС по достижению образовательных результатов обучающимися, освоившими основную образовательную программу начального обще-

го образования. Несомненно, при внедрении метода проектного обучения в образовательную деятельность школы решающая роль отводится педагогу. Из носителя знаний и информации учитель превращается в организатора детской деятельности и консультанта по решению поставленной задачи.

Исследование проблемы организации деятельности педагога по решению про-

ектных задач на кафедре начального образования Красноярского ИПКиПРО проходило с 2010 года, а в течение двух последних лет в институте реализовался кафедральный проект «Возможности изменения практики педагога по достижению младшими школьниками планируемых результатов». Об этом можно подробно прочитать в публикациях сотрудников кафедры начального образования [3; 4]. Нами разрабатывалось содержание проектных линий, направленных на достижение предметных результатов по русскому языку, математике, окружающему миру и иностранному языку, а также на достижение метапредметных результатов по смысловому чтению и групповому проектированию [2].

Разработанное содержание используется нами в ходе курсов повышения квалификации в рамках модуля «Новые формы детской деятельности: решение проектных задач». В данной статье мы представляем результаты кафедрального проекта, описывающие этапы освоения технологии решения проектных задач педагогами. Логика освоения данной технологии следующая: сначала нужно понять существенные основания проектной деятельности, в том числе проектной задачи (первый этап); подготовить необходимый пакет материалов по проектной задаче (второй этап); провести апробацию и корректировку разработанных материалов (третий этап) и только после этого осуществить тиражирование опыта (четвертый этап). Каждый этап содержит в себе определенную последовательность, которую мы обозначили как ряд конкретных шагов в освоении данной технологии.

✓ *Первый этап:*

— анализ текста ФГОС НОО по выявлению требований к педагогу, направленных на организацию деятельности с детьми младшего школьного возраста;

При внедрении метода проектного обучения в образовательную деятельность школы решающая роль отводится педагогу.

- разведение понятий «проект» и «проектные задачи» на основе научных текстов;
- выявление предназначения проектных задач в рамках требований стандарта;
- операционализация планируемых метапредметных результатов, способствующих формированию умения решать проектные задачи.

✓ *Второй этап:*

- определение места проектных задач в учебном плане (программе по учебным предметам, программе по внеурочной деятельности) образовательной организации.

- планирование деятельности педагога по организации учебного сотрудничества в процессе решения проектных задач;

- составление технологической карты проектной задачи;

- разработка пакета материалов проектной задачи.

✓ *Третий этап:*

- апробация разработанной проектной задачи в практике;

- коррекция пакета материалов проектной задачи.

✓ *Четвертый этап:* тиражирование опыта.

В рамках данной статьи невозможно подробно описать все этапы становления технологии по решению проектных задач у педагогов, поэтому кратко опишем первый этап работы и дадим рекомендации педагогам, начинающим внедрять проектные задачи в начальной школе.

**Шаг первый:** анализ текста ФГОС НОО по выявлению требований к педагогу, направленных на организацию деятельности с детьми младшего школьного возраста

Отличительной особенностью ФГОС НОО является деятельностный подход, ставящий главной целью развитие личности обучающегося на основе овладения универсальными учебными действиями, познания и освоения мира. В основе деятельности лежат методы, обеспечивающие становление самостоятельной твор-

ческой учебной деятельности обучающегося при решении реальных жизненных задач. Как минимум педагог должен создать комфортные условия, позволяющие гарантировать всем обучающимся освоение трех групп образовательных резуль-

татов (личностных, метапредметных, предметных). Причем без сформированности у школьников какой-либо группы результатов не может быть выполнено требование стандарта к освоению основной образовательной программы начального общего образования.

На наш взгляд, наиболее сложным является требование к достижению младшими школьниками метапредметных результатов. Отметим, что в основе решения проектных задач заложены все виды универсальных учебных действий, включающих в себя личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные. Однако, на наш взгляд, при решении проектных задач акцент в большей степени ставится на возможность формирования регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий. Групповое проектирование — это одна из форм, позволяющая технологично «выращивать» умение коллективно решать поставленную задачу за счет организации учебного сотрудничества на основе совместных коммуникаций.

**Шаг второй:** разведение понятий «проект» и «проектные задачи» на основе научных текстов

Обращаясь к истории, отметим, что основоположником метода проектов считается Джон Дьюи (1859—1952), который предполагал строить обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, базирующуюся на его личном интересе именно к этому знанию. Значит, одним из эффективных способов формирования самостоятельности и развития познавательных умений является *метод проектов*.

В основе решения проектных задач заложены все виды универсальных учебных действий, включающих в себя личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные.

Исследуя труды о проектной деятельности в начальной школе А. Б. Воронцова, В. М. Заславского, К. Н. Поливановой и других ученых, мы разделяем их точку зрения о том, что младший школьный возраст — тот возраст, когда обучающиеся способны освоить метод проектирования, но только как решение проектной задачи. «Полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным

возможностям младших школьников. В начальной школе могут возникнуть ее прообразы в виде творческих заданий или специально созданной системы проектных задач» [1].

В ходе курсов слушателям предлагаются тексты, в которых они выделяют основания для сравнения понятий «проект» и «проектная задача». Некоторые основания приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительная таблица понятий**

Основания для сравнения	Проект	Проектная задача
Цель	Создание проекта по предложенному алгоритму	Нахождение путей решения конкретной задачи
Результат	Самоизменение школьника	Самоизменение школьника
Продукт	Проект	Решенная проектная задача
Ресурс	Дается алгоритм	Выдается пакет материалов
Форма организации	Индивидуальная, парная, групповая (доминирует коллективная)	Индивидуальная, парная, групповая (в динамике от одного человека до группы)
Методика проведения	Самостоятельная деятельность учащегося в урочное, внеурочное время	Деятельность учащегося в урочное, внеурочное время под руководством учителя
Структура работы	5 «П»: проблема, проектирование, поиск информации, продукт, презентация	Полный пакет (оценочный лист, инструкции и т. д.)
Возраст	Средняя и старшая школа	Начальная школа
Специфика	Учитель не предполагает, какой получится проект	Учитель знает результат, выбор способов решения ограничен
	Учитель предлагает свободный выбор способов решения	Существует комплексная система заданий
Эффект	Сформированы компетентности, но только разного «набора»	

Из таблицы видно, что по некоторым основаниям понятия одинаковы (при учете возраста), а по отдельным отличаются. Поэтому возникает ситуация, когда приходит понимание того, что *проектная задача* — это создаваемый «интеллектуальный фундамент» ребенка, на котором в дальнейшем выстроится его проектная деятельность как ведущая.

Проект (от лат. *projectus*, букв.) — брошенный вперед (Советский энциклопедический словарь). Проект (англ. *project*) — что-либо, что задумывается или плани-

руется, большое предприятие (Толковый словарь Вебстера). Отметим, что в различных словарях толкование понятия схоже.

Основная идея системы проектных задач заключается в том, что, решая их, младший школьник фактически осваивает основы способа проектирования. Таким образом, проектные задачи в начальной школе могут стать прообразом будущей проектной деятельности подростков. Процесс формирования УУД при решении проектных задач требует его

алгоритмизации, включающей следующие шаги: анализ проблемы; планирование действий группы; постановка и согласование цели действия группы; нахождение путей решения проблемы; решение проблемы (моделирование); рефлексия деятельности по получению результата; представление группового результата (продукта).

Итак, проектная задача — это система заданий (действий), направленных на поиск лучшего пути достижения результата в виде реального «продукта». Фактически проектная задача задает общий способ проектирования с целью получения ребенком нового (до этого неизвестного) результата [1].

Учителю, разрабатывающему проектные задачи, необходимо помнить, что нельзя брать предметное учебное содержание, то есть не должно быть конкретных ориентиров на ранее изученные темы или области знаний, к которым относятся те или иные задания (дублирование содержания учебника). Младшие школьники должны находиться в состоянии неопределенности относительно способа решения и тем более конечного результата.

Эти задачи имеют творческую составляющую. Решая их, дети не ограничиваются рамками обычного учебного задания, они вольны придумывать, фантазировать. Такие задачи поддерживают детскую индивидуальность, дают возможность опробовать различные пути решения. Главным достижением при работе с проектными задачами выступает становление учебного сотрудничества школьников.

Шаг третий: выявление предназначения проектных задач в рамках требований ФГОС

Одной из приоритетных задач начального образования во все времена была задача «научить учиться», то есть вооружить детей обобщенными способами учебной деятельности, которые обеспечивали бы успешный процесс обучения в средней школе. Технология решения проектных задач позволяет формировать комп-

лекс УУД младших школьников, которые должны стать базой для овладения ключевыми компетенциями, «составляющими основу умения учиться».

Способность к проектной деятельности означает, что как только обучающийся сталкивается с небезразличной ему проблемой, сразу включаются мыслительные процессы оценивания ситуации, проблемы и возможности ее решения с помощью проектирования. Для того чтобы сформировать способность к проектной деятельности, необходимо сформировать систему действий и операций проектной деятельности, проектные умения.

Решение проектной задачи принципиально требует коллективно-распределительной деятельности учащихся — работы в парах, малых группах. Под *групповой формой* обучения понимают такую форму организации деятельности, при которой на базе класса создаются небольшие детские группы (3—5 учащихся) для совместного выполнения учебного задания. При этом проявляются умения планировать ход решения задачи между членами группы, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль.

Шаг четвертый: операционализация планируемых метапредметных результатов, способствующих формированию умения решать проектные задачи

Сформированными результатами при групповом проектировании будем считать овладение обучающимися регулятивными и коммуникативными действиями. Владение регулятивными действиями будем рассматривать как умение младших школьников управлять собственными действиями (целеполагание; планирование; контроль; коррекция; умение выбирать способы и средства, адекватные поставленным задачам).

Одной из приоритетных задач начального образования во все времена была задача «научить учиться», то есть вооружить детей обобщенными способами учебной деятельности, которые обеспечивали бы успешный процесс обучения в средней школе.

Таблица 2

**Динамика формирования регулятивных УУД при решении проектных задач**

	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
Целеполагание	Единолично уточняет тему, выбирает форму, записывает	Выявляется лидер команды (капитан, командир и др). Уточняет тему, выбирает форму, записывает общую мысль	Организует работу группы (2—3 человека) под руководством учителя	Включает в работу большую часть группы (3—4 человека)
	Формулирует учебную задачу под руководством учителя	Самостоятельно формулирует учебную задачу и сохраняет учебную задачу под руководством учителя	Самостоятельно формулирует и сохраняет учебную задачу (ПУ)	Самостоятельно формулирует и сохраняет учебную задачу (БУ)
Планирование	Составляет план по инструкции учителя	Составляет план в паре по алгоритму учителя	Участвует в составлении плана в работе группы (3—4 человека) под руководством учителя и берет на себя ответственность за часть работы (роли)	Планирует свои действия с поставленной задачей и условиями ее реализации
	Единолично обсуждает и фиксирует результат (лист самооценки)	Обсуждает и фиксирует работу в паре (лист самооценки, где есть моя роль)	Лидер с привлечением 2—3 человек обсуждает и фиксирует результат	Лидер обсуждает и фиксирует результат с привлечением большей части группы
Прогнозирование	С помощью учителя высказывает собственное предположение о продукте	Самостоятельно предполагает описание продукта с помощью вопросов учителя в паре (БУ), в группе по 2—3 человека (ПУ)	Самостоятельно предполагает описание продукта с помощью вопросов учителя в группе по 3—4 человека	Предполагает ожидаемый результат (продукт)
	Возвращается к реализации плана под руководством учителя (лист самооценки)	Один из двух сверяет план с деятельностью, которая происходит в группе (лист контроля)	Один или двое сверяют план с деятельностью, которая организуется в группе (лист контроля)	Исполняют соответствие проекта плану более 50 % человек в группе

Сформированность *коммуникативных действий* предполагает воспитание в обучающихся таких качеств, как активность участия в планировании, участие в группе с распределением функций и их выполнением, соответствие исполнению действий по плану, самоконтроль своих действий.

Владение коммуникативными действиями младшими школьниками будем рассматривать как их умение общаться, делать общее дело, беседовать, связывать, сообщать, передавать (смыслы) при решении общей задачи, а также при формировании отдельных познавательных действий (навыки работы с информацией, умение использовать устройства и средства ИКТ с целью решения познавательной и / или коммуникативной задачи).

Используя способ операционализации, все образовательные планируемые метапредметные результаты мы конкретизируем для 3-х и 4-х классов в таблице на с. 119.

Первый этап овладения педагогом технологией организации деятельности детей по решению проектных задач является значимым в образовательной деятельности педагога, направленной на формирование универсальных учебных действий. Целенаправленная деятельность педагога дает возможность на следующих этапах работы не только составлять технологические карты проектных задач, но и разрабатывать пакет материалов по их решению, которые позволят мотивировать обучающихся на совместную работу в

Таблица 3

Планирование результатов по формированию коммуникативных универсальных учебных действий (фрагмент)

№ п/п	Коммуникативные действия	
	3-й класс	4-й класс
1	Воспринимает разные точки зрения, в том числе не совпадающие с его собственной	✓ Допускает возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, и ориентируется на позицию партнера в общении и взаимодействии; ✓ учитывает разные мнения и интересы и обосновывает свою позицию
2	✓ Высказывает свое мнение по проблеме при выработке общего решения; ✓ формулирует собственное мнение и позицию	✓ Формулирует собственное мнение и позицию; ✓ аргументирует свою позицию и координирует ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности
3	✓ Строит понятные для партнера высказывания; ✓ учитывает, что партнер знает и видит, а что нет	✓ Строит понятные для партнера высказывания, учитывающие, что партнер знает и видит, а что нет; ✓ с учетом целей коммуникации достаточно точно, последовательно и полно передает партнеру необходимую информацию как ориентир для построения действия
4	Обращается к партнеру с вопросом по организации собственной деятельности	✓ Задает вопросы; ✓ задает вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером
5	✓ Следит за исполнением работы участников группы; ✓ предлагает партнеру свою помощь; ✓ принимает помощь товарища	✓ Контролирует действия партнера; ✓ осуществляет взаимный контроль и оказывает в сотрудничестве необходимую взаимопомощь
6	Проговаривает свои действия при работе в группе одноклассников	✓ Использует речь для регуляции своего действия; ✓ адекватно использует речь для планирования и регуляции собственной деятельности

группе, на поиск нестандартных путей решения поставленных задач, на бесконфликтное общение младших школьников. Мы уверены, что последовательно организованные четыре этапа данной техно-

логии позволят педагогу грамотно построить работу с младшими школьниками, которые осуществят нашу самую заветную педагогическую цель — захотят учиться самостоятельно.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воронцов, А. Б.* Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина [и др.] ; под ред. А. Б. Воронцова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2011.
2. *Раицкая, Г. В.* Достижение младшими школьниками планируемых результатов в процессе обучения групповому проектированию / Г. В. Раицкая // Достижение планируемых результатов младшими школьниками (3 класс) : учебно-методическое пособие / под ред. Г. В. Раицкой. — Красноярск, 2015.
3. *Раицкая, Г. В.* Пути достижения образовательных результатов в начальной школе (из опыта работы) / Г. В. Раицкая // Управление развитием образования. — 2015. — № 1. — С. 44—46.
4. *Раицкая, Г. В.* Реализация кафедрального проекта, направленного на изменение практики муниципальных территорий по достижению планируемых результатов / Г. В. Раицкая // Достижение планируемых результатов младшими школьниками (3 класс) : учебно-методическое пособие / под ред. Г. В. Раицкой. — Красноярск, 2015.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НОРМАТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Р. Ю. БЕЛОУСОВА,  
кандидат педагогических  
наук, доцент,  
заведующая кафедрой  
управления дошкольным  
образованием НИРО  
*belousova\_58@mail.ru*



А. Н. НОВОСЕЛОВА,  
кандидат  
филологических наук,  
доцент кафедры  
управления дошкольным  
образованием НИРО  
*antonina40@yandex.ru*



Н. М. ПОДОПЛЕЛОВА,  
кандидат  
педагогических наук,  
доцент кафедры  
управления дошкольным  
образованием НИРО  
*hohloma55@mail.ru*

В статье представлена профессиональная нормативно-компетентностная модель руководителя дошкольной образовательной организации, выстроенная с учетом результатов научных исследований кафедры по проблеме профессиональной готовности заведующих к введению ФГОС ДО и представляющая собой совокупность профессионально значимых характеристик, определяемых авторами в контексте современных нормативных требований к должности руководителя ДОО.

The article describes the professional model of the head of a preschool institution. This model was built on the base of professionally important scientific researches. It includes a number of characteristics, modern requirements to a position of the head of a preschool education.

**Ключевые слова:** *федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, профессиональная нормативно-компетентностная модель, профессиональные компетентности, характеристики, профессиональные способности, качества личности*

**Key words:** *federal state educational standard of preschool education, professional competence model, professional competence, performance, professional skills, personal qualities*

В связи с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1], введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [2] управленческая деятельность руководителя дошкольной образовательной организации (ДОО) приобретает новую специфику. Обеспечить качественную реализацию непрерывного дополнительного профессионального образования руководителя, компетентную поддержку его профессиональных амбиций и запросов — задача кафедры управления дошкольным образованием ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования».

На начальном этапе введения ФГОС ДО (2013—2014 гг.) кафедра предложила инструментарий определения профессиональной готовности руководителя к введению ФГОС ДО, дала характеристику ее компонентов, выявила запросы и профессиональные затруднения руководителей [5].

Следующей актуальной задачей кафедры стала разработка профессиональной нормативно-компетентностной модели руководителя ДОО (в совокупности профессионально значимых характеристик) в соответствии с проектом профессионального стандарта руководителя и в контексте требований ФГОС дошкольного образования. К профессионально значимым характеристикам авторы относят качества (профессиональные и личностные), профессиональные компетентности и способности, рассматриваемые как приобретенные навыки [9].

Цель управленческой деятельности руководителя ДОО заключается в создании образовательного пространства дошкольной организации как среды максимально широкого диапазона для развития личности, действующей в соответствии с общественными ценностями и приоритетами, ожиданиями и интересами.

«Личность любого человека целостна, сколько бы вы ни раскладывали ее на отдельные действия, это не поможет в

дальнейшей практике применения стандарта», — говорит заместитель директора Московского института развития образования Ю. В. Фролов [10]. «Успешный руководитель — это оперативные знания плюс высокий уровень культуры», — отмечает ректор ГБОУ ДПО НИРО Н. Ю. Бармин [4]. Данные цитаты актуализируют научное описание профессиональной нормативно-компетентностной модели руководителя ДОО, особенно в связи с изменением нормативно-правовой базы образо-

Под профессиональной нормативно-компетентностной моделью мы понимаем совокупность взаимосвязанных компетенций, ориентированных на сферу профессиональной деятельности руководителя ДОО.

вания, определением новых подходов к повышению квалификации в этой сфере, разработкой и реализацией актуальных программ дополнительного профессионального образования руководящих работников [7]. Определяющим же при проведении исследования стало отсутствие в научной литературе научно обоснованной профессиональной нормативно-компетентностной модели руководителя ДОО, разработанной согласно специфике его деятельности на основе проекта профессионального стандарта руководителя образовательной организации, требований ФГОС ДО и др.

Под профессиональной нормативно-компетентностной моделью мы понимаем совокупность взаимосвязанных компетенций, ориентированных на сферу профессиональной деятельности руководителя ДОО, на основе нормативно-правовой базы в области образования.

Предметом исследования являются профессионально значимые характеристики руководителя ДОО в соответствии с современными нормативно-правовыми требованиями, а объектом — профессиональная нормативно-компетентностная модель руководителя дошкольной образовательной организации, в значительной мере определяемая требованиями ФГОС ДО.

Задачи исследования:

✓ проанализировать проблему в контексте современных требований законодательства;

✓ выявить и обосновать уровни и соответственно структурные компоненты модели;

✓ определить содержательное наполнение компонентов модели.

В основу разработки профессиональной нормативно-компетентностной модели руководителя ДОО в соответствии с требованиями ФГОС ДО был положен компетентностный подход, где цели образования «привязываются» к ситуациям применимости в сфере труда [11, с. 22]. Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности процесса, при котором компетенции, по мнению И. В. Чичикина, задают обобщенный уровень. Однако, на наш взгляд, для построения модели важно учитывать и общефилософские аспекты, как это определено в работах М. М. Поташника, К. Я. Вазинной и др.: аксиологический — ценностно-мотивационный; онтологический — сущностный; технологический — деятельностный, — поскольку именно они структурируют любую модель как систему.

Мы разделяем точку зрения И. С. Шегалева о том, что профессиональная компетентность при компетентностном подходе рассматривается как синтез интеллектуальных и навыковых составляющих (когнитивного и деятельностного), личностных характеристик (ценностные ориентации, способности, черты характера, готовность к осуществлению деятельности и т. д.) и опыта, позволяющего человеку использовать свой потенциал [12]. Будучи интегративным образованием, профессиональная компетентность не сводится ни к отдельным качествам личности или их сумме, ни к определенным знаниям, умениям и навыкам.

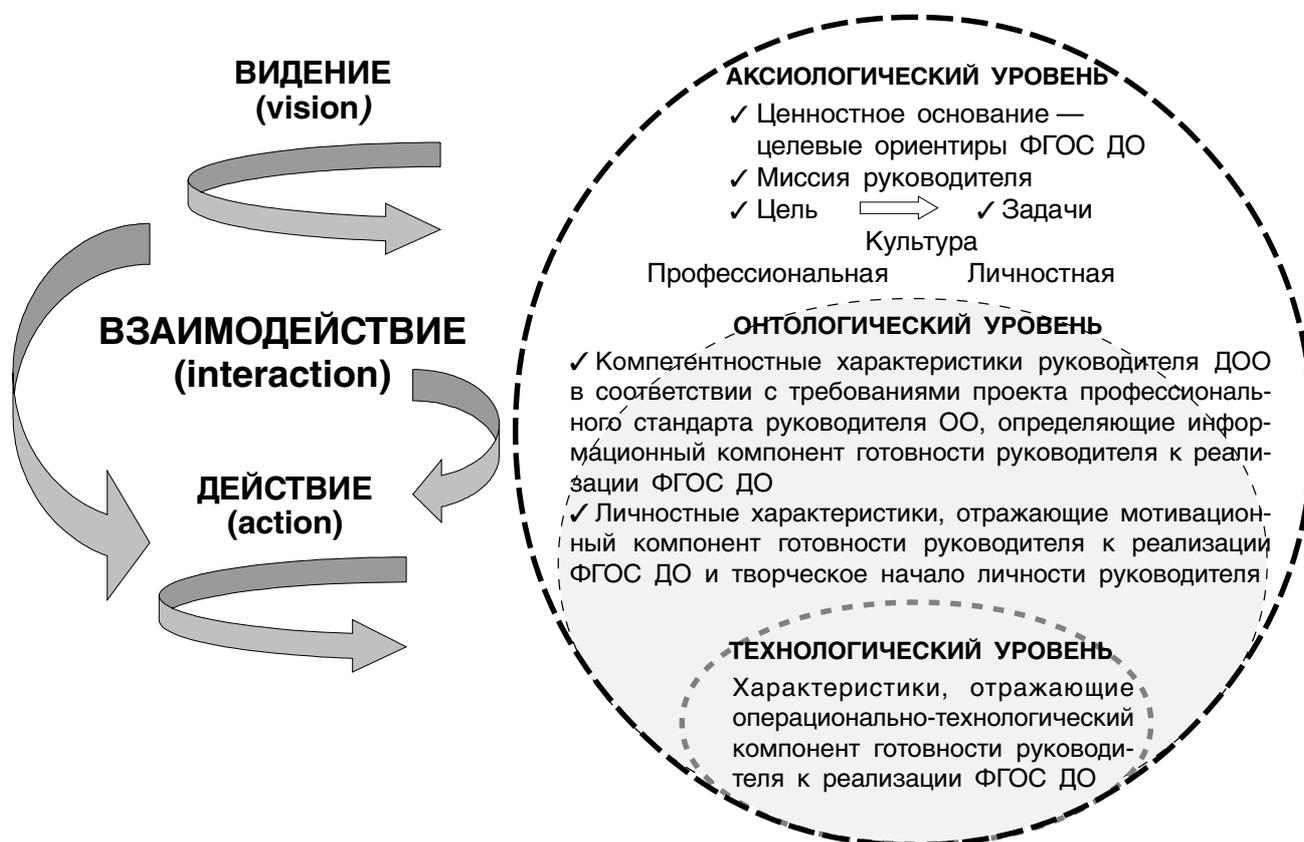
определенным знаниям, умениям и навыкам. Компетенции выступают в качестве составляющих компонентов профессиональной компетентности.

Вслед за исследователями компетентностного подхода А. Г. Бермусом, И. А. Зимней, О. Е. Лебедевым, В. В. Равским мы определяем понятие «компетентность» как емкий содержательный пласт, в основе которого функционируют интегрирующие профессиональные, социально-психологические, правовые и другие характеристики. В обобщенном виде компетентность руководителя рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности в сфере образования [12]. Поэтому сама профессиональная нормативно-компетентностная модель построена нами на основе всей имеющейся нормативной базы, в том числе учтен проект профессионального стандарта руководителя образовательной организации, что и определило название модели. Нормативной основой профессиональной модели руководителя ДОО являются два основополагающих документа: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 51, п. 2) и Трудовой кодекс РФ (ст. 195). Данные документы регламентируют правовой статус и права участников образовательных отношений. Тогда как трудовые функции конкретизированы в Приказе Министерства здравоохранения социального развития РФ [3].

Проанализировав проблему в контексте современных требований законодательства, с учетом компонентов профессиональной готовности руководителя ДОО к введению ФГОС ДО [5], мы пришли к пониманию структуры профессиональной нормативно-компетентностной модели руководителя ДОО, состоящей из трех функционально связанных уровней, обозначенных в работах М. М. Поташника, К. Я. Вазинной и др.: аксиологического, онтологического, технологического, — что и показано на схеме на с. 123.

Будучи интегративным образованием, профессиональная компетентность не сводится ни к отдельным качествам личности или их сумме, ни к определенным знаниям, умениям и навыкам.

**Профессиональная нормативно-компетентностная модель  
руководителя ДОО в соответствии с требованиями ФГОС ДО**



Наиболее важными для уяснения особенностей аксиологических ориентаций руководителей ДОО явились теоретические исследования, проведенные И. С. Артюховой, Е. К. Киприяновой, Н. А. Кириловой, В. М. Кузнецовым, А. В. Мудрик, А. С. Шаровым.

Разработке онтологического аспекта профессиональной нормативно-компетентностной модели руководителя ДОО способствовали теоретические работы Н. Ю. Бармина, К. Беннета, М. Вебера, Э. Гидденса, Д. Содкера, В. С. Лазарева, А. Я. Найна, М. М. Поташника, О. А. Сафоновой и др.

В соответствии с действующей Общероссийской классификацией занятий [8] разработчики профессионального стандар-

та отнесли деятельность руководителей образовательных организаций к четырем группам функций: управление организацией; управление технологиями в организации; управление проектами и процессами; управление отдельными работами в организации.

Технологический аспект, раскрытый в исследованиях Н. В. Кузьминой, Е. А. Климова, А. В. Швацкого, находит свое отражение в модели для определения технологий управленческой деятельности.

Представляем описание модели.

На первом, *аксиологическом уровне* модели представлены ценностное основание, миссия, цель и задачи управленческой деятельности в условиях реализации ФГОС ДО.

Ценностным основанием управления ДОО является портрет дошкольника-выпускника, основанный на целевых ориентирах дошкольного образования [6]. Миссия руководителя ДОО заключается в создании условий для развития детей в соответствии с требованиями ФГОС ДО как нормативно-управленческого документа нового типа, в объединении усилий ДОО, семьи и социальных партнеров для создания условий, раскрывающих индивидуальность каждого ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Стратегическая цель руководителя — совершенствование образовательной среды ДОО, способствующей развитию творческой, целостной личности посредством организации тесного сотрудничества с окружающим социумом и родителями в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Тактическая цель заключается в создании необходимых условий для реализации образовательной программы дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ДО (материально-технических, финансовых, кадровых, психолого-педагогических, развивающей предметно-пространственной среды ДОО).

Задачи управленческой деятельности определяются и реализуются в соответствии с направлениями и мероприятиями дорожной карты сопровождения ФГОС ДО.

Стратегическая цель руководителя — совершенствование образовательной среды ДОО, способствующей развитию творческой, целостной личности.

На наш взгляд, нельзя рассматривать миссию руководителя в отрыве от управленческой и личностной культуры, которая, в свою очередь, включает в

себя несколько компонентов:

✓ политическую культуру (понимание интересов государства, региона, муниципалитета, детского сада, личности педагога, воспитанника, родителя, умение считаться с различными точками зрения);

✓ организаторские способности (взаимоотношения с людьми, тяга к лидер-

ству, умение контактировать с педагогами, воспитанниками, обучающимися, родителями, организовывать совместную педагогическую и воспитательную деятельность, личная привлекательность);

✓ нравственные качества (духовные качества и культура поведения);

✓ работоспособность (способность к продолжительной и напряженной творческой деятельности на руководящей должности).

Новый подход к пониманию культуры управления предполагает использование творческих способностей людей, поиск общих взглядов, норм и ценностей, открытый доступ к информации, поощрение сотрудничества и партнерства, адаптацию организаций ко внезапным изменениям внешней среды и достижение максимальной эффективности их деятельности.

Такое понимание дополнительно обособывает, на наш взгляд, предназначение руководителя образовательной организации.

На втором, *онтологическом уровне* модели определены следующие группы характеристик:

✓ компетентностные характеристики руководителя ДОО в соответствии с требованиями проекта профстандарта руководителя ОО, определяющие информационный компонент готовности руководителя к реализации ФГОС дошкольного образования;

✓ личностные характеристики, отражающие мотивационный компонент готовности руководителя к реализации ФГОС ДО, и творческое начало личности руководителя.

К первой группе характеристик относятся:

✓ организационно-управленческая деятельность руководителя:

— способность проектировать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности персонала ДОО на основе их делегирования;

— способность планировать образовательную деятельность ДОО (осуществлять стратегическое, тактическое и оперативное планирование в условиях реализации ФГОС ДО);

— владение методами принятия стратегических, тактических и оперативных решений в управлении деятельностью ДОО;

— способность оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений по введению ФГОС ДО в деятельность ДОО;

— готовность к разработке процедур и методов планирования и контроля образовательной деятельности ДОО.

✓ Информационно-аналитическая деятельность:

— способность осуществлять проблемно-ориентированный анализ ресурсного обеспечения реализации ФГОС ДО в деятельности ДОО;

— способность осуществлять проектирование локальной нормативно-правовой документации ДОО в соответствии с требованиями законодательства;

— владение техниками финансового планирования и прогнозирования деятельности ДОО;

— способность проводить анализ операционной деятельности организации и использовать его результаты для подготовки управленческих решений по реализации ФГОС ДО;

— способность разрабатывать планы создания и развития новых организационных структур ДОО в условиях вариативных форм дошкольного образования;

— способность применять маркетинговые технологии как средство реализации социального запроса родителей на образовательные услуги ДОО.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» непрерывное профессиональное образование — требование времени, поэтому, по нашему убеждению, информационный компонент готовности чрезвычайно важен.

✓ Вторая группа характеристик:

— знания руководителем норм законодательства об образовании и правах детей, в том числе об организации инклюзивного образования, структуры и содержания ФГОС ДО, порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования;

— знания об организации образовательной деятельности ДОО в условиях социального партнерства и введения платных образовательных услуг;

— умение ориентироваться в современных теориях менеджмента для обеспечения конкурентоспособности ДОО в условиях реализации ФГОС ДО.

— представления о противоречиях и трудностях (рисках) реализации ФГОС ДО и способах их разрешения.

✓ Для обеспечения жизнеспособности и конкурентоспособности ДОО в условиях дефицита бюджета и оптимизации деятельности ДОО, объединения их в образовательные холдинги, где не всегда верно определяется роль ДОО в воспитании и образовании подрастающего поколения, важным является мотивационный компонент, который включает третью группу характеристик:

— умение анализировать ситуации изменений в ДОО;

— умение выполнять взятые обязательства по созданию условий реализации ФГОС ДО в ДОО (психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, развивающая предметно-пространственная среда);

— умение создать в коллективе ДОО благоприятный мотивационный климат в условиях изменений;

— потребность в профессиональном самоанализе управленческой деятельности, непрерывном профессиональном росте.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» непрерывное профессиональное образование — требование времени, поэтому, по нашему убеждению, информационный компонент готовности чрезвычайно важен.

В личностной характеристике, как правило, закладывается креативное начало, без которого сложно реализовать задуманное.

Личностные характеристики, отражающие творческое начало личности руководителя (четвертая группа характеристик):

- ✓ инициатива;
- ✓ индивидуальная свобода;
- ✓ самостоятельность и ответственность;
- ✓ готовность к риску;
- ✓ независимость суждений.

На третьем, *технологическом уровне* представлены характеристики, отражающие операционально-технологический компонент готовности руководителя к реализации ФГОС ДО:

- ✓ умение принимать управленческие решения;
- ✓ способность координировать деятель-

ность участников образовательных отношений ДОО по реализации ФГОС ДО;

✓ способность организовывать мониторинг и контроль за условиями реализации ОП ДО;

✓ владение технологиями (способами) обеспечения конкурентоспособности ДОО.

Разработанная профессиональная нормативно-компетентностная модель руководителя ДОО может применяться для самооценки, экспертной оценки в процессе аттестации, при конструировании программ подготовки и дополнительного профессионального образования руководителей. Перспективной в деятельности кафедры является разработка комплексного сопровождения руководителей ДОО в соответствии с представленной моделью, в том числе персонифицированных программ дополнительного профессионального образования и индивидуальных стажировок.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/623241/>.

2. Приказ Минобрнауки РФ от 7 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // URL: <http://base.garant.ru/180422/>.

4. Бармин, Н. Ю. Нормативно-профессиональная компетентностная модель руководителя ОО в современных социально-экономических условиях / Н. Ю. Бармин // URL: [http://www.niro.nnov.ru/?id=24218&query\\_id=609862](http://www.niro.nnov.ru/?id=24218&query_id=609862).

5. Белоусова, Р. Ю. Профессиональная готовность руководителя ДОО к введению ФГОС дошкольного образования / Р. Ю. Белоусова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 90—96.

6. Белоусова, Р. Ю. Целевые ориентиры дошкольного образования в контексте ФГОС как ценностная основа управления ДОО / Р. Ю. Белоусова, А. А. Костригин // Нижегородское образование. — 2015. — № 3. — С. 34—40.

7. Максимова, С. А. Культурные эффекты повышения квалификации педагогов: на пути к человеку эпохи постпостмодернизма / С. А. Максимова, И. В. Герасимова // Нижегородское образование. — 2014. — № 4. — С. 4—13.

8. Общероссийский классификатор занятий // URL: <http://classifikator.ru/dic/okz>.

9. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)»: проект // URL: [http://base.consultant.ru/cons/cgi\\_online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=2368#1](http://base.consultant.ru/cons/cgi_online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=2368#1).

10. Сафонова, О. А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / О. А. Сафонова — М. : Академия, 2011. — 224 с.

11. Чичикин, И. В. Подходы к формированию коммуникативной компетентности в профессиональном образовании менеджеров / И. В. Чичикин // Среднее профессиональное образование. — 2010. — № 5. — С. 22—24.

12. Шегаев, И. С. Профессионально-личностный портрет руководителя образовательного учреждения школьного уровня: каким ему быть? Кадровый ответ / И. С. Шегаев // Теория и практика образования в современном мире : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — СПб. : Заневская площадь, 2014. — С. 13—15.



## ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Г. Г. ЭРНСТ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии Института психологии  
и педагогики АлтГПУ (Барнаул)  
[gg\\_ernst@mail.ru](mailto:gg_ernst@mail.ru)

В статье рассматривается проблема развития профессиональной педагогической рефлексии будущего учителя. Автор акцентирует внимание на развитии рефлексии в ходе педагогической практики студента. В статье приведено теоретическое обоснование необходимости уделять особое внимание развитию рефлексии именно на этапе прохождения педагогической практики. Автор предлагает программу содействия развитию рефлексии будущего учителя в период педагогической практики, обосновывает ее содержание и описывает конкретные методы работы.

This article describes the problem of development of professional pedagogical reflexion of the future teacher. The author focuses on the development of reflection during student teaching practice. The article gives a theoretical justification of the need to pay special attention to the development of reflection during the pedagogical practice. The author offers a program to promote the development of reflexion of the future teacher in the period of teaching practice, justifies its content and describes the specific methods of operation.

**Ключевые слова:** *рефлексия, профессиональная рефлексия, педагогическая рефлексия, системно-деятельностный подход, лично-деятельностный подход, профессиональное саморазвитие*

**Key words:** *reflection, professional reflection, pedagogical reflection, system-activity approach, personal-activity approach, professional self-improvement*

**В** условиях модернизации образовательного процесса необходимо уделять пристальное внимание подготовке будущих педагогов. Специфика подготовки студентов педагогических специальностей, на наш взгляд, заключается в том, что уже в процессе обучения студенту предоставляется возможность полномасштабно реализовать себя в профессиональной деятельности. В ходе педагогической практики студент на короткое время берет на себя профессиональные обязанности действующего педагога, полностью погружаясь в избранную профессиональную деятельность.

С. Л. Рубинштейн полагал, что рефлексия появляется лишь тогда, когда личность сталкивается с новой, неожиданной, требующей разъяснения и конкретизации информацией. Причем эта информация противоречит тому, что уже было усвоено, стало содержанием внутреннего мира человека. Предпосылкой рефлексии можно считать проблемно-конфликтную ситуацию, в которой происходит нарушение равновесия между существующими установками и новой информацией. Прошлый опыт может не только не помогать в решении проблемы, но и служить препятствием. В результате всего этого возникает кризис, который должен быть разрешен, и именно в этот момент четко просматривается необходимость рефлексии как способа разрешения конфликта [1].

Ситуация, возникающая в процессе педагогической практики, представляется нам аналогичной описанной выше, и, следовательно, рефлексия

является механизмом и способом разрешения возникших затруднений.

В контексте сказанного мы понимаем профессиональную педагогическую рефлексия как психологический механизм саморазвития, активного личностного переосмысления индивидуального сознания, проявляющийся в способности педагога

занимать аналитическую позицию по отношению к себе и своей профессиональной деятельности, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование, саморазвитие личности, в том числе и профессиональное, а также успешность ее деятельности и общения [5].

В современной психологии под рефлексией подразумевается любое размышление личности, направленное на самоанализ предстоящей или уже реализованной деятельности. Причем это может быть как оценка своих поступков или результатов деятельности, так и размышление над какими-либо событиями [4]. Другими словами, рефлексия — это способность встать в позицию наблюдателя по отношению к себе и собственной профессиональной деятельности. Рефлексивное отношение педагога к деятельности проявляется в:

- ✓ стремлении учителя осмыслить внутренние механизмы обучения, рассмотреть причины эффективности различных учебных приемов, проанализировать явления, которые ранее не представлялись проблемными;

- ✓ продуктивности анализа учителем своего практического опыта, что позволяет сделать его доступным для других;

- ✓ конструктивной направленности рефлексивного анализа своей деятельности, которая помогает учителю выделить из ее общей структуры отдельные самостоятельные задачи, решение которых требует специальных способов и подходов к поиску средств для реализации [5].

Методологическими принципами нашего исследования в таком случае являются системно-деятельностный и личностно-деятельностный подходы. Мы подходим к личности как к субъекту деятельности, направленной на активное творческое преобразование мира. Деятельность личности определяет ее становление, актуализирует ее внутренние силы и резервы, способствует ее трансформации.

К. А. Абульханова утверждает, что психология изучает именно процесс ста-

В современной психологии под рефлексией подразумевается любое размышление личности, направленное на самоанализ предстоящей или уже реализованной деятельности.

новления личности как субъекта деятельности, а не процесс вычленения личности из иерархии деятельностей. Именно субъект-субъектные и субъект-объектные отношения являются основой формирования субъекта [2]. Исходя из вышеизложенных положений, мы будем изучать именно деятельность личность, то есть действующую, меняющуюся, активную, преобразующую себя и окружающий мир и тем самым развивающую саму себя.

Личностно-деятельностный подход изначально выявляет необходимость овладения будущими педагогами профессиональной рефлексией. В процессе обучения личность включается в активные творческие взаимосвязи и взаимодействия, добиваясь посредством этого наивысшей эффективности в личностном и профессиональном саморазвитии. Решение задач рефлексивной подготовки будущих педагогов в ходе профессиональной подготовки предполагает стимулирование, активизацию личностной и профессиональной рефлексии. В психологической науке доказано, что профессиональная рефлексия развивается прежде всего на основе личностной рефлексии, личностных рефлексивных возможностей. Следовательно, процесс развития профессиональной рефлексии будущего педагога должен строиться посредством обращения к личности студента.

Особенностью системно-деятельностного подхода является положение о том, что психологические функции и способности есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований [3]. В целом системно-деятельностный подход в обучении означает, что в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внут-

ренних резервов. Для реализации системно-деятельностного подхода необходимо перейти от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных ситуаций реальной жизни [3].

Субъект (студент) в ходе какой-либо деятельности (профессиональной педагогической деятельности в рамках педагогической практики) в процессе ее эска-

В психологической науке доказано, что профессиональная рефлексия развивается прежде всего на основе личностной рефлексии, личностных рефлексивных возможностей.

лации сталкивается с противоречиями как личностного, так и интеллектуального характера. Рефлексия будет выступать одним из механизмов такого преодоления. Проблема заключается в том, что студент, выполняя функции учителя, не может вернуться к привычным теоретическим занятиям, чтобы восполнить пробелы в теоретических знаниях и углубить уже имеющиеся в соответствии с возникшими в ходе практической деятельности проблемами. Следовательно, должен существовать механизм, дающий студенту возможность решать проблемы, накапливаемые в ходе педагогической практики, не отрываясь от исполнения профессиональных обязанностей.

Учитывая все эти положения и закономерности, мы разработали программу развития рефлексии в период педагогической практики. Так как практика ограничена достаточно сжатыми сроками, мы говорим именно о развитии обсуждаемого свойства, а не о его формировании. Рефлексия формируется и совершенствуется на протяжении жизни человека, в процессе деятельности, а практика, на наш взгляд, является одним из наиболее благоприятных периодов для стимулирования, развития и совершенствования рефлексивных возможностей личности применительно к профессиональной деятельности.

Приступая к работе над программой, мы сформулировали ряд условий, которым она должна соответствовать.

✓ Педагогическая практика ограничена конкретными, достаточно сжатыми в соответствии с объемом работы сроками, и это должно учитываться при отборе рабочего материала.

✓ В процессе педагогической практики студенты загружены и практически не располагают временем для работы в форме тренингов-семинаров, хотя именно тренинг-семинар является на данный момент самой распространенной и разработанной формой работы, направленной на развитие рефлексии.

✓ Во время выполнения заданий, включенных в программу, должны активизироваться и пополняться теоретические знания студента.

Учитывая это, мы определили следующие цели программы:

✓ содействовать развитию личностной и профессиональной рефлексии студента;

✓ повысить эффективность педагогической практики в теоретическом и практическом планах, способствуя тем самым развитию и саморазвитию личности будущего педагога;

✓ создать оптимальные условия для планирования студентами последующего саморазвития.

Реализация программы дает возможность:

✓ проанализировать собственную профессиональную деятельность;

✓ оценить уровень собственной теоретической и практической готовности;

✓ формировать самостоятельное и творческое мышление;

✓ наметить пути личностного и профессионального саморазвития.

Разрабатывая систему заданий, мы обратились к процедурам, способствующим развитию личностной рефлексии, адаптируя их к ситуации развития профессиональной рефлексии в процессе педагогической практики:

✓ диалог экспериментатора с испытуемыми, предшествующий выполнению

задания и итоговое обсуждение результата;

✓ обсуждение с тьютором путей поиска правильного решения задач и ошибок, фиксация мыслительных и поведенческих стереотипов;

✓ личностно-рефлексивная инструкция испытуемым, побуждающая к критическому переосмыслению проблемной ситуации;

✓ составление самоотчета как средство самоанализа.

Мы сформулировали ряд условий, которыми впоследствии и руководствовались при окончательном выборе упражнений, игр, методик для реализации программы.

Во-первых, будущий учитель, осуществляющий рефлексию, редко осознанно использует мнение коллег, друзей и т. д. для выявления причин своих затруднений. Поэтому необходимо создать условия для того, чтобы рефлексирующий мог сделать сообщение о результатах рефлексии. Вопросы, которые неизбежно последуют вслед за этим, заставят его задуматься об объективности собственного мнения.

Во-вторых, результат рефлексии и «качество» рефлексивных представлений зависят от процесса рефлексирования, поэтому мы считаем необходимым обеспечить ситуации, когда требуется ответ на вопрос: «Как осуществлялась рефлексия, каким способом?» Таким образом рефлексирующий получает возможность увидеть пробелы и недостатки в своем способе рефлексирования.

В-третьих, транслирование процесса и результатов рефлексии ведет к неизбежной критике каких-либо моментов процесса рефлексии, следовательно, необходимо предоставлять студенту возможность для критики в адрес собственной недавней рефлексии и ее последующей коррекции.

Отбирая практический материал для программы, мы основывались на принципах диалогичности, интеграции, преем-

Будущий учитель, осуществляющий рефлексию, редко осознанно использует мнение коллег, друзей и т. д. для выявления причин своих затруднений.

ственности и координации. Консультации, включенные в программу, основаны на принципе диалогичности. То есть в ходе консультаций нами обеспечивались условия для создания свободной коммуникативной ситуации, в которой соблюдаются равенство сторон, взаимное уважение и доверие участников коммуникации, субъектно-смысловое общение, рефлексия и саморазвитие каждой личности. Учет принципа интеграции обеспечил связанность всех элементов программы и позволил обосновать взаимосвязь между рефлексией будущего учителя и его профессиональным саморазвитием.

Принцип преемственности помог нам разработать и реализовать программу поэтапно, причем каждый следующий шаг базировался на достижениях предыдущего. Все задания, включенные в программу, разрабатывались и реализовывались с учетом этого принципа. Учет принципа координации обеспечил слаженное взаимодействие всех сторон рассматриваемого процесса. Задания, которые мы включали в программу, были направлены на развитие как личностной, так и профессиональной рефлексии. Кроме того, некоторые задания давали возможность рефлексирования о результатах рефлексии с последующим повторным выполнением деятельности на качественно новом уровне [5]. Все виды работ, предложенные в программе, можно разделить на основные группы по их направленности на:

- ✓ анализ личностных качеств;
- ✓ анализ профессиональных качеств;
- ✓ анализ своих знаний, умений, навыков;
- ✓ анализ усвоения материала детьми;
- ✓ анализ эффективности собственной деятельности;
- ✓ планирование путей дальнейшего самосовершенствования и саморазвития.

Работа практиканта в ходе реализации программы включает:

- ✓ теоретический материал для конкретизации понятия «профессиональная педагогическая рефлексия», представлен-

ный в рамках учебно-методического пособия с целью активизировать и обогатить имеющиеся у студентов знания по данному вопросу, подготовить практикантов к рефлексивному анализу своей педагогической деятельности;

- ✓ работу с комплексом методик и тестов, направленных на диагностику профессиональной и личностной рефлексии, чтобы активизи-

Задания, которые мы включали в программу, были направлены на развитие как личностной, так и профессиональной рефлексии.

ровать рефлексивные процессы в ходе педагогической деятельности по ее анализу, предоставить материал для рефлексивного размышления над собственной педагогической деятельностью;

- ✓ ведение рефлексивного дневника в период педагогической практики. Дневник составлен таким образом, что его структура и содержание могут корректироваться студентом с учетом собственного рефлексивного опыта, способствовать глубокому и грамотному анализу собственной профессиональной деятельности;

- ✓ систематический самоанализ урока по схеме-опоре, причем студенты являются соавторами данной схемы и имеют возможность ее индивидуализации с учетом личного рефлексивного опыта. Работа в данном направлении состоит из нескольких шагов:

- обучающимся предлагается схема-опора, которой они пользовались на начальном этапе практики;

- в ходе консультации эта схема уточняется и корректируется с учетом рефлексивного опыта студентов;

- в ходе работы полученная схема дополняется обучающимися самостоятельно;

- на итоговой консультации обсуждаются индивидуальные варианты схем;

- ✓ опорные планы-памятки, предлагаемые студентам для подготовки к уроку, которые они могут усовершенствовать в ходе накопления опыта и поделиться свои-

ми наработками на итоговой консультации;

✓ оценивание практикантами результативности программы и составление плана дальнейшей работы по профессиональному саморазвитию (в конце практики);

✓ составление студентами личной программы профессионального саморазвития как итог прохождения практики.

В ходе педагогической практики проводятся регулярные консультации, где обучающиеся под руководством консультанта-тьютора приобретают умения и вырабатывают навыки рефлексивного анализа своей педагогической деятельности. Их цель — актуализировать и поддержать процесс развития профессиональной рефлексии.

Консультации имеют гибкую структуру, в которой заложена возможность изменения с учетом пожеланий студентов в конкретных условиях педагогической практики. Задача ведущего-консультанта, наряду с развитием рефлексивных умений, поддержать обучающегося в этот сложный период, предоставить ему возможность получать консультации по возникающим в ходе практики вопросам и проблемам. Параллельно с консультациями студенты работают с дневником педагогической практики, разработанным нами специально для реализуемой программы.

В ходе педагогической практики проводятся регулярные консультации, где обучающиеся под руководством консультанта-тьютора приобретают умения и вырабатывают навыки рефлексивного анализа своей педагогической деятельности.

В ходе консультаций дорабатывается план самоанализа урока, схемы дневниковых записей, составляются памятки и рекомендации студенту-практиканту на основе личного рефлексивного опыта, рассматриваются и анализируются конкретные педагогические ситуации, вызвавшие затруднение у студентов.

Один из видов работ на консультации — это составление профессиограммы педагога. Кроме того, в программу консультаций включены игры и упражнения, имеющие актуальное значение для прак-

тикантов и способствующие развитию профессиональной рефлексии.

В график консультаций был заложен принцип, которому мы дали рабочее название «принцип осознанной необходимости». Он заключался в том, что нами были запланированы три консультации: установочная, промежуточная и заключительная, а время и необходимость проведения дополнительных консультаций определялись студентами самостоятельно. В ходе вводной и заключительной консультаций обучающиеся заполняют «анкеты ожиданий». На каждую консультацию студенты приходят с вопросами, которые накопились у них за истекший период. Кроме того, им было предложено приносить на консультации игровой, методический, тестовый материал, который они хотели бы проанализировать, включить в работу (с каждой консультацией поток предложений увеличивался).

Отличительным признаком запланированных консультаций являются лабильность, относительная вариативность их содержания. Это определяется спецификой момента включения консультаций в процесс педагогической практики. Практика — процесс многогранный, не подлежащий четкому планированию в строгом смысле этого слова, процесс, успешность и эмоциональная наполненность которого зависит от многих субъективных и объективных факторов. Содержание консультаций приобретает свою завершенность именно в процессе работы, когда из достаточно обширного банка заданий, игр, тестов нами отбирались те, которые наиболее соответствовали складывающейся ситуации, были наиболее актуальны. Структура программы при этом не меняется.

Программа развития профессиональной педагогической рефлексии составлена нами таким образом, чтобы максимально вооружить студента рефлексивными умениями, но не перегружать его в ходе педагогической практики, учитывая динамичность и насыщенность этого периода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова, К. А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова // Сергей Леонидович Рубинштейн / под ред. К. А. Абульхановой. — М. : РОССПЭН, 2010. — С. 77—118.
2. Абульханова, К. А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода / К. А. Абульханова // Мир психологии. — 2011. — № 1. — С. 22—31.
3. Аксенова, Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н. И. Аксенова // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб. : Реноме, 2012. — С. 140—142.
4. Степанова, С. Ю. Организация рефлексии в сетевом проекте / С. Ю. Степанова, Е. Ю. Гвоздикова // Нижегородское образование. — 2014. — № 4 — С. 160—164.
5. Эрнст, Г. Г. Особенности развития рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики / Г. Г. Эрнст // Психологические проблемы становления личности в условиях современного образования : коллективная монография / под ред. О. Б. Дарвиш. — Барнаул : АлтГПА, 2014. — С. 27—47.
6. Эрнст, Г. Г. Развитие рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Эрнст. — Барнаул, 2004. — 240 с.



**РЕЧЕВОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ  
КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР  
РЕАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВРАЧА  
И ПАЦИЕНТА**

Н. В. ФОМИНА,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры классической и практической психологии  
НГПУ им. К. Минина  
*fominataly@yandex.ru*

В статье рассматриваются возможности системно-деятельностного подхода в обучении будущего врача, а именно в становлении его профессионально-речевой компетентности. Предлагаемая модифицированная методика Н. Фландерса и ее использование в целях обучения студентов-медиков способствуют рефлексивному ценностно-смысловому погружению в деятельность врача через осмысление опыта речевого взаимодействия с пациентом. Показано, что такое обучение формирует субъектную позицию студента.

The article describes the possibilities of the system-activity approach in training of future phisitions, namely in their professional competence speech development. The presumed modified method of N. Flanders and its use as a purpose of training by medical students promotes reflective values and meaning of the doctor's activity through the understanding the experience of verbal interaction with a patient. It has been shown that such a teaching creates a subjective position of the students.

**Ключевые слова:** *системно-деятельностный подход, обучение врачей, речевое общение врача и пациента, профессионально-речевая компетентность*

**Key words:** *the system-active approach, training for doctors, doctor-patient verbal communication, professional speech competence*

**П**рофессиональная подготовка врача в современных условиях переосмысления ведущих аспектов его деятельности — достаточно сложная и многоаспектная педагогическая проблема. Ее решение должно ориентироваться на нормативные документы последнего времени в области медицины, ведущим требованием которых является направленность на пациента с целью улучшения его жизни и здоровья. Проблема профессиональной подготовки врача по-новому звучит сегодня — в период модернизации системы высшего, в том числе медицинского, образования, введения федеральных государственных образовательных стандартов, которые существенно изменили содержание и образовательные технологии, переведя их на интерактивную и деятельностьную основу [8].

Суть современного образования на всех его уровнях составляет методология *системно-деятельностного подхода*, основные положения которой были заложены в трудах А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и других ученых. Данный подход обеспечивает системное видение целостного образовательного процесса в его деятельностной интерпретации [1; 10].

Системно-деятельностный подход выступает сегодня как базовое методологическое основание профессиональной подготовки специалиста, способствующее интеграции личности и ее профессиональной деятельности.

Определяющей тенденцией являются поворот к личности обучающегося, реализация ее внутренних возможностей и ресурсов [8].

Системно-деятельностный подход выступает сегодня как базовое методологическое основание профессиональной подготовки специалиста, способствующее интеграции личности и ее профессиональной деятельности [1; 3; 10]. В контексте данного подхода обеспечен переход от знаниевой, информацион-

но-воспроизводящей к рефлексивно-мыслительной культуре образовательной деятельности, в которой знания из основной цели образования становятся средством профессионального развития [11]. Заметим, что только при условии проявления субъектной направленности на освоение профессиональной деятельности происходит осознанное становление личности как профессионала.

В контексте подготовки специалистов медицинского профиля такой взгляд на проблему особенно актуален. Методология системно-деятельностного подхода позволяет рассматривать процесс профессиональной подготовки будущего врача как целостную систему не только и не столько со стороны овладения научными медицинскими специальными знаниями и умениями, сколько в плане личностного развития студента, его готовности к врачебному труду, усилению субъектной позиции в процессе обучения, формирования личностных качеств и профессиональных компетенций, отвечающих запросам современного общества и прогрессивному развитию научной медицины. Ведущее место среди них занимает профессиональная компетентность в сфере коммуникативного взаимодействия. Сегодня она рассматривается как способ реализации *социопсихосоматического подхода* к здоровью и болезни, предполагающего субъект-субъектный, взаимоответственный характер терапевтического сотрудничества врача и больного [6]. Такой подход укрепляется в системе здравоохранения, однако для того чтобы он активно внедрялся в медицинскую практику, уже на этапе обучения в вузе необходима *особая психологическая подготовка врачей*, в которой огромное место отводится аналитико-рефлексивной деятельности общения в работе с пациентом.

В современной науке понятие *коммуникативная компетентность врача* трак-

туется учеными с разного ракурса видения этой проблемы. Большинство авторов она признается как мастерство, обеспечивающее успех всей профессиональной деятельности, и является необходимым условием построения терапевтического альянса «врач — пациент» [6]. Она определяется как система, имеющая сложную многоуровневую структуру: *базовый* (ценностно-мотивационный) уровень, *содержательный* уровень (построение программ и тактических планов врачебного общения) и *инструментальный* (операционный, технический), включающий два подуровня: *общие* и *профессиональные* коммуникативные навыки и умения. На данном уровне происходит управление ходом общения, обеспечивается эффективное взаимодействие его участников, осуществляется саморегуляция [4]. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции врача в русле системно-деятельностного подхода необходимо начинать с осознания смысловых позиций, когда, погружаясь в содержание диалога, врач умело применяет коммуникативные технологии в своей деятельности.

Центральным компонентом общения врача является речевое общение. Это сложный динамический мотивированный процесс, который определяется активностью его субъектов и направлен на реализацию целей деятельности взаимодействующих людей, в ходе которого они организуют совместную деятельность, диалог. По единодушному мнению ученых (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.), ведущей единицей субъектной активности участников диалога признается *речевое высказывание* (далее РВ) как организующий центр общения, вступающее в речевое взаимодействие. Форма и содержание РВ определены целями его автора и структурой конкретной ситуации общения. За речевыми текстами всегда стоит реальная *языковая личность*, речевая активность которой проявляется в ситуации общения и направляет этот процесс [12]. Не случай-

но М. М. Бахтин придавал высказыванию силу ответственного поступка, в котором эксплицитно проявляются личность автора и смыслы его деятельности. В речевом общении врача данный тезис имеет особое смысловое наполнение.

Анализ исследований, посвященных профессиональной речи врача, показал, что они ведутся преимущественно лингвистами и затрагивают функциональные вопросы медицинского дискурса [2; 7 и др.]. Однако особенности лингвистического анализа не дают возможности рассмотреть характер отношений, возникающих между участниками коммуникации в процессе их взаимодействия. Между тем, чтобы понять, как разворачивается субъектный опыт общения и осуществляется взаимовлияние партнеров в диалоге, необходим взгляд «изнутри», через психологические интерпретации. В этой связи РВ рассматривается как системообразующий фактор установления субъект-субъектного взаимодействия в профессиях типа «человек — человек», в том числе в общении врача и пациента. Следовательно, анализ речевого общения и взаимодействия врача и пациента возможно вести на уровне РВ.

В поиске метода, позволяющего анализировать речевое взаимодействие врача и пациента на уровне высказывания, мы обратили внимание на известную в педагогической психологии методику стандартизированного наблюдения Н. Фландерса, предложившего схему категорий высказываний для изучения речевого взаимодействия учителя и учеников на уроке. Впервые эта методика была опубликована автором в 1961 году. Она и по сей день продолжает оставаться, пожалуй, единственным инструментарием, пригодным для изучения *взаимодействия*, создаваемого речевыми действиями коммуникантов. В нашей стране данная методика стала популярной благодаря рабо-

---

М. М. Бахтин придавал высказыванию силу ответственного поступка, в котором эксплицитно проявляются личность автора и смыслы его деятельности.

те Э. Стоунса «Психопедагогика» [9], в которой он демонстрирует ее возможности при изучении способов научения учителем учащихся. Э. Стоунс, отмечая ряд ограничений в определении категорий, выделенных Н. Фландерсом для анализа, подчеркивает право исследователей на модификацию данной схемы и возможности ее применения в зависимости от поставленных целей и задач, показывая этим перспективы развития данной методики. В нашей стране известны такие модификации, выполненные И. В. Дубровиной, А. А. Реаном, Л. М. Митиной, Т. И. Чирковой и др. Наша модификация была направлена на медицинскую «профессионализацию», а за основу взяты функциональные аспекты коммуникативной деятельности врача на терапевтическом приеме.

Перенос данной схемы из педагогической практики в медицинскую обусловлен, по нашему мнению, ее возможностями в выявлении особенностей взаимодействия субъектов общения, а также правомочностью сравнения функциональных характеристик, содержащихся в речи субъектов социомических профессий. Речевая активность педагога направлена на стимуляцию активности школьника в познавательной деятельности, его личностное развитие. Речь врача-терапевта — на стимуляцию внутренних ресурсов пациента в совладании с болезнью и выявление его потенциальных качеств, способствующих лечению.

Итак, первой целью нашей модификации схемы Н. Фландерса было выделение специфических паттернов взаимо-

действия врача и пациента на терапевтическом приеме и определения возможностей данной методики в изучении особенностей профессионального медицинского общения. Вторая цель состояла в возможностях использования методики как *технологии рефлексивного анализа субъек-*

тов медицинской деятельности и *обучающей педагогической технологии* для студентов-медиков.

Мы исходили из того, что устная медицинская коммуникация отличается двухкомпонентностью коммуникативной цели: *инструментальная цель* способствует осуществлению профессиональной деятельности; *терапевтическая цель* заключается в оказании воздействия на психоэмоциональное состояние пациента для его стабилизации или улучшения, установления доверительных отношений между ним и врачом [7].

Инструментальная цель медицинского дискурса осуществляется через ряд стратегических задач, которые врач воплощает в речи: *диагностической, лечебной и рекомендательной*, каждая из которых реализуется с помощью определенных речевых тактик [2].

Терапевтическая цель реализуется с помощью установления контакта, снятия эмоционального напряжения больного человека, находящегося порой в довольно сложных психоэмоциональных обстоятельствах жизни, регламентации его действий на приеме и т. п.

Таким образом, при составлении модифицированной методики мы опирались на рекомендации Н. Фландерса, а также учитывали целевую направленность высказывания в медицинском дискурсе.

Для выявления соответствующих профессиональной медицинской коммуникации высказываний — категорий анализа нами были записаны на диктофон диалоги на приеме врачей-терапевтов, которые потом расшифровывались и подвергались кодировке с трехсекундной фиксацией речевой активности коммуникантов. Всего было проанализировано 65 терапевтических диалогов у 23 врачей, выбранных случайным образом. В целях достижения единообразия все проанализированные нами врачебные приемы были повторными, что позволяло выявить свойственные данному типу дискурса стратегии и тактики речевого поведения врача.

При составлении модифицированной методики мы опирались на рекомендации Н. Фландерса, а также учитывали целевую направленность высказывания в медицинском дискурсе.

Анализ диктофонных записей, а также примеров врачебных диалогов из литературных источников позволил выделить для кодирования 15 содержательных категорий, из которых десять относятся к речи врача, четыре — к речи пациента, а одну составляют перерывы в коммуникации, молчание, связанное с затруднением говорить, помехами в коммуникации.

Все категории *речи врача* в соответствии с их функциональной нагрузкой и терминологией Н. Фландерса были разделены на две группы: категории косвенного влияния и категории прямого влияния.

Назначение категорий *косвенного влияния* — это направленное развитие диалогических отношений, эмпатии, доверия, демонстрация фасилитирующей позиции врача. К ним относятся:

✓ категория 1 (акцептование чувств пациента, поддержание настроения);

✓ категория 2 (одобрение, поощрение действий);

✓ категория 3 (принятие, акцептование мыслей пациента);

✓ категория 4 (4а — вопросы пациенту, направленные на установление контакта, регламентацию поведения; 4б — вопросы содержательного характера с выяснением картины болезни).

Категории *прямого влияния* показывают доминантный характер коммуникации врача, его авторитетную, а иногда и подавляющую позицию. Это:

✓ категория 5 — рассказ врача;

✓ категория 6 — ответ врача на вопрос пациента (мы сочли необходимым особо выделить данный паттерн взаимодействия, так как он демонстрирует отношение врача к пациенту, готовность к субъект-субъектному общению);

✓ категории 7 — директивы, указания врача, связанные с поведением пациента;

✓ категория 8 — содержательное структурирование пациента по поводу лечения и диагностики, но сделанное в форме распоряжений, указаний;

✓ категория 9 — самопрезентация врача с определенной психоэмоциональной нагрузкой, выполняющая функцию защиты «чести мундира»;

✓ категория 10 — ругань, обзывания, окрик и т. п.

Таким образом, по соотношению в речевом поведении врача категорий прямого и косвенного влияния можно сделать предположение о направленности общения, стилевых характеристиках врача как субъекта профессиональной деятельности. Выделенные нами категории фиксируют ведущие речеведческие стратегии врача. Так, *диагностическая стратегия* представлена категориями речи врача 1, 2, 3, 4а, 4б, 5, 7, 8. *Лечебная стратегия* представлена преимущественно категориями 4б, 5, 8, а также категорией 9, если она оправдана ситуацией разговора. *Рекомендующая стратегия* состоит преимущественно из категорий 5, 7, 8 и категории 9, если она оправдана ситуацией разговора.

Нужно заметить, что, в отличие от речи педагогов, в речи врачей делается больший акцент на функциональную нагрузку речевого высказывания, следовательно, соотношение категорий прямого и косвенного влияния как маркера речевого поведения будет не столь однозначным. Так, рассказ врача (категория 5) имеет важное значение в развитии контактов с пациентом: если объяснение врача позволит пациенту лучше понять его рекомендации, то оно будет выступать фактором повышения комплаентности к терапии и доверия врачу. Однако приходится констатировать, что в дискурсе врача мало времени уделяется высказываниям самого пациента. Экономия времени приема, врач сразу берет инициативу в свои руки, при этом не всегда выясняет и понимает, что чувствует пациент, не разрешает его сомнений по поводу болезни. Исследования показыва-

Экономия времени приема, врач сразу берет инициативу в свои руки, при этом не всегда выясняет и понимает, что чувствует пациент, не разрешает его сомнений по поводу болезни.

ют, что готовность врача проявлять внимание к нарративным практикам пациента крайне низка [5]. Таким образом, доминирование категорий прямого влияния в речи врача создает однонаправленность разговора и ставит пациента в объектную позицию.

*Речь пациентов* мы классифицировали по четырем категориям: речь пациента по инициативе доктора (чаще это ответы на его вопросы) — категория 11, а также речевая активность пациента по собственной инициативе. В этой связи мы выделили: рассказ пациента о своей болезни — категория 12; вопросы пациента врачу — категория 13 (по нашему мнению, именно эта интеракция демонстрирует субъектную, ответственную позицию пациента в процессе лечения); реальная ситуация в медицине вызвала необходимость включения категории 14 — критики врача пациентом.

Отдельную категорию составляют паузы в речи как перерыв в коммуникации. Данный аспект речевого взаимодействия требует особого анализа, который мы только начинаем и, возможно, это приведет к более дробной классификации данной категории.

После кодирования подсчитывается общий объем каждой интеракции, ее удельный вес в разговоре врача и пациента на приеме. Обращается внимание на следующие аспекты:

✓ соотношение вербальной активно-

сти врача и вербальной активности пациента. По нашему мнению, если в разговоре доминирует только врач, то его нельзя назвать диалогом, так как речевая активность врача подавляет активную-мотивационную позицию пациента;

✓ анализ речевых высказываний врача в определении соотношения категорий прямого и косвенного влияния, а также общей структуры интеракций врача, что позволяет увидеть направленность разговора, желание или нежелание включить пациента в диалог;

✓ выявление временных нагрузок отдельных стратегий речевого поведения врача (диагностирующей, лечащей, рекомендующей) и паттернов их реализующих, что может демонстрировать профессиональные цели на приеме;

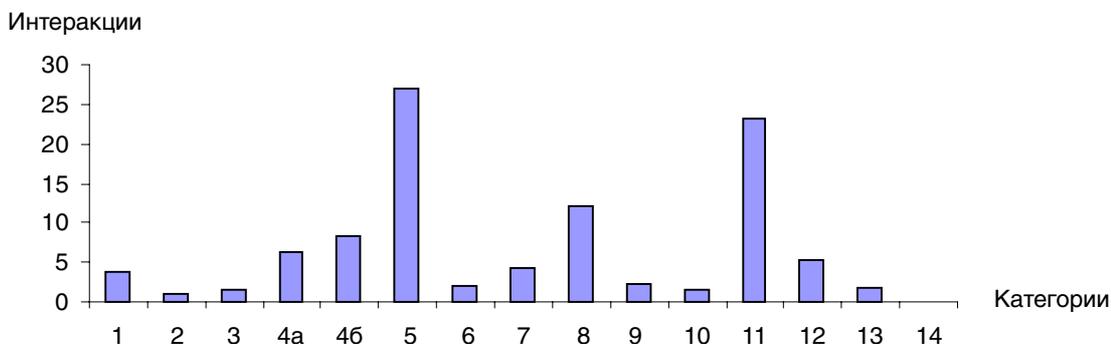
✓ определение уровня и характера речевой активности пациентов на приеме у врача как направляемой врачом, так и собственной субъектной активности;

✓ определение стиля коммуникативной деятельности врача.

В итоге делается вывод о характере речевого взаимодействия врача и пациента на приеме.

В качестве иллюстрации приведем пример подобного кодирования разговора врача и его пациентов, записанных на трех приемах, и представим, как распределились выделенные категории (см. диаграмму).

**Представленность речевых интеракций в речевом взаимодействии врачей и пациентов на приеме**



Из диаграммы можно увидеть, что наибольшее число интеракций речи врача относится к категории 5 — объяснения, а в речи пациента к категории 11 — речь пациента, вызванная инициативой врача (чаще это ответы на вопросы врача). Наиболее представлена категория 8 — содержательное инструктирование пациента врачом. Речь врача в целом составляет  $\frac{2}{3}$  речи пациента. В институциональном дискурсе врача такое соотношение показывает, что именно врач ведет диалог и занимает ведущую авторитетную позицию в разговоре.

Категории *прямого влияния* в речи врача преобладают и вдвое превышают характеристики косвенного влияния. Категории *косвенного влияния* в основном представлены вопросами врача пациенту. Заметим, что категории 1 и 2, напрямую связанные с принятием чувств, переживаний пациента по поводу болезни, поддержка, похвала выражены незначительно.

Можно сделать вывод о том, что врач занимает доминантную информирующую позицию, не вовлекая пациента в диалог. Он дает рекомендации, назначает лечение, однако остается неясным, насколько пациент принял это лечение, понял врача, так как наблюдается слабая вовлеченность пациента в разговор.

Безусловно, в рамках данной статьи мы не ставим цели глубокого и многоаспектного анализа речевого общения вра-

ча и пациента. Тем не менее заданные критерии дают возможность для объективного анализа РВ, выявляя ведущие паттерны их взаимодействия и те заложенные в речи смысловые позиции, которые неизбежно проявляются в диалоге. В такой интерпретации профессиональная речь врача на приеме представляет собой систему согласованных речевых действий, несущих функциональную и смысловую нагрузку, анализ которой позволит выявить собственную профессиональную позицию и те коммуникативные трудности, на которые необходимо обращать внимание при разговоре с пациентом. Таким образом, происходит обучение, погруженное в собственную профессиональную деятельность на основе рефлексии опыта, развивающее профессионально-ценностные аспекты деятельности, что предполагает методология системно-деятельностного подхода.

Мы считаем, что внедрение данной модификация методики Н. Фландерса может выступать в качестве *педагогической технологии* и выполнять важнейшие психолого-педагогические задачи в практике профессионально-личностного обучения будущих врачей, а также в деятельности врачей-терапевтов.

Речь врача в целом составляет  $\frac{2}{3}$  речи пациента. В институциональном дискурсе врача такое соотношение показывает, что именно врач ведет диалог и занимает ведущую авторитетную позицию в разговоре.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18—22.
2. Барсукова, М. И. Стратегии и тактики речевого поведения врача : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. И. Барсукова. — Саратов, 2007. — 21 с.
3. Ваганова, О. И. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования / О. И. Ваганова, О. Е. Ермакова // URL: [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/2014-12-4/Vaganova\\_OI\\_Ermakova\\_OE.pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2014-12-4/Vaganova_OI_Ermakova_OE.pdf).
4. Васильева, Л. Н. Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. Н. Васильева. — Кострома, 2010. — 22 с.
5. Готлиб, А. С. Нарративная медицина глазами российских врачей / А. С. Готлиб // Вестник Самарского государственного университета. — 2010. — № 5 (79). — С. 64—70.

6. *Дуброва, В. П.* Некоторые аспекты психологической подготовки врача к терапевтическому взаимодействию с пациентом / В. П. Дуброва // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 3. — С. 62—66.
7. *Жура, В. В.* Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении : монография / В. В. Жура. — Волгоград : ВолГМУ, 2008. — 250 с.
8. *Лебедева, И. В.* Учитель или коуч? / И. В. Лебедева, С. И. Аксенов // URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16096>.
9. *Стоунс, Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс. — М. : Педагогика, 1984. — 472 с.
10. *Тоистева, О. С.* Системно-деятельностный подход в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров в вузе : автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. С. Тоистева. — Екатеринбург, 2015. — 42 с.
11. *Тулупова, О. В.* Позиционное взаимодействие обучающихся и обучающихся в системе постдипломного образования / О. В. Тулупова // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 22—28.
12. *Фомина, Н. В.* Психосемантическая организация речевого высказывания учителя в условиях личносно ориентированного общения с учащимися : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Фомина. — Н. Новгород, 2003. — 265 с.

**В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Вектор. Формирование социально-позитивного поведения у старших подростков:** Методическое пособие / автор программы, науч. рук. и отв. ред. О. С. Гладышева. 176 с.

В методическом пособии по программе «Вектор» представлена система занятий по формированию социально-позитивного поведения у старших подростков (8—9 классы), которая может быть реализована в рамках программы воспитания и социализации обучающихся в условиях введения ФГОС ООО.

Пособие адресовано заместителям директоров школ по воспитательной работе, классным руководителям, социальным педагогам, психологам, педагогам дополнительного образования.

**Герасимова И. В., Максимова С. А.** Культурные эффекты образования взрослых: на пути к человеку эпохи постпостмодерна: Монография. 127 с.

Монография посвящена анализу феномена образования взрослых в новых социокультурных условиях. Вводится в научный оборот и обосновывается понятие «культурный эффект образования»; рассматривается методология описания, типологизации и измерения культурных эффектов образования взрослых. Дается характеристика концептуальных черт культурных ситуаций постмодерна и постпостмодерна и проблематизация их корреляции с особенностями и возможностями организации образования взрослых.

**Организация образовательного процесса с использованием электронной формы учебников:** Методическое пособие / Авт.-сост.: Е. Г. Калинин, Т. И. Каянина, Е. П. Круподерова, И. Н. Лескина, С. Ю. Степанова, Л. А. Шевцова; под ред. Е. Г. Калинин. 129 с.

В методическом пособии представлено практическое руководство по эффективной интеграции электронной формы учебников в информационно-образовательную среду образовательной организации. Данное издание составлено на основе требований законодательства Российской Федерации к использованию электронной формы учебников в образовательном процессе.



# Слово докторанту и аспиранту



## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю. А. ВЕРХОТУРОВА,  
докторант УрГПУ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики УрГПУ (Екатеринбург)  
[yula15118@mail.ru](mailto:yula15118@mail.ru)

В статье раскрываются глобальные и локальные причины нарушения процесса социализации детей раннего и дошкольного возраста и связанные с ними проблемы, предлагаются пути их решения. Автор приходит к выводу, что возникая на ранних этапах развития ребенка, проблемы социализации накапливаются, множатся и вызывают очевидные стойкие нарушения в младшем школьном и подростковом возрасте. Осознание данной закономерности позволит педагогам и родителям обеспечить успешность процесса социализации детей раннего и дошкольного возраста.

The article describes the global and local causes of violations in socialization early and pre-school age and associated problems, the ways of their solution are suggested. The author concludes that the arising in the early stages of child development, socialization problems accumulate, multiply and cause obvious persistent disturbances in primary school and adolescence. The realization of this pattern will enable teachers and parents to ensure the success of socialization in the early stages of development.

**Ключевые слова:** социализация детей, проблемы социализации, ранний возраст, дошкольный возраст

**Key words:** socialization of children, problems of socialization, early age, preschool age

**П**роцесс социализации охватывает всю жизнь человека, однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения.

Современные исследования процесса социализации позволили изменить отно-

шение к самому детству и доказать, что его назначение — не подготовка к будущей жизни, а максимальная реализация возможностей ребенка. В этой связи чрезвычайно важный этап в жизни ребенка — раннее детство, охватывающий младенчество, ранний и дошкольный возраст. Именно в эти периоды закладывается фундамент личности, формируются социальные навыки, а родители и педагоги в

полной мере могут управлять процессом социализации [5].

В то же время и родители, и педагоги дошкольного образования часто воспринимают термин «социализация» как часть образовательного процесса, «образовательную область», при этом не уделяя данному процессу должного внимания. Незнание основных причин, нарушающих процесс социализации, и возникающих в связи с этим проблем не позволяет предотвратить их появление.

Закономерности процесса социализации детей достаточно полно раскрыты в социологических, психологических и педагогических исследованиях. Теория социализации нашла отражение как в трудах классиков отечественной и зарубежной педагогики и психологии (П. А. Блонский, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др.), так и в трудах современных ученых (М. А. Галагузова, Ч. Кули, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др.). Различные аспекты социализации детей раннего и дошкольного возраста освещены в исследованиях Н. В. Андриенковой, Л. В. Трубайчук, Л. В. Коломийченко, Л. Г. Павловой, А. Н. Прониной и др.

Также проблемы социализации детей и молодежи широко обсуждаются в научных статьях. При этом специфика проблем социализации детей на ранних этапах развития недостаточно изучена.

Цель данной статьи — обосновать преемственность возникновения проблем социализации детей на ранних этапах развития в современных условиях.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи: изучить причины нарушения процесса социализации детей на ранних этапах развития; обозначить проблемы социализации детей, возникающие под воздействием данных причин; предложить пути решения про-

блем социализации детей на ранних этапах развития.

Современные проблемы социализации детей на ранних этапах развития обусловлены как глобальными причинами, проявляющимися во всех возрастных группах, так и локальными.

К причинам глобального характера можно отнести изменение типа межпоколенных отношений, когда дети начинают учить своих отцов. Накопленный поколениями опыт не позволяет в полной мере решать новые задачи. Современный человек должен разрешать жизненные ситуации творчески, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Недостаточное развитие таких качеств личности, как индивидуальность, творческая активность и способность ориентироваться на будущее (прогнозировать, фантазировать, гибко переходить в новые виды деятельности), становится препятствием успешной социализации.

С этим связана вторая глобальная тенденция — возрастание значимости индивидуально-личностного начала во всех проявлениях жизни человека [4, с. 12]. В современном образовательном процессе признается право ребенка быть самим собой, поощряются индивидуальность и наличие собственного социального опыта, предоставляются возможности для самовыражения. Однако не все педагоги и родители готовы поддержать ребенка в процессе его саморазвития.

В этой связи снова актуальными становятся труды М. Монтессори, Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, в которых взрослых призывают отказаться от своей власти над детьми, сотрудничать с ними, предоставлять им возможности для широкой творческой деятельности [7].

Третья глобальная причина — растущий информационный гнет. Современные дети, приспосабливаясь к огромному потоку информации, становятся весьма избирательны в восприятии, оценивая пользу информации для себя лично. В связи с

Современный человек должен решать жизненные ситуации творчески, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность.

этим, передавая знания, педагоги и родители должны доказать их значимость, иначе трудности в обучении неизбежны.

Четвертая глобальная причина связана с рассогласованием системы ценностей, преобладанием у значительной части молодых российских граждан материальных ценностей над духовными, разрастанием культа потребления. Потеря ценностей приводит к бегству от действительности, появлению таких черт, как жесткий прагматизм, социальная незрелость, инфантилизм, агрессия, вызывает растерянность, непонимание происходящего у детей [3].

Пятая глобальная причина — расширение технико-информационных условий общения, связанных с интернетом, социальными сетями, распространением различных видов технических приспособлений, что приводит к подмене и выхолащиванию ценности контактного общения.

Шестая глобальная причина, обусловленная кризисом современной семьи и несовершенством нормативной базы, — проблема насилия в семье, которая в нашей стране до сих пор не решена [8].

Седьмая глобальная причина — низкая степень эмоциональности взаимодействия, недооценка эмоционального интеллекта, необходимого для успешной социализации в современном мире. Эмоциональный интеллект помогает строить устойчивые отношения и достигать карьерных и профессиональных целей. В то же время серьезной проблемой может стать эмоциональная бедность, присущая детям начиная с дошкольного возраста [1].

Глобальные причины оказывают воздействие не на уровне конкретного ребенка, а приводят к изменению условий социализации детей в целом. Это предполагает постоянное обновление нормативно-правовой базы и внесение соответствующих изменений в образовательный процесс.

Локальные причины, в отличие от глобальных, специфичны для определенной

возрастной группы и, в зависимости от степени воздействия, могут привести к стойким нарушениям процесса социализации.

Проблемы на ранних этапах социализации детей, как правило, вызваны игнорированием их потребностей и интересов, негативным примером взрослых, отсутствием условий для разнообразной деятельности детей.

При хорошем уходе ребенок чувствует, что мир хорош и безопасен, он ощущает себя защищенным и не боится оставаться без взрослых на короткое время.

Так, восприятие социального мира младенцем напрямую зависит от степени удовлетворения его потребностей в еде, свежем воздухе, движении, общении. При хорошем уходе ребенок чувствует, что мир хорош и безопасен, он ощущает себя защищенным и не боится оставаться без взрослых на короткое время. У детей, обделенных вниманием близких, развиваются психоэмоциональные установки страха, ожидания опасности, формируется устойчивое чувство недоверия к отдельным взрослым и миру в целом.

На основе доверия в раннем возрасте у ребенка складывается положительное отношение к самому себе («я любим, значит, я хорош»), уверенность, способность правильно оценивать свои силы и возможности (адекватная самооценка), инициативность [6, с. 56]. Доверие к миру оказывает влияние на любознательность и активность ребенка, его симпатию и интерес к другим людям. Он способен дружить и чувствовать любовь, он будет готов вступить в длительные, глубокие и теплые отношения с другими людьми, основанные на любви и заботе. В этом периоде формируется чувство собственности, происходит восприятие порядка, формируются первые социальные навыки и навыки самообслуживания, развивается чувство эмпатии [2, с. 30].

В то же время именно в раннем возрасте наиболее часто нарушается процесс социализации. Потребности ребенка

реализовать установку «я сам» противопоставляются жесткая регламентация действий, негативная оценка и наказание за промахи, что порождает пассивность, неуверенность в себе.

Весь период дошкольного возраста является сенситивным для развития социальных навыков. Ребенку необходимо помочь в освоении культурных способов общения. Важнейшие социальные приобретения дошкольного детства — это умение оценивать себя и других, становление определенной системы ценностей, умения ставить цель, планировать деятельность и достигать намеченного результата, развитие коммуникативных навыков.

Приобретаемые в данный период проблемы — неуверенность в себе, безволие, агрессия, которая может быть направлена как против себя, так и против других, отсутствие навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками, низкий социальный статус ребенка в группе, ранняя сексуализация.

Проблемы социализации, накапливаясь, приведут в более старших возрастных группах к неприятию в коллективе, школьной неуспешности, обесцениванию личности родителей и педагогов, трудновоспитуемости, возникновению девиантного (то есть отклоняющегося от социальных норм) поведения.

Основной путь преодоления обозначенных проблем социализации детей раннего и дошкольного возраста заключается в создании

условий, препятствующих их возникновению.

Чтобы процесс социализации детей раннего возраста протекал успешно, необходимо, чтобы рядом с ними находился не просто близкий, а «сенситивный взрослый», знающий и принимающий законы детского развития, ориентированный на реализацию индивидуальных потребностей ребенка, оказание ему не-

обходимой помощи. В этом случае будут реализованы важнейшие условия развития ребенка:

✓ безусловное принятие личности ребенка;

✓ адекватная оценка его личности и деятельности;

✓ создание разнообразной предметно-пространственной и эмоционально насыщенной среды;

✓ вовлечение ребенка в разнообразные виды самостоятельной творческой деятельности;

✓ предоставление ему возможности выбора материалов и способов деятельности.

Для преодоления проблем социализации детей дошкольного возраста необходимо объединить усилия родителей и педагогов. Они должны позволить ребенку выражать свою точку зрения, отстаивать собственную позицию, нести ответственность за поступки, способствовать осознанию собственной значимости и уникальности, уметь видеть уникальность других. В противном случае формируется ложное чувство взрослости либо инфантилизм, появляется потребность ухода от реальности, что в совокупности приводит к возникновению зависимостей.

В дошкольном детстве важно научить ребенка не только брать, но и отдавать, заботиться о близких. Важно, чтобы ребенок был готов прийти на помощь нуждающимся, знал способы ее оказания, что станет основой для развития социальной активности в дальнейшем. Именно в старшем дошкольном возрасте необходимо привлекать детей к участию в акциях, социальных проектах, развивать волонтерскую деятельность под руководством старших наставников. Отсутствие таких возможностей приводит к формированию эгоизма и потребительского отношения к окружающим.

Родителям необходимо отдавать приоритет не чрезмерной интеллектуализации, а развитию игрового взаимодействия, навыков учебной деятельно-

Весь период дошкольного возраста является сенситивным для развития социальных навыков.

сти, психических процессов (памяти, внимания, логики, мышления), уделять особое внимание духовно-нравственному воспитанию, совместно читать книги, просматривать и обсуждать фильмы, посещать театры и музеи, осваивая культурное наследие.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что дети не рождаются трудновоспитуемыми или страдающими от зависимостей. Проблемы социализации формируются под воздействием негативных причин глобального и локального характера.

Так, у детей младенческого возраста могут сформироваться психоэмоциональные установки страха, ожидания опасности, чувство недоверия к отдельным взрослым и миру в целом, которые в раннем возрасте дополняются пассивностью и неуверенностью в себе.

В дошкольном возрасте к проблемам социализации могут добавиться безволие и агрессивность, проблемы взаимодействия со взрослыми и сверстниками, низкий социальный статус ребенка в группе. Возникающая на ранних этапах развития ребенка, проблемы социализации накапливаются, множатся и вызывают очевидные стойкие нарушения в младшем школьном и подростковом возрасте.

Таким образом, знание и понимание родителями и педагогами закономерностей процесса социализации, механизма возникновения проблем, их взаимобусловленности позволят им создать условия, способствующие успешной социализации детей.

Дети не рождаются трудновоспитуемыми или страдающими от зависимостей. Проблемы социализации формируются под воздействием негативных причин глобального и локального характера.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Афоникина, Ю. А.* Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников / Ю. А. Афоникина // Детский сад: теория и практика. — 2014. — № 4. — С. 6—17.
2. *Верхотурова, Ю. А.* Педагогическое взаимодействие родителей с детьми раннего возраста : дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Верхотурова. — Челябинск, 2008. — 202 с.
3. *Галагузова, М. А.* Социальная педагогика / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова [и др.]. — М. : Владос, 2008. — 447 с.
4. *Голованова, Н. Ф.* Социализация и воспитание ребенка / Н. Ф. Голованова. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.
5. *Коломийченко, Л. В.* Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л. В. Коломийченко. — Челябинск, 2008. — 43 с.
6. *Королева, С. В.* Стадии процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении / С. В. Королева // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. — 2011. — № 3. — С. 54—59.
7. Психолого-педагогические концепции социализации личности в отечественной науке XX века // URL: <http://mybiblioteka.su/6-155172.html>.
8. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы» // URL: <https://www.nso.ru/page/2601>.

## «ОТКРЫТЫЙ ПОДХОД» И «ИССЛЕДОВАНИЕ УРОКОВ» — ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. М. САФУАНОВА,  
аспирант МГПУ (Москва)  
[alinas1990@mail.ru](mailto:alinas1990@mail.ru)



И. С. САФУАНОВ,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры высшей математики  
и методики преподавания математики  
МГПУ (Москва)  
[ngpis@rambler.ru](mailto:ngpis@rambler.ru)

В работе рассматриваются своеобразные подходы к обучению математике, успешно применяемые в японской системе математического образования в последние десятилетия: «открытый подход» и «исследование уроков». Выявлены основные особенности рассматриваемых подходов, возможности и границы их применения.

This paper discusses original approaches to mathematics teaching that are successfully used in Japan mathematical education in the last decades: «open-ended approach» and «lesson study». Main features of these approaches, their possibilities and restrictions are revealed.

**Ключевые слова:** *открытый подход, математические задачи «с открытыми концами», исследование уроков*

**Key words:** *open-ended approach, open-ended mathematical problems, lesson study*

Как известно, японские учащиеся показывают высокие результаты в различных международных исследованиях достижений школьников. Одной из важнейших причин такого преимущества японского математического образования является «открытый подход» к преподаванию математики, решение задач «с открытыми концами» [8]. Поэтому рассмотрим несколько подробнее эти при-

емы, используемые в японской системе обучения математике.

При «открытом подходе» деятельность учащихся должна включать в себя следующее [2; 4]:

- ✓ «математизация» ситуаций;
- ✓ умелое использование знаний и умений учащихся;
- ✓ поиск математических правил или отношений;

- ✓ решение задач;
- ✓ видение «открытий» и результатов других учащихся;
- ✓ рассмотрение и сравнение различных идей разных учащихся (то есть проверка «математического качества» этих идей);
- ✓ изменение и дальнейшее развитие идей учащихся.

Дж. Беккер [3] считает, что решение задач с «открытыми концами» ставит учащихся в «сердцевину» процесса решения задачи, заставляет их заниматься математикой и думать математически. Ученый отмечает, что хотя «открытый подход» близок к подходам, признанным приоритетными в стандартах американской системы обучения математике [6; 7], он недостаточно широко распространен в обучении математике в США и особенно контрастирует с «замкнутыми задачами», свойственными американским учебникам. Поэтому Дж. Беккер призывает коллег внимательнее изучить японский опыт.

Как пишет японский ученый Н. Нохда [9], идея «открытого подхода» заключается в том, что взаимодействия между математическими идеями и поведением учащихся при решении задач являются открытыми. Таким образом, «открытый подход» предполагает, что решаемые задачи должны заключать в себе матема-

тические идеи. Используются нерутинные задачи следующих типов:

- ✓ проблемные ситуации (исходя из которых, учащиеся сами должны формулировать задачи);
- ✓ задачи-процессы (которые можно решать с помощью различных подходов, различных способов мышления);
- ✓ задачи «с открытыми концами», то есть задачи, которые учащиеся могут переформулировать, получая новые;
- ✓ порождающие задачи — те, углубляя которые можно получать новые, более сложные, иллюстрирующие интересные математические идеи;
- ✓ задачи со многими решениями, «открытые» поисковые задачи. Задача, по определению Н. Нохды, не просто упражнение, а «проблема, которую обычно ставит перед учениками учитель и для решения которой нет предписанных способов».

«Открытый подход» резко отличается от обычного, поскольку требует гораздо более значительных, чем обычно, умственных усилий как от учащихся, так и от учителей, и даже в экспериментальных классах его используют не чаще, чем раз в неделю (обычно — раз в месяц). Н. Нохда предлагает различные схемы построения урока по методу «открытого подхода». Рассмотрим наиболее общую схему (схема 1).

Схема 1

### Схема урока по методу «открытого подхода»

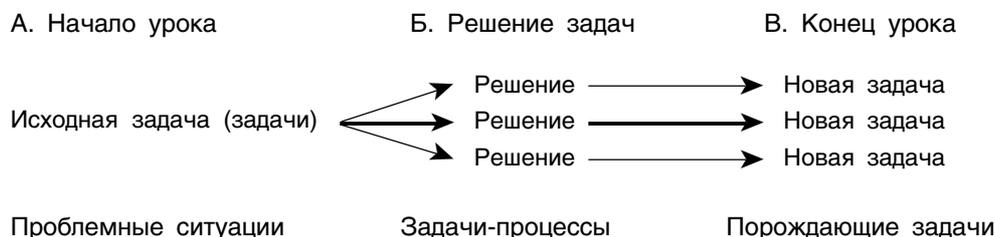
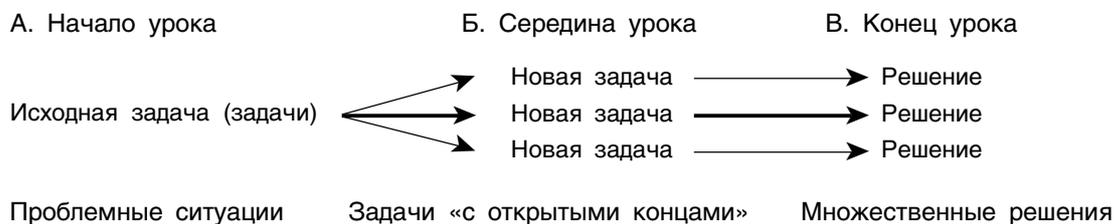


Схема отражает последовательность предъявления задач различных типов на уроках по методике Н. Нохды.

Возможна и другая схема, когда центральную роль играют задачи «с открытыми концами» (схема 2 на с.).

**Схема урока на задачи с «открытыми концами»**



Другие схемы предусматривают обобщение в конце урока задач или способов их решения, вплоть до общих математических проблем и методов.

Рассмотрим некоторые примеры задач открытого типа. Часто в описаниях «открытого подхода» приводится пример задачи о сосуде с водой (задачи-процесса), которую можно использовать на разных уровнях обучения: от начальной школы до старшей.

Прозрачный сосуд в форме прямоугольной призмы частично заполнен водой. Если сосуд поставить на стол и наклонить, то сторонами призмы и поверхностью воды образуются различные геометрические формы разных размеров. Формы и размеры могут варьироваться в зависимости от того, насколько сильно призма наклонена. Требуется найти и письменно описать как можно больше инвариантов (неизменяющихся свойств, соотношений, правил), связанных с этими возникающими геометрическими формами. Например: суммарная площадь частей граней призмы под поверхностью воды инвариантна; форма поверхности воды всегда прямоугольная (или квадратная) и т. д.

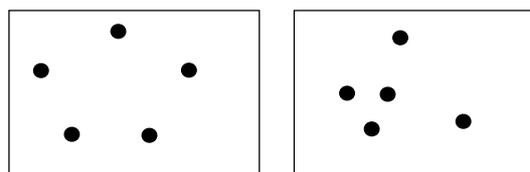
Учащиеся предлагают свои ответы, а учитель задает вопросы, побуждая их доказывать свои утверждения, проводить логические рассуждения. Кроме того, рассматривая совокупность всех предложенных утверждений, педагог может поставить вопрос о том, независимы ли эти утверждения друг от друга (то

есть не выводятся ли некоторые из них из других).

Задача в таком виде может быть предложена даже в начальной школе, а слегка видоизменив условие (заменив квадратное основание треугольным), можно сделать задачу более сложной и предлагать ее старшеклассникам.

Еще одна популярная задача «с открытыми концами» — задача о стеклянных шариках, которую также можно предлагать как в начальной, так и в старшей школе.

Учащиеся бросают на стол стеклянные шарики, которые после остановки образуют различные конфигурации (см. рисунок):



Ученики должны сделать вычисления образовавшихся фигур. Можно, например, измерить площадь или периметр получившегося многоугольника, или сумму длин отрезков, соединяющих шарики, и т. д.

Японские авторы выделяют три типа задач «с открытыми концами» [4]:

✓ *поиск закономерностей* (правил, соотношений, отношений, свойств) — например, найти все закономерности в таблице умножения;

✓ *классификация* — когда учащимся предлагается классифицировать объекты по различным характеристикам, что мо-

жет привести к формулировке некоторых математических понятий;

✓ *измерение*: ученикам предлагается приписать меру определенным явлениям (такие задачи требуют использования имеющихся математических знаний и умений).

Следует отметить преимущества и недостатки «открытого подхода».

**Преимущества:**

✓ учащиеся более активны на уроках и чаще выражают свои идеи;

✓ у них больше возможностей для надлежащего применения своих математических знаний и умений;

✓ даже слабые ученики могут по-своему давать ответы на задачу;

✓ незаметно возникает мотивация к поиску доказательств;

✓ учащиеся получают богатый опыт и удовлетворение от открытий и одобрения соучеников.

**Недостатки:**

✓ трудно создавать осмысленные математические проблемные ситуации;

✓ учителям иногда нелегко правильно сформулировать задачу. Учащиеся не понимают, как отвечать, и дают ответы, не имеющие математического смысла;

✓ некоторые, даже способные ученики, боятся давать ответы;

✓ учащиеся часто затрудняются делать четкие и ясные выводы.

«Открытый подход» требует тщательного планирования урока. Для этого необходимо:

✓ составить список возможных решений проблемы учащимися;

✓ сделать цель использования проблемной ситуации ясной;

✓ разработать такой способ постановки задачи, чтобы учащиеся ясно понимали ее смысл, а также что от них требуется;

✓ сделать задачу по возможности привлекательной, интересной;

✓ давать достаточно времени на полное исследование проблемы.

Важны также этапы подведения ито-

гов и оценивания результатов работы учащихся.

«Открытый подход» разрабатывался в Японии в 1970-х годах. Он предъявляет высокие требования к учителям, поэтому начиная с 1980-х годов его используют в комбинации с давно существовавшим в Японии

методом повышения мастерства учителей математики. Этот метод, позднее принятый на вооружение также в Великобритании и США, получил английское название «lesson study», то есть «исследование уроков» или даже «урок-исследование». Чтобы не терять оттенков смысла, будем использовать англоязычный термин.

В 2002 году применение lesson study и «открытого подхода» было официально рекомендовано министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии. Метод опирается на следующие принципы [5]:

✓ учителя лучше всего обучаются и совершенствуются, наблюдая преподавание других учителей;

✓ педагоги, лучше владеющие пониманием и навыками в методике обучения предмету, должны делиться своими знаниями и опытом с коллегами;

✓ учителя должны культивировать интерес учащихся к предмету и сосредотачиваться на качестве их обучения.

Lesson study состоит из:

✓ постановки педагогической проблемы, решаемой уроком-исследованием;

✓ планирования и подготовки к уроку;

✓ собственно урока (открытого урока в присутствии коллег-учителей);

✓ обсуждения и оценивания результатов урока;

✓ переосмысления урока;

✓ повторного проведения урока после переосмысления;

✓ нового обсуждения и оценивания результатов;

В 2002 году применение lesson study и «открытого подхода» было официально рекомендовано министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии.

✓ распространения результатов среди коллег.

Метод lesson study, встроенный также в систему повышения квалификации учителей математики в Японии, показал свою эффективность, и высокие результаты японских школьников в исследованиях TIMSS в начале этого тысячелетия стимулировали интерес к данному методу и в Европе, и в Америке. Из стран СНГ этим методом активно пользуются лишь в Казахстане, где опубликованы и русскоязычные материалы о lesson study [1].

Полагаем, что и lesson study, и «открытый подход» должны изучаться и внедряться и в отечественном математическом образовании.

Один из авторов данной статьи использовал задачи «с открытыми концами» во время работы с одаренными детьми на «Малом мехмате» МШУ им. М. В. Ломоносова, в результате чего у учащихся повысились интерес к занятиям и

мотивация (эксперимент еще не завершен).

Подобная работа ведется также со студентами бакалавриата математических специальностей в Московском городском педагогическом университете в рамках специального семинара. Первые результаты показывают не только возросший интерес к решению задач, но и расширение методов и приемов, к которым прибегают студенты при решении. Одна из целей специального семинара — подготовка будущих учителей к применению «открытого подхода» в обучении школьников математике.

В рамках педагогической практики магистрантов математических специальностей в Московском городском педагогическом университете начата работа по применению lesson study. Предполагается, что такой подход повысит эффективность педагогической практики для методической оснащенности будущих учителей математики средней школы.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Чичибу, Т. Руководство для учителей по реализации подхода Lesson Study : пер. с англ. / Т. Чичибу, Л. Ду Тоит, А. Тулепбаева. — Астана : Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2013.
2. Шимада, С. Открытый подход в арифметике и математике: новые предложения для улучшения преподавания / С. Шимада. — Токио : Мидзуумишобо, 1977.
3. Becker, J. P. Cross-National Mathematics Achievement Results and Observations Concerning Problem Solving and Creativity of American and Japanese Students / J. P. Becker // Journal für Mathematik-Didaktik. — 1992. — В. 13. — Heft 2—3. — S. 99—141.
4. Becker, J. The open-ended approach: A new proposal for teaching mathematics / J. Becker, Sh. Shimada (ed.). — Reston, Virginia : NCTM, 1997.
5. Burghes, D. Lesson Study: enhancing mathematics teaching and learning / D. Burghes, D. Robinson. — Reading : CfBT, 2010.
6. NCTM Commission on Standards for School Mathematics. Curriculum and Evaluation Standards For School Mathematics. — Reston, VA : NCTM, 1989.
7. NCTM Commission on Teaching Standards for School Mathematics. Professional Standards For Teaching Mathematics. — Reston, VA : NCTM, 1991.
8. Nohda, N. A study of «open-approach» method in school mathematics / N. Nohda // Tsukuba Journal of Educational Study in Mathematics. — 1986. — Vol. 5. — P. 119—131.
9. Nohda, N. Paradigm of the «open-approach» method in mathematics teaching: Focus on mathematical problem solving / N. Nohda // Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. — 1991. — № 2. — S. 32—37.



## ВОКАЛЬНЫЕ РАСПЕВЫ И ПОПЕВКИ В РАЗВИТИИ ФОНЕТИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. Е. ЛЕКОНЦЕВ,  
аспирант НИРО,  
учитель английского языка МБОУ НОШ № 51  
р. п. Решетиha Володарского района Нижегородской области  
[ael85@mail.ru](mailto:ael85@mail.ru)

Статья знакомит педагогов с вокально-хоровыми приемами, которые могут использоваться на уроках английского языка и способствовать улучшению формирования фонетических навыков.

The paper informs teachers with vocal and choral techniques, and it can be used in the English lessons to improve the quality of phonetic knowledge and improve the formation of phonetic skills.

**Ключевые слова:** *фонетические навыки, вокальные попевки, хоровые распевы, английская фонетика*

**Key words:** *phonetic skills, vocal chants, choral chants, English phonetics*

**В** настоящее время знанию иностранных языков и, в частности, английского уделяется большое внимание в разных сферах социальной действительности. Компьютерные игры, программное обеспечение, международные договоры — все это зачастую создается на английском языке. Английский язык в сфере общения подобен единой экономической системе, призванной объединить людей разных стран. Однако для многих из нас это всего лишь способ получения и передачи информации, которая подается на другом — иностранном — языке.

Но есть и другой — музыкально-поэтический — английский язык, который несет свой смысл — понимание иной культуры и ее ценностей. Издавна его создавали писатели и поэты. Такой язык сродни коллекционной монете. Он столь же отличается от языка международного, как оригинал картины от старательной, выстраданной, но копии. И как поэзия и музыка, такой язык не всегда подчиняет-

ся правилам, во многом являясь причиной появления новых слов и словосочетаний. Писатель и музыкант Виллард Корд говорил: «Английский язык появился из визуальных образов и стремления уметь передавать их в форме слов. По сути, каждое слово — это аккорд или кусочек мелодии. Из слов формируется предложение — музыкальная фраза. Из музыкальных фраз рождается произведение... А «сказки» Льюиса Кэрролла — словно он то и дело подкручивает завод музыкальной шкатулки... отголоски челюсты в хрустальной простоте и ненавязчивой недосказанности, словно попадаешь в магазинчик старых игрушек, фарфоровых чашек и время от времени пробуждающихся от дневной дремы часов. О многих прекрасных именах английской литературы можно сказать — они не писали, а пели. И именно те, чьи произведения вызывали яркие музыкальные ассоциации, известны сейчас» [15].

Идея существования «музыки» английского языка происходит из особенно-

стей звучания слов, многие из которых почти идентичны и различаются всего лишь длительностью гласных или наличием смягчающих согласных в окончании. Творительную же составляющую — как семь нот, из сплетений которых рождаются многочасовые опусы, — несут интонации, расположение слов в предложении и их (слов) множественное значение» [1]. Именно множественное значение и возможность использования одного и того же слова в абсолютно различных контекстах лежат в основе уникальной музыки английского языка.

Мы предположили, что соединение музыкальности английского языка и самого музыкального искусства может помочь формированию и дальнейшему развитию фонетических навыков у детей в начальной школе. Таким средством может стать использование на уроках *вокально-хоровых распевов* британского и русского фольклорного пения, а также классического хорового пения. Вокально-хоровые распевы будут способствовать улучшению процесса формирования первоначальных *языковых навыков* у младших школьников. Основой данного утверждения явились изучение и анализ исследований в области методики вокального воспитания детей авторов С. Н. Гладкой, Н. Тевлиной, Н. М. Черноиваненко, Л. Г. Дмитриевой, О. А. Апраксиной,

Л. А. Безбородовой, а также известного педагога К. Ф. Никольской-Береговской. Проблему формирования вокально-хоровых навыков у младших школьников активно изучают исследователи Г. А. Стулова и Г. Г. Стулова.

При введении фонетических звуков, которые предусматриваются образовательной программой, мы ставим артикуляционный аппарат обучающихся, развиваем постановку дыхания, учим слушать друг

друга. Языковое восприятие младших школьников улучшается через мелодии и британские напевы, с которыми ребенок ранее не был знаком. В вокально-хоровых методиках основой пения является легатирование звуков между собой — связывания звуков дыханием, — это помогает при произнесении слогов, слов, соединению предложений или даже фраз. Английская фонетика достаточно сложна для освоения и требует серьезного внимания. С помощью хоровых распевов мы учим ребенка концентрации внимания, направляя его на лучшее усвоение иностранного языка и вызывая «сосредоточенность... на объекте, имеющем для личности определенную значимость (устойчивую или ситуативную)» [8, с. 176].

Фонетический метод, по словам О. В. Комиссарова, — это один из основных методов при работе со словами. Он помогает настроить детские голоса на тот или иной тип регистрового звучания. Поскольку главная задача в вокальной работе — это научить тянуть звук, петь легато, то в первоначальных упражнениях делается акцент на вокализацию чистых гласных, при этом для исправления каких-либо недостатков в звуке используются различные словосочетания. Вокализация на различных гласных используется и при «выпевании» песенного материала, что весьма целесообразно для выработки кантилены, формирования навыка удерживать гортань в стабильном положении с целью выравнивания тембрового звучания голоса. Попевка представляет собой краткий мелодический оборот, в основе которого лежит типовая интонационная модель (движение по звукам трезвучия, поступенное движение, опевание устойчивых ступеней и др.). Предлагаем вам познакомиться с одной из подобных попевок, направленной на формирование навыка воспроизведения двух- и трехзвучия на английском языке:

Попевка представляет собой краткий мелодический оборот, в основе которого лежит типовая интонационная модель (движение по звукам трезвучия, поступенное движение, опевание устойчивых ступеней и др.).

D T D — T D T  
[di:] [ti:] [di:] — [ti:] [di:] [ti:]

[di:] [ti:] [di:] [ti:] [di:] [ti:]

G C G — C G C  
[dʒi:] [si:] [dʒi:] — [ci:] [dʒi:] [si:]

[dʒi:] [si:] [dʒi:] [si:] [dʒi:] [si:]

В данной попевке на один мелодический оборот накладываются разные сочетания звуков: двух, трех звуков в одной букве и их сочетание. Примечательно, что эту попевку нужно пропевать в медленном темпе, четко произнося каждый звук. Основная задача при этом — следить за правильным произношением звука.

После того как задача решена, попевку можно пропевать в более быстром темпе. Это же упражнение можно распевать стакато (прием отрывистого звуча-

ния) с использованием только согласных или легато (плавно) с использованием гласных звуков. Впоследствии на эту же попевку можно добавить слово, словосочетание или даже небольшое предложение. Распевы и попевки помогают при постановке иноязычных звуков, связывая их в слоги, слова, предложения. В хоровых распевах присутствует и ритмически рифмованная форма, которая способствует развитию четкости и беглости произношения.

Ниже представлены еще две попевки:

R Q R — Q R Q  
[ɑ:] [kju:] [ɑ:] — [kju:] [ɑ:] [kju:]

[ɑ:] [kju:] [ɑ:] [kju:] [ɑ:] [kju:]

U V W — V U W  
[ju:] [vi:] [ˈdʌblju:] — [vi:] [ju:] [ˈdʌblju:]

[ju:] [vi:] [ˈdʌ - bl - ju:] [vi:] [ju:] [ˈdʌ - bl - ju:]

В данных попевках даны сочетания букв, содержащие один звук в букве и три звука в букве, а также сочетание шести звуков в одной букве, которые могут быть разделены на пары для удобства пропевания их на одной ноте — для лучшего запоминания и усвоения.

Следует отметить, что музыка и пение на уроке английского языка первоначально являются лишь средством достижения языковых задач, поэтому нецелесообразно требовать интонационной чистоты в вокальных упражнениях. Главное, чтобы дети правильно произносили английские звуки. При этом необходимо

показать детям, как записываются пропеваемые звуки. Ученику не только нужно записать транскрипцию данных слов или предложений, но и обязательно перевести, так как знание и понимание смысла произносимых и пропеваемых слов будут способствовать развитию языковых навыков.

Подобным образом можно использовать и другие попевки и напевы. Они могут быть как классическими, так и ирландскими, британскими, кельтскими. Замечательным песенным материалом являются также русские народные напевы, которые помогают воспринимать и усваи-

вать незнакомый язык в младшем школьном возрасте.

Применение данного метода способствует музыкально-творческому развитию учащихся: от подсознательного подражания постепенно происходит переход к осмыслению художественного образа, осознанному поиску вокальных приемов и способов исполнения. Классический английский язык и его грамотное произношение невозможны без качественной артикуляции, которая также необходима для красивого вокального звукоизвлечения в музыке. Хоровые распевы помогают правильно поставить звук и произнести его. Восприятие музыкальных стихов-песен основывается на звуках и ритмической конструкции слов, которые наполняют вокальную композицию содержанием.

Еще одним фактором, указывающим на необходимость использования хоровых распевов при изучении английского языка, являются результаты наблюдений психологов. Согласно психологическим исследованиям, распевы и попевки являются одним из эффективных способов запоминания лингвистического материала, поскольку представляют такой вид деятельности, который вовлекает в работу оба полушария головного мозга, что в

свою очередь способствует хранению изученного материала и, как показывает опыт, его более быстрому воспроизведению [15].

Такие распевы соответствуют психофизиологическим особенностям младших школьников, так как основываются на наглядно-действенном и наглядно-образном мышлении, что влияет на формирование умственных действий учащихся. В результате творческой работы развивается фонематический слух, расширяются словарные знания, закладывается фундамент использования «стратегий звуковых и зрительных ассоциаций, мнемических стратегий ритмизации, рифмования, мелодизации» [14], овладение которыми происходит в среднем звене школы.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что внедрение хоровых распевов и попевок в преподавание английского языка окажет неоценимую помощь в улучшении артикуляции, запоминании звуков, умении слушать, а также будет способствовать развитию основ коммуникативной культуры младшего школьника. Как музыкальный инструмент слово «знакомо немногим. Но музыка английского языка жива» [14].

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Аристова Е. Л.* Формирование фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности у студентов неязыкового вуза : дис ... канд. пед. наук / Е. Л. Аристова. — Пермь, 2005.
2. *Биржакова, Л. Б.* Английская фонетика через музыку : учебное пособие для детей 6—7 лет / Л. Б. Биржакова. — СПб. : КАРО, 2005.
3. *Баранов, Б. В.* Курс хороведения / Б. В. Баранов. — М., 1991.
4. *Вайсбурд, М. Л.* Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / М. Л. Вайсбурд. — М. : Просвещение, 2001.
5. *Венгрус, Л. А.* Пение и «фундамент музыкальности» / Л. А. Венгрус. — Великий Новгород, 2000.
6. *Веренинова, Ж. Б.* Песня как методический прием при фонетической отработке английских срединных сонантов / Ж. Б. Веренинова // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 5. — С. 26—31.
7. *Детский голос* / под ред. В. Н. Шацкой. — М. : Педагогика, 1970.
8. *Дмитриева, Л. Г.* Методика музыкального воспитания в школе / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. — М. : Просвещение, 1989.

9. Емельянов, В. В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования : методические рекомендации для учителей музыки / В. В. Емельянов. — Новосибирск : Наука, 1991.

10. Живов, В. Л. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика / В. Л. Живов. — М. : Владос, 2003.

11. Из истории музыкального воспитания / авт.-сост. О. А. Апраксина. — М. : Просвещение, 1990.

12. Никольская-Береговская, К. Ф. Русская вокально-хоровая школа: От древности до XXI в. : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / К. Ф. Никольская-Береговская. — М., 2003.

13. Струве, Г. А. Школьный хор : кн. для учителя / Г. А. Струве. — М. : Просвещение, 1981.

14. <http://www.britania-spb.ru/for-students/607-music-of-english>.

15. <http://www.festival.1september.ru>.



### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

А. В. ШАРИНА,  
аспирант НИРО,  
руководитель отдела управления  
качеством образования и инноваций  
Арзамасского коммерческо-технического техникума  
[sharina\\_10@mail.ru](mailto:sharina_10@mail.ru)

В статье рассмотрены педагогические условия, позволяющие преподавателю экономических дисциплин, занимающемуся формированием у студента предпринимательской активности, соответствующим образом организовать учебную и внеучебную деятельность обучающихся. Представленные условия создают мотивационные основания для изучения экономики и особую среду для понимания студентами экономических взаимосвязей, обеспечивают трансформацию экономических знаний обучающихся в экономическое поведение на основе «погружения» в процесс принятия бизнес-решений.

The article discusses the pedagogical conditions allowing the teacher of economic who is engaged in formation at the student of enterprise activity to organize as appropriate educational and extracurricular activities of students. The presented conditions create the motivational bases for studying the economy and a special environment for students' understanding the economic interrelations, provide transformation of economic knowledge of students into economic behavior on the basis of «immersion» in process of adoption of business solutions.

**Ключевые слова:** экономика предпринимательства, учебный курс, учебная фирма, интегрированный подход

**Key words:** business economy, a training course, educational firm, integrated approach

Стремительная динамика развития мировой экономики свидетельствует об очередной глубокой трансформации общества, протекающей на фоне перехода к шестому технологическому укладу, который обеспечивает индивидуализацию производства и потребления на основе проектирования продукции с заранее заданными свойствами. В этих условиях нашей стране необходим мощный инновационный импульс, который позволил бы не только выйти из экономического кризиса, но сделать скачок в технологическом развитии. Поэтому перед российским профессиональным образованием встает задача подготовки не просто специалистов-профессионалов, а постоянно развивающихся специалистов-новаторов, обладающих психологической устойчивостью, способных к творческому поиску, генерированию идей и самореализации на рынке труда.

Решение данной задачи напрямую связано с формированием предпринимательской активности студентов в процессе их профессиональной подготовки, под которым мы понимаем управляемый процесс развития личности обучающегося с целью создания у него системы ценностей, знаний и умений в области предпринимательства; с необходимостью создания педагогических условий, обеспечивающих формирование предпринимательской активности у студентов и

повышающих эффективность образовательного процесса профессиональных образовательных организаций.

Целенаправленный анализ педагогической

литературы показал, что ученые в своих исследованиях при рассмотрении педагогических условий придерживаются нескольких подходов. Приверженцы первого подхода (В. И. Андреев, В. А. Беликов, В. П. Беспалько, А. Я. Найн и др.) определяют педагогические условия как совокупность каких-либо мер (элементов,

возможностей) среды. Сторонники второго подхода (В. В. Бойко, М. В. Зверева, Н. В. Ипполитова, Н. Л. Коршунова, Н. В. Кузьмина и др.) считают педагогические условия одним из компонентов конструируемой педагогической системы. Третий подход соответствует воззрениям ученых (Б. В. Куприянов, С. А. Дынина), считающих, что педагогические условия — это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [1; 4].

В рамках данного исследования, учитывая идеи Н. В. Ипполитовой и Н. Н. Стерховой [3], под педагогическими условиями мы понимаем характеристику педагогической системы, представляющую собой совокупность элементов содержания, методов и средств обучения и иных мер, создающих среду для формирования предпринимательской активности студентов профессиональных образовательных организаций.

*Первое педагогическое условие* — ценностно-мотивационные педагогические условия, обеспечивающие повышение интереса студентов к предпринимательской деятельности и создающие мотивационные основания для изучения экономики. К данным условиям мы отнесли:

✓ мероприятия по привлечению внимания студентов к предпринимательству на основе разнообразных событийных встреч и промоушен-акций (День открытых дверей в учебной фирме, тематическая неделя «Формула успеха», ярмарка бизнес-идей, бизнес-квесты), увлекающие студентов в мир предпринимательства и формирующие у них специфическую мотивацию и приверженность нравственным ценностям;

✓ интерактивную информационную и консультационную среду как инструмент популяризации идей предпринимательства, продвижения информации о конкурсах

Нашей стране необходим мощный инновационный импульс, который позволил бы не только выйти из экономического кризиса, но сделать скачок в технологическом развитии.

и программах поддержки молодежных бизнес-инициатив.

*Второе педагогическое условие* — разработка актуализированного углубленного содержания учебного курса «Экономика предпринимательства» по развитию предпринимательской активности, обеспечивающего создание среды для понимания студентами экономических взаимосвязей, побуждения их ко внесению личного вклада в развитие экономики страны на основе развития личности и достижения профессиональной зрелости в области предпринимательской активности.

Представление о сущности предпринимательской активности и способах ее формирования, а также знания о требованиях, предъявляемых к современному предпринимателю со стороны инновационной экономики, позволили нам уточнить цели разрабатываемого учебного курса «Экономика предпринимательства»:

- ✓ формирование компетентностно-ориентированных знаний по экономике;
- ✓ формирование профессионально-ориентированных компонентов предпринимательской активности;
- ✓ поиск и применение оптимальных методов и средств обучения для формирования профессионально-ориентированных знаний по экономике и предпринимательской активности;
- ✓ формирование навыков самостоятельной творческой деятельности;
- ✓ ориентация экономической подготовки на воспитание предпринимательского духа.

Положенное в основу образовательной программы понимание экономики заостряет внимание на близких к реальности, проблемно-ориентированных и дидактически хорошо проработанных теоретических и прикладных знаниях, которые соответствуют четырем принципам:

- ✓ инновационный технологический прорыв;
- ✓ устойчивое экономическое развитие страны;
- ✓ системность мышления;

- ✓ предпринимательство.

Занятие, построенное в соответствии с этими принципами, делает акцент на ответственности экономических субъектов за собственное благосостояние, своей семьи и общества, а также на значении основных гуманистических и демократических ценностей.

Содержание экономической подготовки включает в себя программу учебного курса «Экономика предпринимательства» и дополнительную образовательную программу «Учебная фирма», которые имеют блочно-модульное построение. Модуль в разработанных программах представляет собой завершённую единицу учебного материала, которая локализует в себе определенную составляющую экономического содержания, являющегося фундаментальной основой для формирования предпринимательской активности. Каждый модуль учебного курса имеет определенную привязку к методам познавательной деятельности, необходимой для решения значимых учебных проблем, выделяемых с учетом профессиональной специфики специальности и направленных на формирование компонента предпринимательской активности.

Актуализация педагогического потенциала осуществлялась путем подбора и адаптации экономического содержания на основе выявления междисциплинарных связей и связей с профессиональной подготовкой в аспекте формирования прикладной предпринимательской активности. При этом мы опирались на идеи австрийской научной экономико-педагогической школы, особенностями которой являются:

- ✓ трансформация предметного содержания любого источника (учебник, учебное пособие, материалы исследований и т. д.) в содержание преподавания на основе критически-конструктивной дидакти-

Положенное в основу образовательной программы понимание экономики заостряет внимание на близких к реальности, проблемно-ориентированных и дидактически хорошо проработанных теоретических и прикладных знаниях.

ки В. Клапки, которая предусматривает «реализацию образовательного процесса через ценностно-смысловое равенство преподавателя и студента, при этом деятельность педагога богата импровизациями»; процесс обучения строится на основе диалога и обеспечивает вариативное видение экономики и проблем на принципе взаимосвязи практики и теории [6]. Задача преподавателя — выявлять проблемное поле, задавать обучающемуся открытые вопросы, показывать перспективы, возможность альтернативных действий даже в условиях, когда студент допускает ошибки, так как критика без возможности действия вызывает у последнего состояние паники;

✓ «нетрадиционное» (профессиональное) объяснение с широким использованием техник инсценировок, представляющее собой многоуровневую систему вербального или письменного объяснения экономических тем, сочетающую в себе когнитивную активацию и ситуативную креативность в соответствующем контексте;

✓ компетентностная ориентация экономического образования на основе континуума «непосредственное преподавание (сильно структурируемое и управляемое учебное занятие) — косвенное преподавание (возрастающая самостоятельная деятельность студентов) — самоуправляемое обучение студента» [5].

Центральным пространственным элементом внутренней инфраструктуры образовательного предпринимательского кластера является офис учебной фирмы.

Подобный подход обеспечивает дополнительную мотивацию студентов, во-первых, за счет эффективных коммуникаций между преподавателем и студентами, между студентами на уровне отношений и на уровне действий (способность обучающихся давать комментарии, отзывы и т. д.); во-вторых, за счет использования преподавателем техник инсценировок (провокации, вовлечение студентов в разрешение противоречий, использование карикатур, метафор, многовариантных вопросов и т. д.).

Интегрированный подход, использованный при разработке курса «Экономика предпринимательства» и программы «Учебная фирма», позволяет обеспечивать полноту и системность знаний, целостное восприятие изучаемой предметной области, что создает благоприятные условия для переноса знаний и навыков предпринимательской активности из учебной (учебный курс) во внеучебную деятельность (учебная фирма и центр развития предпринимательства) с соблюдением погружения в контекст будущей специальности.

*Третье педагогическое условие* — создаваемый образовательный предпринимательский кластер. Он обеспечивает трансформацию экономических знаний студентов в экономическое поведение на основе того, что вводит в экономическую подготовку прикладное предметное и технологическое содержание, обеспечивает построение индивидуальных образовательных траекторий экономической подготовки и непрерывное «погружение» студентов в процесс принятия бизнес-решений. Центральным смысловым (содержательным) элементом внутренней инфраструктуры образовательного предпринимательского кластера является центр поддержки предпринимательства, который объединяет учебную фирму и консультационный Центр, а также (при необходимости) иные элементы как внутренние, так и внешние, в единое образовательное пространство.

Центральным пространственным элементом внутренней инфраструктуры образовательного предпринимательского кластера является офис учебной фирмы. В офисе учебной фирмы моделируются бизнес-среда и все бизнес-процессы, которые интегрируются с образовательными целями. Работая в учебной фирме в роли сотрудников, студенты приобретают навыки предпринимательства, менеджмента, бухгалтерского учета, делопроизводства, маркетинга; учатся взаимодействовать в команде, овладевают навыками

коммуникации, которые необходимы работникам всех структурных подразделений. Эффективное функционирование офиса учебной фирмы обеспечивается такими необходимыми ресурсами, как:

✓ материально-техническое оснащение офиса (кабинета) учебной фирмы. Кабинет для занятий учебной фирмы оборудуется как современный офис реальной фирмы и не напоминает обычный учебный кабинет;

✓ организационно-методические ресурсы учебной фирмы (положение об офисе учебной фирме, программа дополнительного образования «Учебная фирма», методические материалы);

✓ команда педагогических работников, осуществляющих педагогическое сопровождение образовательного процесса в учебной фирме.

В консультационном центре, который также функционирует на базе офиса учебной фирмы, организуется индивидуальное и групповое консультирование студентов и выпускников техникума, создаются условия для взаимодействия студентов и молодых предпринимателей с представителями торгово-промышленной палаты, представителями власти в целях обмена опытом, обсуждения сотрудничества; осуществляются популяризация и пропаганда идеи предпринимательства, формирование в молодежной среде положительного образа предпринимателя на основе создания и наполнения раздела центра на сайте техникума.

*Четвертое условие* формирования предпринимательской активности — методическое обеспечение, под которым мы понимаем совокупность дидактических средств, позволяющих преподавателю экономических дисциплин соответствующим образом организовать учебную и внеучебную деятельность студентов, сделать ее результативной и эффективной.

Методическое обеспечение рассматривается нами как мультиатрибутивная модель, состоящая из ядра и оболочек, количество которых определяется содер-

жательной спецификой учебного курса «Экономика предпринимательства», дидактическими особенностями его преподавания и изучения.

Структурным компонентом ядра является *нормативный комплект предпринимательской подготовки*, включающий в себя рабочую программу и календарно-тематический план учебного курса «Экономика предпринимательства», программу дополнительного образования «Учебная фирма» и план работы Центра поддержки предпринимательства. Основная функция, которую выполняет нормативный комплект предпринимательской подготовки, — управление и координация содержания экономической подготовки студента.

Первая оболочка содержит *учебно-методические материалы* по курсу «Экономика предпринимательства», способствующие четкой организации преподавания учебного курса и успешному усвоению учебного материала студентами. К ним мы отнесли кейс-тетради и рабочие тетради, в которых аккумулированы опорные конспекты, алгоритмы выполнения определенных действий, конкретные ситуации (кейсы), задания, развивающие креативность при поиске решения. Основной дидактической задачей при разработке учебно-методических материалов для студентов являлась необходимость сделать сложное экономическое содержание легким для восприятия, поэтому неотъемлемым компонентом первой оболочки являются электронные обучающие ресурсы — мультимедийные презентации, которые обеспечивают активное понимание и запоминание наиболее существенных экономических понятий, утверждений и примеров, вовлекая в процесс обучения слуховую, зрительную и эмоциональную память студента.

Вторая оболочка включает *электронный портфель учебно-методических ма-*

Основной дидактической задачей при разработке учебно-методических материалов для студентов являлась необходимость сделать сложное экономическое содержание легким для восприятия.

*териалов* для организации работы учебной фирмы, содержащий регламент деятельности учебной фирмы, комплект алгоритмов по основным бизнес-процессам, подборку формуляров для документального оформления хозяйственных операций, шаблоны оформления основных документов, отражающих совершаемые бизнес-процессы и другие материалы для организации внеучебных занятий учебной фирмы.

В состав третьей оболочки входит *комплект заданий для самостоятельной творческой работы*, выполняемых как на занятиях учебной дисциплины «Экономика предпринимательства», так и в условиях работы в учебной фирме и / или вне ее; *методические указания* по разработке бизнес-плана, построению бизнес-моделей.

Четвертую оболочку составляют *специальные диагностические методики* для изучения уровня сформированности предпринимательской активности студентов на различных этапах экономической подготовки и *контрольно-измерительные и компетентностно-оценочные материалы*, которые позволяют оценить уровень сформированности у обучающихся предпринимательской активности и дать оценку декларативных и процедурных знаний.

*Пятым условием*, обеспечивающим реализацию модели формирования предпринимательской активности студентов, является повышение квалификации педагогических работников, вовлеченных в процесс

экономической подготовки. Педагогическую деятельность, направленную на создание предпринимательской предметной среды, по нашему мнению, отличает ряд признаков: во-первых, пристальное внимание к необычным идеям, демонстрация их ценности; во-вторых, предоставление студентам большей самостоятельности; свободная, непринужденная

учебная обстановка. Для реализации данного условия на базе Центра поддержки предпринимательства создается консультационный пункт для преподавателей, где реализуется программа повышения квалификации преподавателей экономического профиля, в том числе в дистанционном режиме.

Целевыми ориентирами программы повышения квалификации являются:

✓ развитие профессиональной компетентности преподавателя (профессионализм деятельности). Для формирования предпринимательской активности у студентов преподаватель должен иметь не только конкретные знания по дисциплине, достаточный уровень прикладных методико-дидактических знаний и экспертный уровень общих педагогических умений, но и психологические особенности личности, позволяющие ему на должном уровне непрерывно проявлять профессиональную компетентность и способность к рефлексии своей деятельности. В данном аспекте внимание уделяется согласованию стилей обучения и преподавания; созданию здоровых коммуникативно-сотворческих взаимоотношений между преподавателем и студентами с целью формирования предпринимательской активности последних; применению интерактивных методов обучения при проведении занятий по экономическим дисциплинам; формам индивидуальной педагогической поддержки обучающихся;

✓ развитие личностной компетентности преподавателя (профессионализм личности) — повышение уровня личностно-деловых качеств преподавателя, его профессиональных притязаний, мотивационной сферы и ценностных ориентаций, а также направленность на профессиональное развитие;

✓ развитие предприимчивости в педагогической деятельности (неформальное творческое мышление и поведение преподавателя) — способность педагога, осуществляющего педагогическое сопровождение экономической подготовки, не-

На базе Центра поддержки предпринимательства создается консультационный пункт для преподавателей, где реализуется программа повышения квалификации преподавателей экономического профиля.

традиционно организовывать учебный процесс. Сам преподаватель в данном контексте расстается с ролью информатора, а становится координатором, менеджером, модератором диалога, консультантом студентов с учетом их индивидуальных способностей.

Реализация программы повышения квалификации педагогических работников проходит поэтапно: проектно-преобразовательный этап, этап саморазвития, рефлексивный этап. На *проектно-преобразовательном этапе* объединяются усилия заинтересованных субъектов (модераторы и преподаватели курсов повышения квалификации, педагогические работники — слушатели курсов) в условиях проектируемого образовательного процесса; на *этапе саморазвития* профессионально-личностное развитие педагога происходит в виде самообразования и накопления индивидуального педагогического опыта; на *рефлексивном этапе* осуществляется оценка достигнутых результатов

профессиональным сообществом на уровне самооценки и взаимооценки.

Таким образом, в основу формирования предпринимательской активности нами положены пять педагогических условий:

- ✓ ценностно-мотивационное условие;
- ✓ разработка актуализированного углубленного содержания учебного курса;
- ✓ создание образовательного предпринимательского кластера;
- ✓ методическое обеспечение;
- ✓ повышение квалификации педагогических работников.

Реализация программы повышения квалификации педагогических работников проходит поэтапно: проектно-преобразовательный этап, этап саморазвития, рефлексивный этап.

Эффективная реализация данных условий позволит обеспечить функционирование и развитие целостного образовательного процесса, направленного на формирование предпринимательской активности студентов профессиональных образовательных организаций.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Володин, А. А.* Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya>.
2. *Игнатъева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатъева. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005.
3. *Ишолитова, Н. В.* Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ишолитова, Н. Н. Стерхова // General and Professional Education. — 2012. — № 1. — С. 8—14.
4. *Куприянов, Б. В.* Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2001. — № 2. — С. 101—104.
5. *Мюлляур, Б.* Воспитание предпринимательского духа в России — путь от знаниеориентированного к компетентностному подходу / Б. Мюлляур, К. Шопф // Воспитание предпринимательского духа в Российской Федерации. Импульсы для инновативной стратегии в сфере образовательной политики и политики занятости. — Вена, 2010.
6. *Сурина, В. В.* Педагогические идеи В. Клапки и их влияние на развитие немецкой педагогики : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Сурина. — Волгоград, 2014.

### **Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»**

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не согласовывает с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции (831) 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, комн. 213 (административный корпус).

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: *nibr2008@yandex.ru*.

#### **Перечень представляемых авторами материалов**

1. В одном файле:

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(ов) с указанием полного имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Отдельная строка отводится под e-mail. Краткая контактная информация об авторе (авторах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи. Иногородние авторы указывают почтовый адрес с индексом для доставки авторского экземпляра журнала «Нижегородское образование».

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

#### **Перечень сопроводительных материалов**

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

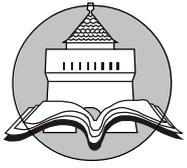
3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала *www.nizhobr.nironn.ru*

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

**ИЗ ИСТОРИИ  
НАРОДНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**



# Ученые земли Нижегородской



## ИДЕЯ РАЗВИТИЯ «НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ» В. П. ВАХТЕРОВА В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Ю. И. РОССОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии  
педагогического образования  
ННГУ им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)  
[yuliar09@mail.ru](mailto:yuliar09@mail.ru)

В статье рассматриваются взгляды известного педагога конца XIX — начала XX века, создателя «новой педагогики» В. П. Вахтерова в контексте современных педагогических идей. В работе анализируется главная идея «новой педагогики» — идея развития, показывается общность этой идеи и системно-деятельностного подхода, являющегося основой современных федеральных государственных образовательных стандартов, подчеркивается значимость сделанных ученым открытий для современной науки.

The article discusses the views of the famous teacher of late XIX — early XX centuries, the founder of the «new pedagogy» V. P. Vakhterov in the context of contemporary pedagogical ideas. The work examines the main idea of the «new pedagogics» — the idea of development, the generality of this idea and system-active approach, which is the foundation of the modern federal state educational standards, the importance of scientists made discoveries of modern science.

**Ключевые слова:** В. П. Вахтеров, «новая педагогика», идея развития, федеральный государственный образовательный стандарт, системно-деятельностный подход, эвристический метод, исследовательская деятельность

**Key words:** V. P. Vakhterov, «new pedagogy», the idea of development, federal state educational standard, system-activity approach, heuristic method, research activities

**И**деи педагогов прошлого принадлежат не только истории педагогики, но могут быть творчески осмыслены и использованы в теории современного образования и практике современной школы. Необходимо подчеркнуть, что воспринимаемое сегодня как инновация в образовании некогда уже было открыто в педагогике, но в несколько ином виде или имело другую понятийную основу.

Одним из известных педагогов конца XIX — начала XX века, предвосхитившим многие идеи современной педагогической науки, является Василий Порфирьевич Вахтеров (1853—1924). Не употребляя современной терминологии, ученый отстаивал идеи личностного, деятельностного, системного подходов в образовании, ставшие сегодня методологической основой федеральных государственных

образовательных стандартов. Предложенные педагогом идеи в сфере народного образования в начале XX века сегодня приобретают практическую значимость и активно внедряются в современный образовательный процесс.

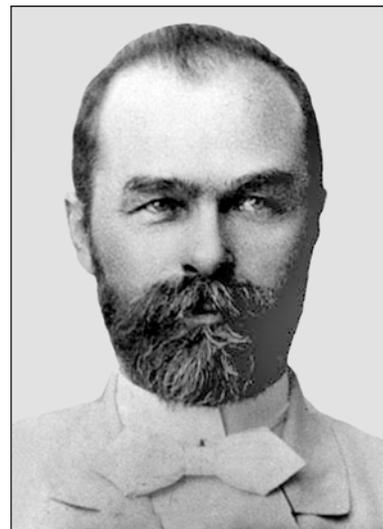
В. П. Вахтеров тесно связан с Нижегородской землей, в его биографии выделяется нижегородский период жизни, хронологические рамки которого сам ученый определял с 1853 по 1874 год. Он родился в городе Арзамасе Нижегородской губернии, учился в Арзамасском духовном училище, в 13 лет стал учеником Нижегородской духовной семинарии. Пережив в семинарии серьезный внутренний конфликт, связанный с борьбой светского и религиозного мировоззрения, В. П. Вахтеров после долгих размышлений окончательно делает выбор в пользу светского мировоззрения. В 19 лет, решив посвятить себя педагогической деятельности, он оставляет семинарию и получает назначение учителем в Васильсурское городское начальное училище, а затем в город Ардатов Нижегородской губернии. Нижегородский период жизни и деятельности В. П. Вахтерова определяется тем, что в это время закладывалась система взглядов и ценностей ученого, которые впоследствии легли в основу его педагогической системы и деятельности [7].

В. П. Вахтеров активно развивал идеи, которые сейчас составляют ядро системно-деятельностного подхода, являющегося основой федеральных государственных образовательных стандартов. Ученый создал авторскую педагогическую систему со своей структурой (целями, задачами, принципами, методами и формами обучения и воспитания, деятельностью учителя и ученика), которую называл «новой педагогией», или эволюционной педагогией. Системообразующим стержнем его педагогической системы является идея развития. Именно с позиции этой идеи ученый рассматривал многие вопросы обучения и воспитания школьни-

ков, общие вопросы педагогики. Высшей ценностью своей педагогической системы он считал личность ребенка, а движущей силой ее развития — собственную деятельность и активность.

Идея развития стала главной в эволюционной педагогике В. П. Вахтерова и была сознательно положена ученым в основу его педагогической системы. Эта идея проходит через многие труды педагога, но в наиболее развернутой форме она была изложена в работе «Основы новой педагогики», в которой он писал: «Не было, и теперь нет такого учения, которое бы так всколыхнуло умственную жизнь века, так радикально перестроило мировоззрение, оказало такое огромное влияние на такой широкий круг идей, возбудило так много светлых надежд, дало такой мощный толчок во все стороны, как эволюционная теория. И если можно чему удивляться, так это лишь тому, почему эта идея и до сих пор все еще не заняла принадлежащего ей по праву главного места в педагогике» [2, с. 33].

Главный недостаток современной ему педагогики В. П. Вахтеров видел в отсутствии руководящей, иначе говоря, центральной, интегративной идеи. Он осознавал, что в педагогике, как и в других науках, идет противоборство различных концепций. Наука представлялась ему «полем брани», на котором вели борьбу самые разнообразные теории воспитания и обучения, различные методы, программы и системы. «В современной педагогике, — писал он, — нет основы, которая выражала бы общую идею и дух нашего времени. В ней все бессмысленно, бессвязно, разбросано, противоречиво. Все наши методы и приемы обучения и воспитания носят характер случайности. Это



какие-то клочки и отрывки, которые еще предстоит связать во что-то единое и целое» [2, с. 8]. Идее развития ученый придавал исключительное значение и считал, что она сможет объяснить, объединить и систематизировать все знания об образовании, обучении и воспитании, накопленные к тому времени, а также стать надежным инструментом дальнейших исследований педагогического процесса и его закономерностей.

Идею развития В. П. Вахтеров трактовал широко и понимал ее и как исторический процесс, и как биологическое развитие рода, и как развитие индивидуума. Решающим для педагога, конечно, является развитие личности ребенка. По мнению ученого, эволюция в мире растений и животных, прогресс в жизни человечества, рост и развитие отдельного человека — это явления одного порядка; человек в своем развитии повторяет вкратце развитие рода. Но, по мнению В. П. Вахтерова, идею развития «новой педагогики» необходимо дополнить субъективным моментом, который отсутствует в эволюционной теории. К субъективному моменту педагог относил не только физическое, но и умственное и нравственное развитие ребенка, чувства, желания, проявления воли воспитанников, смену их интересов и т. д. В. П. Вахтеров указывал, что для воспитателя ребенок не только предмет познания, но и личность, чувствующая и переживающая процессы

своего развития. Педагог не может ограничиться изучением воспитанника только с одной объективной, внешней стороны, как сделал бы это биолог, ему важно изучить ребенка

и с внутренней, субъективной стороны, так как прежде всего его интересует личность ребенка, его ум, воля, чувства. По сути, В. П. Вахтеров говорил о необходимости соблюдения принципа, который в современной педагогической науке называется личностным подходом.

Одним из важнейших положений педагогической системы В. П. Вахтерова является его утверждение, что каждый нормальный ребенок стремится к развитию всех заложенных в нем сил и способностей. Но окружающая ребенка среда, семья, школа, подчиненная бюрократическим учреждениям, заглушают эти способности и стремления, а по мнению В. П. Вахтерова, настоящее развитие ребенка возможно при наличии двух факторов: внутреннего стремления к развитию и влияния окружающей среды. Поэтому главнейшая задача учителя, воспитателя — создание условий для развития ребенка и его максимальной самореализации, при которых естественное развитие ребенка встречало бы меньше внешних препятствий, а окружающая среда оказывала бы оптимальное влияние для раскрытия его сил и способностей.

Во многих своих работах В. П. Вахтеров выявляет противоречащую идею развития направленность средневековой начальной школы. По его замечаниям, она не ставила целью умственное и нравственное развитие ребенка; приоритетом оказывались не личность, а продукт, который можно от нее получить, выполнение определенных социальных функций. Ученый критиковал средневековую школу за узкопрактический подход, исключительно профессиональный характер, так как от нее не требовалось развития ученика, его способностей, а внимание педагогов было направлено на внешние цели: подготовить клириков, певчих, переписчиков, юристов и т. д.

Схоластической средневековой школе В. П. Вахтеров противопоставлял новую школу, которая будет стремиться к развитию личности учащегося, ее нравственного и интеллектуального потенциала, к подготовке творчески мыслящего и социально активного человека, будет учитывать особенности природы ребенка, его способности, склонности, интересы. В современной педагогике также подчеркивается, что учитель должен оптимистически подходить к ребенку и его будущему.

По мнению В. П. Вахтерова, настоящее развитие ребенка возможно при наличии двух факторов: внутреннего стремления к развитию и влияния окружающей среды.

му, а значит, видеть перспективы развития личностного потенциала ребенка и максимально стимулировать его развитие; относиться к ребенку как к субъекту собственной учебной деятельности, как к личности, которая способна учиться добровольно, по собственному желанию и выбору, а не по принуждению; опираться на личностный смысл и интересы (познавательные и социальные) каждого ребенка в учении, содействовать их обретению и развитию [9].

В своих трудах ученый отстаивал идеи деятельностного подхода в обучении, которые сегодня становятся ведущими в федеральных государственных образовательных стандартах. Привычная передача знаний, умений, навыков от учителя к ученику заменяется развитием способности учащихся самостоятельно определять учебные цели, разрабатывать способы их осуществления, контролировать свои результаты и рационально оценивать их — другими словами, умением учиться, которое становится приоритетным. Ключевой становится мотивационно-смысловая сфера школьника [5]. В. П. Вахтеров также придавал большое значение активности в развитии ребенка. «Ученик развивается, когда он сам действует», — подчеркивал он [3, с. 175]. В «новой педагогике» содержится немало идей о том, что школьник должен сам добывать знания, а не получать их в готовом виде, самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, то есть должен «научиться учиться», постоянно занимаясь саморазвитием [9]. Ученый рассматривал образование как процесс создания условий для индивидуально-творческого развития каждой личности, высшей целью которого являются самореализация и самоактуализация ребенка, который признается в качестве субъекта, а не объекта образования. «Новая педагогика должна заботиться о том, чтобы ребенок хотел научиться, ...сам захотел изучать языки, науки и искусства, сам стремился выра-

ботать правильное мышление, правильную речь и хорошие вкусы», — писал В. П. Вахтеров [2, с. 142].

По мнению педагога, в процессе собственной деятельности происходят развитие интеллектуальных способностей, тренировка самостоятельного мышления, критического отношения к чужому слову, формирование умений делать выводы, привычки к самопроверке. На это же ориентируют и ФГОС, в которых в качестве результатов личностного развития школьника выступают умения: проявлять познавательную инициативу в учебном процессе; самостоятельно оценивать выделенные учителем ориентиры в новом учебном материале; осуществлять самоконтроль своей деятельности; вносить необходимые изменения в соответствии с отношениями сотрудничества учителя и ученика при исполнении учебных действий; предполагать существование различных точек зрения, допуская возможность их несовпадения с его собственной, и т. д. [5].

В своих работах В. П. Вахтеров постоянно делал акцент на том, чтобы школьники усваивали не только саму информацию, но и методы ее приобретения. С точки зрения педагога, детям нужно сообщать не только знания, но и то, как их получать, как самому наблюдать, экспериментировать, изобретать, сравнивать, обобщать, классифицировать. Василий Порфирьевич указывал, что часть материала забывается, но остается умение работать над ним, поэтому ценны не одни знания, а способы, какими они разрабатываются [9].

В связи с этим значительное место при организации образовательного процесса ученый отводил эвристическому методу обучения как позволяющему реализовывать идеи развивающего обучения. Данный метод, по мнению В. П. Вахтерова, обеспечивает овладение способами

Василий Порфирьевич указывал, что часть материала забывается, но остается умение работать над ним, поэтому ценны не одни знания, а способы, какими они разрабатываются.

научного познания, формирует черты творческой деятельности, является условием формирования интереса к деятельности, дает полноценные, хорошо осознанные, оперативно и гибко используемые знания. «Современная школа, — подчеркивал он, — должна развить в учениках личный почин, личную энергию, творческую работу ума, привычку доходить до всего самому, привычку к самопроверке, к критическому отношению к чужому слову, а для этого эвристический метод преподавания должен занять надлежащее место в наших школах» [1, с. 157].

В федеральных государственных образовательных стандартах ставятся те же самые задачи — развитие мобильности, активной жизненной позиции, ориентированности на практические знания и т. д. В. П. Вахтеров считал, что при эвристическом методе обучения ученик ставится в положение изобретателя и исследователя и переживает те же психические процессы, что и изобретатель. Цель этого метода — вызвать в уме ученика тот же самый мыслительный процесс, происходивший в уме ученого в момент открытия. Ученик, решивший после долгого труда сложную задачу, подобен Архимеду: тут и сознание собственной силы и умения, и радость творца и изобретателя, и умственное при-

«Современная школа должна развить в учениках личный почин, личную энергию, творческую работу ума, привычку доходить до всего самому, привычку к самопроверке, к критическому отношению к чужому слову».

обретение, и зачаток бескорыстного стремления к истине, — так рассуждал В. П. Вахтеров. Таким образом, данные размышления ученого в определенной степени отражают идеи о формировании умений, которые в современной педагогике называются универсальными учебными действиями. Ими должен овладеть каждый современный школьник в процессе собственной познавательной активности и деятельности.

Придерживаясь идеи системно-деятельностного подхода, В. П. Вахтеров, безусловно, говорил об изменении позиции

обучающего и обучающегося в образовательном процессе. По его мнению, педагог должен заинтересовать учащихся учебно-познавательной деятельностью, увлечь их процессом познания, развить у школьников внимание и любовь к умственному труду. Ученый верил, что обучение может носить непринужденный характер: «при изменении методов и программ преподавания в смысле согласования тех и других не с предметами обучения, а с природой ребенка такая постановка будет делом неизмеримо более легким и более естественным, чем современная организация школьного преподавания» [1, с. 66].

Организация условий для исследовательской деятельности школьников — в этом заключается, с точки зрения В. П. Вахтерова, функция учителя. Педагог должен предоставить учащимся необходимый для познания материал, обозначить задачи, разбудить творческие способности детей, заинтересовать их учебно-познавательной деятельностью и побудить к самостоятельности. В. П. Вахтеров выделил важное условие учения без принуждения — сообразовываться не с бездушными программами и схоластикой, а с психологией ребенка, с фактами детской души, с интересами и потребностями ученика, с его природой, то есть путем максимального учета развивающихся потребностей и потенциалов личности ребенка, стремящейся быть независимой и самостоятельной [9].

Реализуя системно-деятельностный подход, ФГОС также ориентируют педагога вести ребенка по собственной траектории развития в пространстве школы и вне ее, при этом стимулировать, поддерживать, активизировать внутренние резервы развития личности школьника и формировать потребность в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями.

Задаче развития ребенка В. П. Вахтеров подчинял воспитание нравственных качеств. В ряде своих работ педагог вы-

ражал твердое несогласие с незыблемыми, затверделыми догмами и формами воспитания, которые приносят детям зло, осуждал традиционные, безжизненные требования, служившие препятствием свободному развитию ребенка, регламентировавшие до мелочей его образ жизни и поведение. В то же время он справедливо утверждал, что воспитанию необходимы твердо установленные нормы, которые будут удерживать ребенка от импульсивных действий и необдуманных, неосмотрительных поступков.

Определенный интерес представляет подход В. П. Вахтерова к вопросу о свободе в воспитании, который отличается от сторонников «свободного воспитания». Задачу школы он видел в воспитании свободных, волевых, активных граждан, в преодолении распушенности. «Развиваться... это значит держать себя в руках, не позволять себе переходить границ, указываемых совестью, освобождать

себя не только от внешнего деспотизма, но еще и от внутреннего — от деспотизма своих страстей и прихотей... Без свободы нет развития» [2, с. 153]. С позиции теории развития В. П. Вахтеров рассматривает многие вопросы нравственного воспитания: воспитание общественных качеств, трудолюбия, дисциплинированности и других [6].

Таким образом, не употребляя понятие «системно-деятельностный подход», составляющее методологическую основу современных ФГОС, В. П. Вахтеров в конце XIX — начале XX века во многом развивал идеи, близкие по содержанию данному подходу, поэтому они могут представлять научный интерес для сегодняшней педагогики, идущей по пути реформирования.

---

«Развиваться... это значит держать себя в руках, не позволять себе переходить границ, указываемых совестью, освобождать себя не только от внешнего деспотизма, но еще и от внутреннего — от деспотизма своих страстей и прихотей».

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Вахтеров, В. П.* Избранные педагогические сочинения / сост. : Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. — М. : Педагогика, 1987. — 400 с.
2. *Вахтеров, В. П.* Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — Т. 1. — М. : Изд-во т-ва И. Д. Сытина, 1913. — 583 с.
3. *Вахтеров, В. П.* Предметный метод обучения / В. П. Вахтеров. — М. : Изд-во т-ва И. Д. Сытина, 1907. — 333 с.
4. *Горностаев, П. В.* Развивающая педагогика В. П. Вахтерова / П. В. Горностаев // Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 75—81.
5. *Киселева, А. В.* «Новая педагогика» В. П. Вахтерова и ФГОС второго поколения / А. В. Киселева // URL: <http://vestnik-rzi.ru/2015/05/3312>.
6. *Россова, Ю. И.* Вопросы нравственного воспитания: «новая педагогика» В. П. Вахтерова и современная педагогика / Ю. И. Россова, Т. И. Прохорова // Современные научные исследования и инновации. — 2015. — № 10 (54). — С. 437—442.
7. *Россова, Ю. И.* Нижегородский период жизни и творчества В. П. Вахтерова и формирование его педагогических взглядов / Ю. И. Россова // Начальная школа. — 2013. — № 10. — С. 3—9.
8. *Россова, Ю. И.* «Новая педагогика» В. П. Вахтерова: личность ребенка как высшая ценность / Ю. И. Россова // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 8 (36). — Ч. 2. — С. 105—107.
9. *Россова, Ю. И.* Функция учителя в образовательном процессе: современная педагогика и «новая педагогика» В. П. Вахтерова / Ю. И. Россова // Современные научные исследования и инновации. — 2015. — № 4 (48). — С. 9—13.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2011. — 33 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М. : Просвещение, 2011. — 48 с.

---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Modern problems of the innovation's development in education** (*S. V. Danilov*, the candidate of psychological sciences, the associate professor, the director of the Center of educational prospects and innovations of ULGPU of I. N. Ulyanov (Ulyanovsk))

**The paradigm of engineering education in the personal measurement** (*N. G. Bagdasaryan*, the doctor of philosophy, the professor of MGTU of N. E. Bauman, Lomonosov Moscow State University, the manager of the department of sociology and humanities of Dubna University; *E. V. Kipriyanova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of department of economy, management and right of ChIPPKRO, the director of Lyceum № 11 (Chelyabinsk))

**The implementation of the system-activity approach in the terms of children's rest and improvement: «Lazurnyi» as the educational system** (*S. A. Fadeyeva*, the doctor of pedagogical sciences, the manager of department of the theory and practice of education and additional education of the NIRO); *M. E. Botova*, the manager of methodical department of DSOOTs «Lazurnyi»)

**The interaction of the analytical and interpreting activity of pupils at a literature lesson** (*M. I. Shutan*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of department of literature and cultural science of the NIRO, the honored teacher of the Russian Federation)

**The gender approach to the organization of home reading lessons in the main school** (*S. V. Samykina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of primary education of the Samara institute of the professional development and retraining of teachers)

**The system-activity approach in preparing the school mediators** (*A. V. Miklyaeva*, the doctor of psychological sciences, the associate professor, the professor of the psychological department

of the person of RGPU of A. I. Herzen (St. Petersburg))

**The estimation as a method of increasing the personal activity of students in teaching process** (*N. E. Serebrovskaya*, the doctor of psychological sciences, the professor of the department of university management and innovations in formation of NNGU of N. I. Lobachevsky)

**The system-activity approach to the development of pupils' information competence in the social and cultural space** (*B. S. Safaraliyev*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of the department of social activities of the Chelyabinsk state academy of culture and arts (Chelyabinsk); *N. S. Kolyeva*, the candidate of pedagogical sciences, the deputy dean of the scientific work and quality management of the faculty of information technologies of the North Kazakhstan state university of M. Kozybayev (Kazakhstan))

**The language values as the basis of forming the person's culture** (*G. S. Samoylova*, the candidate of philology, the associate professor, the dean of faculty of the humanities of NGPU of K. Minin)

**The system-activity approach in teaching social and humanitarian disciplines at school** (*I. V. Krutova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of general history and the methods of teaching history and social science of the Volgograd state social and pedagogical university)

**The development of cogitative operations of the senior preschool children at a stage to preparation for school** (*E. G. Gutsu*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NGPU of K. Minin; *E. V. Kochetova*, the senior teacher of the department of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NGPU of K. Minin; *T. A. Runova*, the candidate of psychological sciences, the

---

associate professor of primary education of the NIRO)

**The special features of forming the information culture of pupils at a primary school with violations of the written language** (*E. A. Tsilina*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of primary education of the NIRO; *I. N. Mokhova*, the senior teacher of the department of primary education of the NIRO)

**The possibilities of the system-activity approach in the development of not adaptive activity of children of younger school age** (*I. S. Bukharova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of pedagogics and psychology of the childhood of the UGPU (Yekaterinburg))

**The formation of spatial representations of pupils with a delay of mental development in the 1st class** (*N. V. Kryukovskaya*, the candidate of pedagogical sciences, the senior teacher of department of the theory and technique of vocational education of the Grodno state university of Janka Kupala (Belarus))

**Organizational and methodological support of educational organization of correctional work** (*U. V. Naumenko*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of the department of pedagogics of the Volgograd state academy of physical culture)

**The social development of schoolboys by means of a foreign language** (*M. A. Ariyan*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of linguadactics and methods of teaching foreign languages of NGLU of N. A. Dobrolyubov)

**Akmeological orientation of a teacher in the system of professional development** (*T. B. Volobuyeva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the corresponding member of the international academy of Sciences of pedagogical education, the vice rector for the scientific and pedagogical work of the Donetsk institute of post-degree pedagogical education)

**The stages of mastering a teacher technology of the organization of activity**

**of primary school pupils for the solution of design tasks** (*G. V. Raitetskaya*, candidate of pedagogical sciences, manager of department of primary education of Krasnoyarsk regional institute of professional development and professional retraining of teachers)

**The professional competence-based model of the head of the preschool educational organization according to the requirements of the federal standards of preschool education** (*R. Yu. Belousova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the management department of the preschool education of the NIRO; *A. N. Novoselova*, the candidate of philology, the associate professor of the management of the preschool education of the NIRO; *N. M. Podoplelova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the management of the preschool education of the NIRO)

**The program of the development of a future teacher' professional reflection in the process of passing the pedagogical practice** (*G. G. Ernst*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of department of psychology Institute of psychology and pedagogy the Altai state pedagogical university (Barnaul))

**The speech statement as the main factor of realization the interaction between the doctor and the patient** (*N. V. Fomina*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of classical and practical psychology of NGPU of K. Minin)

**«Open approach» and «research of lessons» — ways of improvement of mathematical education** (*A. M. Safuanova*, the post graduate student of the Moscow city pedagogical university; *I. S. Safuanov*, doctor of pedagogical sciences, professor of department of the higher mathematics and technique of teaching mathematics of the MGPU)

**Modern problems of socialization of infants and preschool children** (*U. A. Verkhoturova*, doctoral candidate of the Ural state pedagogical university, candidate of

---

pedagogical sciences, associate professor of pedagogics of UrGPU (Yekaterinburg))

**Vocal songs and in the development of phonetics at English lessons at a primary school** (*A. E. Lekontsev*, the graduate student of the NIRO, a teacher of English, school № 51, Reshetikha, the Volodarsky district)

**Pedagogical conditions of forming the business activity of students** (*A. V. Sharina*, graduate student of the NIRO, the head of

the department of quality management of education and innovations of the Arzamas commercial technical school)

**The idea of developing the «new pedagogics» of V. P. Vakhterov in the context of the system-activity approach** (*Yu. I. Rossova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of pedagogics and psychology of pedagogical education, NNGU Arzamas branch of N. I. Lobachevsky)

---

Оригинал-макет подписан в печать 23.06.2016. Формат 84×108<sup>1/16</sup>.  
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 18,06.  
Тираж 400 экз. Заказ 2346.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 17.08.2016

Цена 275 руб.