

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., ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

## Содержание

16+

### Образовательная политика

#### Современные тенденции развития образования

- С. А. Фадеева.** Доступное дополнительное образование для детей: дизайн обновления в пространстве региона \_\_\_\_\_ 4
- А. Н. Никифоров, С. В. Кулева, Т. В. Дурандина.** Наставничество как форма профориентационной работы с подростками 11
- С. И. Мелехина.** Система профессионального самоопределения школьников на основе сетевого взаимодействия \_\_\_\_\_ 17
- М. И. Рожков, И. В. Иванова.** Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании в контексте экзистенциальных подходов в педагогике \_\_\_\_\_ 25

### Образовательный процесс: методы и технологии

#### Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- Е. Г. Гуцу, Т. А. Рунова, Е. В. Кочетова.** Дополнительное образование детей при подготовке к школе в свете новых требований ФГОС \_\_\_\_\_ 34
- М. К. Приятелева.** Формирование гражданской идентичности субъектов образовательных отношений средствами музейной педагогики \_\_\_\_\_ 40
- А. Г. Козлова.** Формирование престижа профессии инженера в дополнительном образовании современных школьников \_\_\_\_\_ 47
- О. С. Гладышева, Т. В. Загурдаева, Ф. Н. Маркина.** Система дополнительного образования как ресурсная база для реализации здоровьесберегающей деятельности \_\_\_\_\_ 55
- Л. Н. Щербатых.** Дополнительное иноязычное образование как фактор формирования гуманитарной культуры лингвистически одаренных школьников \_\_\_\_\_ 61
- А. В. Наумов, Е. В. Масланов.** Научно-технический музей как форма организации регионального дополнительного образования \_\_\_\_\_ 67

#### Повышение квалификации педагогических кадров

- Н. Ю. Бармин.** Исследование профессиональных приоритетов руководителя общеобразовательной организации \_\_\_\_\_ 73
- Г. С. Чеснокова.** Изучение предкризисных состояний профессионального развития учителя в процессе повышения квалификации \_\_\_\_\_ 83

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

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

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

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

**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

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

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

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

#### Редакционный совет

**Л. В. Агафонова** — к. п. н., доцент кафедры теории и методики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

**И. Н. Герасимова** — к. ф. н., ученый секретарь 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

**Г. В. Раицкая.** Операционализация как способ профессиональной деятельности педагога в достижении планируемых результатов младшими школьниками \_\_\_\_\_ 89

**Т. Л. Шабанова.** Воспитание эмоционально зрелой личности как один из критериев качества профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе \_\_\_\_\_ 95

## Образовательная система: теория и практика

### Точка зрения ученого

**Л. В. Искровская.** Великая российская революция в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по истории: проблема формы и содержания \_\_\_\_\_ 102

## Из истории народного образования

### Педагогика: вчера и сегодня

**Д. В. Кирюхин.** А. И. Суетнова: жизнь сельского и городского педагога в 1930—1950-х гг. \_\_\_\_\_ 112

**Информация об авторах** \_\_\_\_\_ 118

**Указатель статей, опубликованных в журнале «Нижегородское образование» в 2017 году** \_\_\_\_\_ 119

#### Уважаемые авторы и читатели журнала «Нижегородское образование»!

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

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

**Ответственный секретарь** С. Ю. Малая

**Редактор** А. Л. Чипинская

**Корректор** В. А. Буренкова

**Компьютерная верстка** О. Н. Барабаш

**Компьютерный набор** М. В. Семикова

**Художник** Д. Ю. Брыксин

**Макет** А. М. 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@niro.nnov.ru](mailto:niobr2008@niro.nnov.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», 2018

# **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА**



# Современные тенденции развития образования



## ДОСТУПНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ: ДИЗАЙН ОБНОВЛЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

С. А. ФАДЕЕВА,  
доктор педагогических наук,  
заведующая кафедрой теории и практики воспитания  
и дополнительного образования НИРО  
[fadeeva-1607@gmail.ru](mailto:fadeeva-1607@gmail.ru)

В статье рассматриваются возможности обновления дополнительного образования детей в контексте актуализации государственного и социального заказа; доказывается необходимость разработки стратегического проекта развития дополнительного образования на региональном уровне и предлагаются ключевые ориентиры построения организационно-управленческого маршрута, реализуемого при консолидации всех ресурсов конкретной территории.

The article describes the possibilities of updating children's additional in the context of the state and social order. The author of the article proves the necessity of researching the strategic project of additional education at the regional level. She also offers the main points of creation the organizational and administrative route which is realized at consolidation of all resources on the particular territory.

**Ключевые слова:** *дополнительное образование, региональный опыт, повышение квалификации педагогов дополнительного образования, стратегия развития дополнительного образования*

**Key words:** *additional education, regional experience, professional development of teachers of additional education, strategy of development for additional education*

Развитие дополнительного образования детей связано с необходимостью системных преобразований данной сферы: ориентация на исполнение нового государственного заказа меняет прежние подходы к осуществлению дополнительных образовательных потреб-

ностей. Хочется акцентировать определение дополнительного образования как вида образования, направленного на *всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека* в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенство-

вании (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2, п. 14). Сегодня дополнительное образование представляет собой богатую палитру самых разнообразных форм организации — от центров внешкольной работы и домов детского творчества до «кидбургов» и инженерно-конструкторских школ; от научно-технических музеев и центров досуга до малых академий наук и «кванториумов».

Однако современные образовательные тренды: переход от массового обучения с приоритетом знаний и предметных результатов к персонифицированному подходу, обеспечивающему непрерывное развитие личности в течение всей жизни, возможность экстраполяции инновационных форм и технологий неформального обучения и воспитания в школу, определение дополнительного образования как социального блага для граждан — требуют пересмотра традиционных векторов его развития. Проблемой остается несоответствие современных регулятивов на всестороннее удовлетворение дополнительных образовательных потребностей детей и взрослых реальному состоянию образовательного ландшафта, предоставляющего услуги в сфере дополнительного образования.

В последние годы изучением отдельных проблем дополнительного образования детей активно занимались В. А. Березина, А. К. Бруднов, Л. Н. Буйлова, В. А. Горский, Е. Б. Евладова, О. Е. Лебедев, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова, Е. Е. Чепурных и др. Как «зону ближайшего развития» образования в России рассматривает дополнительное образование А. Г. Асмолов. Проблемы подготовки и профессионального развития педагогических кадров сферы дополнительного образования детей актуализируют в своих работах А. В. Золотарева, А. В. Кисляков, И. Н. Попова и др. Вопросы формирования новых трендов в системе дополнительного образования в рамках сохранения лучших традиций внешкольников изучает и популяризирует Б. В. Куприя-

нов. Необходимость реорганизации дополнительного образования в сферу открытого непрерывного образования на конкретной территории актуализирует А. А. Попов. Повышение эффективности управления дополнительным образованием детей, в том числе в контексте развития современных экономических механизмов, исследует С. Г. Косарецкий.

Не вызывает сомнения тот факт, что в условиях растущих запросов населения на принципиально иные форматы организации и предоставления дополнительных образовательных услуг по месту жительства необходима разработка единой стратегии развития *региональной системы* дополнительного образования. Создание подобной стратегии должны предварять многофакторный анализ и прогнозирование будущего состояния дополнительного образования в целом, а также необходимо иметь ясное представление о дальнейшем поступательном движении всех его направленностей (профилей) в частности\*. Существует запрос на переход с традиционного «мероприятийного» подхода в координации деятельности организаций дополнительного образования к системному видению всех дефицитов и потенциалов данной сферы.

Решение задач приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» требует введения более эффективных организационно-управленческих моделей, способствующих позитивным изменениям системы. Так, вероятно создание *межведомственного координационного Совета*, который будет определять приоритеты развития допол-

Существует запрос на переход с традиционного «мероприятийного» подхода в координации деятельности организаций дополнительного образования к системному видению всех дефицитов и потенциалов данной сферы.

\* Стратегия обновления и развития направленностей (профилей) дополнительного образования в полной мере представлена федеральными центрами дополнительного образования (г. Москва).

нительного образования, управляя выбранной стратегией для обеспечения его доступности и качества с учетом специфики и условий конкретного региона.

В ряде субъектов РФ создаются *модельные центры* дополнительного образования, которые призваны не только координировать деятельность организаций дополнительного образования различной ведомственной принадлежности, но и выступать в качестве проектного офиса разработки и апробации актуальных стратегий развития дополнительного образования на своей территории. Модельные центры преимущественно создаются на базе *региональных институтов развития образования*, что является оправданным и целесообразным: модельный центр дополнительного образования должен взять на себя функции, не свойственные организации дополнительного образования детей (разработку и апробацию дополнительных профессиональных программ, повышение квалификации и переподготовку всех педагогических и руководящих работников данной сферы, научное сопровождение инноваций и научное руководство деятельностью инновационных площадок, экспертизу и сертификацию методических разработок педагогов, независимую оценку качества образования и др.), а для институтов данные функции являются традиционными; кроме того, по словам министра образования и науки Астраханской области В. А. Гутмана, дан-

Модельные центры преимущественно создаются на базе региональных институтов развития образования, что является оправданным и целесообразным.

ные структуры «не станут «перетягивать одеяло на себя» и всегда находятся «над схваткой»». В региональных стратегических маршрутах дополнительного образования реализуются *модели проектного управления*, и тогда в проектном офисе работает команда специалистов разных областей знания и представителей различных ведомств (ученые, юристы, социологи, финансисты и др.), есть опыт осуществления инвентаризации всех

возможных для дополнительного и неформального образования объектов инфраструктуры (результат — значительное количество свободных для занятий с детьми помещений и оборудования).

Другой актуальный организационно-управленческий тренд — создание системы дополнительного образования как *открытой модели*, основанной на принципах государственно-общественного управления и направленной на выявление и снижение *дефицитов профессий* на своих территориях, — внедряется в ряде субъектов Российской Федерации. Такая модель (в отличие от традиционной, где ведущей является организация дополнительного образования) допускает свободное появление других заинтересованных субъектов — «игроков» на поле дополнительного образования»: представителей вузов, некоммерческих организаций, родителей, индивидуальных предпринимателей и др. В данном случае ориентиром для управления развитием региональной системы дополнительного образования будут являться обнаружение и поддержка данных инициатив как перспективных источников ее обновления. Эффективное проектирование общего образовательного ландшафта возможно лишь при консолидации всех имеющихся ресурсов, а «территориальная рамка проектирования» [3] включает все возможные объекты формального и неформального образования детей и молодежи.

Одним из ключевых направлений обновления дополнительного образования является осуществление *программоориентированности*, базирующейся на понимании иной роли и значения образовательных программ в сфере дополнительного образования. Программа является базисным организационным элементом всей его системы. Концепцией развития дополнительного образования детей закреплены принципы проектирования и возможность новых форм освоения дополнительных образовательных программ. Успешно апробируются и внедряются не-

традиционные форматы реализации дополнительных образовательных программ: интенсивные профильные школы, социальные тренинги для старшеклассников, программы индивидуальной поддержки рекордных образов жизни для одаренных детей, массовые социально-образовательные проекты для подростков, различные формы «свободного образования» и образовательного туризма в период летнего отдыха и др. При этом важно, опираясь на целевые ориентиры Концепции, где дополнительное образование рассматривается как сфера эффективных инвестиций и новый сектор экономики, проводить исследование потребностей своих территорий в разработке и внедрении тех или иных дополнительных образовательных программ.

Однако в системе дополнительного образования не существует образовательных стандартов, и каждый педагог должен самостоятельно разработать свою программу с учетом нормативных требований, методических рекомендаций, запросов обучающихся и т. п., что не всегда легко. При этом часто происходит дублирование дополнительных образовательных программ, реализующихся в образовательных организациях (особенно в организациях различной ведомственной принадлежности).

В системе образования Нижегородской области имеются единые требования к структуре и содержанию дополнительных общеразвивающих программ, соблюдение которых рассматривается при проведении внешней экспертизы; свою программу педагоги представляют также в рамках педагогических конференций, в процессе аттестационных процедур, при участии в профессиональных конкурсах. Но, к сожалению, при проектировании программ — даже в одной образовательной организации — приходится констатировать отсутствие единых методологических оснований, целевую и содержательную несогласованность, слабо выраженную логику прогнозируемых результатов

и системы оценочных материалов, неравноценный методический и технологический уровень реализуемых дополнительных общеобразовательных программ. Эффективным вариантом решения данных проблем является разработка *единой образовательной программы* (ОП) организации дополнительного образования [9].

Целевой раздел ОП как раз и предполагает проектирование единых образовательных ориентиров организации с учетом требований законодательства Российской Федерации, региональных особенностей и, что крайне важно, специфики самой организации. Отсутствие подобного документа ставит под сомнение наличие образовательной стратегии в конкретной образовательной организации, так как многие возникающие вопросы (о необходимом соотношении направленностей ДООП, о структуре прогнозируемых образовательных результатов и их оценке, о соблюдении организационных рамок при разработке единого учебного плана, о формировании необходимых ресурсов для реализации образовательных задач и др.) остаются без ответов — обоснованных и регламентированных.

Следующим важным направлением обновления дополнительного образования региона является создание *единого информационного пространства*. Разработка информационных *навигаторов*, с помощью которых родители и дети смогут найти полный реестр программ, направлена на презентацию всех предложений в данной сфере. Региональный информационный портал повысит *доступность* и *открытость* сети организаций дополнительного образования — как принадлежащих различным ведомствам, так и создаваемых НКО. Каждая семья сможет определить подходящие для ребенка организацию и образовательную программу, увидеть прогнозируемый результат, выбрать

В системе образования Нижегородской области имеются единые требования к структуре и содержанию дополнительных общеразвивающих программ, соблюдение которых рассматривается при проведении внешней экспертизы.

педагога и режим занятий при соотнесении с иными формами внеурочной занятости обучающегося. Кроме того, на портале можно организовать оценку осуществляемых дополнительных образовательных программ родительской общественностью, что, безусловно, будет влиять на качество предоставляемых услуг. Формированию регионального информационного пространства будут способствовать совершенствование информатизации, активное использование новых информационных технологий и обеспечение эффективной работы сайтов организаций дополнительного образования.

Развитие системы дополнительного образования детей зависит от мобилизации всех видов ресурсов, в том числе привлечения средств некоммерческих организаций и грантов (например, в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО)). А создание более привлекательных организационных и содержательных форм дополнительного образования позволит разрабатывать механизмы консолидированного бюджета, включающего в себя не только региональные и муниципальные средства на дополнительное образование, но и средства попечителей, родительской общественности. Для дополнительного образования сегодня сформирован специальный код бюджетной классификации, и это означает, что «впервые в истории России деньги на дообразование стали адресными» [4].

Для дополнительного образования сегодня сформирован специальный код бюджетной классификации, и это означает, что «впервые в истории России деньги на дообразование стали адресными».

Зрела необходимость разработки программ модернизации инфраструктуры ОДО, включающих аудит материально-технической базы, капитальный ремонт и реконструкцию зданий, благоустройство и оснащение прилегающих территорий и многие другие меры и мероприятия. Переустройство инфраструктуры дополнительного образования предусматривает также обеспечение государ-

ственных гарантий получения образовательной услуги каждому ребенку, в том числе из отдаленных районов области, для выравнивания стартовых возможностей (и прежде всего возможностей талантливых и одаренных детей). Постепенно должен происходить переход от финансирования организаций дополнительного образования к финансированию *востребованных* дополнительных образовательных программ, что позволит управлять реализацией региональной стратегии в данной области. Необходима активизация деятельности по разработке *комбинированных* моделей финансирования, введению *эффективного контракта, персонализированного* финансирования, предоставлению возможностей *сертификации* дополнительных образовательных услуг (и закреплению финансирования за выбором ребенка) и пр. Принципы формирования финансовых механизмов и моделей развития регионального дополнительного образования, требования к оценке эффективности используемых средств следует закрепить в соответствующих нормативных документах.

Еще одним направлением преобразования сферы дополнительного образования является создание условий для *профессионального развития* педагогических и руководящих кадров. В ГБОУ ДПО НИРО разработана многоуровневая модель сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров сферы дополнительного образования, в рамках которой реализовано несколько модульных межкафедральных образовательных программ, по которым за три года прошли переподготовку и обучение свыше 65 % специалистов дополнительного образования организаций Нижегородской области. В перспективе — разработка программ обучения для специалистов дополнительного образования спортивной направленности (по видам спорта); согласование единых требований к результатам, способам оценки и содержанию дополнительных профессиональных



образовательных программ, а также единых требований к аттестации специалистов дополнительного образования между институтом и образовательными организациями-партнерами; проектирование возможностей различных режимов освоения программ обучения для педагогов; активизация подготовки педагогов технической и естественнонаучной направленностей; обновление методического сопровождения деятельности специалистов данной сферы в муниципальных районах / городских округах. Одной из контрольных точек проекта «Доступное дополнительное образование для детей» является повышение квалификации и переподготовка к концу 2018 года 40 % педагогических работников, из них 20 % — в области научного и технического творчества.

Несмотря на необходимость обновления всех основных направленностей дополнительного образования (социально-педагогической, художественной, туристско-краеведческой, естественнонаучной, технической, физкультурно-спортивной), поддержка развития детского *технического* творчества, формирование заинтересованности обучающихся в получении инженерных навыков и компетенций — одно из актуальных направлений трансформации в системе дополнительного образования. Его ориентация на раскрытие и реализацию научно-технического потенциала детей и молодежи важна прежде всего потому, что экономика и промышленность остро нуждаются в квалифицированных рабочих кадрах, инженерах и технологах, что подтверждается Национальной технологической инициативой [7]. При активизации данного вида деятельности обращает на себя внимание его соответствие региональному культурно-историческому контексту, что необычайно важно в условиях социально-экономических реалий. Модернизация сферы детского технического творчества в районах области может происходить по следующим ключевым направлениям:

✓ анализ качества программ, нацеленных на развитие научно-технического творчества и освоение инженерно-технических компетенций среди обучающихся; мониторинг состояния и использования в ОО элементов техносферы;

✓ разработка планов (дорожных карт) по реализации научно-технического творчества и освоению инженерно-технических компетенций среди обучающихся (включая развитие робототехники, программирования, 3D-моделирования и пр.);

✓ выявление кадровой обеспеченности педагогическими работниками дополнительного образования в сфере технического творчества и разработка адресных мер, направленных на снижение кадровых дефицитов в данной сфере;

✓ создание условий для ежегодного увеличения количества творческих объединений технической направленности на базе организаций дополнительного образования, а также в условиях общего, профессионального и высшего образования;

✓ кооперация и организация сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций, организаций дополнительного, профессионального, высшего образования, промышленных предприятий и бизнес-структур в сфере научно-технического творчества;

✓ проведение конкурсных мероприятий, направленных на выявление и развитие интереса детей и молодежи к научно-исследовательской, конструкторской, творческой деятельности;

✓ проведение конкурсов профессионального мастерства в целях поддержки и профессионального развития специалистов системы дополнительного образования в сфере технического творчества;

✓ выявление, обобщение и распространение лучших педагогических практик, построенных на интеграции с общим, сред-

Поддержка развития детского технического творчества, формирование заинтересованности обучающихся в получении инженерных навыков и компетенций — одно из актуальных направлений трансформации в системе дополнительного образования.

ним профессиональным, высшим образованием;

✓ популяризация мер и мероприятий, направленных на развитие технического творчества в средствах массовой информации и сети Интернет;

✓ интеграция детского технического творчества с миром общекультурных, художественно-эстетических ценностей (искусства, литературы, театра и др.).

Развитие детского технического творчества, усиление внимания к формированию исследовательских компетенций детей, в том числе через включенность в

программы естественнонаучной направленности, а также работа с одаренными детьми и доступность дополнительных образовательных услуг для особенных детей — все эти ключевые направления должны также предстать в содержании *организационного проекта*, необходимость разработки которого назрела в региональном пространстве (см. приложение). Эффективная реализация приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» зависит от принятия верных стратегических решений на каждой отдельной территории.

### ПРИЛОЖЕНИЕ

#### Проект обновления системы дополнительного образования в регионе

<p>Организационно-управленческие механизмы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ создание межведомственного координационного Совета по развитию ДО;</li> <li>✓ разработка региональной стратегии развития ДО (как открытой модели организации);</li> <li>✓ определение модельного центра ДО и опорных центров ДО;</li> <li>✓ реализация сетевого регионального проекта по апробации муниципальных моделей развития дополнительного образования (с учетом специфики территории)</li> </ul>		
Создание единого регионального информационного пространства дополнительного образования		
Кадровое обеспечение региональной системы дополнительного образования	Реализация возможных форматов дополнительных образовательных программ (согласно социальному запросу территории)	Актуализация отдельных направленностей и видов деятельности ДО: детское техническое (научно-техническое) творчество; естественнонаучная, исследовательская и проектная деятельности и др.
Непрерывное профессиональное развитие педагогических и руководящих кадров ДО		Обеспечение стартовых возможностей и доступности ДО для различных категорий детей
Разработка программы преобразования инфраструктуры ДО, обновления материально-технической базы МОО ДО		
Разработка и закрепление финансовых механизмов и моделей развития ДО в регионе		

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Калинкина, Е. Г.* Независимая оценка качества образовательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей / Е. Г. Калинкина, С. А. Фадеева, И. Н. Лескина // Нижегородское образование. — 2017. — № 3. — С. 4—11.
2. Концепция развития дополнительного образования детей // URL: <http://минобрнауки.рф/>.
3. *Косарецкий, С. Г.* Дополнительное образование как сложноорганизованная система: вызовы к управлению / С. Г. Косарецкий // Материалы II Всероссийского съезда работников сферы дополнительного образования детей (Ярославль, 26—28 октября 2015 г.) // URL: <http://conf.iro.yar.ru/index.php?id=284>.
4. *Куприянов, Б. В.* Дополнительное образование. В центре внимания — дети / Б. В. Куприянов // URL: [http://jurnalaspekt.ucoz.ru/1-kuprijanov\\_b.v.pdf](http://jurnalaspekt.ucoz.ru/1-kuprijanov_b.v.pdf).

5. Национальная технологическая инициатива / утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 18 апреля 2016 г. № 317.

6. Приоритетный проект «Доступное дополнительное образование для детей» / утв. 30 ноября 2016 г. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам // URL: <http://минобрнауки.рф/проекты>.

7. Распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» // URL: <http://www.consultant.ru/>.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

9. <http://www.niro.nnov.ru/?id=21632>.

## НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ



А. Н. НИКИФОРОВ,  
кандидат экономических наук, доцент кафедры организации и экономики строительства ННГАСУ, член городского Совета отцов  
[aleknikiforov@mail.ru](mailto:aleknikiforov@mail.ru)



С. В. КУЛЕВА,  
кандидат педагогических наук, директор МБОУ «Лицей № 87 им. Л. И. Новиковой», Заслуженный учитель Российской Федерации  
[kulevacv@mail.ru](mailto:kulevacv@mail.ru)



Т. В. ДУРАНДИНА,  
кандидат педагогических наук, тьютор, педагог дополнительного образования МБОУ «Лицей № 87 им. Л. И. Новиковой»  
[lyceum-87@yandex.ru](mailto:lyceum-87@yandex.ru)

Статья посвящена формированию программ дополнительного образования в сфере личностного и профессионального самоопределения подростков. В исследовании, предпринятом авторами, определена роль наставничества, сформированы и описаны функции куратора, наставника и наставляемого. Особое внимание в статье уделено организации работы психолога на предмет психодиагностики школьников с выдачей рекомендаций родителям. Авторами статьи предложен механизм реализации в школе системы профессионального самоопределения детей и подростков.

The article is devoted to the formation of programs the additional education in the sphere of personal and professional self-determination of teenagers. The authors of the research define the role of mentoring, describe functions of the tutor and the mentor. Special attention in the article is paid to the organization of work of the psychologist who usually gives recommendations to parents. The authors of the article offer the mechanism of teenagers`professional self-determination.

**Ключевые слова:** *наставничество, профориентация, психодиагностика, дополнительное образование, функции куратора, функции наставника, функции наставляемого*

**Key words:** *mentoring, career guidance, psychological diagnostics, additional education, functions of a tutor, functions of a mentor, functions of edified*

**В**ыбор сферы будущей профессиональной деятельности является важнейшим элементом жизни подростка. Полноценная помощь в выборе профессии, во-первых, ориентирует и организует учебную деятельность ребенка, во-вторых, формирует у него чувства определенности и уверенности в отношении своего будущего. Ребенок более осознанно живет, изучает школьные предметы, которые могут пригодиться во взрослой трудовой жизни.

Ожидаемыми *результатами* профориентационной работы должны стать:

- ✓ повышение мотивации школьника к образовательной деятельности;
- ✓ повышение качества обучения;
- ✓ повышение уровня познавательной активности, творческой самостоятельности;
- ✓ организация комфортной образовательной и психолого-педагогической среды для каждого учащегося в образовательной организации;

✓ формирование у школьников навыков целеполагания, планирования этапов своей деятельности, организации самоконтроля, адекватной самооценки своей учебной деятельности, анализа актуальности будущего профессионального выбора;

✓ успешная социализация обучающихся, основанная на самостоятельном сознательном профессиональном самоопределении в старших классах;

✓ сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Дополнительное образование играет немаловажную роль в проведении профориентационной работы. В ходе его организации в МБОУ «Лицей № 87 им. Л. И. Новиковой» Нижнего Новгорода сформировалась группа специалистов различных направлений (см. таблицу), из числа которых мы создали команду. В ее состав входят куратор, наставник и наставляемый.

### Внешняя и внутренняя среда профориентационной деятельности

Внутренняя среда (школа)		Объект системы (школьник)	Внешняя среда (рынок труда)	
Психолог	Индивидуальная работа с подростками по вопросам профессиональной психодиагностики с выдачей рекомендаций		Работодатели	Предоставление информации о развитии рынка труда, требуемых вакансиях, перспективах
Тьютор	Планирование профессиональных и жизненных перспектив подростка в школе (развитие сильных и снижение влияния слабых сторон)	Вузы	Предоставление информации об учебных программах, спросе выпускников на рынке труда	

*Куратор* — специалист, который разрабатывает программу, осуществляет ее мониторинг и оценивает эффективность, создает план обучения, готовит наставников, отбирает наставляемых, организует сопровождение и супервизию сформированных пар, ведет необходимую документацию.

Функции куратора наиболее близки школьному тьютору, основной деятельностью которого являются формирование у учащихся умений и навыков самостоятельного планирования жизненного пути, составления и реализации индивидуальной образовательной программы, продвижения по индивидуальной образовательной траектории, разрешения проблемных ситуаций. Тьютор непосредственно осуществляет «навигацию» дополнительного образования вместе со школьником через различные виды его деятельности, помогает осмыслить успехи и неудачи. Анализируя уже пройденный путь, можно успешно определить индивидуальный набор образовательных программ, собственные предпочтения учащегося и сформировать навыки работы в каждом избран-

ном им направлении работы, обязательно проявляя неизменную поддержку инициативы школьника в выборе способов деятельности.

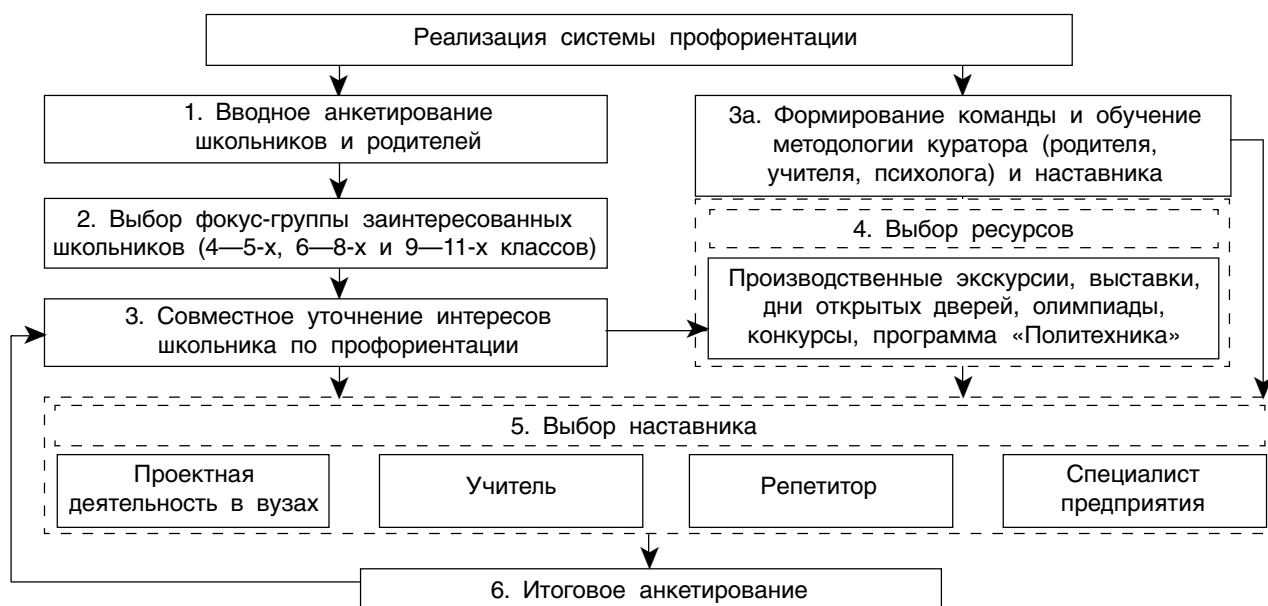
*Наставник* — специалист, который готов помочь подростку в поиске индивидуальных жизненных целей и способов их достижения, в формировании умений и навыков, передать ему знания, оказать необходимую поддержку.

*Наставляемый* — школьник, мотивированный на профориентацию, в частном случае это могут быть одаренные или трудные дети.

Главная цель создания команды — постепенное формирование у подростка внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного).

Мы понимаем, что решить задачу профориентации детей возможно только на основе комплексного, системного подхода к выбору будущей профессии и планированию профессионального развития при построении карьеры. Достичь этого можно поэтапно (см. схему).

**Система профессионального самоопределения детей и подростков (4—5-х, 6—8-х и 9—11-х классов)**



На *первом этапе* необходимо адаптировать под конкретные цели и согласовать программу «Наставничество» в школе.

На *втором этапе* психологом должна быть проведена психодиагностика школьников с выдачей рекомендаций родителям.

Мы предлагаем использовать наработки по профдиагностике «Я могу» и «Я хочу» (Psychometric Expert) для тестирования личностных особенностей наставляемого и для определения вектора его развития, а также провести развернутую диагностику, которая включает в себя:

✓ Диагностику личностных качеств:

— степени развития чувственно-эмоциональной сферы (типы темперамента по Г. Айзенку «ЕРІ — подростковый вариант»);

— уровня агрессии (по опроснику Басса — Дарки);

— уровня тревожности (по методике А. М. Прихожан);

— уровня развития коммуникативных навыков с помощью методики В. Ф. Ряховского;

— этико-нравственных проблем (наличие или отсутствие ценностей и норм) по методике ценностных ориентаций М. Рокича;

— самооценки (завышенная, заниженная) по методике В. Сониной «Полярные профили».

✓ Диагностику познавательных процессов:

— памяти по методике А. Р. Лурии;

— внимания (объем, переключение, распределение внимания) с помощью корректурной пробы;

— особенностей интеллекта (самостоятельность мышления, способность классифицировать, комбинировать, подвижность мышления) при помощи теста Р. Амтхауэра.

✓ Диагностику профессионального самоопределения:

— профессиональных склонностей (методика Е. А. Климова «Типы профессий»);

— профессиональных предпочтений («Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Голланда);

— коммуникативных и организаторских способностей с помощью методики КОС;

— дополнительно при затруднениях используется личностный тест Дж. Баррета.

✓ Результаты учебных достижений за последние два учебных года:

— обучения по предметам за полугодия (выписка из классных журналов);

— олимпиад разных уровней;

— непредметных олимпиад и образовательных конкурсов разных уровней.

В результате проведенной развернутой диагностики у родителей будет информация о сильных и слабых сторонах ребенка, о спектре подходящих ему профессий, на основе чего можно будет построить индивидуальную образовательную программу.

На *третьем этапе* формируются списки участников: кураторов, наставников, наставляемых. Необходимо провести обучение наставников по программе «Школа наставников».

Как показывает практика, наставники, которые предварительно прошли обучение, в большей степени удовлетворены своей деятельностью. Обучение на старте — это возможность подготовиться к предстоящим взаимоотношениям, познакомиться с основными целями деятельности, проверить свою готовность к этой работе и поверить в себя как в наставника. Первичное обучение помогает сформулировать цели и мотивы деятельности, скорректировать ожидания и сравнить собственные цели с целями своих наставляемых для выявления и решения разногласий между ними.

В результате проведенной развернутой диагностики у родителей будет информация о сильных и слабых сторонах ребенка, о спектре подходящих ему профессий, на основе чего можно будет построить индивидуальную образовательную программу.

Стартовое обучение способствует решению вопросов организации предстоящей деятельности. Оно также расширяет знания в области педагогики и психологии, методики работы с детьми, совершенствует подходы и навыки, необходимые для создания результативных и безопасных наставнических взаимоотношений. Обучение эффективно проводить в разных форматах — это могут быть семинары, тренинги, обмен опытом. Рекомендуемая подготовка наставников должна составлять не менее шести часов.

Наставников следует обучить двум стилям взаимоотношений с наставляемым: *развивающему стилю* — это прежде всего развитие взаимодействия наставника и наставляемого; *инструментальному стилю* — концентрируется на целенаправленной деятельности, здесь развитие межличностных взаимоотношений имеет второстепенное значение.

На наш взгляд, для обучения наставничеству оптимально подходит инструментарий, предлагаемый национальным ресурсным центром «Ментори» и городской научно-практической лабораторией по проблемам воспитания и семьи. Эти организации поддерживают Совет отцов Нижнего Новгорода путем распространения технологий наставничества и обучения им.

На *четвертом этапе* для школьников разных возрастов формируется свой набор программ дополнительного образования, например для 4—5-х классов в лицее реализуется программа «Политехника». Основной ее целью является создание условий для воспитания личности особого склада с высоким уровнем интеллекта, познавательной и творческой активности в техническом направлении, хорошо развитым техническим мышлением с учетом индивидуальных способностей, мотивов, ценностных ориентаций. При реализации программы «Политехника» решаются следующие задачи:

✓ организация занятий для изучения

школьниками перспективных направлений развития современной техники и принципов, лежащих в основе ее создания;

✓ поддержание интереса к техническому направлению деятельности учащихся младшего и среднего возраста с помощью специальных методов и организационных форм (игровых, компьютерных технологий, специальных интеллектуальных заданий технического направления и др.).

Для учащихся 6—8-х классов начинается знакомство с предприятиями Нижнего Новгорода. Производственные экскурсии лучше проводить часто и на предприятиях разных отраслей, чтобы расширить у детей горизонт возможностей самореализации. В идеале можно было бы позволить обучающимся самим создать какой-либо продукт (это уже вопросы трудового воспитания), что для школьников было бы интересно и незабываемо.

Обучающиеся 9—11-х классов знакомятся с направлениями подготовки, предлагаемыми высшими учебными заведениями и организациями СПО, а также с работой предприятий высокотехнологичных отраслей производства. Школьники осмысливают сущность того или иного образования, оценивают, какие навыки и умения они приобретут, кем будут работать.

На *пятом этапе* происходит разработка куратором индивидуальной образовательной программы наставляемого, включающей в себя:

✓ составление программы наставничества;

✓ набор производственных экскурсий;

✓ выбор наставника;

✓ формирование тандема.

В результате реализации этой программы происходит совместное с наставником уточнение интересов школьника.

Обучающиеся 9—11-х классов знакомятся с направлениями подготовки, предлагаемыми высшими учебными заведениями и организациями СПО, а также с работой предприятий высокотехнологичных отраслей производства.

Успех наставничества заключается в развитии и поддержании тесных взаимоотношений между наставником и наставляемым, поэтому хорошо подобранный тандем — залог успешной деятельности.

Основные принципы формирования тандема заключаются в том, что его следует осуществлять с учетом таких особенностей наставника и наставляемого, как:

✓ тип нужд наставляемого (потребность в помощи в образовании, саморазвитии, профессиональной ориентации, снижении уровня рискованного поведения и т. д.);

✓ темперамент (необходимо убедиться, что личностные и поведенческие качества наставника и наставляемого не конфликтуют друг с другом);

✓ интересы (при прочих равных условиях наставника и наставляемые, подобранные на основе сходств (например, хобби, образа жизни и т. п.), как правило, создают более прочные тандемы);

✓ особенности воспитания и культуры.

При работе в тандемах наставник помогает школьнику прояснить личное восприятие его жизненной ситуации: что ему нравится и не нравится в своей жизни, что бы он хотел изменить, как

это может отразиться на будущем наставляемого. Наставник предлагает свою помощь в достижении подростком целей в сфере профессиональной деятельности, указывая на риски и противоречия, иногда дает советы относительно

ближайшего будущего, основываясь на интересах школьника.

Наставник с разрешения родителей может организовать походы в кино и музеи, спортивные мероприятия и т. д., чтобы расширить кругозор подростка.

На *шестом этапе* проводится повторная психодиагностика старшеклассников на предмет готовности к выбранной профессии с выдачей рекомендаций родителям.

Происходит совместное подведение итогов работы, где используются методы и средства, которые позволят ребенку увидеть, как достигается цель.

В определенный момент должно произойти своевременное снижение активности тьютора, или куратора, с тем, чтобы дать возможность школьнику самому решать свои проблемы, не «давить» на него своим авторитетом.

На этом этапе необходимо повторное подключение специалистов предприятий для предложения подростку углубленного изучения и выбора интересующего направления.

Суть активизации школьника заключается в том, чтобы вооружить его средствами для самостоятельного и осознанного планирования профессионального будущего и развития своей личности. В итоге мы получаем следующую систему: изначальная активность тьюторов → активизация школьника в совместной деятельности с психологом → активность самого школьника (при несколько ослабевшей инициативе тьютора).

Таким образом, в результате реализации системы профессионального самоопределения школьников посредством такой формы профориентационной работы, как наставничество, происходит превращение пассивного подростка в активного; развитие его интересов (мотивации), размышлений, переживаний и ожиданий по поводу своей предстоящей жизни; организация активности подростка, когда его хаотичные карьерные действия становятся осознанными и целенаправленными, а еще лучше — основанными на прогнозировании рынка труда и планировании собственных желаний при самоопределении.

При работе в тандемах наставник помогает школьнику прояснить личное восприятие его жизненной ситуации: что ему нравится и не нравится в своей жизни, что бы он хотел изменить, как это может отразиться на будущем наставляемого.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Антипин, С. Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Г. Антипин. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2011. — 24 с.
2. Наставничество в системе образования России : практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. — М. : Рыбаков Фонд, 2016. — 174 с.
3. Пряжникова, Е. Ю. Профорентация : учебное пособие / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — М. : Академия, 2008. — 496 с.
4. Пряжников, Н. С. Профорентация в школе и колледже. Игры, дискуссии, задачи-упражнения : методическое пособие / Н. С. Пряжников, Л. С. Румянцева. — М. : Академия, 2014. — 304 с.



## СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

С. И. МЕЛЕХИНА,  
кандидат педагогических наук,  
научный руководитель региональной инновационной площадки,  
доцент кафедры профессионального  
и технологического образования ИРО Кировской области  
[melekhinasi@mail.ru](mailto:melekhinasi@mail.ru)

Автором статьи раскрывается механизм работы по развитию внутренних факторов профессионального самоопределения учащихся на основе интеграции школьного и дополнительного образования и сетевого взаимодействия МКОУ «Межшкольный учебный комбинат г. Кирово-Чепецка» (далее — МУК) с общеобразовательными организациями города. Определяются векторы развития внешних факторов профессионального выбора выпускников школ через социальное партнерство МКОУ МУК с промышленными предприятиями и сетевое взаимодействие с организациями профессионального образования на основе учета потребностей рынка труда Кирово-Чепецка.

Combination of internal and external carrier choice factors form the foundation of the career guidance work with school students. The authors reveal the mechanism aimed at the development of professional self-determination internal factors. This mechanism is based on the integration of school education, extra-curriculum activities and IEA networking collaboration with city's general education institutions. Authors define as well the development vectors of professional self-determination external factors through IEA's social partnership with local business and network collaboration with local professional education institutions based on Kirovo-Chepetsk labor market needs.

**Ключевые слова:** *профорентация, самоопределение, интегративный подход, сетевое взаимодействие, социальное партнерство, внутренние и внешние факторы профессионального выбора*

**Key words:** *career guidance, self-determination, integrative approach, network collaboration, social partnership, internal and external factors of career choice.*

**В** Национальной доктрине образования в Российской Федерации дополнительное образование детей характеризуется как один «из определенных факторов развития склонностей, способностей, интересов, личностного, социального и профильного самоопределения детей и молодежи» [7; 10; 12]. Самоопределение — это труднейший в психологическом, социальном и этическом аспектах акт, который предполагает большую работу в современном образовании и имеет огромное значение по своим последствиям.

*Самоопределение личности* — это процесс и результат сознательного выбора и формирования личностью собственной позиции, целей и средств самосуществования в конкретных жизненных обстоятельствах, а также результат образования, выражающийся в готовности ученика сделать выбор в направлении своего личностного, профессионального и социального развития. Сущность процесса самоопределения состоит в выборе и принятии решений и представляет собой и событие (акт), и процесс, и результат [6; 10; 11].

Новые ориентиры на практическую направленность приобретаемых знаний требуют большого количества демонстра-

ционных опытов, экспериментов, социальных и профессиональных проб, самостоятельных научных и социальных исследований.

Современная школьная система образова-

ния (в лице одной общеобразовательной организации), какой бы удачной она ни была, характеризуется *противоречием* между объективной необходимостью развития готовности учащихся к самоопределению и недостаточностью оптимальных условий и эффективных средств для достижения этой цели.

В условиях дефицита кадровых, материально-технических, финансовых ресур-

сов процесс сближения педагогических систем организаций в единую сеть — настоятельная потребность времени [3; 8; 10]. Реализация новых образовательных стандартов основана на интеграции основного и дополнительного образования [2; 5; 7]. Это означает, что между школами, организациями дополнительного и профессионального образования, промышленными предприятиями и другими социальными институтами должны складываться новые взаимовыгодные интеграционные формы сотрудничества.

Интеграция — важнейший фактор *оптимизации процесса обучения*, повышения его результативности, развития творческого потенциала учащихся, устранения перегрузки образовательного процесса. *Интегративный подход* — это методологический подход со своеобразной (связующей, системообразующей и синтезирующей) «призмой видения» всего учебно-воспитательного процесса, на основе которого объединяется множество ранее разобщенных компонентов в системное образование, обладающее целостными свойствами и закономерностями [2; 5].

С целью оптимизации сложного процесса самоопределения появляется необходимость создания новой гибкой вариативной образовательной среды на принципах интеграции, сетевого взаимодействия и социального партнерства.

При интеграции основного и дополнительного образования в условиях сетевого взаимодействия работа по самоопределению школьников осуществляется за счет целенаправленного привлечения образовательных, информационных, инновационных, кадровых, консультационных и других ресурсов различных учреждений, представляющих структуру сетевой организации, — это целостная система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленная на создание оптимальных условий для образования, воспитания и развития школьников [1; 2].

Гуманитарный аспект интеграции предполагает, что методологическую основу

В условиях дефицита кадровых, материально-технических, финансовых ресурсов процесс сближения педагогических систем организаций в единую сеть — настоятельная потребность времени.

современного образования должно составить *учение о человеке, его развитии*. В этом ключе психолого-педагогическое воздействие должно быть направлено на развитие человека во всех его проявлениях: как индивида, личности, гражданина, субъекта жизнедеятельности [3; 9; 12]. В связи с этим Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы в качестве первоочередной задачи ставит обеспечение возможности построения учащимися индивидуальных образовательных траекторий, что является предпосылкой для их самоопределения. Индивидуальные траектории возможны только в условиях широчайшего выбора. Образовательная система одной образовательной организации не может предоставить его ученику, в то время как в условиях образовательной сети возможности выбора увеличиваются многократно [2]. Благодаря этому ученик получает возможность выбора в соответствии со своими запросами и устремлениями и достигает вершин своего *саморазвития и самоопределения*.

Фундаментом профориентационной работы со школьниками является единство *внутренних и внешних факторов выбора профессии*.

Результаты диагностики 2013 года показали преобладание у школьников Кирово-Чепецка двух факторов при выборе профессии: *личностного и профессионального* (внутренние факторы). При этом компонент *социального самоопределения* (внешний фактор) занимал самый низкий уровень. Поэтому необходимыми условиями функционирования профориентационной системы становятся *социальное партнерство с предприятиями* и дальнейшее развитие и совершенствование *сетевого взаимодействия* учебного комбината с организациями общего и профессионального образования и другими социальными институтами [6].

Профориентационная система сетевого и социального взаимодействия на базе МКОУ МУК сегодня включает в себя

42 действующих субъекта, что позволяет с наименьшими затратами решить проблему самоопределения школьников общеобразовательных организаций Кирово-Чепецка на новом качественном уровне.

Организационная структура сети представлена *субъектами сети* (МКОУ МУК — архитектор и субъект сети; школы города, организации СПО и ВПО, городские предприятия и социальные институты, объединяющиеся вокруг МУК) и *центрами ответственности*, отвечающими за определенные направления работы:

✓ ЦДОИР — Центр дополнительного образования и интеллектуального развития. Создан для развития творческих и интеллектуальных способностей детей начиная с дошкольного возраста. ЦДОИР работает по следующим направлениям:

— МАН — малая академия наук (научное общество учащихся) на базе исследовательских лабораторий вузов Кирова;

— профильный лагерь;

— организация олимпиадного и конкурсного движений.

✓ ВТК — временные творческие коллективы. Создаются для реализации любых образовательных проектов. В ВТК входят представители образовательных учреждений различных типов, видов, уровней.

✓ ЦСА — Центр системного администрирования для разработки и администрирования сайта «Управление образованием муниципального образования “город Кирово-Чепецк”», через который осуществляется информационное взаимодействие субъектов сети.

✓ Цп/ППП — Центр предпрофильной и профессиональной подготовки.

Сетевое и социальное взаимодействие осуществляется по четырем направлениям: научно-техническое, естественнонаучное, культурологическое и социально-педагогическое.

Фундаментом профориентационной работы со школьниками является единство внутренних и внешних факторов выбора профессии.

В рамках РИП для развития *внешних факторов* выбора профессии разработана *модель профориентационной работы*, включающая в себя ряд взаимосвязанных компонентов, в которых представлены инвариантная и вариативная ее части с учетом потребностей различных категорий учащихся и многоплановости целевых установок в образовательном процессе [4, 5; 6]. На этой основе реализуются следующие маршруты для разных возрастных групп:

- ✓ для обучающихся 1—4-х классов;
- ✓ для учащихся 8—9-х классов, мотивированных на получение среднего образования в общеобразовательных организациях;
- ✓ для учащихся 8—9-х классов, мотивированных на получение профессионального образования в организациях СПО;
- ✓ для обучающихся 10—11-х классов, не мотивированных на дальнейшее профессиональное образование в профессиональных образовательных организациях сразу после школы;
- ✓ для учащихся 10—11-х профильных классов, мотивированных на дальнейшее профессиональное образование в вузах.

*Концептуально-целевой компонент модели* определяет цель организации работы

по развитию готовности учащихся к самоопределению в МУК как создание условий для формирования у школьников внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития в условиях потребностей рынка труда.

Маршруты профориентационной работы направлены на решение следующих задач:

- ✓ *1-й маршрут*: для учащихся 1—4-х классов — сформировать осведомленность

о мире современных профессий, создать базу для профориентационной работы;

- ✓ *2-й маршрут*: для учащихся 8—9-х классов — скорректировать планы профессионального самоопределения для безошибочного выбора организаций СПО;

- ✓ *3-й маршрут*: для учащихся 8—9-х классов — расширить знания о мире современных профессий и путях их получения, выбрать профиль дальнейшего обучения в ОО, определить их профессионально-образовательный маршрут;

- ✓ *4-й маршрут*: для учащихся 10—11-х классов — развить мотивацию к получению профессионального образования на уровне подготовки в условиях предприятия, межшкольного учебного комбината, центра занятости населения;

- ✓ *5-й маршрут*: для учащихся 10—11-х классов — организовать дополнительную предметную подготовку и предпрофессиональную подготовку в виде межшкольных курсов «Профессиональное самоопределение средствами учебного предмета», практикумов и исследований на кафедрах вузов по выбранному профилю.

*Содержательный компонент* определяет и обосновывает инвариантное и вариативное содержания для вышеозначенных целевых групп обучающихся. Суть профориентационного блока сводится не только к профдиагностике и профконсультированию ученика, но и к обсуждению конкретных профситуаций с представителями выбранных учащимися профессий в условиях предприятия. В связи с этим среда воспитания расширяется путем обеспечения социального партнерства в профориентационной сфере. На практике каждый вариант маршрута образовательной деятельности предусматривает разнообразие траекторий обучающихся, включая программы профессиональной и предпрофессиональной подготовки, социальные и профессиональные пробы в предпочтительной области практической деятельности.

Суть профориентационного блока сводится не только к профдиагностике и профконсультированию ученика, но и к обсуждению конкретных профситуаций с представителями выбранных учащимися профессий в условиях предприятия.

*Организационный компонент модели* включает условия, формы и методы реализации системы профориентационной работы, а также управление данным процессом с учетом основных условий, способствующих объединению внутренних и внешних факторов выбора профессии:

✓ комплексное решение задач общего образования и профориентационной работы;

✓ учет интересов и возможностей школьников, заказа родителей при определении инвариантных компонентов и разработке вариативных компонентов маршрутов;

✓ функционирование психолого-педагогической службы, обеспечивающей выявление школьников, которые по своим психофизиологическим особенностям соответствуют профессиям, востребованным на городском рынке труда; преобразование выявленных способностей и интересов в четкий план по реализации профессиональных намерений связать свою будущую карьеру с предприятиями города.

Важным компонентом модели является Координационный совет по профориентационной работе с молодежью муниципального образования г. Кирово-Чепецк, который возглавляет глава администрации города. Совет обеспечивает согласованность действий субъектов сети, проведение особо значимых профориентационных городских мероприятий. Так создается ситуация успеха для обучающихся, поддерживаются их личные и профессиональные намерения.

*Результативный компонент* — это комплекс критериев, показателей и методик, их измеряющих. Результаты подготовки могут быть представлены в различных аспектах.

✓ Внутренние факторы определяются по следующим показателям:

— удовлетворенность уровнем развития готовности к самоопределению и уровнем решения стартовых задач;

— степень социальной зрелости и го-

товности к реализации личной профессиональной перспективы и др.

✓ Внешние факторы определяются по таким показателям, как увеличение количества выпускников школ:

— получивших квалификационные свидетельства по рабочим профессиям, востребованным на муниципальном рынке труда вместе с аттестатом о среднем образовании;

— заключивших договоры на целевое обучение в организациях высшего профессионального образования от предприятий Кирово-Чепецка;

— имеющих четкий план предварительных намерений связать свою профессиональную карьеру с предприятиями Кирово-Чепецка.

Для эффективной работы сетевой профориентационной системы ВТК разработан комплекс проектов и программ, которые реализуются в качестве инвариантных и вариативных компонентов для разных возрастных групп обучающихся и их маршрутов на основе интеграции внутренних и внешних факторов выбора профессии (см. схему на с. 22—23).

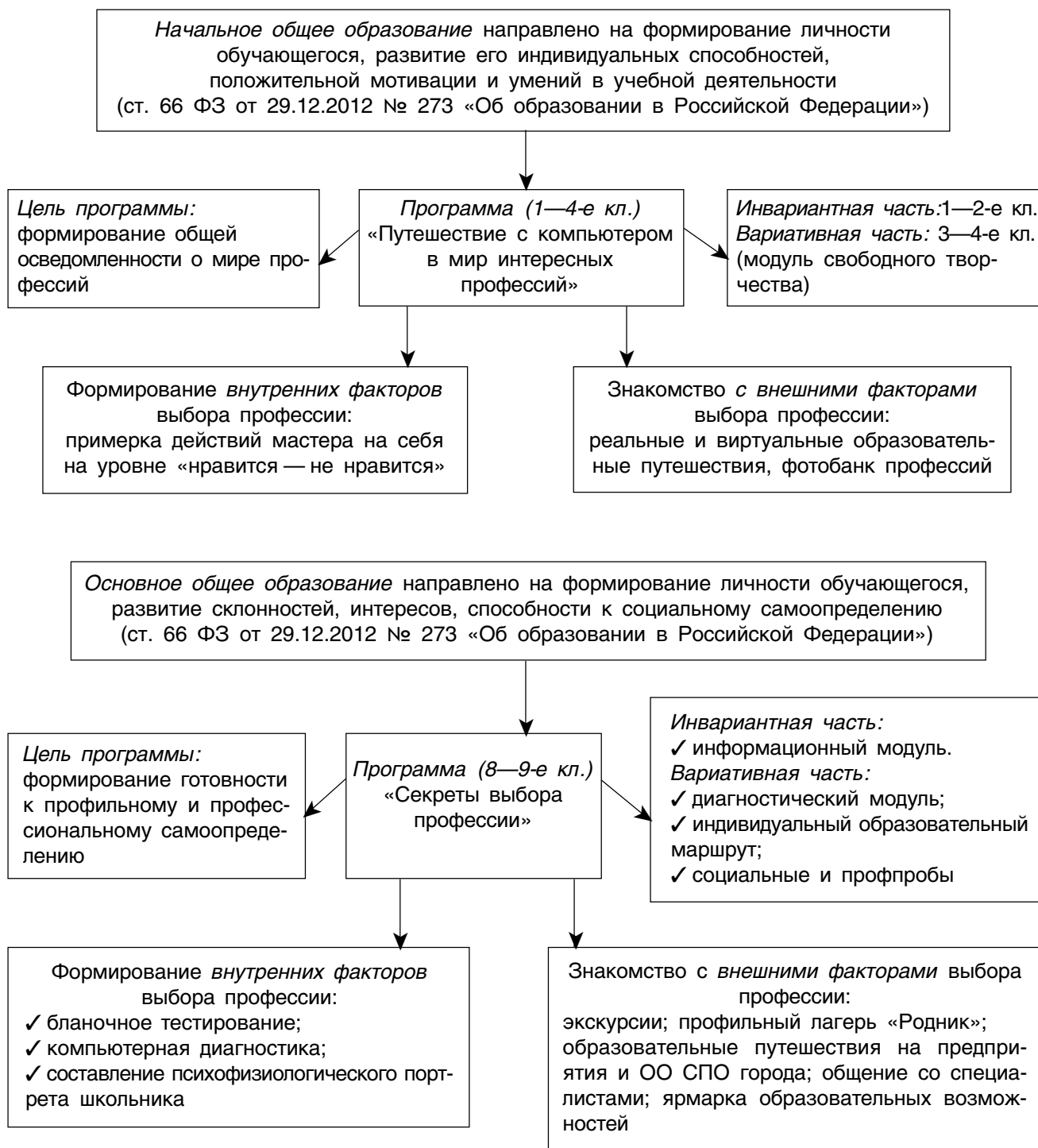
Профориентационная работа в 5—7-х классах осуществляется средствами предметной области «Технология» и кружков технической, культурологической и естественнонаучной направленностей как на базе школ, так и на базе МУК.

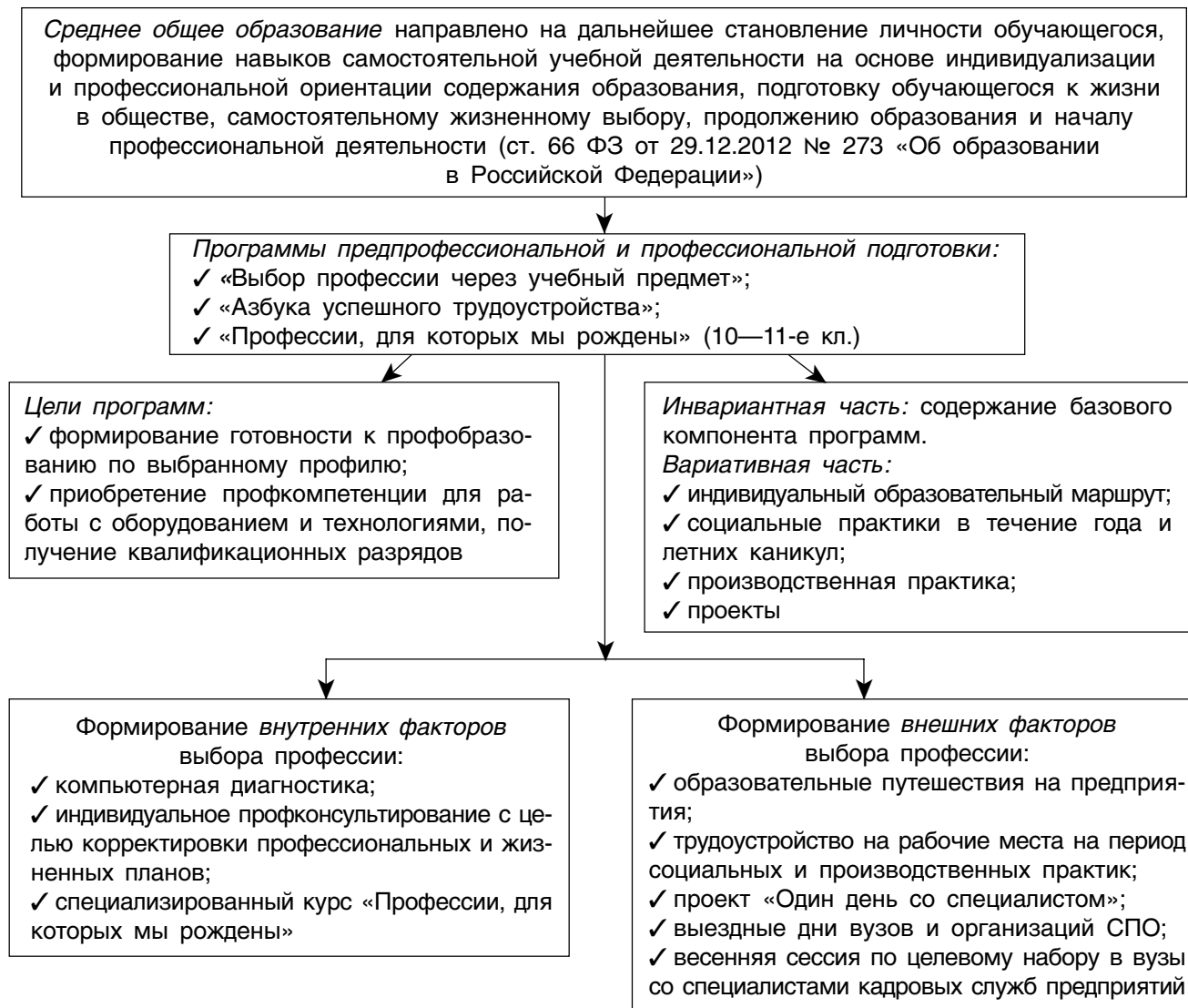
Таким образом, внедрение системы профориентационной работы действительно обеспечивает развитие готовности школьников к профессиональному самоопределению с учетом потребностей муниципального рынка труда, если созданы следующие необходимые организационно-управленческие и педагогические условия:

✓ деятельностный подход как сквозная линия реализации программ МУК, который создает условия каждому школьнику для реализации себя в социально ценной активной деятельности;

Внедрение системы профориентационной работы обеспечивает развитие готовности школьников к профессиональному самоопределению с учетом потребностей муниципального рынка труда.

### Модель профессионального самоопределения школьников на основе интеграции внутренних и внешних факторов выбора профессии





- ✓ индивидуализация и дифференциация обучения по программам, имеющим инвариантную и вариативную части;
- ✓ социальное партнерство с предприятиями;
- ✓ сетевое взаимодействие с общеобразовательными организациями и образовательными организациями профессионального образования;
- ✓ психолого-педагогическое сопровождение как многоуровневая система, имеющая на каждом этапе развития самооп-

- ределения личности школьника свои особенности (начальная школа — основная школа — старшая школа) [4; 5; 6].
- Жизнеспособность и практическая значимость системы заключаются:
- ✓ в предоставлении широкого выбора образовательных направлений для ученика на основе учета его интересов и устремлений;
  - ✓ в практико-ориентированной и деятельностной основе организации образовательного процесса;

✓ в привлечении к осуществлению образовательного процесса высококвалифицированных специалистов;

✓ в эффективном взаимодействии субъектов сети по созданию условий комфортности и удовлетворенности каждого ученика. В действующую систему могут включиться любой ученик и любая образовательная организация. Сеть постоянно расширяется, в ее работе принимает активное участие Ивановский государственный химико-технологический университет, который организует ряд мероприятий для учащихся, чьи интересы находятся в сфере деятельности «химическая промышленность»;

✓ в комплексном использовании предложенной системы образовательными организациями для развития у подраста-

ющей личности готовности к самореализации и самоопределению;

✓ в возможности использовать компоненты системы по выбору или составлять из компонентов различные варианты (подсистемы), их адаптации под образовательные организации различного типа и вида.

Эффективность профориентационной системы позволила МУК выиграть право на открытие детского технопарка «Кванториум» на своей базе в сентябре 2018 года в конкурсном отборе на уровне Правительства РФ. Эта инновационная форма профориентации будет способствовать внедрению в учебно-воспитательный процесс основ наукоемких технологий и подготовке высококвалифицированных инженерных кадров для предприятий Кирово-Чепецка.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Василевская, Е. В.* Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне : метод. пособ. / Е. В. Василевская. — М. : АПКИПРО, 2005. — 65 с.
2. *Ильченко, В. Р.* Технология интеграции содержания образования / В. Р. Ильченко // Школьные технологии. — 2004. — № 6. — С. 41—47.
3. *Маслоу, А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; под ред. Г. А. Балла. — М. : Смысл, 1999. — 423 с.
4. *Мелехина, С. И.* Интегративный подход в условиях сетевого взаимодействия как фактор оптимального самоопределения учащихся : учеб.-метод. пособ. — Вып. 1 «Мой выбор» / С. И. Мелехина, О. Н. Варгасова, Е. В. Панферова ; под ред. С. И. Мелехиной. — Киров : Старая Вятка, 2012. — 80 с.
5. *Мелехина, С. И.* Интегративный подход в условиях сетевого взаимодействия как фактор оптимального самоопределения учащихся : учеб.-метод. пособ. — Вып. 3 «Сетевое взаимодействие “школа — вуз”» / С. И. Мелехина, О. Н. Варгасова, Л. М. Карелина ; под ред. С. И. Мелехиной. — Киров : Старая Вятка, 2014. — 76 с.
6. *Мелехина, С. И.* Профориентационная работа в рамках муниципалитета на основе социального партнерства и сетевого взаимодействия : материалы региональной инновационной площадки по проблемам профориентационной работы со школьниками / С. И. Мелехина, О. Н. Варгасова [и др.] ; под ред. С. И. Мелехиной. — Кирово-Чепецк : Движение — Полиграфдизайн, 2015. — 68 с.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (одобрена Постановлением Правительства Российской Федерации № 751 от 04.10.2000).
8. *Пряжникова, Е. Ю.* Профориентация как система / Е. Ю. Пряжникова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. — Вып. 5. — М. : ВЛАДОС, 2007. — С. 410—427.
9. *Селевко, Г. К.* Найди свой путь / Г. К. Селевко, О. Ю. Соловьева ; под ред. Г. К. Селевко. — М. : Арсенал образования, 2007. — 207 с.
10. *Сулемов, В. А.* Государственная кадровая политика в современной России: теория, история, новые реалии : монография / В. А. Сулемов. — 2-е изд., дораб. и доп. — М. : РАГС, 2006. — 344 с.



11. Тужилкин, А. Ю. Профориентационная работа со старшеклассниками: преемственность между средним и профессионально-техническим образованием / А. Ю. Тужилкин // Нижегородское образование. — 2015. — № 4. — С. 65—71.

12. Чистякова, С. Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения / С. Н. Чистякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — № 2. — С. 118—122.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В ПЕДАГОГИКЕ\*



М. И. РОЖКОВ,  
доктор педагогических наук,  
профессор, главный научный сотрудник  
Института изучения детства,  
семьи и воспитания РАО (Москва)  
*mir-46@mail.ru*



И. В. ИВАНОВА,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной педагогики  
и организации работы с молодежью  
КГУ им. К. Э. Циолковского (Калуга)  
*IvanovaDIV@yandex.ru*

В статье раскрывается сущность педагогического сопровождения саморазвития личности ребенка. Исследование основано на идеях научной школы под руководством М. И. Рожкова, методологической базой которых является экзистенциальный подход. В качестве новой идеи реализации педагогического сопровождения саморазвития детей в дополнительном образовании предлагается рефлексивно-ценностный подход. Особое внимание уделяется проблеме формирования потребности в саморазвитии и описанию условий успешности педагогического сопровождения саморазвития детей в дополнительном образовании.

The article reveals the essence of pedagogical maintenance of self-development of the child's identity. The research is based on ideas of the scientific school under the leadership of M.I. Rozhkov. The methodological base of their research is existential approach. As the new idea of realization

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (ОГОН) и Правительства Калужской области в рамках проекта № 16-16-40024 а (р).

of pedagogical maintenance of self-development of children in additional education reflexive and valuable approach is offered. The authors of the article pay special attention to a problem of formation the self-development and the description of conditions of success of pedagogical maintenance of children's self-development in additional education.

**Ключевые слова:** *саморазвитие, педагогическое сопровождение, дополнительное образование, рефлексивно-ценностный подход, проект саморазвития*

**Key words:** *self-development, pedagogical support, additional education, a reflexive-value approach, a self-development project*

**П**роцесс саморазвития в современной образовательной политике приобретает приоритетное значение: он является главным целевым ориентиром почти в каждой образовательной программе, отражен в статьях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», представлен в материалах Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы. В материалах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указывается, что сегодня особое внимание должно уделяться воспитанию в детях умения совершать правильный выбор, формированию у них позитивных жизненных ориентиров и планов, что является показателем саморазвития личности. Все это предполагает реализацию субъектной позиции ребенка и построение отношений сотрудничества между педагогом и детьми.

Важную роль в процессе саморазвития играет средовой фактор. По мнению В. И. Слободчикова, образовательная

среда «не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образующегося; где они совместно начинают ее проектировать и строить —

и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образователь-

ными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [7, с. 172—173].

А. Г. Асмолов также подчеркивает, что без организованного, системного обеспечения образовательной среды новая стратегия воспитания и гуманная тактика саморазвития личности не могут быть построены [1].

Соглашаясь с учеными, полагаем, что разработка подходов к сопровождению саморазвития обучающихся и их реализация в условиях современных образовательных организаций могут сегодня рассматриваться как важное направление развития образования.

Методология экзистенциальных подходов в педагогике, разрабатываемая с конца прошлого века (О. С. и Т. Б. Гребенюк, М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, Т. В. Машарова, Е. Е. Чепурных, А. П. Чернявская, Т. Н. Сапожникова и др.), позволяет под педагогическим сопровождением понимать комплекс действий педагогов как субъектов социального воспитания, обеспечивающих интериоризацию общественных ценностей, включенность детей в значимые события, способствующие становлению их субъектной жизненной позиции и самореализации в соответствии с ней [6, с. 175]. В ходе такого сопровождения происходит переход от стихийного влияния внешних условий социума на выбор индивида к его сознательной ориентации на формирование качеств конкурентоспособной личности (на основе осознанного изменения субъектом жизненных целей при условии само-

Разработка подходов к сопровождению саморазвития обучающихся и их реализация в условиях современных образовательных организаций могут сегодня рассматриваться как важное направление развития образования.

стоятельного ответственного их оценивания).

Особенность педагогического воздействия, определяющегося требованиями экзистенциального подхода, состоит в том, что, во-первых, любое педагогическое воздействие должно учитывать все события, которые произошли с ребенком до факта этого воздействия. Во-вторых, необходимо понимать, что само воздействие педагога на обучающегося является определенным событием и вызывает у ребенка положительные или отрицательные эмоции. В-третьих, любое действие педагога, если оно не будет событием для ребенка, не даст никаких результатов в рамках решения педагогической задачи [4].

В своих исследованиях деятели современной педагогической мысли отмечают, что важная роль в организации образовательной среды, позволяющей реализовывать субъектную позицию ребенка и в которой его отношения с педагогом в основном носят характер сотрудничества, принадлежит дополнительному образованию (А. Г. Асмолов, В. П. Бедерханова, В. А. Березина, В. П. Голованов, Т. Н. Гущина, И. Д. Демакова, Е. Б. Евладова, А. В. Золотаева, Л. Г. Логинова, М. Р. Мирошкина, М. И. Рожков, О. А. Селиванова, В. М. Степанов, М. И. Шустова и др.). В связи с этим возможности педагогического сопровождения саморазвития ребенка в условиях дополнительного образования видятся нам особенно рельефно, поскольку последнее построено на принципах, обеспечивающих развитие субъектности детей, а именно предполагает:

✓ добровольный, свободный выбор направления и вида деятельности, содержания образования, объема и темпа его освоения;

✓ учет индивидуальных потребностей обучающегося, подчиненность природе ребенка;

✓ принятие и защиту индивидуальных интересов детей;

✓ отсутствие жесткой регламентации образовательного процесса, универсальных, единых для всех стандартов содержания образования, что создает благоприятные условия для творчества, инновации, инициативы, успешности, самопроявления;

✓ сотрудничество детей и взрослых в контексте детско-взрослой событийной общности;

✓ доминирование в образовательном процессе установки на индивидуальный опыт продуктивной деятельности и учения с учетом *свободного выбора*, интересов всех участников объединения, но с четким определением *ответственности* каждого вовлеченного в совместную деятельность, живую коммуникацию и межличностные взаимоотношения [3].

Е. Б. Евладова в статье «Дополнительное образование детей — пространство освоения ценностей культуры» [2] отмечает, что очевидным является тот факт, что дополнительное образование обладает значительными возможностями в решении задач формирования у детей ценностей культуры и обеспечения возможности ребенку включиться в их осознание, освоение, принятие. Это обусловлено спецификой сферы дополнительного образования, не ограниченной образовательными стандартами. Именно дополнительное образование может помочь ребенку осмыслить получаемую им информацию, осознать важнейшие социальные ценности как нечто личностно значимое. При этом культура может служить той сферой, где общие ценности наполняются конкретным смыслом, важным для каждого отдельного человека, его индивидуальной жизни. Иными словами, речь должна идти о реализации следующей идеи: формирование целостного культурного пространства на основе освоения ценностей национальной и мировой культуры, создания собственных творческих

Дополнительное образование обладает значительными возможностями в решении задач формирования у детей ценностей культуры и обеспечения возможности ребенку включиться в их осознание, освоение, принятие.

продуктов в процессе взаимосвязи общего и дополнительного образования [2, с. 46].

Важно так организовать работу с детьми в организациях дополнительного образования, чтобы они проектировали развитие собственных личностных качеств, искали способы реализации своего проекта и чтобы эта деятельность проходила в условиях организации такой образовательной среды, в которой целенаправленно проводится работа по формированию позитивных ценностных ориентаций личности.

Проводя исследование в рамках экзистенциальной педагогики, под *саморазвитием* мы понимаем реализацию ребенком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств [5, с. 27]. В связи с этим разработка *проектов саморазвития* детьми, получающими дополнительное образование, видится нам возможной в контексте специально организованного педагогического сопровождения, методологически опирающегося на законы, принципы и механизмы разрабатываемого нами *рефлексивно-ценностного подхода*. В данном случае речь идет о формировании у ребенка ценностных смыслов, на основе которых строится видение проекта своей жизни.

Возможность осуществления ребенком выбора в дополнительном образовании можно рассматривать как основу для построения им своего проекта саморазвития, основывающегося на осознании ценностных смыслов и направленного на формирование готовности к совершению дальнейших осознанных выборов и несению личностной ответственности за принятое решение, предполагающего развитие мотивации к самосовершенствованию и восприятия его как ценности.

Обоснование педагогического сопровождения

саморазвития детей через построение ими проектов собственной жизни в контексте рефлексивно-ценностного подхода восходит к сущности саморазвития как процесса, строящегося на основе сформированных ценностей: *личностных* — связанных с самовосприятием; *социальных* — связанных с восприятием себя как члена общества; *глобальных* — связанных с восприятием себя как представителя планеты.

В контексте разработки рефлексивно-ценностного подхода особую актуальность приобретает реализация в дополнительном образовании группы воспитательных задач, направленных на осуществление *экзистенциальной стратегии воспитания*; при этом педагогическое сопровождение саморазвития ребенка направлено на формирование личности, умеющей прожить жизнь на основе сделанного ею экзистенциального выбора, осознающей ее смысл и реализующей себя в соответствии с этим выбором.

Полагаем, что особое внимание в решении задач саморазвития личности должно быть отведено *работе с подростками*, поскольку данный возраст является сензитивным для динамики смысловой сферы и формирования рефлексии, стремления человека к пониманию, приданию смысла, решению задач на смысл (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Ф. Е. Васильюк, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Д. Бьюдженталь, Р. Мэй, В. Франкл и др.). В подростковом возрасте у человека появляются психологические новообразования, он становится способен выбирать и нести ответственность за свой выбор. Важными задачами развития становится самоопределение (профессиональное, личностное, социальное), а также самопознание «Я-реального» в соотношении с «Я-идеальным».

В русле рефлексивно-ценностного подхода *целью* педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании выступает форми-

Возможность осуществления ребенком выбора в дополнительном образовании можно рассматривать как основу для построения им своего проекта саморазвития.

рование ценностных смыслов, и на основе этого происходит планирование ими проекта своей жизни как проекта саморазвития.

*Задачей педагогического сопровождения является формирование:*

- ✓ ценностей личности (личностных, социальных, глобальных);
- ✓ потребности в саморазвитии;
- ✓ готовности личности к совершению осмысленного самостоятельного выбора и несению за него ответственности (на основе рефлексии).

В рамках рефлексивно-ценностного подхода можно выделить следующие *принципы педагогического сопровождения саморазвития подростков:*

- ✓ свободы саморазвития и независимости;
- ✓ нравственного саморегулирования;
- ✓ стимулирования развития ценностно-смысловой сферы;
- ✓ социального «закаливания»;
- ✓ актуализации потребности в смысле;
- ✓ актуализации личностной ответственности.

Реализация педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании предусматривает применение следующих *методик и технологий формирования сензитивных компонентов экзистенциальной сферы личности (жизненной позиции, ценностных ориентаций, способности к ответственному экзистенциальному выбору):*

- ✓ технология разработки проектов собственной жизни; методика проблемных ситуаций;
- ✓ метод дилемм-ситуаций морального выбора;
- ✓ социальные пробы.

В контексте нашего подхода можно предложить несколько последовательных *шагов (этапов)* создания проекта саморазвития, составленных с опорой на теорию преодоления, предложенную Р. Х. Шакуровым [8], основной категорией кото-

рой является барьер, преодолеваемый человеком и определяющий его развитие.

✓ *Выход из «зоны комфорта». Формулирование экзистенциальной проблемы.*

На этом этапе в условиях переживания проблемной жизненной ситуации как события в актуальном настоящем в сознании подростка формируется отношение к себе как субъекту жизни.

В условиях переживания проблемной жизненной ситуации как события в актуальном настоящем в сознании подростка формируется отношение к себе как субъекту жизни.

✓ *Этап вербализации и анализа содержания проблемной задачи.* Подросток самостоятельно или во взаимодействии с педагогом анализирует содержание задачи: данное, искомое, условия, требования; определяет цель деятельности, степень достаточности ресурсов для ее решения.

✓ *Самопознание и самопрогнозирование.* Происходит рефлексивная оценка подростком «Я-реального» в соотношении с «Я-идеальным», проводится анализ имеющихся ресурсов личности на предмет их необходимости и достаточности для достижения необходимого результата.

✓ *Этап готовности к переменам.* Для этого этапа характерно наличие предвидения подростком того, что предстоит работа по достижению поставленных целей, которые должны привести к ожидаемому результату («Я-идеальный»).

✓ *Анализ собственных мотивов самоизменения («Я-реальный»).* Подросток самостоятельно или находясь в ситуации, созданной педагогом, проводит анализ собственных мотивов самоизменения, соотносит их со сложившимися смысловыми жизненными ориентациями.

✓ *Принятие личностной ответственности за свободный выбор («Я-реальный»).* Подросток самостоятельно или находясь в ситуации, созданной педагогом, прогнозирует последствия своего выбора в части личной и социальной полезности, нравственной оценки.

✓ *Составление собственно проекта саморазвития.* Подросток самостоятельно или во взаимодействии с педагогом (в зависимости от уровня готовности) строит проект собственного саморазвития с опорой на три ключевые точки: «Я-реальный» (точка А), «Я-идеальный» (точка Б), «переход из точки А в точку Б».

✓ *Продвижение по выбранному пути. Ценностно-смысловое регулирование поведения.* Подросток осуществляет апробирование на практике реального социального взаимодействия составленного проекта саморазвития для достижения поставленной цели.

✓ *Рефлексия.* Проводится рефлексивный анализ реализации проекта. Устанавливается соответствие полученных результатов собственным потребностям, социокультурным нормам и традициям, оценивается выбранный способ достижения поставленной цели, происходит понимание субъективной новизны. В сознании подростка закрепляется способ выбора, приведший к положительному итогу, что впоследствии окажет влияние на его дальнейшие решения. С учетом достигнутых результатов строятся жизненные планы подростка.

Отвечая на вопрос, каковы же *методические и содержательные* особенности деятельности педагога, оказывающего педагогическое сопровождение подростку, составляющему проект собственного развития, предлагаем следующий педагогический комплекс (каждый этап деятельности соотносится с соответствующим этапом построения подростком проекта саморазвития).

✓ *Этап проблематизации.*

*Задача:* мотивация подростков к саморазвитию, осознанию необходимости и ценности самоизменения.

*Механизм деятельности:* создание проблемной ситуации, решение которой вызывает необходимость построения проекта саморазвития, основанного на собственном выборе.

✓ *Этап изучения запроса.*

*Задача:* создание условий для осуществления подростками анализа содержания запроса.

*Механизм деятельности:* создание соответствующей ситуации.

✓ *Этап соотнесения «Я-реального» и «Я-идеального».*

*Задача:* создание условий для осуществления подростками анализа своих индивидуальных характеристик (изучение «Я-реального»).

*Механизм деятельности:* создание соответствующей ситуации для осуществления подростками самопознания.

✓ *Этап целеполагания.*

*Задача:* создание условий для осуществления подростками анализа мотивационной готовности к переменам.

*Механизм деятельности:* создание ситуации.

✓ *Этап поиска смысла.*

*Задача:* создание условий для определения и осознания подростками истинных мотивов самоизменения.

*Механизм деятельности:* создание ситуации для анализа подростками определения движущих механизмов саморазвития, их соответствия смысло-жизненным ориентациями («Я-реальный»).

✓ *Этап подготовки к ответственному выбору.*

*Задача:* мотивация подростков к совершению осознанного и ответственного выбора.

*Механизм деятельности:* создание ситуации для осознания подростками того, что выбор несет за собой ответственность.

✓ *Этап разработки проекта.*

*Задача:* создание условий для самостоятельного составления подростками проекта саморазвития.

В сознании подростка закрепляется способ выбора, приведший к положительному итогу, что впоследствии окажет влияние на его дальнейшие решения. С учетом достигнутых результатов строятся жизненные планы подростка.

*Механизм деятельности:* фасилитирующее взаимодействие.

✓ Деятельностный этап.

*Задача:* создание необходимых условий для реализации подростком в дополнительном образовании собственного проекта саморазвития.

*Механизм деятельности:* фасилитирующее взаимодействие, создание ситуации успеха;

✓ Аналитический этап.

*Задача:* создание необходимых условий для осуществления подростком рефлексии результатов реализации проекта саморазвития.

*Механизм деятельности:* совместная рефлексия и прогнозирование.

Описывая задачи и механизмы деятельности педагога, оказывающего педагогическое сопровождение саморазвитию подростка, учтены условия, которые сформулированы в контексте методологии экзистенциальных подходов в педагогике и при которых педагогическое сопровождение саморазвития детей будет успешным:

✓ событийность образовательного процесса;

✓ эмпатийное взаимодействие;

✓ наличие партнерских отношений между наставниками и сопровождаемым;

✓ конвенциональность педагогического сопровождения саморазвития;

✓ оптимистическая стратегия педагогического сопровождения;

✓ формирование мотивационной перспективы;

✓ социальное «закаливание» детей;

✓ индивидуальный подход в работе с детьми;

✓ готовность педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков, их направленность на формирование сензитивных компонентов экзистенциальной сферы личности воспитанников;

✓ направленность педагогического сопровождения саморазвития детей на осознание ценности саморазвития, творче-

ской деятельности и активной жизненной позиции.

Основным ожидаемым *результатом* педагогического сопровождения выступает личность подростка, обладающая готовностью и способностью к построению и реализации им собственного проекта саморазвития.

Показателями *эффективности* оказанного педагогического сопровождения определены:

✓ позитивная динамика сформированности характеристик выбора у подростков;

✓ позитивная динамика формирования сензитивных компонентов экзистенциальной сферы подростков (жизненной позиции, ценностных ориентаций, способности к ответственному экзистенциальному выбору);

✓ направленность педагогов на формирование сензитивных компонентов экзистенциальной сферы подростков и характеристик выбора.

Современная ситуация развития образования предопределяет рассмотрение воспитания с точки зрения экзистенциальных подходов в педагогике, в контексте которых особое внимание уделяется практике педагогического сопровождения саморазвития обучающихся, представляющего собой особый вид педагогического воздействия, направленный на стимулирование осознания воспитанниками смысла собственной жизни и ее ценностных составляющих.

По нашему убеждению, оно должно включать их в ситуации, способные вызывать душевные переживания и расцениваться как события. С опорой на сложившиеся ценностные ориентации воспитанник должен самостоятельно выбрать тот или иной способ решения экзистенциальной дилеммы и «кристаллизовать» в себе необходимые для его реализации личностные качества.

Основным ожидаемым *результатом* педагогического сопровождения выступает личность подростка, обладающая готовностью и способностью к построению и реализации им собственного проекта саморазвития.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Асмолов, А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М. : МПСИ, 1996. — 768 с.
2. *Евладова, Е. Б.* Дополнительное образование детей — пространство освоения ценностей культуры / Е. Б. Евладова // Образование личности. — 2012. — № 4. — С. 44—50.
3. *Иванова, И. В.* Педагогическое сопровождение саморазвития ребенка в контексте реализации экзистенциального подхода / И. В. Иванова, М. И. Рожков // Инновационные процессы: потенциал науки и задачи государства : монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. — Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. — С. 87—99.
4. *Рожков, М. И.* Педагогическое сопровождение молодежного лидерства / М. И. Рожков // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — Сер. : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2010. — Т. 16. — № 2. — С. 147—150.
5. *Рожков, М. И.* Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — Т. 2. — № 4. — С. 23—27.
6. *Сапожникова, Т. Н.* Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников : дис. ... докт. пед. наук / Т. Н. Сапожникова. — Ярославль, 2010. — 430 с.
7. *Слободчиков, В. И.* Образовательная среда: реализация идей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. — 1997. — Вып. 7. — С. 177—184.
8. *Шакуров, Р. Х.* Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р. Х. Шакуров. — Казань : Центр инновационных технологий, 2001. — 136 с.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Организация самостоятельной проектной деятельности обучающихся 8—9 классов в условиях реализации ФГОС ООО: Учебно-методическое пособие / О. В. Плетенева, В. Я. Бармина, А. Б. Макарова, В. В. Целикова, Е. А. Белаш. 100 с. (Серия «Проектно-дифференцированное обучение»)**

Пособие содержит информационные и дидактические материалы, в которых рассматриваются управленческие и педагогические аспекты организации индивидуального учебного проектирования в 8—9-м классах основной школы и практические рекомендации по его реализации в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Издание адресовано административным и педагогическим работникам общеобразовательных организаций, повышающим свою квалификацию по дополнительной профессиональной программе «Организация индивидуальной проектной деятельности обучающихся 8—9-го классов» ГБОУ ДПО НИРО.

**Дополнительное образование в педагогических традициях Нижегородской области: Сборник дополнительных общеобразовательных программ / Сост.: Е. В. Боровская [и др.]; под общ. ред. С. А. Фадеевой. 364 с.**

Сборник призван способствовать осмыслению новых требований и рекомендаций к представлению содержания и структуры программ, реализуемых в сфере дополнительного образования детей. Программы отражают опыт работы педагогов дополнительного образования, культуру сохранения традиций Нижегородской области с учетом современной нормативно-правовой базы. Предлагаемый сборник носит практико-ориентированный характер. Его материалы могут быть адаптированы специалистами системы дополнительного образования к существующим условиям.



**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ПРОЦЕСС:  
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**



# Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ В СВЕТЕ НОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС



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)



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

Статья посвящена проблеме дополнительного образования детей и ее решению средствами реализации дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы «Школа будущего первоклассника».

The article is devoted to the problem of additional education of children and its solution by the means of the implementation of the Supplementary General (General Development) Program «School of the Future First-grader».

**Ключевые слова:** *дополнительное образование детей, готовность ребенка к систематическому обучению в школе («школьная зрелость»), учебная компетентность, понятийное мышление*

**Key words:** *additional education of children, the child's readiness for systematic schooling («school maturity»), educational competence, conceptual thinking*

Одной из наиболее распространенных форм дополнительного образования детей старшего дошкольного возраста является подготовка к обучению в школе.

Актуальность дополнительного образования на этапе подготовки ребенка к школе, разработка программ дополнительного образования, направленных на развитие готовности ребенка к обучению, обусловлены рядом факторов.

Во-первых, согласно теории уровней, фильтров и сигналов Е. Ф. Сабурова каждая ступень образования характеризуется тремя понятиями: *уровнем*, включающим в себя все содержание той или иной ступени, *фильтром* — аттестационным испытанием, определяющим переход на следующую ступень, и *сигналом* — свидетельством о завершении ступени, которое человек, закончивший ту или иную ступень образования, может предъявить обществу при прохождении фильтра [9].

Очевидным достоинством данной теории является теоретическое и методологическое обоснование необходимости и возможности построения сквозной линии развития «ключевых компетенций». В Концепции модернизации российского образования ключевая компетенция определяется как система универсальных знаний, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся [8]. Е. В. Бондаревская конкретизирует эту формулировку: «Ключевая компетенция — это личностно-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт, имеющая личностный смысл система знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение, т. е. может быть использована в различных видах деятельности при решении множества жизненно значимых проблем» [2].

Начиная со второй половины 90-х годов XX века именно «ключевые компетенции» в материалах ЮНЕСКО рассматриваются как желаемый результат целостной системы образования. Опираясь на положения теории уровней, фильтров и

сигналов, можно построить логическую последовательность ожидаемых результатов каждой ступени, которые служили бы надежным маркером для следующей ступени и обеспечивали базу для ее освоения.

Однако у этой теории есть существенные ограничения, обусловленные спецификой структуры отечественной системы образования.

Так, переход с дошкольной на начальную ступень образования традиционно не сопровождается никакими измерительными процедурами и не имеет измеряемых показателей. Более того, само дошкольное образование не является обязательным. Его результаты, достигаемые на данном этапе, могут быть обусловлены не только государственными ДОО, но и частными образовательными и развивающими центрами, системой дополнительного образования, частным репетиторством, семейным воспитанием, вследствие чего возникает серьезный институциональный разрыв — отказ общества от доверия сигналам. Сам факт посещения детского сада не является для школы показателем готовности или неготовности ребенка к систематическому школьному обучению, поэтому большинство школ организуют дополнительное обучение старших дошкольников в рамках школ будущего первоклассника. Однако здесь возникает сложность, которую мы обозначим как следующий фактор.

Несмотря на существующие программы дошкольной подготовки, прошедшие серьезную апробацию (М. В. Дружининой, Н. Ф. Виноградовой, Т. В. Бегловой, Т. В. Меркуловой, М. Р. Битяновой, А. Г. Теплицкой и др.) [2; 7], и широкое распространение курсов подготовки ребенка к школе, каждая образовательная организация решает эту проблему самостоятельно. В результате в большинстве случаев программы подготовки к школе сводятся к освоению базовых учебных

Начиная со второй половины 90-х годов XX века именно «ключевые компетенции» в материалах ЮНЕСКО рассматриваются как желаемый результат целостной системы образования.

навыков (чтение, счет, письмо), то есть к прохождению в дошкольный период программы первого класса. Между тем специалисты в области дошкольного и начального образования (В. С. Мухина, Е. Е. Кравцова, Е. Г. Гуцу и др.) [4; 5; 6] сходятся во мнении, что сформированность учебных навыков не гарантирует успешности школьного обучения. Готовность к обучению в школе — это интегральная характеристика целостной личности ребенка. Следовательно, построение программ дополнительного образования по подготовке ребенка к школе должно быть направлено на определение и формулировку измеряемых, прозрачных, надежных и объективных критериев, отражающих качество образования при переходе с дошкольной образовательной ступени на школьную.

Таким образом, по нашему мнению, дополнительное образование детей на этапе подготовки к школе должно решать и задачи подготовки к обучению ребенка в школе, и задачи повышения его адаптационных резервов [6].

Школа как социальный институт со своими ценностями и нормами, ролевыми отношениями, технологиями обучения и режимом учебной деятельности предъявляет к ребенку вполне определенные требования. Иногда они оказываются жесткими, а сама школа, несмотря на все эксперименты и реформы, может казаться консервативной и косной системой, поэтому детям часто приходится приспособливаться к ней путем специальной подготовки.

В психологии нет единой точки зрения на природу и структуру готовности к школьному обучению, однако можно утверждать, что все исследователи сходятся во мнении, что эта готовность не сводится к наличию у ребенка системы

некоторых исходных знаний, умений и навыков (грамоты, решения задач, счета), — при несомненной важности их нельзя считать обязательными и решающими. Общепринятой является точка зрения о том, что готовность к школьному обучению предполагает разностороннее развитие личности ребенка. Это целый комплекс свойств и характеристик, описывающих наиболее значимые достижения в его развитии в дошкольный период [5].

С первого класса могут возникнуть сложности в обучении не только у так называемых слабо подготовленных, но и у одаренных детей. Кроме того, выделяется особая категория детей, требующая специальной подготовки к школьному обучению с целью снижения различных факторов, тормозящих процесс адаптации.

С поступлением в школу происходит качественное изменение требований, предъявляемых ребенку. Школа является социальным институтом, созданным обществом со вполне определенной целью — воспитывать полезных обществу граждан. Учебные программы разрабатываются таким образом, чтобы их усвоение подготовило детей к самостоятельной жизни и, окончив школу, они обладали необходимым минимумом знаний и навыков, который требуется в современном обществе.

Содержание учебных программ пересматривается и обновляется в связи с политическими, техническими, экономическими, информационными и социальными преобразованиями в обществе. При создании программ дошкольной подготовки учитываются те трудности, с которыми сталкивается большинство детей при освоении изменившейся программы. Роль педагогики состоит в том, чтобы оперативно создавать максимально эффективные методы обучения, позволяющие всем детям овладеть знаниями, навыками, умениями и сформировать необходимые компетентности в соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом.

Дополнительное образование детей на этапе подготовки к школе должно решать и задачи подготовки к обучению ребенка в школе, и задачи повышения его адаптационных резервов.

Одной из программ дополнительного образования детей старшего дошкольного возраста стала дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Школа будущего первоклассника», являющаяся частью учебно-методического комплекса, который разработан коллективом авторов для успешной подготовки детей к школе. Кроме программы в него входят тетрадь на печатной основе для обучающихся и методические рекомендации для педагога. В авторский коллектив вошли педагоги-практики, школьные психологи, преподаватели высших учебных заведений сферы образования, что позволило комплексно подойти к решению проблемы подготовки детей к школе.

Программа дополнительного образования детей «Школа будущего первоклассника» (ШБП) разработана в соответствии с идеями и положениями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования. В ее основе лежит *системно-деятельностный подход*, определяющий, что принятие ребенком ценностей происходит через его собственную деятельность, педагогически организованное сотрудничество со значимыми для него субъектами.

При разработке программы за основу взяты концептуальные положения психолого-педагогической науки и практики: положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского о развитии высших психических функций ребенка; идеи Н. Е. Щурковой, основанные на признании личности ребенка высшей ценностью; идеи использования личностно ориентированных гуманистических подходов в обучении и развитии ребенка Ш. А. Амонашвили, И. С. Якиманской; организация эффективного педагогического общения (Н. Ф. Талызина, М. И. Станкин); проблема общения ребенка со сверстниками (М. И. Лисина, А. В. Мудрик); развитие взаимоотношений в совместной деятельности (Е. Е. Кравцова, В. Я. Ляудис, Г. А. Цукерман, Т. А. Матис, В. К. Дьяченко) и другие.

Актуальность программы «Школа будущего первоклассника» заключается в том, что она готовит детей к освоению основной образовательной программы начального общего образования, соответствует познавательным интересам современного ребенка, не только позволяет детям ориентироваться во внешней информации, оценивать и понимать ее, но учит добывать знания самостоятельно, творчески развивая свой внутренний потенциал.

Обучение в ШБП способствует формированию у старших дошкольников *начальных универсальных учебных действий*, необходимых для успешного обучения в 1-м классе: *личностных* (знакомство с нравственно-этическими нормами и правилами жизни, способность видеть и понимать окружающий мир, осознание своей роли и предназначения; развитие мотивации к предстоящей деятельности); *познавательных* (умение организовывать планирование собственной деятельности, задавать вопросы, работать с инструкциями); *регулятивных* (способность к контролю и оценке своей деятельности и деятельности одноклассников); *коммуникативных* (умение эффективно сотрудничать с другими людьми, работать в группе).

Программа «Школа будущего первоклассника» предназначена для детей старшего дошкольного возраста 5,5—6,5 лет. Она предполагает создание условий для успешной адаптации будущих первоклассников к обучению в школе: дети знакомятся с законами школьной жизни, учатся адекватно принимать новую социальную роль ученика, работать под руководством взрослого, у них формируется гармоничное мировосприятие, развиваются мышление и речь.

Продолжительность реализации программы составляет шесть месяцев (ноябрь — апрель), периодичность занятий — один раз в неделю по четыре часа (три

Обучение в ШБП способствует формированию у старших дошкольников начальных универсальных учебных действий, необходимых для успешного обучения в 1-м классе.

часа — занятия с основным педагогом по разработанной программе и один час — занятие с детьми в специально созданных группах по психологической коррекции проблем мышления и мотивации). Таким образом, обучение предполагает 24 занятия, каждое из которых состоит из четырех уроков (4 часа) длительностью 30 минут, что составляет 96 часов.

На учебных занятиях педагоги умело сочетают индивидуальные, парные и групповые формы взаимодействия обучающихся.

Структура учебного занятия строится на основе системно-деятельностного подхода и включает интеллектуальную разминку, выполнение заданий по образцу, по заданным правилам, по словесной инструкции взрослого (в том числе графический диктант); заданий, предназначенных для развития внимания, памяти и речи старших дошкольников; простейших заданий на выделение звуков и звуко-буквенный анализ слов; заданий на развитие конкретных мыслительных операций (анализ, сравнение, классификация и др.), математических представлений; упражнений, способствующих развитию крупной и мелкой моторики. На каждом занятии проводятся кинезиологические упражнения (пальчиковая гимнастика), целью которых является синхронизация работы полушарий головного мозга ребенка.

Программа не дублирует учебный материал первого класса, а строится на специально подобранном комплексе заданий, которые легко и адекватно воспринимаются детьми.

Важно отметить, что программа не дублирует учебный материал первого класса, а строится на специально подобранном комплексе заданий, которые легко

и адекватно воспринимаются детьми. Так, например, отработка сложных мыслительных операций проводится, в отличие от первого класса, на хорошо знакомом для обучающихся предметном материале (изображениях пуговиц, конфет, домиков, чашек, бантиков, ракет и т. п.).

Понятийное мышление является основной психологической характеристикой, необходимой для обучения в школе. Понятийным считают такое мышление, при котором систематизация информации осуществляется с использованием объективных обобщений, а не ситуативных, эмоциональных, образных и других субъективных классификаций. Только развивающее обучение, формирующее понятийное мышление, позволяет школьникам быть субъектами учебной деятельности, то есть из обучаемых становиться обучающимися.

Еще Л. С. Выготский считал основной задачей интеллектуального развития формирование понятийного мышления, которое в значительной степени зависит от речевого развития ребенка. Если понятийные структуры не сформировались, то он не будет замечать ошибок, нелогичности теоретических построений, не сможет обосновывать собственные выводы и т. д.

Большим плюсом программы «Школа будущего первоклассника» являются непрерывное *психологическое сопровождение* и *диагностические процедуры*, позволяющие своевременно выявлять у детей проблемы и проводить необходимую коррекционную работу. Первые диагностические процедуры и встречи со школьным психологом, нацеленные на определение трудностей ребенка и установление типа обучающей группы, проводятся индивидуально с каждым ребенком в присутствии его родителей начиная с сентября.

Развитие предпосылок *учебной компетентности* является одной из основополагающих задач школы будущего первоклассника. Ее решение связано со следующими методами работы, направленными на формирование понятийного мышления, которая организуется с помощью педагогических и психологических технологий:

✓ диагностика недостатков и проблем в развитии предпосылок учебной компе-

тентности и рекомендации для родителей индивидуальных методов коррекции выявленных проблем (проводится психологом);

✓ занятия с детьми по специально разработанной педагогической программе (проводятся во всех группах основными педагогами по три часа);

✓ занятия с детьми, требующими специальной психологической коррекции проблем мышления и мотивации (проводятся психологом по одному часу в соответствующих группах).

Коррекционная деятельность, направленная на развитие сенсомоторных процессов и мелкой моторики, осуществляется в процессе освоения детьми элементарных приемов бисероплетения, при котором, как показывает практика, познавательный интерес у детей заметно углубляется.

Особенностью ШБП является создание *сообщества* педагога, родителей и детей, предполагающего большую совместную работу всех субъектов образовательного процесса. Программа включает комплекс мероприятий: работу с детьми, куда входят корректирующие занятия по выявленным проблемам; тематические родительские собрания; консультации для родителей и детей после каждого занятия. Для родителей предусмотрены индивидуальные и групповые обучающие занятия (лекции медиков, консультации и рекомендации психологов, учителей, тренинги по снятию тревожности). Тесное взаимодействие педагога, детей и родителей способствует успешному вхождению ребенка в социум, а значит, отвечает интересам каждой отдельной личности и государства в целом.

Интегрированным результатом реализации программы является сформированность школьной системы ценностей и развитие мышления у дошкольников, показателем чего выступают:

✓ знакомство будущего первоклассника со своей новой социальной ролью школьника;

✓ приобщение к традициям школьного коллектива, создание дружеской атмосферы, побуждающей детей к общению в различных видах деятельности;

✓ расширение кругозора, воспитание культуры умственного труда, поддержание интереса к знаниям, развитие любознательности;

✓ развитие навыков учебного сотрудничества;

✓ развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию;

✓ формирование потребности в самообразовании и саморазвитии, создание условий для реализации интересов детей.

Уровень достигнутых результатов сопоставляется с выстроенной во ФГОС НОО моделью выпускника начальной школы.

Дополнительное образование детей средствами программы «Школа будущего первоклассника» обеспечивает права ребенка на развитие, личностное самоопределение и самореализацию, расширяет возможности для удовлетворения разнообразных интересов детей и их семей. Данная программа может быть реализована в системе дополнительного образования детей, организованного как при школах, так и в дошкольных организациях.

Особенностью ШБП является создание сообщества педагога, родителей и детей, предполагающего большую совместную работу всех субъектов образовательного процесса.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Беглова, Т. В. Методические рекомендации к рабочей тетради «Школьный старт» / Т. В. Беглова, М. Р. Битянова, Т. В. Меркулова, А. Г. Теплицкая ; под ред. М. Р. Битяновой. — Самара : Учебная литература ; ИД Федоров, 2011. — 64 с.

2. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11—15.

3. Бывшева, М. В. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве / М. В. Бывшева, Т. Г. Ханова // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 3 ; URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/osobennosti-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-v-doshk/>.
4. Гуманное взаимодействие взрослых и детей на дошкольной ступени образования : методическое пособие / под ред. Т. М. Сорокиной, Н. Ю. Яшиной. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2009. — 148 с. — (Сер. «Растем вместе!»).
5. Гуцу, Е. Г. Индивидуальные варианты психологической готовности детей к обучению / Е. Г. Гуцу // Начальная школа. — 2004. — № 2. — С. 11—14.
6. 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.
7. Дедова, О. Ю. Как подготовить детей к школе в соответствии с новыми образовательными стандартами : учебно-методическое пособие / О. Ю. Дедова. — М. : АРКТИ, 2017. — 96 с. — (Сер. «Готовимся к школе»).
8. Концепция модернизации российского образования / утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. № 1756-р // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 4. — С. 3—31.
9. Сабуров, Е. Ф. Система образования: уровни, фильтры, сигналы / Е. Ф. Сабуров // Вопросы образования. — 2005. — № 1. — С. 2—16.



## ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

М. К. ПРИЯТЕЛЕВА,  
старший преподаватель кафедры  
начального образования НИРО  
[priymarina@gmail.com](mailto:priymarina@gmail.com)

В статье рассматриваются проблемы формирования гражданской идентичности личности в образовательных организациях средствами музейной педагогики. Отмечается роль школьного музея в воспитании порастающего поколения.

The article is devoted to the problem of forming the civil identity of the personality in the educational organizations by means of museum's pedagogics. The author of the article defines the role of the school museum in education of the new generation

**Ключевые слова:** гражданская идентичность личности, музейная педагогика, школьный музей

**Key words:** civic identity, museum education, the school museum



**А**ктуальной задачей, заявленной во ФГОС НОО и ООО современного образования, является формирование гражданской идентичности школьников, и педагоги находятся в постоянном поиске эффективных методов для ее решения. Одним из результативных современных методов мы считаем музейную педагогику.

Цель музейной педагогики — создание условий для развития личности путем включения ее в разнообразную деятельность школьного музея, чье пространство максимально открыто не только для познавательной деятельности ребенка, но и для творческой, созидательной активности. В школьном музее ученик не только «потребитель» музейных ценностей, но и в известной мере их создатель. Этим обуславливаются предпосылки культурологического восприятия мира, приобретает необходимый опыт культурного диалога с прошлым. Школьный музей — экспериментальное пространство, в котором наиболее эффективно оттачиваются методики, приемы, технологии взаимодействия Школы и Музея — двух институтов социального наследования. Отсутствие жесткой регламентации и известной консервативности общения с музейными объектами, свойственными профессиональному музею, с одной стороны, и более выраженная вовлеченность школьного музея в образовательный процесс, с другой, закономерно превращают последний в площадку музейно-педагогических инноваций.

Специалисты музейного дела констатируют, что школьный музей в настоящее время не отодвинут на периферию культурного процесса, а переживает свое второе рождение. Несмотря на большое количество визуальной информации, которая делает доступными для современного школьника практически любое музейное собрание, сокровища мировых цивилизаций, коллекции школьных музеев оказались незаменимыми.

Действительно, в начале XXI века

школьные музеи начали возрождаться и преобразовываться в единую сеть, структурируемую в отдельно взятых регионах. В результате по всей стране открываются новые школьные музеи и воссоздаются старые. Это происходит еще и потому, что школьный музей делает возможным диалог между всеми заинтересованными участниками образовательного процесса: родителями, педагогами, музейными сотрудниками, ветеранами, представителями общественности.

По данным, опубликованным в письме Министерства образования и науки России «О деятельности музеев образовательных учреждений», в настоящее время в школах, организациях дополнительного образования детей в Российской Федерации насчитывается около 5000 музеев, в том числе 2060 исторических, 1390 военно-исторических, 1060 комплексных краеведческих [3].

Как показала переаттестация школьных музеев Нижнего Новгорода, они работают творчески, ведут интересный поиск, сохраняют и умножают традиции своих школ. Нередко школьный музей становится центром учебной и воспитательной деятельности, где проводятся встречи с местными жителями — ветеранами войны и труда, Вооруженных Сил, организуются тематические экскурсии, уроки мужества, выставки, классные часы, вечера, дискуссии и др. На базе музеев образовательных организаций успешно действуют многочисленные детские объединения по интересам (кружки, клубы, секции и др.).

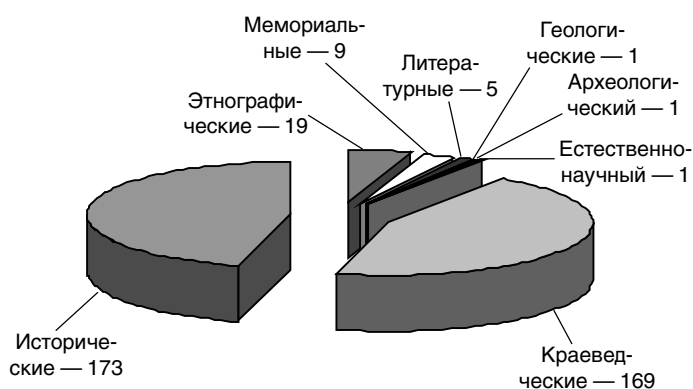
Несомненным достоинством их деятельности является то, что, как правило, вокруг музея складываются детский и взрослый активы, создаются органы самоуправления — совет музея, совет содействия, или попечительский совет, секции, рабочие группы. При этом развивается

---

Школьный музей — экспериментальное пространство, в котором наиболее эффективно оттачиваются методики, приемы, технологии взаимодействия Школы и Музея — двух институтов социального наследования.

сотрудничество музеев образовательных организаций с государственными музеями, архивами, библиотеками, другими научными учреждениями и общественными организациями. С помощью специалистов актуализируются тематика и содержание поисково-собираательской и исследовательской работ, фонды школьных музеев пополняются новыми материалами, отражающими малоизученные или забытые страницы истории школы, края, области. Музеи образовательных организаций имеют большое значение для реализации регионального компонента в образовании. Они предоставляют неограниченные возможности для преподавателей всех предметов и дисциплин учебной программы, а особенно для историков и краеведов [7].

Сеть школьных музеев Нижегородской области достаточно широка: в настоящее время здесь функционируют 378 музеев образовательных организаций. Профили школьных музеев представлены на диаграмме.



В соответствии с Примерным положением о музее образовательного учреждения (школьном музее) профиль музея — специализация его собрания и деятельности — обусловлен его связью с конкретной профильной дисциплиной, областью науки или искусства.

Как показывают проведенные исследования, самыми распространенными среди школьных музеев являются исто-

рические и краеведческие. *Исторические музеи* могут быть военно-историческими, Боевой славы, истории детских и юношеских организаций, истории отдельных городов, районов, деревень. Исторические музеи являются центрами развития базовых гражданских ценностей, таких как патриотизм и уважение к прошлому и настоящему страны, — составляющих ценностного компонента гражданской идентичности личности. Так, например, в Шахунской школе № 1 им. Д. Комарова создан музей «Вехи памяти», целью деятельности которого является формирование интереса к истории страны, своей малой родины, школы и уважительного отношения к нравственным ценностям прошлых поколений. Память о репрессированных работниках сохранена в экспозиции музея Новопокровской СОШ Ветлужского района. Школа № 1 г. о. г. Шахунья хранит имена своих земляков-героев. История города отражена в экспозиции Музея культуры и быта Нижегородского края школы № 7 г. о. г. Кулебаки. Богатая история школы представлена в экспозиции школы № 1 г. о. г. Семеновский.

*Краеведческие музеи* образовательных организаций имеют комплексный характер, представляя и объединяя исторические, естественнонаучные и культурные памятники. Эти музеи выполняют важную функцию: воспитывают уважение и любовь к родному краю, что, несомненно, способствует формированию основ гражданской идентичности обучающихся. Так, например, музей средней школы № 2 г. Ворсмы Павловского района рассказывает о местных промыслах. Экспозиция Петлинской ООШ Вадского района знакомит с традиционной утварью края.

*Мемориальные музеи* образовательных организаций призваны сохранить память о выдающихся исторических событиях, государственных и общественных руководителей, известных деятелях науки и культуры, участниках вооруженных конфликтов. Наиболее распространены мемо-

риальные музеи, посвященные памяти земляков. В этих музеях коллекции собираются из личных вещей, связанных с конкретными людьми. Мемориальные музеи показывают историю страны и края через судьбу отдельного человека, рождая чувство сопричастности к важным событиям. Так, в школьном музее Бутурлинской средней общеобразовательной школы имени В. И. Казакова результатом поисково-исследовательской работы детей и взрослых стала экспозиция, посвященная истории жизни и служения Родине маршала артиллерии, Героя Советского Союза Василия Ивановича Казакова. В школе № 14 им. В. Г. Короленко Нижнего Новгорода существует единственный в России школьный музей писателя.

*Этнографические музеи* образовательных организаций созданы, чтобы хранить и активно изучать культуру и быт народов России. Особое внимание уделяется изучению традиций в одежде, украшениях, утвари и орудиях труда. Являясь центрами изучения народной культуры, этнографические музеи пользуются особым интересом у учащихся и становятся площадками для проведения представлений, воспроизводящих традиционные обряды, обычаи, праздники и народные игры [7]. В школе № 52 Канавинского района Нижнего Новгорода, где учатся дети 19 национальностей, 1 сентября 2016 года состоялось торжественное открытие музея Дружбы народов, в котором собраны предметы национального творчества различных этносов, представители которых проживают в городе. Цель его создания — сформировать понятие о единстве взглядов и интересов разных народов, проживающих на территории России. В музее представлены различные разделы экспозиции: быт и культура нижегородского купечества; культура украинского и белорусского, еврейского, армянского, ираноязычного народов, Дагестана, Узбекистана, Южной Кореи. Инициатива создания музея принадлежит администрации школы № 52 совместно с различными на-

ционально-культурными объединениями Нижнего Новгорода — Национально-культурным центром народов Дагестана, общественной организацией «Конгресс ираноязычных народов», Нижегородской еврейской общиной, общественной организацией поддержки выходцев из Республики Узбекистан «Саховат», Нижегородским региональным отделением Всероссийского Азербайджанского конгресса, местной национально-культурной автономией курдов города Нижнего Новгорода, обществом украинской культуры «Криница», областной общественной организацией белорусской культуры, Нижегородской Армянской общиной.

Организаторы открытия музея предполагают, что музей Дружбы народов в самой многонациональной школе Нижнего Новгорода станет центром национально-культурной работы городского уровня и будет оказывать методическую поддержку в сфере осуществления культурно-просветительской деятельности другим учебным заведениям. На площадке музея планируется проводить различные национально-культурные мероприятия на регулярной основе.

В некоторых образовательных организациях есть несколько музеев. Так, в школе № 173 действуют музей Волховского фронта, музей-лаборатория «Кабинет физических демонстраций им. К. В. Дубровского» и музей «Живые ремесла Нижегородского края». Наибольшее количество школьных музеев — в Кстовском, Городецком, Богородском, Воскресенском, Павловском районах, а также в Дзержинске, Кулебаках, Арзамасе, Выксе и Нижнем Новгороде.

Вопросы музейной педагогики рассматривались в ряде всероссийских и региональных научно-практических конференций «Центром детского и юношеского туризма и экскурсий Нижегородской об-

---

Наибольшее количество школьных музеев — в Кстовском, Городецком, Богородском, Воскресенском, Павловском районах, а также в Дзержинске, Кулебаках, Арзамасе, Выксе и Нижнем Новгороде.

ласти». В апреле 2017 года был организован и проведен III Международный научно-педагогический форум по музейной педагогике «Образовательная среда музейной педагогики: инновации, содержание, формы и методы работы», целью которого было обобщение разработок и инновационных подходов к развитию образовательной среды средствами музейной педагогики. В работе форума приняли участие ученые и специалисты музейного дела; руководители школьных музеев; работники организаций дополнительного образования детей и летнего оздоровительного отдыха; специалисты по проблемам социальной работы и досуга молодежи, образования и культуры; представители государственных ведомств и общественных организаций Российской Федерации, стран СНГ, стран ближнего и дальнего зарубежья; педагоги, ученые, представители организаций ВПО, студенты, аспиранты и докторанты, а также краеведы и представители СМИ. На данном форуме были подведены итоги международного конкурса музеев образовательных организаций «Музей образовательной организации — пространство интеграции общего и дополнительного образования» [7].

Личность педагога — определяющий фактор формирования новых компетенций подрастающих поколений [1]. Успехи формирования гражданской идентичности средствами музейной педагогики зависят от профессиональной компетентности педагога в данной области.

Подготовка учителей начальных классов к организации музейно-педагогической деятельности по использованию средств музейной педагогики в образовании младших школьников ведется на кафедре начального образования ГБОУ ДПО НИРО. В рамках модульных курсов «Развитие художественного восприятия

у младших школьников в курсе «Образ и мысль»» педагоги учатся рассматривать произведения искусства в качестве средства обучения школьников, чтобы в дальнейшем содействовать развитию у них способностей к глубокому личностному восприятию художественных произведений; формировать «визуальную культуру» учащихся — потребность всматриваться и вдумываться, осознавать и интерпретировать информацию, представленную в визуальных образах. Предметом курса является личность ребенка, развивающаяся в процессе восприятия и осмысления произведений искусства, внимание акцентировано на создании гуманистического пространства с помощью *метода фасилитированной дискуссии*, позволяющего осуществлять внеситуативно-личностное общение, которое обеспечивает новый уровень взаимодействия между учителем, учащимся и произведением живописи [2].

В рамках педагогической мастерской «Современные технологии воспитания младших школьников в условиях реализации ФГОС» рассматриваются теоретические аспекты современной музейной педагогики; методические аспекты работы на основе музейной экспозиции; проблемы взаимодействия музея и школы; методика работы с детьми в музее; возможности использования средств музейной педагогики в урочной и внеурочной деятельности в начальной школе; типология музеев по образовательной деятельности.

При организации практического блока занятий слушателям даются задания исследовательского и творческого характера по различным темам курса, при выполнении которых решаются задачи, направленные на выработку у педагогов умений и навыков применения теоретических знаний для решения практических задач в условиях организации музейно-педагогической деятельности на базе школьных, региональных музеев. Педагоги целенаправленно посещают обра-

Успехи формирования гражданской идентичности средствами музейной педагогики зависят от профессиональной компетентности педагога в данной области.

зовательные организации города и области с интересными музейными экспозициями, на базе которых проходят различные практические занятия. Примеры таких занятий смотрите в приложении.

Подобные практические занятия вызывают необычайный интерес у педагогов начальной школы. Многие из них приходят к выводу о необходимости создания и/или обновления школьных музейных экспозиций.

Министерство образования и науки РФ также рассматривает музеи образовательных организаций как эффективное средство духовно-нравственного, патриотического и гражданского воспитания детей и молодежи [3]. В условиях реализации ФГОС НОО мы считаем необходимым разработку системного подхода к целям, содержанию, формам и организации деятельности школьных музеев. Музейная педагогика помогает решать вопрос, каким быть человеку в этом постоянно меняющемся мире. Педагогическая цель

любого музея — формирование эмоционально-личностного отношения школьников к ценностям культурного наследия, ознакомление их с миром культуры. С точки зрения воспитательной работы миссия музея — быть активно действующим звеном в деле формирования личности. Школьный музей интегрирован в учебно-воспитательный процесс через свои собрания и формы деятельности и является эффективным средством формирования гражданской идентичности школьников. Необходимо также помнить, что «школа, результативность ее деятельности определяются личностью учителя, который обязан владеть широкими познаниями не только в области научной специализации, психологии, педагогики, методики обучения тому или иному учебному предмету, но и культуры в целом» [5].

Школьный музей интегрирован в учебно-воспитательный процесс через свои собрания и формы деятельности и является эффективным средством формирования гражданской идентичности школьников.

### ПРИЛОЖЕНИЕ

#### Практическое занятие № 1 «Визитная карточка школьного музея»

Уважаемые коллеги!

Сегодня вы посетите один из школьных музеев Нижнего Новгорода. Вы сможете увидеть его экспозицию, встретиться и поговорить с его руководителем, членами педагогического коллектива, ознакомиться с документацией. Результатом вашей работы должен стать рассказ об увиденном. Составьте собственное представление:

- ✓ о содержании и принципах построения экспозиции музея;
  - ✓ о месте его размещения.
- Также расспросите его представителей:
- ✓ о наличии документации школьного музея (что в нее входит);
  - ✓ об опыте организации работы с активом школьного музея;
  - ✓ о формах работы музея, связи дея-

тельности музея с учебно-воспитательным процессом в школе;

✓ о «технической» (адрес, контактные телефоны, время работы и т. п.) и рекламной (буклеты, фотоматериалы, печатные издания и пр.) информации.

В конце дня в течение пяти минут каждый из вас представит посещенный вами музей своим коллегам. Форму представления вы можете выбрать самостоятельно.

#### Практическое занятие № 2 «Школьный музей. Активные формы работы. Особенности поисковой и экспозиционной работы»

Уважаемые коллеги!

Известно, что большинство школьных музеев Нижегородской области — исторические и краеведческие. Это объясняется традициями поисковой работы, интересом к страницам истории нашей Родины.

ны. Сегодня результатом групповой работы станут ваши размышления о специфике школьного патриотического музея. Для этого ваша группа посетит один из школьных музеев и каждый ответит на следующие вопросы:

✓ В чем вы видите неповторимость данного музея?

✓ Как специфика музея проявляется в особенностях экспозиционных материалов (музейные предметы, научно-вспомогательные материалы, фонокомментарии, указатели); поисковой и экспозиционной работе; комплектовании фондов

музея; приемах показа в музее вещественных памятников?

✓ Является ли экспозиция музея неизменной во всех ее структурных частях? В чем ее динамика? Необходима ли она?

✓ Как осуществляется связь с участниками событий, чья история представлена в музейных экспозициях?

✓ Как отражается деятельность музея на особенностях воспитательной работы в школе?

О результатах ваших исследований вам предстоит рассказать своим коллегам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 4—11

2. Бондарева, И. И. Курс «Образ и мысль» в начальной школе : программа, методические рекомендации / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. — 2-е изд., испр. и доп. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 60 с.

3. Письмо Министерства образования России № 28-51-181/16 от 12 марта 2003 г. «О деятельности музеев образовательных учреждений» // URL: <http://docs.cntd.ru/document/901864759>.

4. Приятелева, М. К. Школьный музей как средство формирования гражданской идентичности школьников / М. К. Приятелева // Образовательная среда музейной педагогики: инновации, содержание, формы и методы работы : сборник докладов и статей III Международного научно-практического форума по музейной педагогике / под науч. ред. Д. В. Смирнова. — Н. Новгород ; Киров : Радуга-ПРЕСС, 2017. — 116 с.

5. Тивикова, С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 212 с.

6. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников : монография / под ред. Н. Н. Деменевой, С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2014. — 230 с.

7. <http://turcentrnn.ru>.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Тивикова С. К. УТРО. Развитие речевого поведения младших школьников: Учебно-методическое пособие к программе внеурочной деятельности. 2 класс. 167 с.**

Пособие предназначено для реализации интегрированной программы «УТРО» и проведения занятий по духовно-нравственному, общеинтеллектуальному, общекультурному, социальному развитию учащихся 2-го класса в рамках занятий по внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования.

Издание адресовано педагогам начального общего и дополнительного образования.



## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕСТИЖА ПРОФЕССИИ ИНЖЕНЕРА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

А. Г. КОЗЛОВА,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры теории и истории педагогики  
Института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
*kozlova\_a@inbox.ru*

Статья посвящена анализу проблем пропедевтики инженерных знаний в сфере дополнительного образования детей, формирования престижа профессии инженера у современных школьников, включения инженерной аксиологии как составляющей в содержание программ дополнительного образования детей.

The article is devoted to the analysis of problems of propaedeutics of engineering knowledge in the sphere of additional education of children, the formation of the prestige of the engineer in modern schoolchildren, the inclusion of engineering axiology as a component in the content of supplementary education programs for children.

**Ключевые слова:** *дополнительное образование, формирование престижа инженера, инженерная аксиология, пропедевтика инженерных знаний, профессиональное самоопределение*

**Key words:** *additional education, formation of the prestige of the engineer, engineering axiology, propaedeutics of engineering knowledge, professional self-determination*

**П**рофессиональное самоопределение имеет большое значение в жизни каждого человека, который вынужден совершать множество профессиональных выборов, периодически менять работу и сферу деятельности. Но доминантными периодами профессионального самоопределения личности являются детство, подростковый и юношеский возраст. Обучающийся выступает в роли субъекта самоопределения, задача всех институтов воспитания — оказать содействие школьнику в процессе самоориентирования в выборе профессии, в приобретении постепенной готовности максимально реализовать перспективы своего развития.

Общеизвестны два направления деятельности в педагогической поддержке профессионального самоопределения школьников:

✓ система информационно-просветительской деятельности, с помощью которой происходит осознание значимости избранного профессионального пути;

✓ система практического овладения школьниками умениями и навыками, которые будут необходимы в реализации будущей профессии.

Практика показывает, что профессиональное самоопределение школьника не может быть осуществлено только на основе базового образования, существенную роль здесь играет дополнительное образование детей (далее ДОД), которое остается одним из определяющих факторов развития задатков, способностей, стремлений человека и его направленностей.

В настоящее время для развития российского общества особенно важным яв-

ляется выбор выпускниками школ профессии инженера. Именно поэтому необходимо рассматривать цепь понятий (дополнительное образование детей — техническое творчество обучающихся — пропедевтика инженерных знаний — формирование престижа профессии инженера — профессиональное самоопределение) в их системном единстве и преемственности, так как они естественным образом связаны между собой. Более того, реализация данной схемы в сфере ДОД позволит каждому воспитаннику, занимающемуся техническим творчеством и изобретательством, осознанно определить свой профессиональный путь. Вполне возможно, что выпускник школы не станет выбирать профессию инженера, но, занимаясь в кружках технического творчества, он сумеет в дальнейшем адекватно оценить великий труд инженеров, достижения их замыслов, воплощенных в жизнь, станет технически грамотным потребителем.

С 1990-х годов проводится поиск определения уточненного понятия «дополнительное образование детей», которое в своей характеристике выходит за рамки традиционных внеклассных мероприятий организации досуга школьников, после замены на него привычного понятия «внешкольная (внеурочная) работа». Ряд авторов (Л. Н. Буйлова, Б. А. Дейч, Л. П. Скрипка и др.) достаточно полно раскрыли генезис его становления, но единого

научного определения до сих пор так и не существует. Общим является то, что ученые (педагоги и психологи) рассматривают ДОД как неформальное образование, способствующее

поддержке процесса общего развития человека, «удовлетворению постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей детей, созданию условий для творческого развития каждого ребенка, его адапта-

ции в меняющемся обществе, приобщению к культурным ценностям» [2].

Законодательно толкование понятия ДОД представлено в статье 75 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации».

Изучая прошлый опыт, следует отметить, что большая роль в развитии научно-технического творчества обучающихся принадлежала внешкольному обучению и воспитанию. В советское время по всей стране функционировали различные станции и центры юных техников, клубы, кружки при дворцах пионеров и домах техники.

В 1926 году была открыта Центральная детская техническая станция, которая объединяла руководителей кружков, лекторов, преподавателей-специалистов. В 1940 году детские технические станции (ДТС) были переименованы в станции юных техников (СЮТ). В 1960-х годах в советской системе дополнительного образования усиленно развиваются рационализаторство и изобретательство среди обучающихся, которые занимаются в научных объединениях учащихся (НОУ). По воспоминаниям представителей старшего поколения, развитие научно-технического творчества воспитанников в советское время было на высоком уровне. Но, как отмечается в проекте Федеральной целевой программы «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года», «с 1970—1980 гг. система ДОД утратила указанную роль, осталась без заказа и ясного видения своего места и перспектив развития» [10].

В 1990-х годах внешкольная работа постепенно угасала: закрывались СЮТ, прекращали действовать кружки технического моделирования, на смену им пришли развлекательные формы досуга, а там, где еще оставались технические кружки, участие в них стало платным. Техническое творчество детей оказалось не в почете.

Обращаясь к проблемам детского технического творчества, Президент РФ

Изучая прошлый опыт, следует отметить, что большая роль в развитии научно-технического творчества обучающихся принадлежала внешкольному обучению и воспитанию.



В. В. Путин отметил: «В начале 90-х годов все рухнуло... Восстановить это довольно сложно... Это довольно длительный процесс...» На встрече с главами крупнейших российских интернет-компаний в июне 2014 года В. В. Путин дал поручение Правительству РФ разработать комплекс мер, направленных на создание условий для развития дополнительного образования детей в сфере научно-технического творчества, в том числе в области робототехники. Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 года была принята Концепция развития дополнительного образования детей. Обучение в рамках ДОД не является принудительным, и это, пожалуй, одно из самых значимых его достоинств.

С 2014 года идет активный научно-методический поиск новых моделей ДОД в направлении развития технического творчества школьников для их успешного профессионального самоопределения: создаются дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы начального технического моделирования, которые способствуют формированию престижа инженерных профессий у обучающихся, ценностного отношения к миру техники, а также развитию творческих способностей детей.

Одной из важных задач организаций дополнительного образования является профессиональное ориентирование детей. Такие объединения технической направленности становятся стартовой площадкой для будущих инженеров, изобретателей, конструкторов, людей рабочих профессий, владеющих современной техникой.

В данный период развития общества произошли значительные изменения в профессиональном самоопределении выпускников школ. Долгое время их внимание привлекали профессии юриста, экономиста и т. д. Наконец произошло то, что и должно было произойти, когда люди думают одинаково, — переизбыток данных специалистов.

В возрасте 14—16 лет подростки чаще всего имеют смутное представление о себе, о современном положении дел на рынке труда, они не имеют информации о множестве новых профессий. Случайный, необоснованный выбор рода профессиональной деятельности нередко приводит молодежь в ряды безработных, а впоследствии и в ряды правонарушителей.

Изменился социальный запрос общества на подготовку специалистов (профессионалов). При этом на востребованность профессии инженера в настоящем и будущем есть два взгляда: с одной стороны, работодателям нужны инженеры, но с опытом работы, а с другой — в таком социальном институте, как семья, профессия инженера до сих пор не рассматривается как перспективное будущее для ребенка.

Современная российская школа может принять вызов общества только в том случае, если будет создано единое образовательное пространство для профессионального самоопределения школьника. Принципиальным требованием создания такого пространства является то, что базовое (основное) и дополнительное образование могли бы стать равноправными, взаимодополняющими друг друга компонентами. В этих условиях школа смогла бы преодолеть интеллектуальный перекося в развитии обучающихся и создать основу для их успешной адаптации в обществе.

Реализуя задачи дополнительного образования, школа пытается разрешить существующее противоречие между необходимостью, с одной стороны, осваивать образовательный стандарт, а с другой — создавать условия для свободного развития личности, что чрезвычайно важно в постиндустриальном обществе.

---

С 2014 года идет активный научно-методический поиск новых моделей ДОД в направлении развития технического творчества школьников для их успешного профессионального самоопределения.

Рассмотрим опыт разрешения данных противоречий на примере деятельности педагогического сообщества ГБОУ СОШ № 503 Кировского района Санкт-Петербурга.

В течение ряда лет в содружестве учителей-предметников и педагогов ДОД реализуется проект «Школа инженеров будущего — ступени к жизненному успеху». При выборе темы проекта учитывалось его социальное значение. Те, кто собирается возродить державу, должны отдавать себе отчет, что без инженеров у страны только один выход в области экономики — торговать сырьем, «проедая» свои ресурсы и не развивая промышленность. Иными словами, безопасность страны строго зависит от уровня подготовки инженеров.

Основная идея представленного проекта — пропедевтика инженерной профессии как целостная воспитательная система, позволяющая объединить усилия преподавателей-предметников и педагогов ДОД, что аккумулировалось в задачи проекта:

✓ приобщить обучающихся к пониманию значимости профессии инженера в современном информационном обществе (умение видеть и ценить труд инженеров);

✓ ввести обучающихся в мир профессии инженера (раскрыть основы данной деятельности);

✓ повысить компетентность обучающихся в области бытового инжиниринга при организации жизненного пространства с применением современной бытовой

техники, инструментов, приборов, оборудования (в том числе при их безопасной эксплуатации);

✓ подготовить обучающихся к осознанному выбору профессии.

С учетом возрастных особенностей обучающихся вся деятельность по воплощению объединяющей идеи в практику разделилась на три вектора:

✓ «Знакомство с миром техники: от проекта — к практике» (1—4-е классы);

✓ «Бытовой инжиниринг» (5—9-е классы);

✓ «Инжиниринг на производстве» (10—11-е классы).

При разработке содержательной стороны проекта в 2016 году учитывались ответы учащихся на вопрос: «Выбрал(а) бы ты профессию инженера?». 70 % четвероклассников ответили отрицательно, 17 % — положительно, 13 % затруднились с ответом; ответы шестиклассников распределились следующим образом: 83 %, 9 %, 8 % соответственно; семиклассников: 70 %, 30 %, 0 % соответственно; девятиклассников: 48 %, 14 %, 38 % соответственно; десятиклассников: 40 %, 30 %, 30 % соответственно; одиннадцатиклассников: 44 %, 37 %, 19 % соответственно. Как видно из приведенных данных, в представлениях обучающихся профессия инженера не является престижной.

Все это позволило сделать выводы о том, что необходимы:

✓ система просветительской работы, направленная на раскрытие основ деятельности инженера, на популяризацию престижа инженерной профессии;

✓ воспитательная работа, построенная в интерактивных форматах через новые активные формы и содержание, которая позволит сформировать позитивную мотивацию, направленную на формирование положительного отношения к труду инженера;

✓ обустройство образовательного пространства в школе на основе последних достижений в области комплектования материально-технической базы образовательной организации.

Были также учтены результаты диагностики, выполненной О. В. Литовченко и А. С. Тепляковой, которые пишут, что «проведенный опрос показал, что большинство опрошенных выбирали будущую профессию по рекомендации родителей (42 %), делали выбор самостоятельно 24 %, всего 10 % руководствовались востребованностью профессии».

Без инженеров у страны только один выход в области экономики — торговать сырьем, «проедая» свои ресурсы и не развивая промышленность.

ванностью будущей профессии на рынке труда и лишь 8 % сделали свой выбор после консультации с психологом или сотрудником специального центра по профориентации. При этом 68 % участников анкетирования указали, что им нужна была помощь в выборе профессии, однако занятия по профориентации в учебных заведениях либо никогда не проводились (51 %), либо проводились реже одного раза в год (31 %)» [7, с. 33].

С обучающимися 5—8-х классов проводится работа, направленная на формирование умений ценить то, что сделано инженерами ранее: «Пусть ты не выберешь путь инженера, но ты должен знать, как разнообразен перечень профессий инженера, знать, что все, что окружает нас, создано умом, талантом инженеров и рабочих». На этой ступени обучения школьники познают огромный мир открытий и изобретений инженеров для повседневной жизни.

В ходе опытно-экспериментальной работы над проектом «Школа инженеров будущего — ступени к жизненному успеху» проводились организационно-методическое сопровождение и информационное обеспечение педагогического сообщества ГБОУ СОШ № 503 по проблеме воспитания ценностного отношения школьников к профессии инженера. На протяжении многих лет создавался учебно-методический комплекс (УМК) «Воспитание у школьников ценностного отношения к профессии инженера», который был признан лучшим в 2016 году на конкурсе инновационных продуктов Санкт-Петербурга в номинации «Образовательная деятельность» [9]. Он состоит из двух серий и восьми модулей.

В первой серии «Инженерная аксиология» представлены сборники со статьями по данной тематике — новой области знания в педагогике и в инженерном образовании. Изучение ее основ поможет каждому участнику образовательных отношений понять красоту совершенных

пропорций как ценность инженерной профессии, правдиво раскрыть все трудности и радости инженерного труда.

В первом выпуске сборника (модуль 1) раскрывается понятие инженерной аксиологии как нового знания в науке. Он содержит:

✓ сведения, в том числе биографические, о знаменитых изобретателях и инженерах России и зарубежья;

✓ афоризмы известных изобретателей и инженеров;

✓ научно-практические материалы о взаимосвязи инженерной и педагогической аксиологии в образовательном процессе.

На страницах последующих сборников учителя России делились опытом воспитания ценностного отношения обучающихся к профессии инженера. Так, во второй выпуск сборника (модуль 2) включены:

✓ размышления о значимости инженерной профессии, насущных проблемах в подготовке инженерных кадров, возможных путях преодоления данных проблем средствами школьного образования;

✓ конспекты, сценарии уроков, классных часов и внеклассных занятий на основе опыта работы педагогов Санкт-Петербурга и других регионов России.

Определенной находкой педагогического сообщества ГБОУ СОШ № 503 Санкт-Петербурга можно считать исследование возможности интеграции знаний и опыта преподавателей различных дисциплин и педагогов ДОД при формировании у подрастающих поколений уважения к труду инженера.

В третьем сборнике (модуль 3) представлены:

✓ интегрированные системы воспитания у школьников ценностного отношения к профессии инженера;

✓ опыт педагогов Санкт-Петербурга и других регионов России в организации

С обучающимися 5—8-х классов проводится работа, направленная на формирование умений ценить то, что сделано инженерами ранее.

урочной и внеурочной деятельности по поднятию престижа профессии инженера в глазах современных школьников:

- конспекты интегрированных уроков;
- конспекты внеклассных занятий в формате интерактива.

Вторая серия УМК «Научно-технический музей как образовательное пространство» состоит из пяти модулей.

Модуль 4 представлен учебным пособием — справочником, в котором содержатся информационные материалы:

- ✓ о городских научно-технических музеях;
- ✓ о музеях промышленных предприятий и вузов Санкт-Петербурга:
  - краткий исторический экскурс;
  - месторасположение;
  - режим работы;
  - контактная информация;
  - аннотация содержания экспозиции;
  - фотоматериалы;
  - формы взаимодействия с образовательными организациями.

Такие сведения являются необходимыми не только для учителей-предметников и педагогов ДОД Санкт-Петербурга, но и для туристов.

Зачастую у жителей других регионов России нет возможности посетить музеи Санкт-Петербурга. Коллектив авторов создал им в помощь пособие «Заочные экскурсии по музеям России. Часть 1. Учебное пособие. Справочник» (модуль 5), которое содержит:

- ✓ иллюстрированный материал о музейных экспозициях, представляющих широкий спектр отраслей промышленности различных регионов России;

- ✓ ссылки на интернет-ресурсы виртуальных музеев техники.

В процессе создания УМК было разработано методическое пособие «Маршрутизатор. Выпуск 1» (модуль 6), в котором объединены усилия учителей-пред-

метников, педагогов ДОД и музейных педагогов. Данный сборник включает:

- ✓ практические разработки проведения музейных уроков как в музее, так и в образовательной организации с использованием материалов модулей 4 и 5;

- ✓ методические рекомендации по проведению музейных уроков, по осуществлению рефлексии после посещения музеев, по мотивации обучающихся к самостоятельной творческой работе;

- ✓ инструкции и алгоритмы по разработке авторских музейных уроков.

В эту же серию входит модуль 7 — книга для школьников «Если хочешь стать инженером», в которой раскрыты возможности самостоятельной творческой работы учащихся в познании азов инженерной профессии и проведения семейного диалога при выборе профессии инженера.

Завершает состав УМК модуль 8 — «Навигатор по УМК». Он предлагает оптимальные пути использования УМК при подготовке занятий с обучающимися.

Применение УМК «Воспитание у школьников ценностного отношения к профессии инженера» поможет в определенной степени нивелировать возникшие противоречия, расширить мировоззрение всех участников образовательных отношений как в области предметного обучения, так и в системе ДОД.

В практике передовых преподавателей ДОД накоплен богатый опыт формирования у современных школьников ценностного отношения к любой профессии. И основная задача — научить школьников видеть и ценить красоту воплощения замыслов различных категорий ученых, инженеров, художников, рабочих в совершенствовании нашей повседневности. «Научить детей видеть большое в малом и малое в большом. Например, понимать, что Санкт-Петербургская дамба, самая протяженная защитная дамба в мире, — это не только мировой рекорд, но и незаметный, на первый взгляд, исторический и современный труд тысяч людей, начиная от разработчиков и заканчивая

Применение УМК «Воспитание у школьников ценностного отношения к профессии инженера» поможет нивелировать возникшие противоречия, расширить мировоззрение всех участников образовательных отношений.

каменщиками. Что необыкновенные дворцы, парки, культовые сооружения Петербурга — это не только единственные в своем роде памятники, формирующие неповторимый облик нашего города, но и ежедневный труд инженеров, изобретателей, архитекторов и др. Чтобы осознать это в полной мере, мало одного, даже многочасового, разговора, необходим последовательный, междисциплинарный комплекс мер на всех этапах образования» [8].

Таким образом, можно констатировать, что использование УМК «Воспитание у школьников ценностного отношения к профессии инженера» в воспитательной практике способствует:

- ✓ информированию обучающихся о специальностях и профессии инженера;
- ✓ формированию критериев и показателей социально-профессионального самоопределения обучающихся;
- ✓ формированию профориентационных компетенций обучающихся;
- ✓ осуществлению осознанного профессионального выбора на основе понимания обучающимися своих предпочтений, интересов, склонностей, а также потребностей рынка труда;
- ✓ приобщению обучающихся к пониманию значимости профессии инженера в современном обществе;
- ✓ формированию престижа профессии инженера у обучающихся, остановивших свой выбор на другой профессии;

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверьянова, С. Ю.* Образовательное пространство «школа — дополнительное образование — вуз» как фактор профессионального самоопределения старшеклассников : автореф. ... дис. канд. пед. наук / С. Ю. Аверьянова. — Ростов н/Д : ЮФУ, 2010. — 21 с.
2. *Буйлова, Л. Н.* Дополнительное образование детей: экспликация понятия / Л. Н. Буйлова // Концепт. — 2012. — № 3 (март). — С. 31—35 ; URL: <http://e-koncept.ru/2012/1223.htm>.
3. *Дейч, Б. А.* От внешкольного до дополнительного образования: динамика сущности понятия / Б. А. Дейч // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-vneshkolnogo-do-dopolnitelnogo-obrazovaniya-dinamika-suschnosti-ponyatiya>.
4. *Козлова, А. Г.* Воспитание у обучающихся ценностного отношения к профессии инженера / А. Г. Козлова, Л. В. Крайнова // Воспитание школьников. — 2016. — № 9/10. — С. 48—56.
5. *Козлова, А. Г.* Генезис проблемы «Формирование престижа профессии инженера у современных школьников» — от конференции к конференции // Роль и место инженерных знаний в структуре общего

✓ повышению компетентности обучающихся в области инжиниринга при организации жизненного пространства с применением современной бытовой техники, инструментов, приборов, оборудования.

В результате экспресс-мониторинга по использованию данного УМК в образовательном процессе (проводился ежегодно в 2011—2015 годах, в нем принимали участие в среднем 550 участников в год) были получены положительные отзывы учителей, учащихся, родителей о возможности его использования.

Педагоги ДОД высоко оценили помощь в проведении музейных уроков, занятий по своим программам, в работе с родителями по проблеме воспитания у современных школьников ценностного отношения к профессии инженера.

Старшеклассники положительно оценили наличие информации о возможности использования образовательного пространства научно-технических музеев для расширения знаний о профессии инженера. Родители отметили важность разрабатываемой тематики.

Дополнительное образование в школе будет гармоничным, если в нем будут принимать участие в едином содружестве учителя-предметники и педагоги ДОД.

В результате экспресс-мониторинга по использованию данного УМК в образовательном процессе были получены положительные отзывы учителей, учащихся, родителей о возможности его применения.

образования : сборник статей V межрегиональной очно-заочной научно-практической конференции с международным участием, 29—31 марта 2017 года / под ред. А. Г. Козловой, Л. В. Крайновой, В. Л. Расковалова, В. Г. Денисовой. — СПб. : Лингвистический центр «Тайкун», 2017. — С. 9—26.

6. *Козлова, А. Г.* Игра историческое лото «Необычные дома Петербурга, которые удивляют горожан и туристов» / А. Г. Козлова // Инженерная аксиология. Величие инженерной мысли: просветительский и профориентационный аспект в образовательной деятельности педагога. — Вып. 4. — СПб. : Лингвистический центр «Тайкун», 2017. — С. 303—312.

7. *Литовченко, О. В.* Возможности подготовки школьников к выбору профессии / О. В. Литовченко, А. С. Теплякова // Подготовка к выбору профессии инженера вчера, сегодня, завтра: история и прогностика : сб. статей Третьей Межрегиональной научно-практической конференции (25.03.2015, Санкт-Петербург) «Формирование престижа профессии инженера у современных школьников» / под ред. А. Г. Козловой, В. Л. Расковалова, Е. А. Горина, С. А. Дмитриенко, Е. Ю. Федотовой, Л. В. Крайновой. — СПб. : Эм Си Эм Джи, 2015. — С. 32—35.

8. *Немчикова, Л. А.* Педагогический проект популяризации идеи «Величие инженерной мысли в Санкт-Петербурге» / Л. А. Немчикова // Инженерная аксиология. Величие инженерной мысли: просветительский и профориентационный аспект в образовательной деятельности педагога / под ред. А. Г. Козловой, Е. Ю. Федотовой, Л. В. Крайновой, В. Г. Денисовой, Т. А. Барсановой. — Вып. 4. — СПб. : Лингвистический центр «Тайкун», 2017. — 311 с. ; URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29096376>.

9. Петербургская школа: инновации : сборник / сост. О. А. Креславская. — СПб. : SMG PRINT, 2016. — 84 с.

10. Проект Федеральной целевой программы «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года» // URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/dopolnitelnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/proekt-federalnoj-tselevoj-programmy-razvitie-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej-v-rossijskoj-federatsii-do-2020-goda.html>.

11. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ // URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/75/>.

### **В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Проектная компетентность обучающегося как результат основного общего образования: современные подходы к формированию и инновационная практика:** Материалы межрегиональной интернет-конференции (28 ноября — 2 декабря 2016 года, Нижний Новгород) / Ред. коллегия: О. В. Плетенева, В. В. Целикова. 299 с. (Сер. «Проектно-дифференцированное обучение»)

В данном сборнике представлены теория и практика формирования и оценки проектной и исследовательской компетентности обучающегося основной школы как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности.

Публикуемые материалы предназначены администраторам и педагогическим работникам образовательных организаций и всем, кто интересуется проблемами реализации ФГОС.

**Универсальные компетенции как фактор проектирования профессиональной карьеры обучающихся:** Учебно-методическое пособие / Авт.-разраб.: В. Н. Фролова, Л. Н. Шилова. 79 с.

Учебно-методическое пособие «Универсальные компетенции как фактор проектирования профессиональной карьеры обучающихся» содержит рекомендации по совершенствованию компетентностей преподавателей образовательных организаций среднего профессионального образования в области профессионального самоопределения будущих специалистов.

## СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРСНАЯ БАЗА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



О. С. ГЛАДЫШЕВА,  
доктор биологических  
наук, профессор,  
заведующая кафедрой  
здоровьесбережения  
в образовании НИРО



Т. В. ЗАГУРДАЕВА,  
директор Эколого-  
биологического центра  
(Дзержинск)



Ф. Н. МАРКИНА,  
заведующая отделом  
«Здоровье человека  
и окружающая среда»  
Эколого-биологического  
центра (Дзержинск)

В статье рассматриваются возможности системы дополнительного образования в реализации различных направлений здоровьесберегающей деятельности для детей и подростков. В качестве действующего примера приведен успешный опыт работы в этом направлении МБУ ДО «Эколого-биологический центр» г. Дзержинска.

Opportunities of the additional education system toward the implementation of different health saving practices for kids and teenagers are discussed. A major case of successful experience represents «Ecology and Biology Center», Dzerzhinsk.

**Ключевые слова:** *здоровьесберегающая деятельность, дополнительное образование, ресурсный центр*

**Key words:** *health saving practice, additional education, resource center*

**Ф**едеральные государственные образовательные стандарты всех уровней образования определяют формирование и развитие у обучающихся знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения в области здорового и безопасного образа жизни с целью сохранения и укрепления их физического, психологического и социального здоровья как одно из важных направлений педагогической деятельности. Осущест-

вление здоровьесберегающей деятельности (далее — ЗСД) в образовательном процессе — основное требование к образовательным организациям всех типов [10; 11]. Среди направлений, определенных Концепцией развития дополнительного образования детей до 2020 г. в качестве ведущих, выделяются формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся [8]. В связи с этим дополнительное образо-

вание сегодня становится значимым фактором в процессе формирования культуры здоровья детей и подростков [9]. Однако следует отметить, что реализация этого направления для системы дополнительного образования недостаточно разработана как в концептуальном, так и в содержательном планах. Поэтому в качестве успешного примера мы предлагаем рассмотреть деятельность Эколого-биологического центра Дзержинска, которая осуществляется совместно с кафедрой здоровьесбережения в образовании ГБОУ ДПО НИРО.

История этого сотрудничества достаточно долгая. Сначала в Центре при работе с обучающимися разных возрастов просто использовались просветительские программы по культуре здоровья, разработанные на кафедре. Речь идет о программах внеурочной деятельности «Уроки здоровья и ОБЖ» для младших школьников и обучающихся основной школы [6; 7]. Успешность реализации этих программ в работе Центра и желание расширить сферу деятельности в этом направлении привели к значительным изменениям во взаимодействии Центра и кафедры.

С 2009 года МБУ ДО «Эколого-биологический центр» становится одним из ведущих партнеров кафедры в реализации идей здоровьесберегающей деятельности в образовательном пространстве Дзержинска. Кроме активной работы с детьми и подростками Центр начинает реализовывать систему подготовки к этой работе педагогов школ, детских садов и других организаций дополнительного образования. В Центре появляются специальные программы по подготовке волонтеров в области просветительской работы по здоровому образу жизни.

Новой формой взаимодействия между кафедрой и Центром стала инноваци-

онная проектная деятельность. Эколого-биологический центр явился одним из пилотных участников регионального сетевого образовательного проекта «Нижегородская школа — территория здоровья» (2009—2012 гг.), который был реализован кафедрой здоровьесбережения в образовании и был направлен на создание в муниципальных образованиях и городских округах Нижегородской области ресурсных центров по здоровьесберегающей деятельности. Содержательная идея ресурсного центра базировалась на практической реализации системной модели по сохранению и укреплению здоровья детей и подростков, разработанной на кафедре [5].

В качестве методологической основы в проекте были заложены следующие подходы:

✓ *аксиологический*, предполагающий реализацию изменений мировоззренческих установок у участников проекта как в личностных, так и профессиональных позициях педагогов, принимающих здоровье и стремление быть здоровым как одну из базовых ценностей человеческого бытия, в том числе в своей профессиональной деятельности;

✓ *деятельностный*, позволяющий построить необходимую практическую деятельность участников образовательного процесса через активные формы обучения и диалоговую культуру общения, что лежит в основе здоровьесберегающих педагогических технологий;

✓ *системный*, рассматривающий работу образовательной организации как целостный процесс, построенный на принципах адаптивного управления по конечному результату, в котором идеи здоровьесбережения реализуются во всех необходимых сферах деятельности.

Разделяя идеи проекта, Эколого-биологический центр создал ресурсный центр и наполнил его деятельностью актуальным, востребованным содержанием. В схеме на с. 57 представлена реализация основных направлений ЗСД Эколого-биологического центра.

С 2009 года МБУ ДО «Эколого-биологический центр» становится одним из ведущих партнеров кафедры в реализации идей здоровьесберегающей деятельности в образовательном пространстве Дзержинска.



**Схема реализации различных направлений ЗСД на платформе МБУ ДО «Эколого-биологический центр» как ресурсного центра**



Функции созданного ресурсного центра по реализации здоровьесберегающей деятельности заключались в следующем.

✓ Информационно-аналитическая деятельность:

— изучение и анализ затруднений педагогических работников в реализации ЗСД;

— изучение и анализ запросов семьи в области здоровья;

— выявление инновационного опыта среди образовательных организаций;

— обобщение и распространение опыта работы образовательных организаций по вопросам ЗСД через публикации в СМИ;

— мониторинговые исследования результатов деятельности в области ЗСД.

✓ Организационно-методическая деятельность:

— организация сетевого взаимодей-

ствия образовательных организаций города в осуществлении ЗСД;

— оказание методической и консультационной помощи по вопросам ЗСД всем участникам образовательного процесса;

— организация массовых мероприятий, акций, конкурсов, различных смотров, тематических недель здоровьесберегающей направленности;

— создание сайта сетевого взаимодействия, печатного органа и методического кабинета ресурсного центра.

✓ Научно-исследовательская деятельность:

— выявление инновационного опыта работы образовательных организаций в направлении ЗСД;

— проведение первичной экспертизы и адаптации образовательных программ здоровьесберегающей направленности;

— создание научно-методической базы

для обобщения и распространения инновационного опыта образовательных организаций в области ЗСД;

— разработка и апробация системы мониторинга различных направлений ЗСД в образовательных организациях.

✓ Образовательная деятельность:

— проведение семинаров, творческих мастерских, мастер-классов по обучению и обмену опытом в области ЗСД среди педагогических работников;

— организация курсовой подготовки педагогических работников по ЗСД с привлечением специалистов различных институтов и центров;

— организация обучения руководителей волонтерских объединений;

— ведение лектория «Школа любящих родителей».

На наш взгляд, стоит несколько подробнее осветить работу Центра по реализации основных направлений здоровьесберегающей деятельности.

Основная цель работы Эколого-биологического центра заключается в формировании культуры здорового и безопасного образа жизни у детей и подростков.

В Центре реализуются дополнительные образовательные программы, созданные его сотрудниками: «Ступеньки здоровья» для детей дошкольного возраста; «Расти здоровым» — для начальной школы;

«Будь здоров» — для обучающихся 5—8-х классов; «Нескучный разговор о здоровье» — для 9—11-х классов; «Шаг навстречу» — для подготовки волонтеров

по проблемам здорового образа жизни, — используются адаптированные к системе дополнительного образования детей программы внеурочной деятельности «Уроки здоровья и ОБЖ», разработанные на кафедре, а также федеральная программа «Разговор о правильном питании» [1]; осуществляется их методическое сопровождение для педагогов Дзержинска.

Центр организует и проводит ежегодные городские этапы общероссийского конкурса по программе «Разговор о правильном питании» среди педагогов, детей и их семей, что дает хорошие результаты, так как растет число детей, охваченных работой по программе, а также число победителей в областном и общероссийском этапах конкурса.

Также в Центре занимаются подготовкой волонтеров, распространяющих идеи культуры здоровья. В 2007 году на базе Эколого-биологического центра была создана ассоциация волонтерских объединений образовательных организаций Дзержинска для популяризации здорового и безопасного образа жизни среди подростков и молодежи.

В настоящее время эта ассоциация объединяет более 600 волонтеров из 25 школ города, которые включены в активную пропагандистскую работу с детьми и подростками.

Ассоциация волонтерских объединений проводит различные городские профилактические мероприятия:

✓ марафоны «Мы выбираем жизнь», «За здоровый образ жизни»;

✓ акцию «За здоровье и безопасность наших детей»;

✓ акцию «Радуга добрых дел»;

✓ мероприятия в рамках международного проекта «Танцуй ради жизни» и др.

Традиционным для ассоциации является проведение городских конкурсов:

✓ «Волонтер года»;

✓ социальных проектов «Время единых действий»;

✓ социальной рекламы;

✓ видеороликов.

Неизменной популярностью среди волонтеров пользуется городская фестиваль агитбригад волонтерских объединений и школьников по пропаганде здорового образа жизни «Новое поколение выбирает».

Ассоциация волонтерских объединений участвует в областном антинаркотическом конкурсе «Мы выбираем жизнь»,

Основная цель работы Эколого-биологического центра заключается в формировании культуры здорового и безопасного образа жизни у детей и подростков.

который проводится под эгидой губернатора Нижегородской области. За последние три года волонтерские объединения Дзержинска, работающие под руководством Центра, получили 20 областных, одну всероссийскую и две международные награды.

Работа с детьми, подростками и молодежью является традиционной для Центра. В качестве дополнительной функции Центр взял на себя проведение образовательных мероприятий для педагогов детских садов и школ Дзержинска в направлении здоровьесберегающей деятельности: семинарских занятий по использованию во внеурочной работе просветительских и профилактических программ по культуре здоровья, индивидуальных и групповых консультаций, различных форм обмена опытом в виде мастер-классов и творческих мастерских. Последовательная работа в этом направлении привела к созданию на базе Центра проблемно-творческой группы педагогов школ № 3, 13, 20, 30, 33. Она является организатором и активным участником городских мероприятий, направленных на повышение эффективности использования федеральной программы «Разговор о правильном питании». На базе школ № 3, 13, 30 были проведены городские мероприятия:

✓ конкурс детского творчества «Веселый урок о том, что вкусно и полезно» (2013 г.);

✓ фестиваль детских творческих проектов «Питание. Движение. Здоровье» (2014 г.);

✓ фестиваль «Кулинарный калейдоскоп» (2015 г.).

В рамках взаимодействия ресурсного центра, базовых школ, работающих по данной программе, и кафедры здоровьесбережения в образовании неоднократно проводились масштабные мониторинговые исследования результативности проводимой работы, которые показали высокий уровень формирования навыков здорового питания среди детей и подрост-

ков, прошедших в течение трех лет обучения по программе.

На базе Эколого-биологического центра постоянно действует стажерская площадка ГБОУ ДПО НИРО, которую кафедра здоровьесбережения в образовании активно использует начиная с 2016 года для проведения различных областных курсовых мероприятий. За это время более 300 педагогических работников школ, детских садов и организаций дополнительного образования Нижегородской области участвовали в мастер-классах и педагогических мастерских, проводимых на базе Центра при участии кафедры.

Эколого-биологическим центром в тесном сотрудничестве с кафедрой здоровьесбережения в образовании НИРО с 2003 года ведется инновационная работа, связанная с реализацией региональных сетевых образовательных проектов. Первый проект «Нижегородская школа — территория здоровья» (2009—2012 гг.) был реализован при участии Центра под руководством кафедры здоровьесбережения в образовании и направлен на создание в муниципалитетах ресурсных центров по ЗСД.

В 2013—2016 годах был реализован второй сетевой региональный образовательный проект «Нижегородская школа — территория здоровья: новые границы на образовательной карте региона». Центр успешно участвовал в нем, используя свой опыт работы в качестве ресурсного центра и региональной стажерской площадки, что позволило транслировать этот опыт другим участникам проекта, представляющим пилотные площадки различных районов Нижегородской области.

Еще одно направление инновационной работы, в которой совместно с кафедрой Центр использует свои координационные возможности для школ, входя-

В качестве дополнительной функции Центр взял на себя проведение образовательных мероприятий для педагогов детских садов и школ Дзержинска в направлении здоровьесберегающей деятельности.

ших в проблемно-творческую группу, — работа по апробации различных программ просветительского характера, посвященных формированию культуры здорового и безопасного образа жизни среди детей и подростков. В этом ряду следует назвать апробации федеральных программ «Две недели в лагере здоровья» (2003—2005 гг.) [1], «Формула правильного питания» (2007—2009 гг.) [3], а также электронного образовательного ресурса к федеральной программе «Формула правильного питания» (2013—2016 гг.).

В настоящее время Центр вместе со школами, входящими в проблемно-творческую группу, осуществляет координацию апробации и учебно-методическое сопровождение программы внеурочной

деятельности «Вектор» (2016—2019 гг.), которую можно использовать для старших подростков в рамках реализации программы воспитания и социализации для основной школы [4].

Подводя итоги, следует сказать о том, что опыт работы Эколого-биологического центра как ресурсного центра по вопросам здоровьесберегающей деятельности можно использовать в системе дополнительного образования, при этом организациями могут быть реализованы как отдельные разработанные направления, так и более широкий набор из здоровьесберегающего арсенала действий в целях формирования культуры здорового и безопасного образа жизни у детей и подростков.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Безруких, М. М.* Две недели в лагере здоровья / М. М. Безруких [и др.]. — М. : Олма Медиа групп, 2013. — 71 с.
2. *Безруких, М. М.* Разговор о правильном питании : образовательная программа / М. М. Безруких [и др.]. — М. : Олма Медиа групп, 2013. — 72 с.
3. *Безруких, М. М.* Формула правильного питания / М. М. Безруких [и др.]. — М. : Олма Медиа групп, 2013. — 80 с.
4. *Гладышева, О. С.* Вектор. Формирование социально-позитивного поведения у старших подростков : методическое пособие / О. С. Гладышева [и др.]. — Н. Новгород : НИРО, 2016. — 179 с.
5. *Гладышева, О. С.* Системная модель деятельности образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья учащихся / О. С. Гладышева [и др.]. — Н. Новгород : НИРО, 2008. — 203 с.
6. *Гладышева, О. С.* Уроки здоровья и основы безопасности жизни : программа интегрированного учебного курса для начальной школы / О. С. Гладышева. — Н. Новгород : НИРО, 2013. — 19 с.
7. *Гладышева, О. С.* Уроки здоровья : программа интегрированного курса для основной школы / О. С. Гладышева, Е. В. Алексеева. — Н. Новгород : НИРО, 2012. — 23 с.
8. Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 г.
9. Приказ Министерства образования Нижегородской области № 3783 от 22.09.2015 «Об утверждении плана мероприятий по реализации “Концепции развития дополнительного образования детей и Стратегии развития воспитания в РФ” в Нижегородской области».
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2011. — 32 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт. — М. : Просвещение, 2013. — 48 с.



## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. Н. ЩЕРБАТЫХ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания  
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина  
[shcherlyd@mail.ru](mailto:shcherlyd@mail.ru)

Статья посвящена системе дополнительного иноязычного образования лингвистически одаренных школьников, приобщающей учащихся к гуманитарной культуре, механизм которой основывается на трех главных составляющих: информационной, коммуникативной, технологической.

In the article the author describes the system of additional foreign-language education of linguistically gifted school students where there is pupils' familiarizing with humanitarian culture which mechanism includes three main components: information, communicative and technological.

**Ключевые слова:** *дополнительное иноязычное образование, лингвистически одаренный школьник, лингвистическая одаренность, гуманитарная культура, иностранный язык*

**Key words:** *additional foreign-language education, a linguistically gifted school student, linguistic endowments, humanitarian culture, a foreign language*

Многие ученые, педагоги, психологи проявляют сегодня особый интерес к проблемам и вопросам, связанным с дополнительным образованием школьников. Появляются новые позиции, точки зрения на данную систему образования, в связи с чем происходит переосмысление его целей, задач, функций, назначения, содержания деятельности, основных принципов [2; 4].

Социальная важность дополнительного образования отражена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции развития дополнительного образования детей до 2020 г. Сегодня вопросы организации жизнедеятельности школьников особенно актуальны, мы наблюдаем повышенный интерес общества к образовательным организациям, удовлетворяющим потребности личности, которые зачастую не реализуются в других учебных заведениях [1].

Основная задача современного образования — воспитание учащегося, характеризующегося разносторонней творческой активностью, сформированной гражданской позицией, твердыми гуманистическими убеждениями, способностью заниматься не только обычными видами деятельности, но и создавать и передавать ценности, понимать и грамотно оценивать явления современной иноязычной культуры. Большое значение придается гуманитарному подходу в школьном иноязычном образовании [3].

Экспериментальное исследование по внедрению авторской технологии формирования гуманитарной культуры лингвистически одаренных школьников в системе дополнительного иноязычного образования проводилось нами в период с 2000 по 2017 год в образовательных организациях Липецкой, Ивановской, Московской, Орловской областей. На разных этапах

эксперимента в нем приняли участие 640 школьников и 78 учителей иностранного языка.

Дополнительное иноязычное образование (ДИО) является образовательным процессом, основывающимся на педагогических технологиях, формах и средствах их реализации, отличных от тех, которые применяются в системе общего образования [7]. Обучение иностранному языку в условиях ДИО происходит по программам, которые дополняют федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. ДИО тесным образом связано с внеклассной работой по иностранному языку, и они вместе входят в состав непрерывного языкового образования.

В ходе работы мы раскрыли существенные характеристики и структурные содержания «гуманитарной культуры», «лингвистической одаренности», «гуманитарной культуры лингвистически одаренного школьника», дали определение основному содержанию и компонентам гуманитарной культуры (ГК) лингвистически одаренного школьника.

Основные компоненты ГК обусловлены *критериями*: ценностными ориентациями, общегуманитарными и предметными знаниями, гуманитарными качествами и умениями, коммуникативными знаниями и умениями. Критерии, в свою очередь, определяются *показателями*,

связанными с направленностью на гуманитарное самосовершенствование: учащимся свойственны гуманистические чувства, убеждения, идеалы, важны эмоциональные переживания другого человека;

знания, полученные школьниками, обладают полнотой, глубиной, прочностью и осознанностью; уровень их языковой и речевой иноязычной грамотности достаточно высок; у них сформированы коммуникативные навыки.

Мы также выделили несколько *уровней* сформированности ГК: адаптивный, репродуктивный (коммуникативный), вербально-семантический, творческий (ценностно-ориентационный).

Гуманитарная культура школьника — это вид общечеловеческой культуры, характеризующий развитие личности обучающегося, уровень его гуманитарности, который отражает, насколько школьники освоили общечеловеческие ценности, духовное наследие, что позволяет учащемуся осмыслить духовно-нравственные основания учебной деятельности и осознать культуру своего социума. ГК отражает гармонию культуры знаний, основывающихся на чувствах, общении и творческом действии. Обладая данной культурой, учащиеся становятся способными искать ответы на различные вопросы самостоятельно.

В основе лингвистической одаренности лежат интеллектуальные, коммуникативные и специальные иноязычные способности, представляющие собой совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учащихся, которые обеспечивают усвоение иностранного языка и овладение множеством коммуникативных иноязычных компетенций.

Лингвистическая одаренность проявляется языковыми способностями, быстрым темпом усвоения иноязычных знаний, оригинальностью языкового мышления, творческой деятельностью, высоким уровнем развития ГК, формированием различных навыков и умений в изучении иностранного языка, желанием осваивать языки и постигать новый материал о культуре страны изучаемого языка и жизни ее народов.

Гуманитарная культура лингвистически одаренного школьника является интегральным качеством личности, которым определяется ее направленность на гуманитарное развитие, овладение общечеловеческими идеями, ценностными ориентациями, творческими способами учебной деятельности, обладание знаниями

В основе лингвистической одаренности лежат интеллектуальные, коммуникативные и специальные иноязычные способности, представляющие собой совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учащихся.

о гуманистических ценностях родной и иноязычной культур.

ГК лингвистически одаренного школьника представляет собой сложное личностное образование, которое состоит из *аксиологического компонента*, основывающегося на ценностных ориентациях, мотивах учебной деятельности, гуманистических чувствах и убеждениях, отношении к родной и иноязычной культуре как высокой ценности; *когнитивного компонента*, характеризующегося общегуманитарными и специальными знаниями (иностранный язык, зарубежной литературы, истории страны изучаемого языка), знаниями о гуманистических ценностях мировых культур; *личностно-деятельностного компонента*, включающего в себя ряд гуманитарных личностных качеств школьников (умение транслировать множество гуманистических ценностей как своей, так и чужой культуры, владение различными видами иноязычной речевой деятельности, технологиями творческой деятельности); *коммуникативного компонента*, представленного коммуникативными умениями, межкультурной сенсibilitätностью, различными способами передачи духовных и научных ценностей, коммуникативным пространством.

В нашей работе мы выявили ряд условий и факторов, форм и методов развития языковых способностей у лингвистически одаренных обучающихся, что является важным этапом, способствующим в конечном итоге полноценному интеллектуальному развитию общества. Мы провели селективный анализ существующих методик, направленных на определение лингвистической одаренности учащихся, а также разработали лингводидактический и психодиагностический аппарат, определяющий лингвистически одаренных учащихся непосредственно преподавателем иностранного языка в системе дополнительного иноязычного образования. На основе анализа теоретико-методологической литературы мы представили концепцию формирования гуманитарной культуры лингвистически одаренного школь-

ника в процессе его обучения в системе дополнительного иноязычного образования. Данная концепция базируется на культурологическом, системном, продуктивном, личностно-деятельностном, аксиологическом и компетентностном подходах к обучению иностранному языку.

Также нами были разработаны модель и технология формирования ГК лингвистически одаренных учащихся в учебном процессе иноязычного образования. В модель входят четыре взаимосвязанных блока: концептуальный, теоретический, диагностический и технологический. Технология состоит из содержательного, процессуального и результативного компонентов.

Отбирая содержание обучения лингвистически одаренных школьников в системе дополнительного иноязычного образования, мы руководствовались такими принципами, как развивающая ценность содержания обучения иностранному языку, культуросообразная направленность содержания обучения иностранному языку лингвистически одаренных школьников, новизна обсуждаемой языковой информации, использование аутентичных материалов.

В основу содержания обучения иностранному языку лингвистически одаренных школьников в условиях ДИО входят экспериментальная программа «Travelling around English-Speaking Countries» для средней школы, а также курсы «Русский и английский речевой этикет: сходства и различия» (для основной школы), «Гуманистические тенденции английской и американской литературы» (для старшекласников), методика реализации которых предложена в работах автора [5; 6]. Представленная технология формирования ГК лингвистически одаренных школьников при обучении их иностранному языку, зарубежной литературе предполагает культуроемкость содержания иноязычного образования.

---

Мы выявили ряд условий и факторов, форм и методов развития языковых способностей у лингвистически одаренных обучающихся.

Основная задача нашего исследования состоит в подтверждении правильности разработанной нами концепции формирования ГК лингвистически одаренных обучающихся в условиях дополнительного иноязычного образования. Это вызвало необходимость проведения опытно-экспериментальной работы в условиях вышеупомянутой системы образования.

Полученные результаты констатирующего эксперимента показали, что у учащихся по многим критериям и показате-

лям гуманитарная культура сформирована недостаточно. В результате этого процесс изучения иностранного языка школьниками на культуроведческом материале стран изучаемого языка значительно затруднялся.

В ходе констатирующего эксперимента мы выявили четыре основных уровня сформированности ГК у лингвистически одаренных школьников в современной системе дополнительного иноязычного образования.

Таблица 1

### Результаты опытно-экспериментальной работы (констатирующий этап).

#### Уровни сформированности ГК лингвистически одаренных учащихся экспериментальной группы

Критерии	Уровни			
	адаптивный, %	репродуктивный, %	вербально- семантический, %	творческий, %
Ценностные ориентации	73	27	0	0
Наличие общегуманитарных и предметных знаний	47	31	22	0
Обладание гуманитарными качествами и умениями	81	19	0	0
Наличие коммуникативных знаний и умений	30	31	28	11

Таблица 2

### Результаты опытно-экспериментальной работы (констатирующий этап).

#### Уровни сформированности ГК лингвистически одаренных учащихся контрольной группы

Критерии	Уровни			
	адаптивный, %	репродуктивный, %	вербально- семантический, %	творческий, %
Ценностные ориентации	71	29	0	0
Наличие общегуманитарных и предметных знаний	50	31	19	0
Обладание гуманитарными качествами и умениями	77	23	0	0
Наличие коммуникативных знаний и умений	30	31	27	12

На основе результатов диагностики мы создали экспериментальную программу, направленную на формирование ГК лингвистически одаренных обучающихся в дополнительном иноязычном образовании в процессе изучения английского языка, культуры стран изучаемого языка и зарубежной литературы.

Формирование ГК учащихся в условиях дополнительного иноязычного образования — это процесс сложный, комплексный, системный, раскрывающийся в своих целях и задачах, гуманитарном содержании и методах изучения иностранного языка и иноязычной литературы на практических занятиях и во внеклассное



время. В ходе этой работы учащиеся поэтапно овладевали множеством социальных ценностей, обогащающих их внутренний мир, способствующих развитию их ГК. Основываясь на рефлексивном восприятии объекта познания, осваивая его с точки зрения собственного опыта и ценностных установок, учащиеся обменивались переживаниями, мыслями, что значительно влияло на их результаты в постижении ГК и ценностных отношений.

Разработанная авторская программа способствовала эффективной реализации представленных нами педагогических условий. Из анализа результатов контрольного этапа нашего исследования было выявлено, что каждое педагогическое условие оказывает большое влияние на лингвистически одаренных школьников в процессе формирования у них ГК на культуроведческом материале стран изучаемого языка.

Сравнительный анализ данных констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод, что разработанные нами технологии формирования ГК лингвистически одаренных школьников в иноязычном образовании эффективны, так как они помогли учащимся углубить их знания о культуре и истории стран изучаемого языка, научиться эмоционально оценивать произведения зарубежной литературы, сопереживать в процессе прочтения и личного восприятия, понимать нравственно-этические ценности представителей стран изучаемого языка, создавать лично значимые продукты иноязычной деятельности, развивать способности к самоанализу, саморазвитию, самопознанию на основе культуроведческого материала и языковых знаний, умений и навыков.

Таблица 3

### Результаты опытно-экспериментальной работы (формирующий этап).

**Динамика роста уровней сформированности ГК лингвистически одаренных обучающихся в процессе изучения иностранного языка в системе дополнительного иноязычного образования**

Уровни	Ценностные ориентации		Наличие общегуманитарных знаний		Обладание гуманитарными качествами и умениями		Наличие коммуникативных знаний и умений	
	КГ, чел.	ЭГ, чел.	КГ, чел.	ЭГ, чел.	КГ, чел.	ЭГ, чел.	КГ, чел.	ЭГ, чел.
Низкий	33	19	39	17	27	18	34	21
Средний	40	20	71	64	51	32	66	41
Выше среднего	54	37	27	31	63	65	31	42
Высокий	32	64	22	28	18	25	28	36

Таблица 4

### Сравнительные результаты после проведения констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы

Уровни сформированности ГК учащихся	Констатирующий этап исследования				Формирующий этап исследования			
	Число учащихся ЭГ		Число учащихся КГ		Число учащихся ЭГ		Число учащихся КГ	
Творческий (высокий)	6	4 %	7	4,5 %	32	22,9 %	9	5,7 %
Вербально-семантический (выше среднего)	18	11,3 %	17	11 %	45	32,1 %	42	26,4 %
Репродуктивный (средний)	37	23,3 %	36	23,1 %	55	39,3 %	58	36,5 %
Адаптивный (низкий)	98	61,4 %	96	61,4 %	8	5,7 %	50	31,4 %

Опытно-экспериментальная работа подтвердила основную идею о том, что ГК целесообразно формировать у лингвистически одаренных школьников на культуроведческом материале стран изучаемого языка. На это указывают качественные и количественные показатели уровня роста гуманитарной культуры учащихся, входивших в экспериментальную группу. Из результатов итогового анализа видно, что многие учащиеся перешли с адекватного уровня на репродуктивный (коммуникативный). Значительное количество участников экспериментальной группы достигли вербально-семантического и творческого (ценностно-ориентационного) уровней в отличие от контрольной группы.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили нам установить, что с помощью предложенных педагогических условий, форм, методов, средств и технологий реализации экспериментальной программы и курсов по выбору можно существенно повысить у школьников интерес к иноязычной культуре, истории страны изучаемого языка, зарубежной литературе. Чтение произведений английской и американской литературы значительно расширило кругозор учащихся,

сформировало у них множество коммуникативных навыков. Наша методика способствовала развитию многих гуманитарных и волевых качеств, проявляющихся в продуктах иноязычной деятельности школьников. Из их ответов в проведенном анкетировании мы выявили, что им понравились применяемые исследователем интерактивные методы; с помощью мнемотехнических приемов они легко смогли общаться со своими одноклассниками. Данные методы помогли им преодолевать свои страхи, участвовать в презентациях и дискуссиях. Таким образом, приобретенные навыки и умения они смогут применять и при общении на родном языке.

Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, показали положительную динамику формирования ГК у лингвистически одаренных обучающихся в современной системе дополнительного иноязычного образования. Одно из перспективных направлений исследований в образовании может быть связано с подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации учителей иностранного языка для работы с лингвистически одаренными школьниками.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Горский, В. А. Дидактическое обеспечение деятельности педагога дополнительного образования / В. А. Горский, Г. Н. Попова. — М. : ИД «Витязь», 2003. — 88 с.
2. Горшкова, Н. Модель учреждения дополнительного образования в современных условиях: проблемы, идея, практика / Н. Горшкова, Е. Наумова // Внешкольник. — 1997. — № 9. — С. 29—32.
3. Журкина, А. Я. Мониторинг качества образовательной деятельности в учреждениях дополнительного образования детей / А. Я. Журкина. — М. : ГОУ ДОД ФЦРСДОД, 2005. — 71 с.
4. Сальцева, С. В. Теория и практика профессионального самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования: монография / С. В. Сальцева. — Оренбург : Изд-во ОГПИ, 1996. — 181 с.
5. Щербатых, Л. Н. Внеклассные мероприятия по английскому языку для лингвистически одаренных школьников : учебно-методическое пособие : в 3 ч. / Л. Н. Щербатых. — Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2013.
6. Щербатых, Л. Н. Гуманитарная культура лингвистически одаренных школьников: практика формирования : учебно-методическое пособие : в 3 ч. / Л. Н. Щербатых. — Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2013.
7. Щетинская, А. И. Проблемы интеграции общего и дополнительного образования, развития воспитания в системе образования / А. И. Щетинская // Внешкольник. — 2000. — № 3. — С. 6—8.

## НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. В. НАУМОВ,  
кандидат исторических наук,  
директор Центра технического  
творчества и ранней профориентации —  
Поволжского центра аэрокосмического  
образования  
*andnau@mail.ru*



Е. В. МАСЛАНОВ,  
кандидат философских наук,  
главный специалист Центра технического  
творчества и ранней профориентации —  
Поволжского центра аэрокосмического  
образования, научный сотрудник  
ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
*evgenmas@rambler.ru*

Статья посвящена анализу возможности использования научно-технического музея как одного из способов формирования новой образовательной среды. Обосновывается востребованность данной формы учебно-воспитательной работы в современных условиях. Приводится пример работы ГБУ ДО «Центр технического творчества и ранней профориентации — Поволжский центр аэрокосмического образования», предлагающего ребенку целый комплекс знаний, касающихся как истории страны, так и понимания науки и техники.

The article is devoted to the analysis of a possibility of using the scientific and technical museum as one of the ways of formation the new educational environment. The authors of the article prove the necessity of such a form of teaching and educational in modern conditions of a lack of time. The example of work of State Budgetary Institution «The center of technical creativity and early career guidance — the Volga region center of space education», the whole complex of knowledge concerning both country history, and the understanding of science and technology offering to a child is given.

**Ключевые слова:** *дополнительное образование, научно-технический музей, «общество знания», техника*

**Key words:** *additional education, scientific and technical museum, «society of knowledge», equipment.*

**В** настоящее время формируется новый технологический уклад окружающего нас мира. Большую роль в нем будут играть цифровая экономика, инновационные подходы к созданию ма-

териалов, аддитивные и новые биомедицинские технологии, знания станут важным драйвером экономики [5; 8], появятся профессии, которых сейчас нет, а часть современных специальностей уйдет в прош-

лое. Все это позволит формировать и применять новые знания, которые станут важным конкурентным преимуществом как для отдельного человека, так и для общества в целом. В связи с этим все бóльшую роль начинает играть формирование новых компетенций, функциональной грамотности для освоения еще новых способов взаимодействия с окружающим миром, технологиями. Ребенку также необходимо осваивать элементы функциональной грамотности и компетенции, связанные с применением сложных технических устройств и цифровой средой.

Однако время, которое обучающийся может посвятить освоению новых знаний, всегда ограничено, оно является невозполнимым ресурсом, поскольку невозможно посетить все секции, кружки и программы системы дополнительного образования. При этом перед ребенком и его родителями стоят принципиально важные задачи получения знаний об истории и культуре своей страны и малой родины, об окружающем мире, чтобы он не казался ему опасным и неизведанным; прохождения социализации, чтобы стать полноценным членом общества.

Ребенок должен уметь применять полученные знания и умения на практике для решения стандартизированных задач, то есть он должен стать функционально грамотным в различных областях жизнедеятельности [2; 6].

Под функциональной грамотностью младших школьников мы понимаем базовое образование личности, которое включает:

✓ владение системой знаний, обеспечивающих возможность решения различных игровых (для дошкольников), учебных (для младших школьников) и жизненных задач; готовность к дальнейшему образованию;

✓ способность использовать приобретенные знания для правильного функци-

онирования в окружающем мире (без вреда для себя, социального окружения и природной среды); умение адаптироваться к разным условиям среды, коммуникации, социальным отношениям;

✓ готовность действовать в соответствии с социальными ценностями, традициями семьи и социума, реализовывать собственные ожидания, способность к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию, социализации в социальном окружении, профессиональному самоопределению в должностно-ролевой системе детского самоуправления [6, с. 59].

В результате работы в научно-техническом музее образовательной организации у обучающегося должна сформироваться функциональная грамотность.

В современном мире новые технологии все больше воспринимаются как «чудо», что обусловлено и сложностью понимания принципов работы высокотехнологичных устройств, и сложностью восприятия научного знания, стоящего за ними [3]. Очевидно, что современный ребенок, да и большинство взрослых, практически не знакомы с особенностями строения материалов, используемых в сенсорных стеклах обычных смартфонов, и законами квантовой механики, лежащими в основе транзисторов, но с легкостью пользуются и смартфонами, и другими техническими устройствами. В результате получения образования у школьников формируется функциональная грамотность в области взаимодействия с техническими устройствами, они учатся понимать, как функционирует техника.

Все эти изменения несут новые вызовы для организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей. Сегодня образовательные программы должны иметь комплексный характер, позволяя ребенку одновременно обучаться элементам функциональной грамотности, связанным с различными областями жизнедеятельности, осваивать как общекультурные, так и специальные ком-

Все бóльшую роль начинает играть формирование новых компетенций, функциональной грамотности для освоения еще новых способов взаимодействия с окружающим миром, технологиями.

петенции. В итоге образование должно не только носить дисциплинарный характер, но и формировать междисциплинарные связи.

«В современных условиях возникает объективная необходимость взаимодополнительности специальных знаний в рамках единой картины мира. Реализация этой концепции применительно к образовательному процессу порождает необходимость выхода на метауровень образовательных систем и адекватных им технологий, обеспечивающих интеграцию учебных дисциплин на процессуальной основе, а также перенос умений когнитивного характера из одной сферы в другую» [4, с. 100]. Решить эту задачу, используя только стандартные подходы по демонстрации межпредметных связей на уроке истории и литературы, физики и химии, истории и физики, представляется достаточно сложным.

Одной из форм работы с детьми, используемой в школьной практике и в практике организаций дополнительного образования, является создание музея. При помощи школьного музея решаются задачи, связанные с сохранением социальной памяти, знаний о прошлом, формированием представлений об истории и культуре своей страны, о месте и роли малой родины в истории и культуре Отечества. В классическом представлении школьный музей бывает историческим или краеведческим, что определяет специфику его деятельности и экспозиции. Такой подход характерен и для европейских школьных музеев, которые «могут показывать значение национальной культуры, образования как части общего культурного развития, роли учителей в этом процессе, а также школьную повседневность на протяжении определенного исторического периода» [10, с. 93—94]. Хотя «потенциальные возможности школьных музеев бесконечны, однако все они сталкиваются с большим количеством трудностей. Решая историко-культурные, учебные, воспитательные и организационные

задачи, их подвижники, создатели нуждаются в оформлении концепции современного школьного музея, способной соответствовать историческому этапу развития общества» [1, с. 69].

Концепция современного музея образовательной организации может быть построена вокруг идеи создания научно-технического музея. В настоящее время существуют организации дополнительного образования, ориентированные на знакомство обучающихся с достижениями в области науки и техники, развитие технических навыков школьников, решение задач по формированию их функциональной грамотности в научно-технической сфере. Однако в этих центрах, за редкими исключениями, практически не ведется работа по созданию именно музейных образовательных пространств. Между тем знакомство с историей науки и техники может быть важным этапом на пути понимания развития современной научно-технической инфраструктуры, особенностей функционирования технических объектов в социуме.

Ключевая роль научно-технического музея в организации дополнительного образования заключается в создании пространства междисциплинарного диалога, в котором актуализируются исторические знания у школьников, заинтересованных в развитии естественнонаучных и технических компетенций. При создании таких пространств могут применяться новые информационно-коммуникационные технологии. Используя ресурсы интернета, учащиеся получают информацию по истории науки и техники или создают сайт своего научно-технического музея, где размещают различную информацию, делают первые шаги в организации медиаконтента.

Научно-технические музеи в организациях дополнительного образования,

Знакомство с историей науки и техники может быть важным этапом на пути понимания развития современной научно-технической инфраструктуры, особенностей функционирования технических объектов в социуме.

ориентированных на развитие компетенций обучающихся в области естественных и технических наук, освоение навыков программирования и робототехники, смогут решать несколько принципиально важных задач.

✓ *Освоение культурного и научного наследия.* Разработка новых технологических решений предполагает знакомство с уже достигнутыми научными и техническими результатами, теориями и гипотезами, которые могут быть для этого использованы. Сегодняшние школьники, только осваивающие научное знание, должны понимать, что современное состояние науки и техники явилось результатом длительной эволюции научной и технической подсистем общества. Их развитие было сопряжено не только с блестящими и быстрыми успехами, но и с долгой, кропотливой работой по получению нового знания. Именно в научно-техническом музее организации дополнительного образования школьники смогут познакомиться с историей различных областей науки и техники, что позволит им смотреть на современные научные достижения как на продукт творческой активности ученых и инженеров, которая может быть понята и проанализирована.

✓ *Формирование всесторонне развитой личности.* Еще в середине XX века

Ч. Сноу в своем знаменитом эссе «Две культуры и научная революция» отметил, что существует разрыв между естественнонаучной и гуманитарной культурами [7, с. 144], который не исчез до сих пор. Специализация образования все больше приводит к тому,

что школьник, заинтересованный в освоении дисциплин естественнонаучного цикла, намного меньше внимания уделяет социогуманитарным предметам, и наоборот. Создание научно-технических музеев в организациях дополнительного об-

разования позволяет сделать шаг на пути преодоления указанного разрыва. Знакомство с историей науки и техники при помощи конкретных музейных экспонатов помогает учащимся понять, в каких условиях появились определенные технические новшества, как они связаны с историей культуры и социальных институтов, каким образом повлияли на жизнь обычных людей. Все это дает возможность школьникам, заинтересованным в изучении предметов естественнонаучного цикла, освоить элементы социогуманитарного знания.

✓ *Создание пространства для развития навыков первичного анализа возможных последствий применения технологий.* Например, младшие школьники могут не только изучать, каким образом использовались различные технологические инновации в прошлом, но и как они могли бы использоваться в наши дни. Им можно предложить пофантазировать на тему применения современных технологий в новом качестве. Все это способствует развитию у школьников творческого и критического мышления, формирует первичное представление о механизмах экспертизы и экспертного знания.

На основе проведенного анализа возможной роли научно-технического музея в организации дополнительного образования в ГБУ ДПО «Центр технического творчества и ранней профориентации — Поволжский центр аэрокосмического образования» (ПОЦАКО) в 2015 году было принято решение о создании и паспортизации научно-технического музея.

По итогам программы региональной паспортизации музеев образовательных организаций 2017 года ПОЦАКО является единственным учреждением соответствующего профиля из более чем 300 музеев Нижегородской области. Данный факт, а также то, что в соответствии с концепцией Агентства стратегических инициатив на базе создаваемых в Российской Федерации детских технопарков «Кванториум» необходимо открытие му-

Сегодняшние школьники, только осваивающие научное знание, должны понимать, что современное состояние науки и техники явилось результатом длительной эволюции научной и технической подсистем общества.

зая науки, свидетельствует об актуальности обращения коллектива ПОЦАКО к данной проблематике.

В настоящее время в музее ПОЦАКО представлены экспонаты, посвященные развитию науки и техники в СССР: магнитофон портативный кассетный «Весна-205-1», видеоманитофон «Электроника-591-видео», жесткий диск для хранения информации, диапроектор «Лектор-600», радиола «Харьков», калькулятор «Электроника МК 66», кинопроектор «Русь», авометр, электронная пишущая машинка «Ромашка», большое количество компьютерной техники 1980—1990-х годов (общее число музейных предметов составляет более 70 единиц).

В 2016/2017 учебном году на базе ПОЦАКО впервые была реализована дополнительная общеразвивающая программа «История техники». Ее целями являлись знакомство обучающихся с историей развития технических достижений, формирование навыков экспозиционно-выставочной работы, а также привитие интереса к техническому творчеству. В рамках программы преподаватели учат детей разбираться в функциональных особенностях технических средств; рассказывают об истории и специфике тех или иных технических новаций; стимулируют учащихся к подготовке самостоятельного историко-технического проекта; развивают их творческие способности. На занятиях школьники изучают историю науки и техники, анализируют развитие научно-технического знания в СССР на базе тех источников, которые собраны в музее.

В течение учебного года обучающиеся ПОЦАКО посещают производственные объекты Нижегородской области, где знакомятся с историей предприятия, перспективами его дальнейшего развития, разнообразным миром профессий и специальностей, которые предлагает промышленность региона.

Каждая экскурсионная программа состоит из четырех основных блоков:

✓ *Информация о промышленности Нижегородской области.*

Готовясь к экскурсии, обучающиеся знакомятся с историей промышленности региона, крупнейшими предприятиями, номенклатурой основных профессий производства и образовательными организациями профессионального образования, а также участвуют в анкетировании с целью выявления их знаний о предприятиях Нижегородской области.

✓ *Экскурсия на промышленный объект.*

Во время посещения предприятия школьники непосредственно узнают его историю, прослеживают технологическую цепочку производства продукции, знакомятся с основными профессиями, могут задать интересующие их вопросы работникам предприятия. Это позволяет, с одной стороны, погрузиться в историю промышленности, а с другой — обратить внимание на современное положение дел в ее различных отраслях, получить новую информацию «из первых уст».

✓ *«Профессии нашего города».*

Организуются встречи с представителями технических профессий, которые проходят на территориях как музеев предприятий, так и образовательного центра. По их результатам проводится викторина «Профессии вокруг меня», в которой школьники отвечают на вопросы, связанные с предприятиями Нижегородской области, их историей. В будущем предполагается расширить этот блок творческими заданиями.

✓ *«Промышленный мир: точки соприкосновения».*

Обучающимся предлагается ответить на вопросы анкеты «Мои впечатления» и поразмышлять над темой выбора будущей профессии, о том, что они узнали о производстве, какие профессии их заинтересовали и почему. Лучшие творче-

На занятиях школьники изучают историю науки и техники, анализируют развитие научно-технического знания в СССР на базе тех источников, которые собраны в музее.

ские работы передаются на предприятия и размещаются на сайте Центра.

По результатам реализации программы «История техники» был сделан вывод, что дети с большим интересом относятся к профессиям, о которых они получили информацию на экскурсиях. При этом изучение истории предприятий и специ-

альностей делает их отношение к различным профессиям более осознанным и заинтересованным. Знакомство с музейными экспонатами позволяет учащимся поновому посмотреть на уже известные научные достижения, с большим интересом отнестись к освоению программы дополнительного образования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Вахромеева, О. Б. Современный школьный музей: петербургский и европейский опыт / О. Б. Вахромеева // Вопросы музеологии. — 2014. — № 2. — С. 69—78.
2. Ермоленко, В. А. Дидактические основы функциональной грамотности в современных условиях : пособие для работников системы образования / В. А. Ермоленко, Р. Л. Перченков, С. Ю. Черноглазкин. — М. : Российская академия образования. Институт теории образования и педагогики, 1999. — 228 с.
3. Жукова, Е. А. Высокие технологии: между наукой и чудом / Е. А. Жукова // Вестник Томского педагогического университета. — 2012. — № 5 (120) — С. 221—228.
4. Комаров, Б. А. Развитие современного школьного образования и междисциплинарное взаимодействие / Б. А. Комаров // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. — Сер. Гуманитарные и социальные науки. — 2010. — № 1. — С. 100—104.
5. Концепция «общества знания» в современной социальной теории : сб. науч. трудов / отв. ред. Д. В. Ефременко. — М. : РАН ИНИОН, 2010. — 234 с.
6. Смирнов, Д. В. Социально-профессиональные пробы учащихся в туристско-краеведческой деятельности / Д. В. Смирнов // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 8. — С. 59—64.
7. Сноу, Ч. П. Две культуры и научная революция / Ч. П. Сноу // URL: [http://otnos.ru/Вариант\\_Ч\\_П\\_Сноу\\_Две\\_культуры\\_и\\_научная\\_революция.asp](http://otnos.ru/Вариант_Ч_П_Сноу_Две_культуры_и_научная_революция.asp).
8. Шваб, К. Четвертая промышленная революция : пер. с англ. / К. Шваб. — М. : Изд-во «Э», 2016. — 208 с.
9. Школьные музеи Нижегородской области // URL: [http://turcentrnn.ru/deyatel\\_nost/muzei/shkol\\_nye\\_muzei\\_obrazovatel\\_nyh\\_uchrezhdenij\\_nizhegorodskoj\\_oblasti/profil\\_i\\_shkol\\_nyh\\_muzeev\\_nizhegorodskoj\\_oblasti](http://turcentrnn.ru/deyatel_nost/muzei/shkol_nye_muzei_obrazovatel_nyh_uchrezhdenij_nizhegorodskoj_oblasti/profil_i_shkol_nyh_muzeev_nizhegorodskoj_oblasti).
10. Шутшар, Б. Школьные музеи Европы: многообразие подходов / Б. Шутшар ; пер. с англ. В. Г. Ананьева // Вопросы музеологии. — 2012. — № 2. — С. 80—96.

#### **В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Канянина Т. И., Круподерова Е. П., Степанова С. Ю. Интернет-проект: от идеи до реализации: Методическое пособие. 211 с.**

Методическое пособие содержит рекомендации по разработке и проведению проекта на основе использования сетевых сервисов Веб 2.0. В пособии очерчен круг технологических задач, стоящих перед разработчиком сетевого проекта: выбор сетевой площадки, инструментов для конструирования проектных заданий и размещения продуктов проектной деятельности, осуществления координации проекта и организации линий коммуникации, а также выбора инструментов для продвижения проекта в интернете. Основное внимание акцентируется на рассмотрении примеров сетевых сервисов, позволяющих решать эти задачи.





# Повышение квалификации педагогических кадров



## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИОРИТЕТОВ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н. Ю. БАРМИН,  
доктор социологических наук,  
доцент, заведующий кафедрой теории и практики  
управления образованием,  
ректор НИРО  
*rector@nironn.ru*

В статье рассматриваются вопросы профессиональной компетентности руководителя общеобразовательной организации на основе анализа компетентностной структуры, используемой руководителем в управленческой практике, сформированной на основе оценки институционального регулирования деятельности образовательной организации.

The article reveals the problems of professional competence of the head of the educational organization. The professional competence is based on the comparative analysis of the competence-based structure which is used by the head in the administrative practice, created on the basis of assessment of institutional regulation of activity in the educational organization.

**Ключевые слова:** *профессиональная компетентность, руководитель образовательной организации, компетентностный портрет, образовательная организация*

**Key words:** *professional competence, a head of an educational organization, competence-based portrait, educational organization*

**П**роблема формирования человеческого потенциала государств в условиях глобальной конкуренции, наращивания инновационного потенциала национальных экономик заставляет обратить внимание представителей властных структур, общественности на результаты деятельности образовательных систем. Необходимо отметить, что российская система образования обладает одной из самых масштабных инфраструктур в мире, условиями доступности и высоким уровнем охвата образовательными прог-

раммами населения до 25 лет. За прошедшие пять лет в деятельности российской системы общего образования произошли значительные изменения: приняты ряд государственных нормативных документов стратегического характера, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС по всем уровням общего образования, новые концепции предметного обучения (математического, исторического образования, русского языка и литературы), Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года,

Концепция развития дополнительного образования детей и т. д. Реализован ряд масштабных национальных проектов по развитию системы образования в сфере модернизации учебной базы общеобразовательных организаций, инфраструктуры дошкольного образования, оценки качества образования, финансово-экономического регулирования и т. д. С содержательной и организационной точек зрения едва ли российская система образования когда-либо переживала такие масштабные изменения за столь короткий период времени. Цели и задачи реформирования системы также очевидны: повышение эффективности процесса социализации подрастающих поколений, создание кадрового потенциала для социально-экономических изменений общественной жизни, повышение конкурентоспособности отечественного образования в мировом пространстве.

Необходимо отметить определенную динамику движения системы по реализации поставленных задач, о чем свидетельствуют национальные и международные исследования качества образования, позитивная динамика оценки российского образования, отраженная в международных рейтингах, консолидация деятельности системы в общем контуре социально-экономических изменений. Однако качественная сторона изменений, социальные

С содержательной и организационной точек зрения едва ли российская система образования когда-либо переживала такие масштабные изменения за столь короткий период времени.

эффекты не настолько велики, как того требуют Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г., Концепция долгосрочного социально-экономического

развития Российской Федерации до 2020 г. [1].

Как в любой системе человеческой деятельности, в образовании результат изменений в значительной мере зависит от удовлетворения мотивационных потребностей и профессиональных возможностей. Иными словами, при важности различ-

ных мотиваторов самореализация в профессии (востребованность творческого потенциала личности) определяет развитие профессионализма работника. Результат работы организации во многом связан с эффективностью деятельности управленческой подсистемы, факторами, определяющими успешность взаимодействия с внешней и внутренней средами, аналитическими, прогностическими возможностями и т. д. Успешность социальной системы связана с успешностью конкретных людей и часто синонимизируется понятиями «профессионализм», «компетентность», «самореализация в профессии». В современных условиях включенность индивида в профессиональную деятельность является важнейшим фактором формирования уровня жизни, поддержания социальности (взаимосвязи, статус), самосознания и ценностных приоритетов личности.

Одним из актуальных направлений анализа профессионального потенциала специалиста в современной практике оценки является компетентностный подход. Динамизм и масштабность изменений, повышение требований к результатам деятельности образовательных организаций со стороны общества и государства детерминируют необходимость осмысления содержательного наполнения понятия «профессиональная компетентность руководителя», формирования стратегий профессионального развития. Общепринятое содержательное наполнение понятия «компетентность» включает знание и опыт — умение применить знания на практике, в различных сферах деятельности человека. Достаточно часто в определении компетентности специалиста присутствуют способности личности, позволяющие выполнять какие-то виды деятельности с наибольшим эффектом. При неизменности содержательного наполнения общей структуры понятия «компетентность», включающей знаниевый (интеллектуальный), деятельностный (навыковый), личностный (обладание способностями,

располагающими к наиболее результативному выполнению видов деятельности) компоненты, ряд исследователей вводят социально-ценностный компонент (ценностно-смысловое отношение к предмету деятельности) [4, с. 399].

В работах различных авторов характеристики структурного и содержательного наполнения понятия компетентности значительно отличаются. Например, понятие «способность личности» достаточно часто трактуется как *готовность* человека выполнять операционные или функциональные действия, в других случаях — как психофизиологические особенности личности, позволяющие человеку успешно *осваивать* конкретные способы деятельности.

С точки зрения оценки компетентность — понятие относительное, соответствующее конкретным условиям и состоянию предмета, требованиям к результату, в отношении которых характеризуется деятельность человека. Необходимо отметить и другой аспект относительности проявления компетентности — представления оценивающего о субъекте и сфере деятельности. В любых вариантах авторского представления понятие «компетентность» носит прикладной и интегративный характер, отражающий сферу приложения.

В данной статье рассматривается структурно-содержательная иерархия профессиональной компетентности директора общеобразовательной организации на основе результатов комплексного исследования «компетентностного портрета» руководителя образовательной организации общего среднего образования, проведенного сотрудниками кафедры теории и практики управления образованием Нижегородского института развития образования. «Компетентностный портрет» в аналитической деятельности можно представить в виде описания профессионально-деятельностных характеристик специалиста, то есть владения необходимыми знаниями и навыками для продуктивного решения производственных задач в ре-

альных условиях, и словесного портрета в литературе, связанного с описанием рассматриваемого субъекта. Естественными для поведения индивида в различных видах деятельности являются предпочтения, или иерархия, ценностного отношения к различным способам и средствам достижения результата.

В данном исследовании для определения доминирующего положения соответствующих компетентностей в иерархии используются три уровня: *ключевые* компетентности, *вспомогательные* и *второстепенные* — из общего перечня не более двадцати, набравших наибольший рейтинг в исследовании.

В основу объективизации структуры «компетентностного портрета» руководителя образовательной организации положен сопоставительный анализ результатов теоретического и социологического исследований и самооценки руководителей.

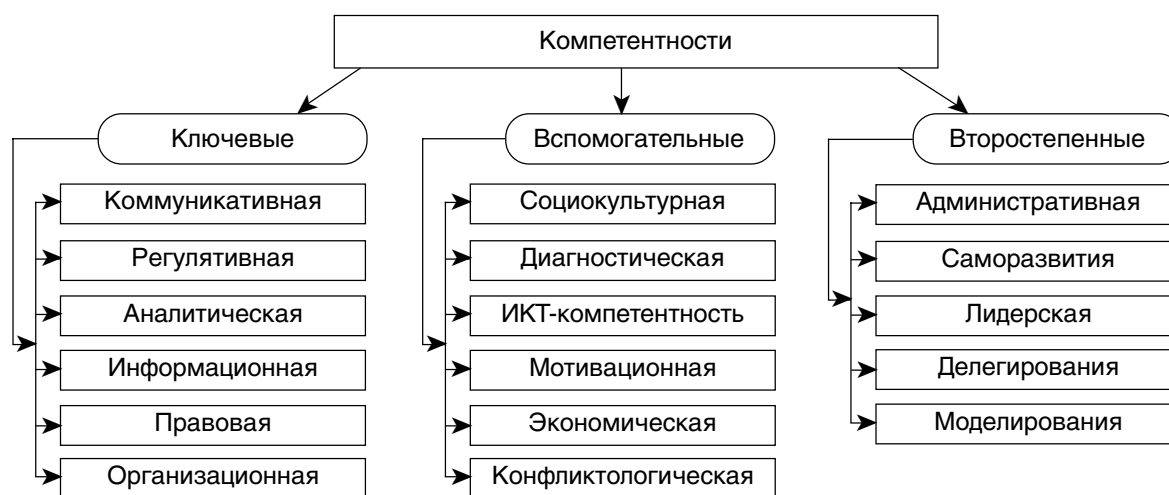
Предпосылками проведения данного исследования являются потребность в актуализации программ дополнительного профессионального образования руководителей образовательных организаций, определение возможных противоречий между доминирующими ролевыми приоритетами нормативно-организационного пространства управленческой системы и реальной практикой деятельности руководителей, определение направлений повышения эффективности труда руководителей.

В рамках этапа теоретического исследования на основании экспертных оценок нормативно-организационного регулирования деятельности образовательной организации и моделирования пространства деятельности управленческой подсистемы организации, сформированной на основе функционального подхода, проведена работа по прогнозированию структуры нормативно-компетентностной

В основу объективизации структуры «компетентностного портрета» руководителя образовательной организации положен сопоставительный анализ результатов теоретического и социологического исследований и самооценки руководителей.

модели руководителя образовательной организации, или, следуя определенной нами терминологии, «нормативно-компетентностного портрета». В основе проектирования модели использовались нормативные требования, предъявляемые к результатам деятельности образовательных организаций, определяющие взаимо-

действия управляющей подсистемы с субъектами образовательного пространства. На основе определения востребованности компетентностей для эффективного исполнения функций управляющей подсистемы и рейтингового распределения на основе частоты их использования сформирована следующая структура:



В исследовании приняли участие семь экспертов, имеющих опыт управленческой деятельности, ведущих научную и преподавательскую деятельность в сфере менеджмента образовательной организации и образовательных систем. Анализ видения экспертами ведущих мотивов и приоритетных управленческих усилий показывает сосредоточенность компетентностной иерархии на модели поведения руководителя в условиях неопределенности, связанной с многообразием изменений.

Представления об эффективности связаны с функционально-ролевым спектром в области работы с информацией, ее анализом и транслированием, регулятивными навыками и организационно-правовым оформлением управленческой деятельности.

Коммуникативная компетентность, занимающая, по мнению экспертов, лидирующую позицию в рейтинге, отражает

значимость владения навыками эффективного общения, получения и доступного транслирования информации и т. д.

Позиция ИКТ-компетентности позволяет предположить, что, невзирая на широкий спектр возможностей информационных технологий, они не выделены экспертами как приоритетные в требованиях нормативного пространства.

Структура ключевых и вспомогательных компетенций предполагает в управленческом процессе высокий уровень аргументированности, владения навыками психологии корпоративного и индивидуального взаимодействия. Эксперты отдадут предпочтение корпоративному (коллегиальному) стилю управления на основе коммуникативно-консультативного, уважительного взаимодействия. Однако необходимо отметить, что доверительность этих взаимодействий имеет ограниченный характер, так как компетентность делегирования занимает предпоследнюю

строку в ряду второстепенных. Представляется, что в данном случае управленческое влияние строится на нормативной основе.

Примечательно, что компетентности в области самообразования (саморазвитие), формирования лидерских позиций попали в перечень второстепенных. Очевидно, анализ институциональных требований содержания организационно-нормативного регулирования деятельности руководителя образовательной организации показывает, что эти требования в наибольшей степени связаны с функцией исполнителя. Данное предположение в достаточной степени подтверждает спектр компетенций, попавших в ранг ключевых, так как они в большей степени связаны с владением информацией, а также со знанием норм, правил, требований, которые должен выполнять руководитель и уметь доступно и убедительно их транслировать в рамках служебных взаимодействий для организации трудовых процессов.

Также следует обратить внимание на оценку экспертами инновационного потенциала институционализированного пространства регулирования образования: компетентность «моделирование» оказалась в конце рейтинга второстепенных.

Совокупность спектра компетентностей самообразования, лидерства, моделирования в ряду второстепенных свидетельствует о нерасположенности нормативного пространства к творческой самореализации. Вспомогательный спектр компетентностей свидетельствует о значимости в организационно-нормативном пространстве управленческой деятельности потребностей социального окружения, социального позиционирования, однако они не приоритетны по отношению к требованиям институциональной иерархии.

Также следует отметить, что многолетнее реформирование финансово-экономической сферы деятельности образовательных организаций в современном пространстве организационно-нормативно-

го регулирования не приобрело предполагаемой значимости в управленческом процессе. Если компетентность в области финансово-экономического планирования эксперты относят к вспомогательным, то, по оценкам руководителей, данная компетентность относится к второстепенным. Практически по всем основным направлениям модернизации финансово-экономического регулирования деятельности общеобразовательных организаций

(финансовый норматив, отраслевая система оплаты труда, самостоятельность распоряжения финансами, дополнительные услуги на возмездной основе и т. д.) руководители ставят индекс ниже среднего значения. Подводя краткий итог анализа экспертных оценок современного нормативно-организационного пространства, необходимо отметить, что ведущей функцией руководителя образовательной организации является исполнительская, она сопровождается ролевым репертуаром взаимодействий с коллективом в качестве информатора, коммуникатора, организатора, регулятора и т. д.

Следующий этап включал социологическое исследование, целью которого было определить компетентностные приоритеты и дефициты в решении задач профессиональной деятельности руководителя образовательной организации, ценностно-целевые установки, формирующиеся у руководителей в процессе выполнения профессиональных функций. Для изучения поставленного вопроса был применен метод анкетирования. В качестве респондентов в нем приняли участие 60 руководителей общеобразовательных организаций. Выборка респондентов вполне отвечает среднестатистическим социально-территориальным и демографическим характеристикам системы образования региона.

По территориальному распределению:

Подводя краткий итог анализа экспертных оценок современного нормативно-организационного пространства, необходимо отметить, что ведущей функцией руководителя образовательной организации является исполнительская.

28 % участвовавших в анкетировании — директора сельских школ, 32 % — директора школ крупных городов, 40 % — директора школ малых городов и рабочих поселков.

По демографическому распределению: доля респондентов в возрасте до 35 лет — 3 %, до 45 лет — 33 %, до 55 лет — 38 %, старше 55 лет — 26 %.

Доля директоров-женщин составляет 75 %.

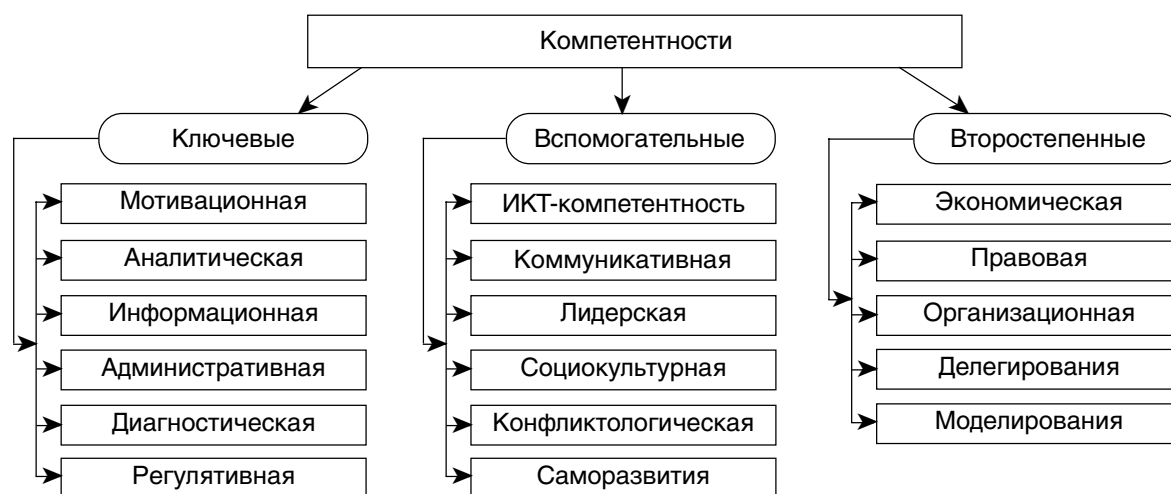
По профессионально-квалификационному признаку: 100 % респондентов имеют высшее профессиональное образование, 89 % — высшее педагогическое.

Более 20 лет работы в должности руководителя организации имеют 18 % респондентов, до 20 лет — 26 %, до 10 лет — 35 %, до 5 лет — 27 %.

В анкетах использовались вопросы,

непосредственно сфокусированные на оценке компетентностей, сформировавшихся в рамках теоретического исследования, в вариантах взаимосвязи с успешной деятельностью руководителя и перспективами роста профессионализма, ценностных приоритетов, проявляющихся в практике профессиональной деятельности.

Все вышеобозначенные аспекты использовались в формировании «профессионально-деятельностного» портрета руководителя образовательной организации. Кроме того, учитывалось рейтингование компетентностей на основе частоты их упоминания руководителями при заполнении анкет (в пределах от 0 до 10 единиц). Сложившаяся компетентностная структура «профессионально-деятельностного» портрета представлена в следующей схеме:



Практика профессиональной деятельности руководителя расставляет свои приоритеты. Прежде всего необходимо отметить, что ключевой спектр компетентностей в большей степени подтверждает выводы теоретического исследования о приоритетности исполнительской функции. Компетентность моделирования, включающая умения формировать стратегию развития организации, создание педагогического пространства, проектирование современных форм организации учебной

деятельности, отнесена руководителями к второстепенным и занимает последнюю строчку в иерархии. В этой позиции эксперты и руководители совпадают во мнениях. Такие качества, как инициативность, предприимчивость, при самооценке получили индекс значимости 5.

Востребованность творческого потенциала руководителя в существующей системе практической деятельности в школах, расположенных в крупных городах, получила индекс 5,2, в муниципальных

центрах — 6, в сельских поселениях — 6,5. При этом необходимо отметить, что наибольший пессимизм в отношении востребованности своего творческого потенциала проявляют молодые директора образовательных организаций, расположенных в крупных городах (индекс 3,3).

Анализ спектра ключевых компетентностей позволяет определить два приоритета: работа с информацией и формирование мотивации работников в обеспечении продуктивности деятельности организации. Однако в отличие от приоритета психологии убеждения, коммуникативных приемов, корпоративного стиля взаимодействия, отмеченных экспертами, мотивация персонала в практической деятельности во многом связана с использованием административных методов управления.

Значимость владения административными приемами для мотивации работников зависит от демографического показателя. Для организаций, расположенных в крупных городах, показатель значимости составляет 6,7, а для руководителей школ сельских поселений — 8. Такая динамика вполне объяснима с позиций двух факторов — социокультурного и дефицита высокопрофессиональных специалистов. Речь идет прежде всего о единстве требований к результату и условиях его достижения.

Интенсивность использования руководителями административных возможностей в обеспечении результата деятельности организации также отражает зависимость от условий социальной среды. Если средний показатель интенсивности использования административных методов управления руководителями школ, расположенных в крупных городах, составляет 6,8, то в сельской местности — 7,9. Однако качественно эти методы значительно различаются. Так, в образовательных организациях, расположенных в городской местности, преимущество имеет нормативная регламентация деятельности педагога; в сельских школах администра-

тивное влияние связано с сохранением учебной нагрузки, административной ответственностью и т. д.

Необходимо обратить внимание на то, что административные методы мотивации в достижении результата чаще всего отмечаются молодыми директорами со стажем работы до пяти лет и стажистами в возрасте старше 55 лет со стажем работы 20 и более лет независимо от месторасположения образовательной организации. Очевидно, в первом случае сказывается отсутствие заслуженного авторитета в педагогическом коллективе, корпоративных навыков управления, в другом — в определенной мере — авторитарность и убежденность в надежности административного ресурса. Одновременно следует отметить готовность молодых руководителей к освоению корпоративных навыков управления, поскольку в оценке важных профессиональных качеств современного руководителя они придают большое значение навыкам делегирования полномочий и ответственности коллегам.

Стремление молодых руководителей к обретению профессионализма подтверждается их высокой оценкой навыков саморазвития. Так, показатель значимости компетентности «саморазвитие» у директоров, имеющих стаж работы в должности до пяти лет, составляет 8,5—8,7, а показатель оценки своего профессионального мастерства — 4,5; у коллег-стажистов в ряду приоритетов управленческой деятельности индекс значимости профессионального саморазвития составляет от 6 до 3,7.

Рассматривая стиль управления как совокупность используемых методов, необходимо отметить, что административные методы носят преимущественный характер. Однако мы не можем говорить об авторитаризме и бюрократизме, поскольку в структуре вспомогательных компетенций достаточно широко представле-

Стремление молодых руководителей к обретению профессионализма подтверждается их высокой оценкой навыков саморазвития.

ны компетентности, связанные с профессиональным лидерством, конструктивным отношением к взаимодействию с коллегами, с учетом объективных обстоятельств социальной среды, навыками командной работы, стремлением к взаимопониманию и т. д. Скорее всего, в большинстве случаев речь может идти об устоявшемся принципе педагогических взаимодействий на основе «строгой и справедливой требовательности».

Наряду с экспертами руководители образовательных организаций придают большое значение умению работать с информацией, в том числе владению навыками ее сбора и анализа. Значимость информационной и аналитической компетентностей респонденты отмечают как в исследовании компетентности успешного руководителя (7,3), так и в оценке приоритетов управленческой деятельности (7,5). Большинство респондентов высоко оценивают свою компетентность в работе с информацией (7—8). Однако способы работы с информацией, связанные с ее хранением, систематизацией и доведением до исполнителей, во многом имеют традиционные формы. При оценке роли навыков владения современными компьютерными технологиями, сервисами работы с информацией руководители занимают достаточно сдержанную позицию.

По результатам теоретического и социологического исследований, ИКТ-компетентность отнесена к вспомогательным, однако в оценках директоров она имеет более высокий рейтинг.

По результатам теоретического и социологического исследований, ИКТ-компетентность отнесена к вспомогательным, однако в оценках директоров она имеет более высокий рейтинг.

Так, в ряду значимых для современного руководителя компетентностей ИКТ-компетентность высоко отмечена молодыми руководителями независимо от местоположения организаций (9—7,7), руководителями сельских школ (8,5), немного ниже — руководителями школ муниципальных центров. Руководители высоко оценивают значимость электронных средств

коммуникации в текущей управленческой деятельности: электронной почты, skype, информационных возможностей интернета. Однако вопросы, связанные с организацией электронного документооборота, использованием электронных сервисов для статистического накопления и анализа информации, имеют достаточно низкие показатели: от 3—4 у руководителей со стажем управленческой деятельности 15 и более лет и до 6 — у молодых директоров.

Необходимо отметить, что в ряду ключевых компетентностей руководители образовательных организаций и эксперты отметили регулятивную компетентность. Прежде всего данное обстоятельство характеризует уровень напряженности труда руководителя образовательной организации. Он постоянно находится во взаимодействии с людьми: представителями коллектива, обучающимися, родителями, многочисленными проверяющими, которые не всегда настроены доброжелательно по отношению к самому руководителю, деятельности организации и т. д. Конструктивное и деликатное осуществление взаимодействий требует от руководителя постоянного контроля эмоционального состояния, навыков стрессоустойчивости. Данная позиция отражает определенный портретный стереотип: руководитель коллектива всегда должен быть примером самообладания, высокой организации труда, самокритичности. Однако нельзя не отметить и внешние факторы, требующие от руководителя организации владения навыками саморегуляции, самоорганизации, что прежде всего связано с темпами институциональных изменений, степенью их проработанности к стадии внедрения, а также с возрастающими требованиями и возможностями со стороны потребителей и институциональных структур.

Примечательно, что в качестве основного мотива быть эффективным и современным руководителем респонденты отмечают не заработную плату, а лич-



ностные качества и ответственность перед обществом. Такую позицию занимают руководители всех возрастных, стажевых групп образовательных организаций, расположенных в крупных городах и муниципальных центрах; руководители сельских школ наряду с личностными аспектами придают большее значение материальным стимулам (7). Вероятно, данное обстоятельство связано с уровнем заработной платы в сельских школах, который в условиях нормативного финансирования зависит от количества обучающихся и особенностей регулирования заработной платы руководителей школ в муниципальных образованиях.

Одновременно с этим необходимо отметить, что руководители сельских школ придают гораздо большее значение владению навыками саморегуляции, чем их коллеги из городских школ. Так, индекс значимости навыков саморегуляции у руководителей сельских школ составляет 8, у руководителей школ крупных городов — 6,2, муниципальных центров — 6. Индекс значимости навыков управления рабочим временем у директоров сельских школ составляет 7; школ муниципальных центров — 5,6; школ крупных городов — 5. Умение приспосабливаться в новых условиях — 8, 7 и 4 соответственно. На наш взгляд, высокая потребность в навыках саморегуляции, регламентирования рабочего времени, адаптивных навыках у руководителей сельских школ вызвана условиями, связанными с обеспечением инфраструктуры организации, особенностями социокультурного окружения и постоянным обновлением опыта принятия ответственных решений. Что касается регулятивных навыков, то молодые руководители придают особое значение умениям адаптироваться, управлять собой в стрессовых ситуациях, планировать рабочее время, то есть тому, в чем испытывают наибольшую потребность.

Анализируя отношение руководителей к продуктивности собственной профессиональной деятельности, необходимо отме-

тить, что руководители образовательных организаций крупных городов придают гораздо меньшее значение умению оценивать эффективность собственной деятельности (5), чем их коллеги из муниципальных центров (7) и сельских школ (7,9). Как в данном случае с рефлексией деятельности, так и по многим другим вопросам руководители образовательных организаций крупных городов находятся в более благоприятных условиях, связанных с инфраструктурой образовательной системы города: есть с кем посоветоваться, сравнить результаты собственной деятельности, воспользоваться опытом коллег и т. д.

Формат статьи не позволяет более подробно представить данные исследования приоритетов управленческой деятельности руководителя общеобразовательной организации, но, исходя из вышеизложенного, можно определить основные направления в совершенствовании программ профессионального развития.

Во-первых, обращает на себя внимание противоречие в стиле управленческой культуры, что обуславливает необходимость формирования культуры корпоративного (коллегиального) управления, коллективной ответственности за результаты труда, значимость творческого потенциала руководителей в создании и реализации стратегии развития организации, включение в сферу мотивации работников причастности к результатам деятельности организации.

Во-вторых, немаловажным аспектом совершенствования управленческого процесса в современных условиях является широкое внедрение информационных технологий при работе с управленческой информацией: ее сборе, анализе, хранении, публичном представлении. Внедрение ИКТ важно не только для оптимизации процессов работы с организационно-управленческой информацией, но и пото-

---

Молодые руководители придают особое значение умениям адаптироваться, управлять собой в стрессовых ситуациях, планировать рабочее время, то есть тому, в чем испытывают наибольшую потребность.

му, что это неотъемлемая часть организационной культуры.

Организационная культура во многом связана с приоритетами руководителя, его подходами к организации управленческого труда, стилем поведения, оценочными суждениями и т. д. Умение руководителя эффективно организовать свою деятельность, владение навыками эмоционально-волевой регуляции, самодисциплины, развитие личностных качеств, способствующих продуктивности труда, являются важными аспектами повышения эффективности деятельности организации.

Современные представления о доступном, качественном образовании во многом связаны с информационными, мультимедийными технологиями, социально-педагогическим проектированием образовательного пространства, внедрением лично ориентированных форм развития обучающихся. Навыки прогнозирования, критического осмысления существующей практики, формирования стратегии развития организации представляются как неотъемлемое условие успешности руководителя и организации в целом.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «О стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г.» // URL: <http://base.garant.ru/70106124/>.
2. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями) // URL: <http://base.garant.ru/194365/#friends>.
3. *Петров, Ю. Н.* Развитие профессиональной компетентности преподавателей в техникуме / Ю. Н. Петров // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2012. — № 2. — С. 51—56.
4. Сластенин : научное издание. — М. : ИД «Магистр-Пресс», 2000. — 488 с.
5. *Тивикова, С. К.* Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования : монография / С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина ; отв. ред. О. Ю. Дедова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 135 с.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Методология реализации профессионального стандарта педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования: Материалы областного семинара-совещания (6 сентября 2017 года) / Отв. ред. А. Ю. Петров. 139 с.**

В сборнике материалов областного семинара-совещания отражены актуальные проблемы оценки готовности образовательной организации к внедрению профессиональных стандартов на основе инвентаризации реализуемых образовательных программ (ОП) подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена; методической компетентности педагога профессионального образования в контексте внедрения профессионального стандарта; разработки критериев сформированности основополагающих профессиональных компетенций преподавателя, мастера производственного обучения в соответствии с требованиями профессиональных стандартов; анализа основных нормативно-правовых документов, обеспечивающих внедрение профессионального стандарта педагога в системе профессионального образования.

Сборник адресован руководителям, преподавателям и мастерам производственного обучения профессиональных образовательных организаций.



## ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДКРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Г. С. ЧЕСНОКОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики дошкольного образования  
Института детства НГПУ (Новосибирск)  
*gala18@ngs.ru*

В статье представлен опыт проведения психолого-педагогической диагностики предкризисных состояний учителя в процессе повышения квалификации. По результатам диагностики были разработаны индивидуальные профилактические программы, которые могут быть реализованы как в ходе курсовой подготовки, так и в профессиональной деятельности учителя.

The author of the article describes the experience of performing the psychological and pedagogical diagnostics of pre-crisis conditions of a teacher in the course of professional development. According to the results of diagnostics the author develops the individual preventive programs which can be realized both during the course of preparation, and in professional activity of a teacher

**Ключевые слова:** *дискретность процесса профессионального развития учителя, предкризисные и кризисные состояния, критерии и показатели предкризисных состояний, психолого-педагогическая диагностика*

**Key words:** *discreteness of the process of professional development of teachers, pre-crisis and crisis condition, criteria and indicators pre-crisis conditions, psychological-pedagogical diagnostics*

**П**роцесс профессионального развития учителя сложен и противоречив. В современной психолого-педагогической литературе утвердилось понимание профессионального развития педагога как роста, становления, интеграции и реализации профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное — это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [2].

Развитие учителя как профессионала — смена более или менее ярко выраженных стабильных, менее стабильных и нестабильных периодов. В динамике развития различных граней профессионального опыта педагога всегда присутствует

механизм обесценивания предшествующего опыта, отдельных его сторон, характеристик, качеств, что вызывает, как правило, глубоко личностную реакцию у учителя (Л. И. Боровиков, Н. В. Кузьмина, Ю. Л. Львова и др.). В философско-психологическом плане это состояние максимального обострения противоречий. Их неконструктивное разрешение проявляется в кризисе (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Л. Ф. Бурлачук и др.). Исследования, так или иначе затрагивающие проблему изучения эмоционально-негативных реакций учителя на кризисные состояния, подтверждают, что кризис может стать как источником интенсивного развития профессионального опыта, так и предвестником его стагнации и последующего распада (А. Г. Асмо-

лов, А. С. Белкин, Ф. Е. Василюк, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.).

*Кризис профессионального развития* — состояние, порождаемое вставшей перед личностью профессиональной проблемой, от которой она не может уйти и которую не может решить в короткое время привычными способами [16].

Не всегда состояния нарастания профессиональных трудностей, эмоционально-психологического напряжения достигают степени кризиса. Мы выделяем предкризисный этап профессионального развития педагога.

*Предкризисное состояние профессионального развития учителя* характеризуется постепенной разбалансировкой его эмоционально-волевых, интеллектуально-аналитических функций профессионального сознания и самосознания, нарастанием непоследовательности предпринимаемых им решений и педагогических действий, выходящих за границы среднестатистической нормы [16].

Предкризисные состояния свидетельствуют лишь о вероятности возникновения кризиса у педагога. Его умение управлять таким состоянием предупреждает кризис профессионального развития. До тех пор пока учитель в состоянии анализировать ситуацию, адекватно реагировать на нее, негативное состояние может стимулировать творческий подъем

и, соответственно, профессиональный рост педагога.

Нам представляется целесообразным вести речь о компетентности учителя в области самоконтроля процесса нарастания состояний

предкризисного типа. Этот аспект компетентности должен стать предметом не только психологического, но и педагогического исследования [15].

Нарастание профессиональных трудностей может обнаружить себя как на деятельностно-практическом, так и на лич-

ностно-психологическом уровнях. На *лично-психологическом* оно дает о себе знать состоянием переживания длительных или кратковременных анализируемых проблем профессиональной деятельности, нарастанием неудовлетворенности результатами профессиональной деятельности. Причем чаще всего эти переживания не сопровождаются осознанным стремлением педагога овладеть опытом конструктивного преодоления их с получением профессионально-развивающего эффекта. В *деятельностно-практическом* плане кризисное нарастание трудностей проявляется в неспособности организационно-педагогических и коммуникативных компетенций учителя быть ресурсом разрешения проблемных состояний, что приводит к своего рода накоплению трудностей.

Базовыми психолого-педагогическими характеристиками предкризиса являются: неочерченность, неопределенность негативных эмоций; их подвижность и достаточная обратимость; эпизодичность проявлений; доступность сознательного контроля за своими эмоциональными состояниями и предпринимаемыми педагогическими действиями; наличие адекватного критического чувства относительно своего профессионального опыта [17].

Целью нашего исследования являются изучение проявлений предкризисных состояний и выявление их особенностей на лично-психологическом и деятельностно-практическом уровнях. В исследовании отработывался комплекс методов психолого-педагогического обследования проявлений различных типов предкризисных состояний профессионального развития учителя [16].

Для диагностики были отобраны следующие профессиональные группы педагогов:

- ✓ педагоги дополнительного образования;
- ✓ социальные педагоги;
- ✓ заместители директоров по воспитательной работе.

До тех пор пока педагог в состоянии анализировать ситуацию, адекватно реагировать на нее, негативное состояние может стимулировать творческий подъем и, соответственно, профессиональный рост педагога.

Сформированы контрольная и экспериментальная группы по 100 человек в каждой. Значимых различий в сформированных группах не обнаружено (учитывался стаж работы, возрастные и другие параметры и др.). В контрольной группе реализовывались стандартные программы повышения квалификации. В процесс обучения экспериментальной группы был включен спецкурс «Профилактика кризисов профессионального развития учителя». Ведущие преподаватели и курсовые руководители прошли предварительную подготовку по проблеме исследования и выполняли консультационную и волонтерскую функции.

Опираясь на выводы отечественных психологов и педагогов, мы в ходе исследования определили два основных направления диагностики предкризисных состояний:

- ✓ фиксация внутренне ориентированных оценочных проявлений предкризиса (чаще применялся метод самоанализа);

- ✓ внешняя объективная оценка отношения учителя к профессиональной деятельности со стороны коллег и преподавателей Института повышения квалификации и сам факт действий.

Прежде всего в ходе диагностики нас интересовал внутренний опыт реагирования на предкризисные состояния профессионального развития.

Для решения поставленных исследовательских задач был создан собственный инструментарий. С его помощью определялась динамика нарастающей интенсивности состояния неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью, а также устанавливалась область локализации основной сферы проявления нарастающих трудностей. Участникам предлагалось ответить на вопросы об интенсивности проявления неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью (по специально разработанной нами шкале: «часто неудовлетворен», «иногда неудовлетворен», «всегда удовлетворен»), ранжировать области профессиональных

трудностей, определить вербально свое состояние в период переживания трудных ситуаций. В последнем случае нас интересовали вербальные реакции, которые проявляли учителя; они дифференцировались как реакции сильного и слабого типов. В результате участники исследования распределились по стадиям развития кризисного состояния:

- ✓ стабильное профессиональное развитие — 26 % респондентов;

- ✓ предкризисное состояние — 54 %;

- ✓ кризисное состояние — 20 %.

В ходе анкетирования остро стояла проблема определения уровня готовности педагога к преодолению трудностей своего профессионального развития. С этой целью исследуемым было предложено проанализировать сформированность составляющих собственной профессиональной готовности по шкале: «соответствует», «соответствует не в полной мере», «совсем не соответствует». Анализ результатов исследования позволил в самом общем виде определить уровни сформированности готовности к преодолению профессиональных трудностей у данных групп учителей, что отражено в таблице.

### Сформированность готовности к преодолению трудностей профессионального развития у участников исследования в экспериментальной группе

Уровни готовности к преодолению профессиональных трудностей	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	23 %	54 %
Средний	60 %	43 %
Низкий	17 %	3 %

В контрольной группе в ходе исследования значимых изменений не выявлено.

Педагоги, обладающие *высоким уровнем готовности*, владеют минимально необходимой информацией о кризисах профессионального развития; убеждены в их обучающе-развивающих эффектах; владеют элементами технологии предвидения

и преодоления кризисных состояний; уверены в своей профессиональной успешности; умеют переживать временные неудачи. Для учителей данного уровня характерна взаимосопряженность следующих трех компонентов готовности к преодолению трудностей:

- ✓ информационного;
- ✓ эмоционально-психологического;
- ✓ технологического.

Педагогов *среднего уровня готовности* к преодолению профессиональных трудностей характеризует частичная несформированность одного или двух из названных компонентов. Чаще всего это не владение технологиями предвидения и преодоления трудностей, страх оказаться некомпетентным в этой области и, как следствие, боязнь и стеснение при обращении за поддержкой и помощью к коллегам и администрации.

У педагогов *низкого уровня сформированности готовности* наряду с выделенными проблемами, как правило, ярко дает о себе знать эмоциональная нестабильность и неуверенность в успехе, избегание трудностей, а не стремление решать их.

Для более четкого представления о субъективной картине переживания учителями кризисных и предкризисных состояний своего профессионального развития мы провели ряд дополнительных

уточняющих исследований: проанализировали факторы, препятствующие профессиональному развитию и стимулирующие его. За основу были взяты анкеты Т. И. Шамовой. Участникам исследования (заместителям директоров

школ по воспитательной работе в количестве 80 человек) было предложено проранжировать по специальной схеме причины, стимулирующие профессиональное развитие и провоцирующие кризисы. Анализ результатов подтвердил взаимо-

связь данных факторов и источников кризисного состояния.

Ведущими факторами, которые препятствуют профессиональному развитию учителей и являются чаще всего источниками возникновения кризисных состояний, стали: «ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства» (3,52); «отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей» (3,34); «неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями» (2,96).

Мы определили ведущие факторы, которые, по мнению самих учителей, стимулируют их профессиональное развитие и, следовательно, могут стать средством профилактики кризисов профессионального развития. В качестве таких факторов наиболее часто встречаются: «новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования» (4,95); «занятия самообразованием» (4,78); «интерес к работе» (4,73). Результаты анализа препятствующих и стимулирующих факторов положены нами в основу создания индивидуальных и групповых программ по профилактике кризисов профессионального развития педагога.

В проведенном нами анализе трудностей учителя мы обнаружили диагностические возможности, в частности диагностику общепрофессионального умения педагога найти логический выход из затруднительных ситуаций. Разработанная нами модель самопрофилактики, основанная на общепедагогических закономерностях, дает возможность учителю направить свои профессиональные трудности в сторону собственного профессионального развития.

Можно проанализировать работу учителя при решении педагогических проблем, придерживаясь следующего алгоритма:

- ✓ психолого-педагогическое описание затруднительной ситуации;
- ✓ ситуационный анализ кризисного состояния профессионального развития;
- ✓ выявление имеющихся ресурсов,

Разработанная нами модель самопрофилактики, основанная на общепедагогических закономерностях, дает возможность учителю направить свои профессиональные трудности в сторону собственного профессионального развития.

поиск путей разрешения педагогической ситуации;

✓ оценка своего индивидуального опыта преодоления профессиональных трудностей.

Данная схема использовалась нами как в диагностических, так и в формирующих процедурах. Для диагностических целей достаточно было зафиксировать умения учителя разрешать педагогические ситуации с использованием данного алгоритма.

Показательным моментом в диагностике умений учителя преодолевать трудности профессионального развития является внутреннее единство интеллектуальных, эмоционально-психологических и технологических составляющих такого рода готовности. Интегрирующим моментом этой связи выступает процесс принятия решения в ситуации конкретной педагогической проблемы.

Преодоление ежедневных стандартно-естественных трудностей — один из основных ресурсов самопрофилактики кризисов профессионального развития педагога, но этот ресурс в реальной практике не задействован в полной мере. Наши наблюдения подтвердили, что самым первым признаком приближения кризиса профессионального развития является состояние напряженности, тяжести, тревожности, нарастающей неудовлетворенности результатами профессиональной деятельности.

Самодиагностика кризисного состояния — это один из важнейших элементов системы профилактической работы. Она заключается в осознании своего состояния напряжения и тревоги и установлении связи этого состояния с конкретными педагогическими трудностями.

Таким образом, выполненное комп-

лексное диагностическое исследование процесса профессионального развития учителя показало, что нарастающие педагогические трудности представляют собой объективный показатель особого — предкризисного — состояния профессионального развития учителя. Возрастание риска возникновения кризиса можно предупредить, осуществив систему специальных профилактических мер и действий.

Педагоги субъективно по-разному реагируют на нарастающие трудности своего профессионального развития. Углубленный дифференцированный анализ этих реакций — реальная фактологическая база для развернутой характеристики индивидуального профессионального опыта учителя, его типологии.

Важнейшей психолого-педагогической предпосылкой для создания эффективной системы профилактической работы с учителями, находящимися в состоянии предкризиса, является наличие в составе индивидуального профессионального опыта каждого педагога двух основных сфер проявлений реакций предкризисного типа:

- ✓ реакции, приоритетно локализуемые в области внутриличностных отношений;
- ✓ реакции внешнего, деятельностно-практического плана.

В профессиональном сознании учителя состояние предкризиса не отделено от состояния кризиса. Их дифференциация должна составлять основное содержание профилактической деятельности на начальном этапе реализации системы профилактики кризисов профессионального развития.

Самым первым признаком приближения кризиса профессионального развития является состояние напряженности, тяжести, тревожности, нарастающей неудовлетворенности результатами профессиональной деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская, К. А.* О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1973. — 288 с.
2. *Алтыникова, Н. В.* Роль инновационной деятельности педагога в совершенствовании его профессионального опыта / Н. В. Алтыникова, Г. С. Чеснокова // Вестник Костромского государственного университета

им. Н. А. Некрасова. — Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». — 2016. — Т. 22. — № 4. — С. 19—23.

3. *Анцыферова, Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 6—10.

4. *Асмолов, А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 765 с.

5. *Боровиков, Л. И.* Профессиональный онтогенез личности учителя и проблемы создания персонафицированных образовательных программ и технологий / Л. И. Боровиков // Проблемы психолого-педагогического обеспечения образовательных программ. — Новосибирск : НИПКипРО, 1998. — С. 37—39.

6. *Бурлачук, Л. Ф.* Психология жизненных ситуаций : учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржакова. — М. : Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.

7. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — 200 с.

8. *Выготский, Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1982. — 488 с.

9. Кризисы профессионального развития // URL: <http://psyera.ru/krizisy-professionalnogo-razvitiya-1758.htm>.

10. *Кузьмина, Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. — 32 с.

11. *Львова, Ю. Л.* К вопросу о спаде профессиональной активности учителя и его приливах / Ю. Л. Львова // Социально-педагогические проблемы развития профессиональной и общественной активности учителей : сб. науч. тр. / под ред. С. Г. Вершловского. — М. : АПН СССР, 1988. — С. 72—77.

12. *Мальцев, В. П.* Психологические кризисы / В. П. Мальцев // Практическая психология / под ред. М. К. Тутушкиной. — СПб. : Дидактика Плюс, 1998. — С. 284—296.

13. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

14. *Цигулева, О. В.* Академическая мобильность как условие личностно-профессионального становления будущих педагогов / О. В. Цигулева, Г. С. Чеснокова // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 6. — С. 63—68.

15. *Чеснокова, Г. С.* Нарастание профессиональных трудностей как фактор проявления кризиса развития учителя / Г. С. Чеснокова // Сибирский педагогический журнал. — 2014. — № 4. — С. 82—85.

16. *Чеснокова, Г. С.* Педагогические основы профилактики кризисов профессионального развития учителя в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. С. Чеснокова. — Томск : Томский государственный педагогический университет, 1999. — 20 с.

17. *Chesnokova, G. S.* The crisis of professional development: is it possible to prevent it? / G. S. Chesnokova // Proceedings of MAC-ETL. — MAC Prague consulting Ltd, 2016. — P. 257—261.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Развитие профессиональной методической компетенции учителя иностранного языка: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Н. Н. Сониной. 102 с.**

Главная цель методических материалов пособия — вооружить учителей иностранного языка методами и приемами развития коммуникативной компетенции учащихся и адекватным инструментом анализа и оценивания ее сформированности на изучаемом языке.





## ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ДОСТИЖЕНИИ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Г. В. РАИЦКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
заведующая кафедрой начального образования  
КК ИПКиППРО (Красноярск)  
[raigala@kipk.ru](mailto:raigala@kipk.ru)

В статье сделан акцент на описании механизма овладения способом операционализации слушателями курсов повышения квалификации на фрагментах практических действий.

The article focuses on the description of the mechanism of seizing stage-by-stage work of listeners of training courses on fragments of practical actions.

**Ключевые слова:** *профессиональный стандарт, планируемые образовательные результаты, способ операционализации, микроумения, таксономия*

**Key words:** *professional standard, planned educational results, the method of stage-by-stage work, actions, micro skills, taxonomy*

Проведенные на кафедре начального образования Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования скрининговые исследования показали, что еще в 2011 году готовность к реализации федеральных государственных образовательных стандартов отметили более 80 % педагогов, причем они не заявляли о серьезных проблемах, связанных с организацией учебного процесса. Однако на практике во время первой волны введения ФГОС процент учителей, готовых работать на высоком профессиональном уровне, был достаточно низким.

В 2017 году результаты исследования аналогичной анкеты показали, что педагоги осознанно и достаточно критично подходят к анализу собственной профессиональной деятельности. Они не только выявляют дефициты в своей практике, но и составляют достаточно серьезный список тех профессиональных ошибок и

проблем, которые не в состоянии самостоятельно преодолеть, и просят о сопровождении их для дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Об этом свидетельствуют исследования, проведенные и в других регионах России [1; 2; 3; 4; 7; 8].

Одной из таких заявленных учителями проблем является овладение способом операционализации, который помогает им работать на гарантированное обеспечение достижений планируемых результатов младшими школьниками, что становится возможным в условиях специально организованной поэтапной деятельности педагога — от этапа формулирования цели до ее практического воплощения, направленной на достижение поставленных образовательных целей на каждом этапе реализации, предполагающей «включенность всех обучающихся в учебный процесс посредством создания комфортных образовательных условий» [5].

Процесс достижения планируемых

результатов является достаточно сложным, так как во ФГОС акцент в образовании делается на обеспечении развития универсальных учебных действий (далее — УУД) на материале основ наук. Как минимум педагог должен создать комфортные условия, гарантирующие всем обучающимся освоение личностных, метапредметных, предметных образовательных результатов. По сути, сам педагог должен понимать весь механизм процесса, нацеленного на достижение образовательных результатов.

Профессиональный стандарт педагога содержит требования, направленные на достижение учащимися качественных результатов, касающиеся разработки основной образовательной программы начального общего образования, проектирования образовательного процесса на основе ФГОС НОО и формирования у детей умения учиться. В основе трудовых действий лежит способность педагогов работать с планируемыми образовательными результатами младших школьников.

Анализируя прописанные планируемые результаты в ООП НОО образовательных организаций, можно увидеть, что до сих пор встречаются случаи, когда планируемые результаты переписываются из примерных программ или скачиваются из интернета.

Получается, что каждому учителю начальных классов, с одной стороны, необходимо иметь программы по учебным предметам и курсам внеурочной деятельности; с другой стороны, перед ним стоит задача написать программы, «позволяющие выйти на иной качественный уровень и гарантировать достижение младшими школьниками планируемых результатов» [5]. Качественный уровень обеспечивается за счет того, что образовательные результаты в программах прогнозируются заранее.

Значит, педагогу важно быть компетентным в вопросах, связанных с управлением, организацией и методикой образовательной деятельности, в том числе с созданием условий для гарантирования достижения результатов школьниками. Именно от умения правильно планировать результаты во многом зависит и качество обучения детей. Сотрудники кафедры начального образования КК ИПКиППРО считают, что каждый педагог должен овладеть способом операционализации, позволяющим ему конкретизировать детские действия и эффективно планировать организацию образовательного процесса.

Что понимается под способом операционализации?

*Операционализация* (от лат. *operatio* — действие) в широком смысле представляет собой процесс приведения понятий к такому виду, который позволит работать с ними на практическом уровне, оперировать ими при решении конкретных аналитических и прогностических задач. В более узком смысле операционализация — это приведение понятия к измеряемому виду. Для измерения достижения большинства требований необходима их операционализация, то есть конкретизация с ориентацией на измеримость.

Описанные во ФГОС НОО планируемые для 4-го класса результаты отсрочены на достаточно длительный промежуток времени (четыре года), а значит, педагогу необходимо эти результаты конкретизировать, приблизить к реальному времени достижения. По окончании начальной школы младший школьник должен оперировать каждым умением, оно должно быть «выращено» в нем как способ действия. Ни один обучающийся начальной школы не справится с такой задачей самостоятельно, поэтому учителю следует самому освоить данный способ, а затем так организовать образовательную урочную и внеурочную деятель-

В основе трудовых действий лежит способность педагогов работать с планируемыми образовательными результатами младших школьников.

ность, чтобы младшие школьники к окончанию 4-го класса умели самостоятельно ставить собственные цели и достигать их.

Для оценки достижения планируемых результатов необходимо определить или выбрать таксономию, в рамках которой должны разрабатываться задания и инструментарий в целом. Слово *таксономия* происходит от греческих слов *taxis* — располагать по порядку, *nomos* — закон. Все наиболее часто используемые таксономии в измерениях имеют уровневую структуру (Б. Блум, СОЛО-таксономия, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. П. Симонов, В. П. Беспалько, П. Г. Нежнов, Б. Д. Эльконин, таксономии международных исследований TIMSS, PIRLS, PISA).

Мы рекомендуем использовать общий прием конкретизации целей таксономии Б. Блума, где основная идея исходит из действия обучающихся в когнитивной области, а предлагаемые им глаголы применяются для формулировки конкретных учебных целей — результатов. В этом случае нам поможет способ операционализации, в котором инструментом выступит данная таксономия. Ранее нами описан алгоритм качественной формулировки планируемых результатов, в том числе при планировании результатов уроков [6].

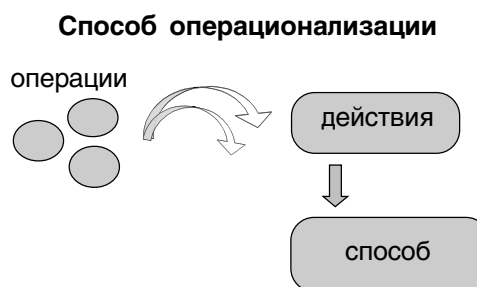
Конкретизация образовательных результатов — это описание того, что ученик может сделать в результате обучения. Общий прием конкретизации целей — использовать *глаголы*, указывающие на определенное действие. Максимальная конкретизация (детализация) целей позволяет учителю описать результат обучения настолько подробно, что этот прогноз подводит его к требуемому способу контроля (оценки).

Как происходит работа по формированию способа операционализации у педагогов? Одно из заданий исследования мы даем во время курсов повышения квалификации: все учителя берут по одному из заявленных в стандарте предметных и метапредметных результатов (любых) и конкретизируют их. Если учи-

тель качественно выполняет конкретизацию результатов, значит, он освоил способ операционализации. Если допущены ошибки, то способ еще не освоен. Практика показывает, что педагоги, впервые пришедшие на курсы повышения квалификации, в начале курсов самостоятельно с такими заданиями не справляются, с помощью коллег справляются 6—9 %, по окончании курсов 82 % учителей осваивают способ. Такое задание является диагностическим в рамках модуля по освоению данного способа.

Следует отметить, что универсальное учебное действие не изучается и не присваивается одновременно, поэтому необходимо длительное и целенаправленное обучение учителей в рамках содержания программы, прежде чем умение станет у них осознанным действием.

Что должны делать педагоги в данном задании? Сначала необходимо разделить планируемый результат на действия, которые в свою очередь раскладываются на более мелкие операции, относящиеся к этому действию, иначе их называют микроумениями. Учитель мыслит от общего к частному, а ребенок — от частного к общему (см. рисунок). Обучающиеся на уроках идут от отработки отдельных операций к действию. Таких действий в способе должно быть не менее двух. Из суммарно освоенных действий складывается способ.



Продемонстрируем данный механизм овладения способом на жизненном примере — осваиваемом умении вязать одежду на спицах. Сначала надо приобрести

навык вывязывания лицевых и изнаночных петель, но это далеко от нашего запланированного конечного результата. Следующим шагом станет формирование умения рассчитывать раппорт полотна из лицевых петель, затем — овладение навыком вывязывания элементарных узоров, потом — овладение навыком вывязывания сложных узоров, следующий шаг — расчет раппорта узоров для простых изделий (например, шарфика, носков), после него — построение выкройки первой вязаной модели. В приведенном примере каждый шаг является операцией, но наступает момент, когда из ряда многочисленных операций складывается действие (вязание раппорта узора, полотна с элементарным узором), а из серии однотактных действий — способ вязания на спицах.

Если говорить о педагогике, то здесь значительно сложнее разложить способ на мелкие составляющие, то есть разобратся в операциях, действиях. В рамках всех курсов повышения квалификации мы сначала анализируем способ на примере предметного результата, а затем — метапредметного.

Каждый образовательный результат должен быть представлен через *действие*, *объект* действия и, по возможности, через *условие* реализации этого действия (см. схему). Например: группировать (*действие*) числа (*объект*) по самостоятельно установленному признаку (*условие*).

### Схема формулирования образовательного результата



Для достижения предметных и метапредметных результатов важно спланировать детские действия, которые потом вырастут у них во все виды учебных умений.

Возьмем для примера один предметный результат, который в конце 4-го класса

станет умением: «пользуется алфавитом для упорядочивания слов и поиска нужной информации» (русский язык, раздел «Фонетика и графика»). Действие: знает последовательность букв в русском и родном алфавите; операции (микроумения): называет буквы по алфавиту; упорядочивает слова в алфавитном порядке; находит заданную информацию (например, слова), используя алфавит.

Теперь применим данный способ для получения метапредметного результата, который в конце 4-го класса станет умением: «строит общение со сверстниками». Действие: излагает свое мнение; операции (микроумения): составляет собственное мнение по отношению к объекту; соотносит ранее существующее представление с научным содержанием; высказывает собственные смыслы (мысль) с опорой на текст (индивидуально или в группах).

Каждый результат, направленный на формирование универсальных учебных действий, становится тем критерием, который понимает не только педагог, но и сам учащийся. Другими словами, требования к результатам образования, представленные в стандартах в общем виде, необходимо конкретизировать с ориентацией на их измеримость.

Алгоритм работы с планируемым образовательным результатом складывается следующим образом: способ раскладываем на действия, каждое из которых делим на операции. Когда мы говорим об измеримости умений, то речь как раз идет об их операционализации — расщеплении на более мелкие операции (микроумения) (см. таблицу 1 на с. 93).

Следующий шаг — распределить все операции и действия в соответствии с годом обучения. Для этого заполняются колонки планируемых результатов по формированию УУД на конец учебного года для учащихся 1-х, 2-х и 3-х классов по всем видам УУД (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные, работа с текстом, ИКТ).

Таблица 1

Требования стандарта к достижению планируемых метапредметных результатов (фрагмент)

Требования к выпускнику начальной школы	Операции (микроумения)
Использует знаково-символические средства, в том числе модели и схемы	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Преобразует объект в знак;</li> <li>✓ соотносит знак с объектом;</li> <li>✓ соотносит знак с действием;</li> <li>✓ разбивает объект на отдельные части;</li> <li>✓ составляет модель объекта из знакомых знаков и символов</li> </ul>
Составляет простые схемы	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Выделяет объекты;</li> <li>✓ определяет характеристики объектов;</li> <li>✓ устанавливает отношения между характеристиками объектов;</li> <li>✓ изображает графически выявленные отношения;</li> <li>✓ обосновывает полученную схему</li> </ul>
Принимает и сохраняет учебную задачу	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Соотносит известное с неизвестным;</li> <li>✓ выполняет действие по реализации задачи совместно с учителем;</li> <li>✓ понимает инструкцию учителя;</li> <li>✓ принимает участие в коллективном обсуждении;</li> <li>✓ по образцу выполняет учебную задачу;</li> <li>✓ результат соотносит с поставленной учебной задачей;</li> <li>✓ выдвигает собственные ходы решения учебной задачи в группе;</li> <li>✓ самостоятельно придумывает пути решения учебной задачи;</li> <li>✓ определяет границы знания / незнания;</li> <li>✓ фиксирует незнания;</li> <li>✓ ставит цели учебной задачи;</li> <li>✓ планирует собственные действия;</li> <li>✓ определяет пути решения;</li> <li>✓ осуществляет пробы</li> </ul>

Таблица 2

Таблица планируемых метапредметных результатов (фрагмент)

Виды УУД	Планируемые метапредметные результаты			
	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
Регулятивные	Под руководством учителя удерживает учебную задачу, поставленную учителем	Самостоятельно формулирует учебную задачу. Выполняет учебную задачу пошагово с помощью учителя	Самостоятельно формулирует учебную задачу. Выстраивает план собственных действий. Находит ресурс для решения учебной задачи	Принимает и сохраняет учебную задачу
Познавательные	Различает знаки, схемы и символы, приведенные в учебнике, предложенные учителем	Осуществляет запись (фиксацию) выборочной информации об окружающем мире и о себе самом, в том числе с помощью инструментов ИКТ	Использует знаково-символические средства и модели (в том числе виртуальные) и схемы (концептуальные) для решения задач	Осуществляет поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, энциклопедий, справочников (включая электронные, цифровые) в открытом информационном пространстве, в том числе контролируемом пространстве интернета

Окончание табл. 2

Виды УУД	Планируемые метапредметные результаты			
	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
Коммуникативные	Учитывает мнение сверстников после обращения учителя	Учитывает разные мнения. Стремится к координации различных позиций в сотрудничестве	Договаривается со сверстниками. Приходит к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов	Допускает возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной

Четко определив образовательный результат, педагог точно сможет оценить качество усвоения детьми нового способа или какого-либо действия. Кроме того, важным достижением для него становится рефлексия собственной профессиональной деятельности, благодаря чему постепенно появляется новая ценность — возможность самообразовывать себя за счет выявления собственных дефицитов.

Каждому учителю следует приложить максимальные профессиональные усилия

для того, чтобы результатом образования младших школьников стали не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении.

Только при сохранении на основном и старшем уровнях образовательной организации всего положительного, что «выращено» в детях в начальной школе, обучающиеся смогут комфортно чувствовать себя на дальнейших этапах обучения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 4—11.
2. Бондарева, И. И. Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС / И. И. Бондарева // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 23—31.
3. Калинкина, Е. Г. Современные подходы и модели повышения квалификации педагогических и руководящих работников в условиях инновационного развития образования / Е. Г. Калинкина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2012. — № 2-2. — С. 126—128.
4. Панарина, С. С. Педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ / С. С. Панарина // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 5. — С. 62—69.
5. Раицкая, Г. В. Достижение планируемых образовательных результатов в начальной школе / Г. В. Раицкая // Сибирский учитель. — 2017. — № 1 (110). — С. 111—113.
6. Раицкая, Г. В. Особенности планирования результатов уроков / Г. В. Раицкая // Начальная школа. — 2016. — № 2. — С. 49—53.
7. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетентности педагога начальной школы в системе высшего и дополнительного профессионального образования / Т. М. Сорокина, С. А. Максимова // Нижегородское образование. — 2013. — № 4. — С. 49—56.
8. Тивикова, С. К. Многоуровневая вариативная модель подготовки учителей к реализации ФГОС начального общего образования / С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2011. — № 2. — С. 79—85.



## ВОСПИТАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Т. Л. ШАБАНОВА,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры классической и практической психологии  
НГПУ им. К. Минина  
[shabanovatl@yandex.ru](mailto:shabanovatl@yandex.ru)

В статье излагается авторская позиция оценки такого критерия качества профессиональной подготовки будущего педагога, как эмоциональная зрелость личности. Дана всесторонняя характеристика этого феномена с позиций ведущих зарубежных психологических научных школ и в контексте культурно-исторического подхода Л. С. Выготского. Представлена авторская модель двух противоположных типов эмоционального развития: кризисного и зрелого. Приведены результаты исследования некоторых показателей, определяющих уровень эмоциональной зрелости студентов педагогического вуза. Сформулированы основные психолого-педагогические условия воспитания эмоционально зрелой личности будущего педагога.

In the article the author's position of an estimation of such criterion of quality of professional training of the future teacher as emotional maturity is stated. The comprehensive characterization of this phenomenon is given from the position of the leading foreign psychological schools of science and in the context of the cultural-historical approach of L. S. Vygotsky. The author's model of two opposite types of emotional development is presented: crisis and mature. The results of the study of some indicators that determine the level of emotional maturity of students at a pedagogical university are presented. The basic psychological and pedagogical conditions of education of the emotionally mature personality of the future teacher are formulated.

**Ключевые слова:** *эмоционально-творческий характер педагогической деятельности, эмоциональная зрелость, кризисный тип эмоционального развития, эмоционально зрелый тип эмоционального развития, воспитание эмоций*

**Key words:** *emotional-creative character of pedagogical activity, emotional maturity, crisis type of emotional development, emotionally mature type of emotional development, education of emotions*

Качество профессиональной подготовки будущего учителя является одним из наиболее обсуждаемых вопросов в педагогической науке и практике. Разнообразие мнений, высказываемых в связи с этой проблемой специалистами в контексте утвердившегося сегодня компетентностного подхода, сводится к общему выводу, что хорошо подготовленный выпускник педагогического вуза

должен быть не только знающим и эрудированным, но и способным в дальнейшем доказать свою эффективность реальными достижениями и результатами деятельности [9]. Высшим показателем профессионализма учителя является «превращение процесса преподавания в творчество жизни» [2, с. 393], в основе которого лежит способность воодушевлять учеников, стимулировать у них чувства,

активизирующие процессы познания. Педагог, влияя на поведение учеников через аппарат эмоций, сможет достичь этой цели только в том случае, если он сам в процессе работы способен вызывать у себя сходные переживания интереса, радости, вдохновения. В связи с этим гениальный психолог и мыслитель Л. С. Выготский называл преподавание «работой не только мысли, но и чувства» [2, с. 129]. Поэтому одним из показателей нового качества профессиональной подготовки студентов педагогических вузов является эмоционально развитая, зрелая личность, способная «не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать» [там же, с. 130] и проявляющая такие характеристики, как достоинство, свобода, ответственность, творчество, любовь.

В современной психологии проблема системного изучения эмоционально зрелой личности является достаточно новой, хотя отдельные критерии эмоциональной зрелости анализировались в контексте различных теорий личности и эмоций. В *современном психоанализе* (А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм, Г. Салливан и др.) эмоционально зрелая личность характеризуется отсутствием невротических конфликтов и склонностей. С позиции *гуманистического подхода* (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Бьюдженталь и др.) эмоциональная зрелость — одна из характеристик полноценно функционирующей

Педагог, влияя на поведение учеников через аппарат эмоций, сможет достичь этой цели только в том случае, если он сам в процессе работы способен вызывать у себя сходные переживания интереса, радости, вдохновения.

личности, которая открыта своим переживаниям и реализует свой уникальный эмоциональный опыт. В *экзистенциальной психологии* (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, П. Тиллих, Р. Мэй, В. Франкл, Р. Лэйнг и др.) эмоци-

ональная зрелость проявляется в конструктивном преобразовании экзистенциальной тревоги и обретении мужества быть собой. В традициях *когнитивно-эмоционального подхода* (А. Эллис, Р. Лазарус,

А. Бек и др.) эмоционально зрелая личность способна регулировать свои эмоции через замену иррациональных установок на рациональные, эффективные, которые основаны на объективных оценках реальности и своей личностной состоятельности.

В последнее время в зарубежной психологии появилось новое направление изучения зрелости эмоциональной сферы личности в контексте теорий эмоционального интеллекта, описывающих эмоционально развитую личность как обладающую комплексом особых способностей, обеспечивающих понимание своих и чужих эмоциональных состояний и управление ими (Д. Гоулман, Д. Равен, Р. Стернберг, Дж. Мейер, П. Сэловей и др.).

В отечественной психологии в русле культурно-исторической научной школы эмоциональная зрелость определяется как способность личности управлять своими эмоциями, которые могут напрягать, возбуждать, стимулировать или, наоборот, задерживать те или иные реакции, быть позывом к действию или отказом от него. Поэтому важно научиться, писал Л. С. Выготский, «не слепо следовать эмоциям, а согласовывать их с правилами деятельности и конечной целью..., чтобы они не врывались в ее течение нарушающим и расстраивающим образом» [3, с. 130—131]. Эти идеи конкретизированы в современных исследованиях эмоциональной зрелости, где этот феномен рассматривается как «определенный уровень развития личности взрослого человека, который характеризуется открытостью эмоциональному опыту, осознанием собственных чувств и принятием за них ответственности, развитой эмоциональной сферой и эмоциональной устойчивостью, способностью адекватно ситуации выражать эмоции и чувства, а также способностью гибко и творчески обходиться со своими эмоциональными переживаниями» [5].

Обобщая имеющиеся подходы и теории, можно отметить, что системное исследование эмоциональной зрелости пред-



полагает изучение эмоциональных характеристик личности, тесно связанных с ее базовыми структурными компонентами: доминирующими аффективными переживаниями, эмоционально-мотивационными и эмоционально-когнитивными процессами, а также стратегиями эмоциональной регуляции поведения. В соответствии с выделенными и описанными критериями нами было проведено исследование показателей эмоциональной зрелости, в котором принимали участие студенты вторых и третьих курсов трех факультетов (гуманитарного, психологии и педагогики, физической культуры) Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Общий объем выборки составил 157 человек (113 девушек и 44 юноши) в возрасте от 18 до 20 лет.

На начальном этапе нашего исследования измерялись показатели тревожности и сопутствующих ей аффективных переживаний, задающих вектор эмоциональному развитию личности. У 55,4% студентов выявлен умеренный и низкий уровень личностной тревожности, то есть она находится под контролем и выполняет мобилизующую функцию. 44,6% студентов обладают высоким уровнем личностной тревожности, который свидетельствует об интенсивных, неконтролируемых переживаниях, обладающих дезорганизирующей силой. В соответствии с показателями личностной тревожности все обследуемые студенты были распределены на две подгруппы, определяемые нами как *кризисный* и *зрелый* типы эмоционального развития. В полученных группах изучались и сравнивались показатели эмоциональной сферы (эмоционально-мотивационные и эмоционально-когнитивные процессы, а также стратегии эмоциональной регуляции поведения).

Показателем эмоциональной зрелости являются ценностные для личности переживания, образующие ее эмоциональную направленность согласно классификации Б. И. Додонова. В основе его тео-

рии представлены эмоции, в которых человек испытывает потребность чаще всего и которые придают непосредственную значимость процессу его деятельности. В результате интеграции эмоциональных и мотивационных процессов формируется эмоциональная направленность, влияющая на систему ценностей и предпочтений личности.

Результаты анализа ценностных эмоций у студентов — будущих педагогов показали наиболее высокие значения рангов *коммуникативных* (ср. ранг = 7,67), *праксических* (ср. ранг = 6,8) и *гедонистических* (ср. ранг = 6,645) переживаний. Они испытывают особую потребность в насыщении их жизни и деятельности эмоциями радости, симпатии, признательности от общения с людьми, которых они ценят и уважают, от дружбы, взаимопонимания, эмоциональной близости, составляющими континуум коммуникативных эмоций. Также для них особо ценными являются переживания успеха в деятельности, удовлетворенность результатами своего труда (праксические эмоции). Третью по значимости группу ценностных переживаний составляют эмоции покоя, благополучия, беззаботности и безмятежности, то есть связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте (гедонистические эмоции). Нижние позиции в эмоционально-мотивационной иерархии принадлежат *пугническим* (ср. ранг = 3,44), *романтическим* (ср. ранг = 4,5) и *гностическим* (ср. ранг = 4,82) эмоциям. Эти данные свидетельствуют об отсутствии потребности в преодолении опасности и неготовности к борьбе и риску. Не отличает современных студентов и склонность к необычному, необыкновенному, сопровождающаяся особой созерцательностью и мечтательностью, что составляет группу романтических переживаний. Также отсутствует склонность к переживанию в деятельности интеллектуальных чувств (удивле-

Показателем эмоциональной зрелости являются ценностные для личности переживания, образующие ее эмоциональную направленность.

ния, азарта, интереса), которые наиболее часто возникают при решении проблемных ситуаций. При этом достоверно значимых различий между двумя выборками обследуемых студентов выявлено не было.

Следующим важным показателем эмоциональной зрелости является способность к эмоциональному познанию, определяемая современными авторами в терминах эмоционального интеллекта. Распознавание и адекватная передача эмоций — достаточно сложный процесс, требующий от человека определенных знаний и уровня развития. У эмоционально зрелых студентов все показатели эмоционального интеллекта находятся в диапазоне средних значений. Но при этом их результаты, кроме способности к пониманию эмоций других людей, достоверно выше, чем у студентов с кризисным типом эмоционального развития (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ). У студентов кризисного эмоционального типа выявлены низкие значения внутриличностного эмоционального интеллекта, что свидетельствует о низкой способности к пониманию своих эмоций и управлению ими.

Эмоциональная зрелость проявляется также в способности человека использовать конструктивные стратегии поведения в стрессовых ситуациях, поэтому далее мы исследовали именно этот компонент. Результаты корреляционного анализа

Эмоциональная зрелость проявляется в способности человека использовать конструктивные стратегии поведения в стрессовых ситуациях.

показали, что у студентов зрелого типа эмоционального реагирования на стрессовые ситуации показатели асертикативных действий достоверно выше, чем у

студентов кризисного типа (на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ). Они проявляют более высокую уверенность и активность в разрешении проблемных ситуаций, демонстрируют более свободное и ответственное поведение. У них также достоверно ниже показатели избегания трудных и проблемных ситуаций и агрессивного поведения

по отношению к окружающим (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ).

Выявленные особенности двух типов эмоционального развития у студентов позволяют констатировать наличие определенных проблем, предполагающих поиск путей их разрешения. В связи с этим мы сформулировали основные психолого-педагогические условия воспитания качеств эмоционально зрелой личности у студентов — будущих педагогов.

Важным условием качества обучения является положительное эмоциональное стимулирование их учебной деятельности, формирование потребности в переживании интеллектуальных чувств. Наличие этих эмоций вносит новый смысл в их поведение. Усиление эмоционального возбуждения сопровождается нарастанием активности, интенсивности ассоциативных процессов, что описывается как «наплыв мыслей», поток фантазий, желание что-то сделать (В. К. Вилюнас, А. Маслоу, Н. И. Наенко). Для реализации задачи стимулирования активности студентов прежде всего необходимо изменение условий обучения — нужно широко использовать активные образовательные технологии и установить новые отношения образовательного партнерства между преподавателями и студентами, в связи с чем особенно востребованными формами обучения оказываются консультации, дискуссии, содержательные диалоги, интерактивные технологии, стимулирующие размышление, понимание личностных смыслов другого, самостоятельное «дистраивание» знания, что в конечном итоге развивает субъектную позицию как студентов, так и самих педагогов.

Необходимо воспитывать у студентов привычку связывать эмоции с действиями. Эмоциональное бездействие характеризуется тем, что эмоция бесплодна и разрешается в тех внутренних реакциях, которые ее сопровождают. Для преподавателя ни одна из эмоциональных реакций студента не должна оставаться без

внимания. В ответ на жалобы и возмущение по поводу трудностей, стрессов в обучении можно перенаправить их эмоциональные реакции, задав вопросы: «Что вы делаете, когда чего-то не понимаете?», «Как вы определяете, что работаете достаточно серьезно?», «Что вас больше всего заботит в процессе обучения?», «Как вы оцениваете свои успехи?», «Что вы делаете, чтобы их повысить?»

Технология рефлексивного взаимодействия со стороны преподавателя особенно необходима в ситуациях проявлений защитного поведения со стороны студента. Он успешно восстанавливает свое эмоциональное благополучие, если своевременно обсуждает возникшую проблему и самостоятельно находит альтернативные решения. Уяснение собственных стереотипов и предвзятых представлений — первый шаг к изменению неосознаваемых установок. Ответственность за их осознание принадлежит самому студенту, но условия, необходимые для его личностного роста, активно создает и обогащает преподаватель.

Важным аспектом развития эмоционально-личностной зрелости является воспитание ответственности, поэтому студентам важно осознавать назначение обучения и понимать смысл осваиваемых действий. Преподаватель спрашивает студентов, что им хотелось бы в себе усовершенствовать. С учетом этих мнений меняются методы обучения. На расширение границ психологических возможностей направлено решение студентами учебно-профессиональных задач, требующих упорядоченного мышления и выхода из привычной зоны психологического комфорта. В связи с этим цель преподавателя — определить, работают ли студенты достаточно серьезно, и предъявить достаточно высокие требования, показывая при этом, что они способны их выполнить. Такой подход является свидетельством уважительного отношения, поскольку трудно уважать студентов, если проявлять к ним снисходительность.

Следует обучать студентов способам управления эмоциями, придания им целесообразной направленности. Повседневные ситуации учебной деятельности студентов могут быть связаны с рядом страхов и негативных переживаний. Так, известно, что студенты с высоким уровнем нейротизма менее удовлетворены своими достижениями в учебной деятельности и имеют более низкие показатели академической успеваемости, поэтому способность вызывать у себя эмоции, адекватные поставленным учебным задачам, обеспечит им лучший результат работы. Например, любопытство, интерес, удивление руководят интеллектуальной деятельностью, следовательно, их актуализация способствует достижению учебных успехов и получению удовлетворения от работы.

Важным опытом эмоциональной устойчивости и личностной саморегуляции студента являются ситуации зачетов и экзаменов. Они являются своеобразной функциональной пробой, инициирующей проявления его личностных качеств. Опыт учебных испытаний воспитывает ценную привычку к преодолению повседневных переживаний. Однако в ситуациях эмоционального срыва студенты нуждаются в психологической поддержке со стороны преподавателя.

Современная парадигма педагогического взаимодействия основана на развитии потенциала личности, на качественном удовлетворении ее потребностей, в том числе потребностей личностного достоинства [6]. При этом необходимо воспитывать у студентов ценностное отношение ко всем своим эмоциям, в том числе отрицательным, благодаря которым открываются новые перспективы преодоления и роста. Смысл психологической работы с негативными переживаниями заключается в их осознании и дальнейшем перевоспитании, состоящем

Технология рефлексивного взаимодействия со стороны преподавателя особенно необходима в ситуациях проявлений защитного поведения со стороны студента.

в переносе первичных эгоистических реакций в более глубокие социальные чувства.

Таким образом, проблемное поле эмоционального развития студентов — будущих педагогов определяется высокими значениями слабоконтролируемой личностной тревожности, потребностью в насыщении жизни и деятельности преимущественно переживаниями личного успеха, комфорта и позитивного общения, недостаточно сформированными способностями к пониманию и управлению своими эмоциями, использованием преимущественно стратегий избегания и агрессив-

ного поведения во фрустрирующих и критических ситуациях. Воспитание эмоционально зрелой личности будущего учителя происходит в условиях эмоционально целесообразного обучения в вузе и общения с преподавателями. Организуя учебную деятельность и выступая для студентов источником эмоционального опыта, преподаватель должен решать и психологические задачи: стимулировать у студентов интеллектуальные и нравственные чувства, побуждать к конструктивному использованию эмоций, формировать потребность в эмоциональном познании.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Березовская, Т. П. Проблема эмоционального развития личности / Т. П. Березовская // URL: <http://reihorn.narod.ru/emocion.html>.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. — 671 с.
3. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Собр. соч. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 6. — С. 90—318.
4. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. — СПб. : Питер, 2009. — 464 с.
5. Кандыба, М. О. Психологические особенности эмоциональной зрелости личности / М. О. Кандыба // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. — 2014. — Is. 20. — С. 122—125.
6. Леванова, Е. А. Воспитание глубины чувств в контексте принципа творческой самостоятельности С. Л. Рубинштейна / Е. А. Леванова, Л. В. Тарабакина // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / под ред. К. А. Абульхановой, С. В. Тихомировой. — М. : Изд-во Института психологии РАН, 2011. — С. 271—278.
7. Рипли, А. Лучшие в мире ученики, или Как научить детей учиться / А. Рипли ; пер. с англ. О. О. Виязовой. — М. : ЭКСМО, 2015. — 304 с. — (Учитель XXI века).
8. Рубинштейн, С. Л. Эмоции / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2009. — С. 551—586.
9. Седых, Е. П. Система оценки качества образовательного процесса в парадигме модернизации образования / Е. П. Седых // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (10 ноября 2015 г., Нижний Новгород). — Н. Новгород : Мининский университет, 2015. — С. 108—111.
10. Тарабакина, Л. В. Изучение эмоциональной зрелости у преподавателей вузов с позиции системного подхода / Л. В. Тарабакина, Т. Л. Шабанова // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2 ; URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/219/220>.
11. Тарабакина, Л. В. Социализация студентов в современном педагогическом вузе с позиции системного подхода / Л. В. Тарабакина, Т. Л. Шабанова // Педагог 3.0: подготовка учителя для школы будущего : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (23 марта 2016 г., Нижний Новгород). — Н. Новгород : Мининский университет, 2016. — С. 59—65.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ  
СИСТЕМА:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



# Точка зрения ученого



## ВЕЛИКАЯ РОССИЙСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ В КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛАХ ЕГЭ ПО ИСТОРИИ: ПРОБЛЕМА ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ

Л. В. ИСКРОВСКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
*IskrovskayaLV@mail.ru*

Статья посвящена проблемам усвоения вопросов по теме «Великая российская революция» в школьном историческом образовании. Остановившись на диагностике содержания конкретных вопросов, автор затрагивает проблемы модернизации единого государственного экзамена по истории в целом, раскрывает недостатки отдельных форм и видов контрольно-измерительных материалов ЕГЭ.

The article is devoted to problems of assimilation of issues the «Great Russian Revolution» in school history education. Stopping the diagnostic of specific issues, the author addresses the problems of modernization of the Unified State Exam on history in general, reveals the weaknesses of individual forms and types of control and measuring materials USE.

**Ключевые слова:** *содержание школьного исторического образования, историко-культурный стандарт, формы диагностики достижений учащихся, единый государственный экзамен по истории, контрольно-измерительные материалы*

**Key words:** *school history education, Historical-Cultural standard, the form of diagnostics of student achievement, Unified State Exam on history, control and measuring materials*

Актуальность представленной темы может быть обусловлена двумя причинами — во-первых, это широко рассматриваемые вопросы революции 1917 года в связи с ее 100-летней годовщиной; во-вторых, это активно распространяемая информация о возможном введении ЕГЭ по истории в качестве обязательного. Таким образом, вопросы Великой российской революции, обсуждаемые в контексте современного школьного исторического образования, являются поводом остановиться на проблемах диа-

гностики достижений учащихся в обучении истории.

Сегодня согласно спецификации содержание контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЕГЭ по истории определяется, с одной стороны, на основе федерального компонента государственного стандарта среднего (полного) общего образования (2004 г.), с другой — историко-культурного стандарта (ИКС), являющегося частью Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, где знаниевый компонент существ-

венно расширен по сравнению с первым документом.

Если ИКС является основой для определения содержания школьного исторического образования, то каждая обозначенная в нем смысловая единица знаний должна быть усвоена, а уровень ее усвоения должен быть диагностирован, в том числе в рамках ЕГЭ по истории. Возникает вопрос: как такой колоссальный объем знаний диагностировать в формате ЕГЭ? — а точнее: необходимо ли вообще такой объем знаний выносить на ЕГЭ? Тем более что вопросы Великой российской революции не единственные, которые выносятся на ЕГЭ, и даже в самом ИКС, который имеет уже немалую практику внедрения, не сняты противоречия в понятийно-терминологическом плане. Так, например, в ИКС можно встретить следующие названия событий: «восстание в Петрограде и падение монархии» и «Февральский переворот и падение монархии»; «свержение Временного правительства, взятие власти большевиками» и «Октябрьская революция», притом что весь период с февраля по ноябрь 1917 года называется «Великая российская революция». У школьников закономерно может возникнуть вопрос, как отражать эти события на ЕГЭ: как революцию в революции? Вопрос принципиальный, поскольку от него зависит, как освещать Октябрь 1917-го: как факт-событие или факт-явление.

Не проясняет поставленные вопросы и кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций. За десять лет в нем мало что изменилось. Так, на заре ЕГЭ по истории (в 2007 году) данные вопросы были заключены в следующие формулировки: «Революция 1917 г. Временное правительство и Советы. Провозглашение России республикой. Провозглашение и утверждение советской власти. Учредительное собрание», — а в 2018 году они звучат как: «Революция 1917 г. Временное правительство и

Советы. Политическая тактика большевиков, их приход к власти. Первые декреты советской власти. Учредительное собрание». Как видно, изменилось одно: факт «провозглашение России республикой» по значению уступил место в кодификаторе факту принятия первых декретов советской власти.

Указываемые в кодификаторе смысловые единицы знаний имеют разную степень обобщения, разную глубину развертывания. Так, тема «Временное правительство и Советы» включает в себя гораздо больше вопросов, чем тема «Учредительное собрание», а значит, и характер требований КИМов к ним должен существенно отличаться. Согласно данным Открытого банка заданий ЕГЭ по истории, размещенного на сайте Федерального института педагогических измерений, тема «Учредительное собрание» в рамках КИМов весьма популярна. Так, в представленном банке можно обнаружить серию заданий по этому вопросу, например:

1. *Напишите пропущенное слово.*

*Представительный орган в России, избранный в ноябре 1917 г. и созданный в январе 1918 г. для принятия конституции и решения важнейших вопросов жизни страны, в составе которого большинство получила партия эсеров, назывался \_\_\_\_\_ собрание.*

2. *Прочтите отрывок из воспоминаний современника и укажите год и месяц открытия органа представительной власти, о выборах которого в нем говорится.*

*«Выборы... стали своего рода вызовом большевистской революции... Но вот опубликованы результаты выборов, большевики оказались побежденными. Вместе с левыми эсерами они оказались намного позади правого крыла партии, а тем самым — в меньшинстве... Однако было ясно, что они не согласятся с таким вердиктом».*

Указываемые в кодификаторе смысловые единицы знаний имеют разную степень обобщения, разную глубину развертывания.

- 1) февраль 1917 г.
- 2) январь 1918 г.
- 3) июль 1918 г.
- 4) январь 1919 г.

Представленные примеры говорят о тенденции диагностики прежде всего формализованных знаний, что характерно не только для вопроса «Учредительное собрание», но и ряда других, например «Временное правительство», «Советы» и т. д. В практике ЕГЭ редко наблюдалась ситуация, когда от участника экзамена требовалось раскрыть более сложные, теоретические вопросы, связанные с представленными дидактическими единицами знаний, например объяснить цели созыва Учредительного собрания, охарактеризовать условия выборов в него, причины разгона и прочее. Вместе с тем анализ выполнения подобного рода заданий на знание темы «Великая российская революция» свидетельствует, что учащимся непросто осветить эти вопросы даже в рамках представленных форм заданий, имеющих базовый уровень сложности [4]. Так, по данным аналитических отчетов о результатах ЕГЭ по истории, подготовленных ФИПИ, в 2007 году учащиеся из сильной группы имели недостаточные знания по таким сюжетам и вопросам, как содержание первых декретов советской власти; в 2008 году выпускники демонстрировали недостаточные знания в

Анализ выполнения заданий на знание темы «Великая российская революция» свидетельствует, что учащимся непросто осветить эти вопросы даже в рамках представленных форм заданий, имеющих базовый уровень сложности.

хронологии событий 1917—1918 гг., слабо представляли процесс установления советской власти; в 2009 году ЕГЭ показал, что учащиеся плохо ориентируются в политике Временного правительства, а через год выпускники опять продемонстрировали, что недостаточно разбираются в обстоятельствах утверждения советской власти в России, которые для многих сводились лишь к решениям II съезда Советов и разгону Учредительного собрания. Им были мало известны действия большеви-

ков между этими двумя событиями («Декларация прав трудящегося и эксплуатируемого народа», создание ВЧК, национализация, перенос столицы — около 25 % экзаменуемых связывали его с созданием СССР). И это при том, что выпускники еще не были обременены таким объемом знаний, который теперь предлагает освоить историко-культурный стандарт!

В последние годы Федеральный институт педагогических измерений все реже предоставляет сведения об уровне демонстрируемых на ЕГЭ знаний по конкретным вопросам, авторы аналитических материалов сосредотачивают внимание на диагностике уровня умений. Так, по данным аналитического отчета ФИПИ за 2011 год, задание на соотнесение общих исторических процессов и отдельных фактов, включающее вопросы «Революции 1917 года», «Временное правительство и Советы», в среднем выполнили 57,4 % участников ЕГЭ, а с заданием на умение извлекать информацию из источника по тем же вопросам справилось в среднем 62,4 %. Средний процент выполнения заданий на знание основных фактов по темам «Провозглашение и утверждение советской власти», «Политика большевиков и установление однопартийной диктатуры» — 57 %, а средний процент выполнения заданий на соотношение общих исторических процессов и отдельных фактов по тем же темам — 54,6 %. Таким образом, наблюдается прямая зависимость успешности выполнения задания от его формы. С заданием в следующей форме: «*Выборный представительный орган, распущенный большевиками в январе 1918 г., назывался:*

- 1) Государственной Думой;
- 2) Всероссийским центральным исполнительным комитетом;
- 3) III Всероссийским съездом Советов;
- 4) Учредительным собранием» — успешно справились в среднем 60 % участников ЕГЭ, а средний процент выполнения задания на установление соответствия



между советскими законодательными актами и годами их принятия — только 32 %.

Серьезные нарекания вызывали задания в простой тестовой форме, предполагающие из четырех вариантов ответа выбор одного верного, в ряде высказываний звучала мысль, что это «игра в угадайку», но даже с такими простыми по форме заданиями на знание событий революции 1917 года справлялось меньше половины участков ЕГЭ. Например, в 2014 году 55 % выпускников не смогли выполнить задание:

*Какое из перечисленных событий произошло в октябре 1917 г.?*

- 1) принятие Декрета о мире;
- 2) переход к новой экономической политике (нэпу);
- 3) подавление крестьянского восстания в Тамбовской губернии (антоновщины);
- 4) создание СССР.

В 2016 году КИМы ЕГЭ претерпели существенные изменения: из работы были исключены задания с выбором одного ответа из четырех. Введение новой системы заданий в 1-й части ЕГЭ, включающей требования знаний из разных периодов, теперь не позволяет с точностью выявить уровень усвоения конкретных вопросов по теме «Великая российская революция». Требование в некоторых заданиях привлечь знания из разных периодов истории служит определенной подсказкой для их выполнения: например, события, в которых упоминается имя В. И. Ленина, выпускники вряд ли отнесут к XVII—XIX векам.

К сожалению, КИМы по теме «Великая российская революция» в Открытом банке заданий ЕГЭ на сайте ФИПИ представлены главным образом в тестовой форме, предполагающей один правильный вариант ответа из четырех представленных, а в настоящий момент такие задания не являются актуальными. Вместе с тем приведенный выше анализ выполнения заданий показывает, что даже самые простые тесты, связанные с темами

революции 1917 года, вызывают существенные затруднения у участников экзамена. Такая ситуация может указывать на большие проблемы при выполнении заданий, требующих развернутого ответа по рассматриваемым вопросам.

При выполнении задания № 23 ЕГЭ у выпускников вызывает трудности требование

структурно-функционального анализа исторической ситуации, когда необходимо установить ее причины, последствия или историческое значение, однако это зависит не столько от уровня сформированности данных умений, сколько от тем, на материале которых их требуется продемонстрировать. В методических рекомендациях по оцениванию выполнения заданий ЕГЭ с развернутым ответом ФИПИ приводится следующий пример задания по рассматриваемой проблеме: «*В течение XIX в. неоднократно возникал вопрос о восстановлении патриаршества в Русской православной церкви. Кем и почему было упразднено патриаршество? Какой орган осуществлял управление церковными делами? Объясните, почему после Февральской революции 1917 г. вопрос о восстановлении патриаршества был решен положительно*» [3].

Представленные в данных рекомендациях примеры ответов учеников свидетельствуют о явном затруднении при выполнении последней части задания, ответы содержат указания, что «после Февральской буржуазной революции 1917 г. было решено упразднить Синод и восстановить патриаршество для единоличного управления церковными делами», или что «...в 1917 году после Февральской революции патриаршество было восстановлено, чтобы церковь была свободна от государства, как в демократических развитых странах», или что «после Февральской революции 1917 г. большевикам нужно было удержать власть в своих руках,

У выпускников вызывает трудности требование структурно-функционального анализа исторической ситуации, когда необходимо установить ее причины, последствия или историческое значение.

потому, чтобы церковь не подогривала антибольшевистских настроений, было восстановлено патриаршество», а также что «после Февральской революции 1917 г. вопрос о восстановлении патриаршества был решен положительно. Возможно, это произошло потому, что Временное правительство хотело, чтобы церковь оказала им поддержку, для того чтобы больше людей встало на их сторону». Ни один из представленных ответов даже не приближается к предлагаемой в критериях модели: «Февральская революция создала условия для независимости церковной власти от государства, что привело к усилению влияния общин и приходов, в которых было много сторонников восстановления патриаршества как древнего и наиболее правильного способа управления церковью». Такая ситуация говорит о сложности представленного вопроса; в практике обучения упоминается факт восстановления патриаршества, но опускается указание его причины — отсюда и неправильные ответы экзаменуемых.

Следует заметить, что большинство заданий данного типа не соответствует требованиям познавательной задачи, предполагающей анализ исторической ситуации, описанной в ее условии. Часто выпускник может обойтись без обращения к этим условиям и сразу перейти к требованию задания. Первая часть формулировки задания, то есть его условие, не играет существенной роли для успешности выполнения требования, а значит, не способствует выявлению уровня сформированности у участников экзамена умения использовать принципы структурно-функционального, временного или пространственного анализа при рассмотрении фактов, явлений, процессов, как заявлено в спецификации контрольно-измерительных материалов 2018 года.

Большинство заданий не соответствует требованиям познавательной задачи, предполагающей анализ исторической ситуации, описанной в ее условии.

Самым сложным из заданий, требующих развернутого ответа, является № 24. В Открытом банке заданий ЕГЭ по рассматриваемой теме представлено всего одно задание в данном формате:

*В исторической науке существуют дискуссионные проблемы, по которым высказываются различные, часто противоречивые точки зрения. Ниже приведена одна из спорных точек зрения, существующих в исторической науке.*

*«К свержению монархии в России в марте 1917 г. привела Первая мировая война».*

*Используя исторические знания, приведите два аргумента, которыми можно подтвердить данную точку зрения, и два аргумента, которыми можно опровергнуть ее. При изложении аргументов обязательно используйте исторические факты.*

Традиционно из общего числа учащих, выполняющих задание № 24, лидируют те, кто смог набрать только 1 балл. Анализ выполнения данного формата задания за все время его существования свидетельствует о том, что учащимся легче приводить аргументы либо в поддержку предлагаемой точки зрения, либо в ее опровержение. Недостаточный опыт выпускников в решении подобных заданий по-прежнему объясняется тем фактом, что учебники и учебные пособия (за исключением пособий по подготовке к ЕГЭ), как правило, предлагают на своих страницах задания на одностороннюю аргументацию представленной точки зрения, и, как следствие, у выпускников образуется дефицит опыта двусторонней аргументации.

Особого внимания в свете проблем модернизации ЕГЭ по истории заслуживает рассмотрение задания № 25 (историческое сочинение), которое было введено в 2016 году. В требованиях заполнения протокола результатов не сказано о необходимости указывать выбор участниками экзамена исторического периода для выполнения задания, поэтому точ-

ные данные об их предпочтениях отсутствуют. Однако наблюдения свидетельствуют, что экзаменуемые чаще выбирают периоды истории, относящиеся к XVIII—XIX векам, реже периоды в рамках XX века. В Открытом банке заданий ЕГЭ по истории нет указания на возможные периоды, связанные с событиями Великой российской революции; в пособии «История. Большой сборник тематических заданий для подготовки к единому государственному экзамену» авторов-разработчиков КИМов ЕГЭ по истории И. А. Артасова и О. Н. Мельниковой указывается в качестве примера всего два таких периода: «октябрь 1917 г. — октябрь 1922 г.» и «июль 1914 г. — март 1918 г.» [1]. Недостаток данных по этому вопросу существенно сужает представление о возможных вариантах задания № 25.

В сочинении требуется назвать не менее двух значимых событий (явлений, процессов), относящихся к выбранному периоду истории. В демоверсии говорится о необходимости указать значимые события (явления, процессы), в Методических материалах для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2016 года [2] слово «значимые» уже опускается, что можно трактовать как возможность принятия к оценке любых указанных выпускником событий (явлений, процессов). Общая статистика выполнения такого типа задания говорит, что экзаменуемые не испытывают существенных затруднений при выборе событий, локализованных в рамках выбранного периода; участникам экзамена предлагается указывать в том числе процессы, но их хронология, как правило, не вписывается в предлагаемые исторические периоды, поэтому в работах выпускников главным образом указываются факты-события.

Практика выполнения этого задания показывает, что участник экзамена может выбрать случайные события, вписы-

вающиеся в требуемый период, и при этом уже получить два первичных балла. Столько же баллов он может получить за выполнение более сложного требования — указать исторические личности, деятельность которых связана с названными событиями (явлениями, процессами), и охарактеризовать их роль в названных событиях (явлениях, процессах). Следует отметить, что в качестве одной из исторических личностей участники экзамена выбирали, как правило, правителя, находящегося у власти в рассматриваемый период истории. Таким образом, за выполнение требований разной сложности участник ЕГЭ получает одно и то же количество баллов.

Важно заметить, что сложность выполнения задания, связанного с указанием исторических личностей и характеристиками их ролей в событиях (явлениях, процессах), заключается в том, что в учебниках чаще всего приводится предельно общая характеристика исторического деятеля в контексте эпохи, особенно если речь идет о правителях XX века. Как следствие, выпускники не всегда могут назвать, например, мероприятия, проводимые лично В. И. Лениным, Л. Д. Троцким, И. В. Сталиным и др. При проверке работ можно наблюдать ответы, которые раскрывают суть политики, проводимой в период деятельности исторической личности, например «национализации», а не конкретные действия персоналии.

Кроме того, в Рекомендациях говорится, что «при выставлении баллов по критерию K2 важно учитывать количество указанных элементов ответа: для выставления максимального балла по критерию K2 в ответе должны быть названы два исторических деятеля и роли обоих в названных событиях (явлениях, процессах)». Но из предлагаемых требований не ясна требуемая глубина характеристики роли личности в указываемых

За выполнение требований разной сложности участник ЕГЭ получает одно и то же количество баллов.

событиях, которая явно зависит от степени их значимости, но, по критериям, следует ставить одинаковое количество баллов и за характеристику с опорой на один-два факта, и с опорой на большее их количество.

По критерию К3 задания № 25, выпускникам необходимо указать не менее двух причинно-следственных связей, приведших к возникновению событий (явлений, процессов), происходивших в данный период. В соответствии с приводимыми требованиями модели ответа могут быть разными: причина — событие 1 (роль личности в котором охарактеризована); событие 1 — следствие; причина — событие 1 — следствие и т. п. В этих и иных случаях глубина ответа выпускников разная, а оценочный инструментарий один.

Далее в задании выпускникам предлагается, используя знания исторических фактов и (или) мнений историков, оценить влияние событий (явлений, процессов) данного периода на дальнейшую историю России. Если оценка приводится с опорой на факты, то ученик может получить всего 1 балл, в то время как, по критерию К1, только за указание события (повторяем, даже без даты) можно легко получить тот же балл.

По критерию К5 оценивается использование исторической терминологии. За приведение, по сути, одного термина должен выставляться 1 балл. При таком подходе и слабые, и сильные ученики тотально получают искомый балл.

Критерий К6 также слабо работает на дифференциацию ответов выпускников. Участник экзамена может свести ответ к минимуму: указать два события без дат (чаще ошибки как раз допускаются при некорректном указании хронологии), далее, например, правильно указать по одной причине каждого из на-

званных событий и при таком объеме ответа получить, по критерию К6, 2 балла.

Требуемая форма задания — историческое сочинение. Сочинение — это самостоятельное произведение, предполагающее содержательное, глубокое и полное раскрытие темы. Оно должно иметь стройную композицию, четкую логику изложения, все части которого должны быть объединены темой или идеей. Однако согласно Рекомендациям оценивание в 1 балл (критерий К7) заслуживает последовательное, но не обязательно композиционно оформленное повествование. Поэтому требуемую форму задания правильнее называть «результат познавательной деятельности учащихся». В случае если результат выполнения задания № 25 представлен в виде логичного, композиционно выстроенного сочинения, но по первым четырем критериям ученик набирает менее четырех баллов, то выставляется 0 баллов. Следовательно, содержание определяет оценку формы. Установление прямой связи между историческим содержанием и формой его предъявления является, с нашей точки зрения, некорректным.

Практика оценивания задания № 25 по заданным критериям показывает, что выпускник может набрать 6 первичных баллов, выполнив не самые сложные требования (по критериям К1, К3, К6). Плюс если одним из событий называется, например, принятие большевиками множества декретов, то работа получает еще балл за терминологию, а если названные события в тексте стилистически связаны с причинами или следствиями, то еще один балл по критерию К7. Итого — работа получает 8 баллов. Учащийся теряет всего 3 балла за невыполнение наиболее сложных требований (критерии К2 и К4). Таким образом, разница между сильным, наиболее полным ответом и слабым, неполным, всего 3 балла.

На основании результатов выполнения задания № 25 можно сделать вывод о его слабой дифференцирующей возмож-

Если оценка приводится с опорой на факты, то ученик может получить всего 1 балл, в то время как, по критерию К1, только за указание события (даже без даты) можно легко получить тот же балл.

ности в плане определения хорошо подготовленных и слабых учеников. Как нам представляется, данное задание нуждается в дальнейшем совершенствовании как по направлению формулирования требований, так и определению критериальной базы оценивания.

Таким образом, многолетний опыт проведения Единого государственного экзамена по истории свидетельствует, что традиционно сложными вопросами на ЕГЭ остаются события Великой российской революции. Даже в рамках наиболее простых тестовых заданий, требующих выбрать из четырех вариантов ответа один правильный, участники экзамена с трудом справлялись с вопросами на знание особенностей революции 1917 года. Исключение из КИМов ЕГЭ данного формата заданий не позволяет с точностью проверять знания учащихся по рассматриваемым вопросам. Несмотря на то что история — знаниевая наука, в условиях информационного общества историческое образование должно быть ориентировано не на запоминание и воспроизведение

знаний, а на поиск исторической информации, ее интерпретацию и применение. В современном виде КИМы ЕГЭ не соответствуют данному требованию, степень успешности выполнения заданий по-прежнему зависит от воспроизведения выученной информации. Кроме того, модернизация ЕГЭ сегодня идет по принципу не совершенствования, а компенсации — из КИМов убрали тесты, предполагающие один ответ из четырех, а их недостаток компенсировали за счет введения до конца не продуманного задания № 25.

Сюжеты, связанные с Великой российской революцией как знаковым событием XX века, безусловно, должны быть хорошо известны выпускникам школы, но демонстрировать свои знания в этих вопросах участники ЕГЭ должны на тщательно продуманных заданиях, включающих в качестве обязательной работу с источниками исторической информации.

В условиях информационного общества историческое образование должно быть ориентировано не на запоминание и воспроизведение знаний, а на поиск исторической информации, ее интерпретацию и применение.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Артасов, И. А.* История. Большой сборник тематических заданий для подготовки к единому государственному экзамену / И. А. Артасов, О. Н. Мельникова. — М. : АСТ, 2017. — 360 с.
2. Методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2016 года // URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf>.
3. Учебно-методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2013 года. История. — Ч. 1 : методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий ЕГЭ с развернутым ответом // URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf>.
4. <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy>.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

***Моступан Е. П., Голунова М. И., Жигарева Н. В.* Решение задач в Excel. Построение графиков и диаграмм: Практикум. 44 с.**

В рамках практикума рассматриваются возможности использования электронных таблиц, осваиваются практические навыки создания и обработки данных, построения графиков и диаграмм.

Подробные пошаговые инструкции позволяют самостоятельно освоить работу табличного процессора Excel и основные приемы решения задач.

---

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Дедова О. Ю., Бондарева И. И. Развитие диагностической культуры учителя начальных классов: Рабочая тетрадь. 55 с.**

Рабочая тетрадь подготовлена с целью получения педагогами навыков профессиональной рефлексии, включающей самоанализ и самодиагностику особенностей своей профессиональной компетентности, в частности диагностической культуры, а также конкретных знаний и умений, помогающих осуществлять психолого-педагогическую диагностику развития обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС НОО и рекомендациями профессионального стандарта педагога. Предлагаемые задания носят продуктивный характер, включают в себя работу с таблицами, схемами, моделями, предполагают решение педагогических ситуаций и проектирование образовательного мониторинга.

Издание предназначено для учителей начальных классов, студентов педагогических вузов и колледжей.

**Гладышева О. С., Яковлева М. А. Разговор о здоровье: начало: Парциальная образовательная программа: Учебное пособие / Науч. рук. и отв. ред. О. С. Гладышева. 179 с. (Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании)**

Учебное пособие содержит материалы для организации ЗСД в дошкольных образовательных организациях, включает необходимую информацию и методические рекомендации для реализации здоровьесберегающих образовательных технологий в дошкольном образовании, примеры методов, форм и приемов, а также апробированный диагностический инструментарий для оценки сформированности ценности ЗОЖ у воспитанников.

В пособии представлена парциальная образовательная программа «Разговор о здоровье: начало», ориентированная на формирование у воспитанников культуры здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни.

Издание адресовано слушателям курсов повышения квалификации, педагогам и специалистам в области дошкольного образования.

**Федотова М. В. Управление эффективным контрактом в дошкольной образовательной организации: Учебно-методическое пособие. 81 с.**

Учебно-методическое пособие разработано для реализации модульных образовательных программ: «Управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательной организации», «Управление эффективным контрактом в образовательной организации», «Менеджмент в сфере образования (дошкольное образование)».

Пособие предназначено для обучения руководителей дошкольных образовательных организаций по реализации целей и задач эффективного контракта в части разработки и введения критериев и показателей профессиональных достижений педагогических работников.

Может быть использовано в работе специалистов районных управлений образованием, руководителей образовательных организаций.

**Федотова М. В., Гольшина Е. А. Управление эффективным контрактом в средних профессиональных образовательных организациях: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Н. Ю. Бармина. 32 с. + 1 электрон. опт. диск**

Учебно-методическое пособие предназначено для повышения квалификации руководителей организаций СПО, решающих задачи эффективного контракта в рамках профессиональных программ подготовки: «Управление эффективным контрактом образовательной организации», «Управление эффективным контрактом», «Управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательной организации».

К пособию прилагаются таблицы объемом 595 с. в электронном виде, содержащие практические рекомендации по составлению эффективного контракта.

**ИЗ ИСТОРИИ  
НАРОДНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**



# Педагогика: вчера и сегодня



## А. И. СУЕТНОВА: ЖИЗНЬ СЕЛЬСКОГО И ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГА В 1930—1950-х гг.

Д. В. КИРЮХИН,  
кандидат исторических наук,  
доцент кафедры иностранных языков НГСХА  
*bagerlock@gmail.com*

Статья посвящена жизни научно-педагогической интеллигенции, теме школы и профессии педагога в контексте советской эпохи 1930—1950-х годов на примере учителя А. И. Суетновой. Отображены особенности профессии школьного работника в сельской и городской школах в данный исторический период, дополненные биографическим аспектом, раскрывающим влияние личности педагога на происходящие события в контексте микроистории.

The article is devoted to the life of the scientific and educational intelligentsia, the theme of the school and the profession of the teacher in the context of the Soviet era of the 1930s and 1950s, with the example of the teacher A. I. Suetnova. The features of the profession of a school worker in rural and urban schools in this historical period are illustrated, supplemented with a biographical aspect that reveals the influence of the teacher's personality on the events taking place in the context of microhistory

**Ключевые слова:** *микроистория, образование, школа*

**Key words:** *microhistory, education, school*

**П**роблемы российского школьного образования в любой исторический период нашей страны относились к числу наиболее актуальных и остаются таковыми и по сей день. Практически каждое десятилетие проводятся новые реформы и принимаются меры, призванные качественно улучшить существующие реалии. Согласно нормативным документам именно образование является приоритетным направлением государственной политики в настоящее время<sup>1</sup>, а поиски

оптимальных путей реформирования и совершенствования образовательной системы в советской, а затем и постсоветской России продолжают на протяжении многих лет.

Не менее важным является не только изучение истории развития отечественной средней и высшей школ, но и внимание к таким актуальным направлениям, как история повседневности, личность педагога в историческом контексте эпохи. События, происходившие в нелегкие



для нашей страны 1930—1950-е годы, отразились на жизни каждой семьи, каждого человека.

Именно поэтому в настоящее время все больший интерес историков вызывают темы, связанные с привлечением региональных источников<sup>2</sup>, а также с жизнью научно-педагогической интеллигенции, в частности с вопросами репрессивной политики государственной машины<sup>3</sup>. Число исследований, относящихся к направлению микроистории и биографических данных отдельных членов педагогических династий, также растет, хотя большая часть подобных материалов посвящена сельским педагогам<sup>4</sup>.

Начало XX века для нашей страны было особенно богатым на события, коренным образом изменившие ход ее исторического развития: Первая мировая война, Февральская и Октябрьская революции, гражданская война. Первое десятилетие после установления советской власти было отмечено существенными изменениями в обществе, в частности привлечением большого числа бывших сельских жителей в города. Свидетелем всех названных событий стала моя прабабушка, Суетнова Анна Ивановна (в девичестве — Титенкова) (1902—1975 гг.), начавшая свою профессиональную деятельность как сельский учитель, а затем продолжившая работать на педагогическом поприще уже в городе Горьком (сейчас — Нижний Новгород).

Анна Ивановна родилась 2 февраля 1902 года в селе Починки Нижегородской губернии Лукояновского уезда в крестьянской семье. Как пишет сама Анна Ивановна в своей автобиографии, датированной 10 апреля 1953 года, «семья состояла из шести человек: отец, мать, трое детей, мать отца»<sup>5</sup>. Жили небогато: мать, Анна Михайловна Титенкова, рано осталась вдовой.

Трудовую деятельность А. И. Суетнова начала 1 сентября 1921 года в Березинской школе с. Починки, где прорабо-

тала до августа 1925 года учителем начальных классов<sup>6</sup>.

В середине 1920-х годов Анна Ивановна выходит замуж за Александра Крекшина, в 1926 году у нее рождается дочь Александра.

С сентября 1925 по июнь 1928 года обучалась в старейшем в области педагогическом училище в с. Починки (закрыто в 1949 году). Свидетельство № 122/16 б/11, выданное 13 октября 1928 года, подробно сообщает о прослушанных Анной Ивановной дисциплинах: эволюционная теория, история классовой борьбы, исторический материализм, педология, педагогика, методика комплексного преподавания, политико-просветительская работа, математика, физика, химия, естествознание, сельскохозяйственное производство, русский язык, рисование, пение и физическое воспитание. Во время обучения Анна Ивановна получала государственную стипендию, а после его завершения была «признана достойной квалификации учительницы трудовой школы I ступени»<sup>7</sup>.

По распределению с 12 сентября 1928 года Анна Ивановна отправляется в село Тольский Майдан Лукояновского района Горьковской области, где работает в школе I ступени учителем начальных классов до 25 августа 1931 года, после чего она «была выдвинута Лукояновским РайОНО на должность учительницы Лукояновской сельской начальной образцовой школы»<sup>8</sup>, где проработала до 15 августа 1935 года.

Трудно переоценить работу педагога сельской школы, особенно в такие непростые годы, которые выпали на долю Анны Ивановны. Как справедливо отмечает В. В. Федина, «школа на селе — это не просто заведение, где ученик получает знания (хотя и это, несомненно, край-



не важно). Сельская школа — ... это место, где ребенок социализируется, то есть становится человеком общественным...»<sup>9</sup>. И в наше время сельская школа является важнейшим фактором жизнеобеспечения семьи, развития производства и стабильной жизни села в целом. Общеобразовательное образование в с. Тольский Майдан, как в сельской местности нашей страны в целом, стало только после революции и установления советской власти; для школьных занятий использовался большой помещичий дом с балконом. Однако после принятия 14 августа 1930 года постановления Центрального Исполнительного Комитета и Совета Народных Комиссаров Союза ССР «О всеобщем обязательном начальном обучении»<sup>10</sup> число учеников настолько возросло, что для нужд школы были переданы еще несколько крестьянских домов, изъятых у раскулаченных семей.

После развода с первым мужем Анна Ивановна познакомилась с Михаилом Ивановичем Суетновым (1905—1991), ставшим позже известным горьковским писателем<sup>11</sup>. В 1929 году они расписались, в 1930 году у них родилась дочь Римма, а в 1934-м — Людмила.

В 1930/1931 учебном году А. И. Суетнова успешно заканчивает восьмимесячный курс антирелигиозного факультета московского Института заочного образования по радио (удостоверение № 964), а в 1932 году — двухмесячную лабораторную сессию заочников по химико-биологическому отделению при старейшем высшем учебном заведении города Вятки (сейчас — Киров) — Вятском педагогическом институте им. В. И. Ленина, при этом данная заочная подготовка в удостоверении называется «обязательной»<sup>12</sup>. В 1935 году Анна Ивановна завершает курс обучения на факультете естествознания (специальность «Биология»), о чем свидетельству-

«Опытная учительница, владеет методикой своего предмета. Материал дает ученикам живо и интересно, увязывая его с современной действительностью и коммунистическим воспитанием»

ет сохранившийся в семейном архиве диплом, в котором указаны не только учебные предметы (23 дисциплины), но и название дипломной работы — «Питание школьников»<sup>13</sup>.

Свое обучение в институте А. И. Суетнова успешно совмещала с воспитанием детей и работой в Лукояновской железнодорожной средней школе № 8 им. Георга Стефенсона с августа 1935-го по 1938 год. Школа ведет свое начало с 1917 года и первоначальное название получила из-за того, что помещалась в Народном доме — фойе бывшего здания железнодорожного клуба<sup>14</sup>.

В семейном архиве сохранились две характеристики на А. И. Суетнову как учителя Лукояновской средней школы за 1937 год. В первой из них мы находим следующие строки: «...ведет биологию и химию в 5-х и 7-х классах... Опытная учительница, владеет методикой своего предмета. Материал дает ученикам живо и интересно, увязывая его с современной действительностью и коммунистическим воспитанием... Широко использует наглядные пособия. Уроки биологии насыщены практическими работами, а уроки химии — опытами. Дисциплина на уроках хорошая. Успеваемость за I четверть по химии 80 % и по биологии 84,2 %»<sup>15</sup>. Вторая характеристика, вероятно, написанная позднее, более подробна: «...честно относится к своим обязанностям. К урокам готовится тщательно... Хорошо поставила работу классного руководителя... имеет хорошие показатели в учебно-воспитательной работе»<sup>16</sup>. Дополняет сказанное более подробная статистика за 1937/1938 учебный год, согласно которой успеваемость с I четверти к IV возросла с 82 до 92,6 %. Сказанное также подтверждает и выписка из протокола аттестационной комиссии<sup>17</sup>.

В середине 1930-х годов А. И. Суетнова несколько раз премируется за хорошую работу: 30 июля 1934 года она получает путевку в дом отдыха, 19 августа 1935-го — денежную премию в раз-

мере 100 рублей, 10 июля 1936-го — путевку «в санаторию»<sup>18</sup>.

В 1938 году Анна Ивановна Суетнова получает звание учителя средней школы, о чем свидетельствует сохранившийся аттестат<sup>19</sup>, выданный на основании Постановления ЦИК СССР № 53, СНК СССР № 686 от 10.04.1936 г. «О персональных званиях для учителей начальных и средних школ»<sup>20</sup>.

В 1939 году А. И. Суетнова вместе с семьей переезжает в Горький, где работает сначала учителем биологии, завучем и директором школы № 97 им. 25 Октября Ленинского района (1939—1942 гг.)<sup>21</sup>, затем школы № 119 (сентябрь — декабрь 1942 г.), а с декабря 1942 года становится директором и учителем биологии и химии школы № 102 Кировского района (впоследствии присоединен к Ленинскому району), посвятив этому делу последующие 18 лет своей жизни.

С начала 1930-х годов Горький переживает период масштабного строительства: появляются самый большой по численности населения район города — Автозаводский, возникший в связи со строительством Горьковского автомобильного завода, новые дома, школы, инфраструктура<sup>22</sup>. Неудивительно, что город привлекает большое число бывших сельских жителей со всей области. В средней школе как никогда ощущается нехватка высококвалифицированных кадров, именно поэтому А. И. Суетновой, как педагогу с высшим образованием и большим опытом работы, предоставляются руководящие должности; конечно, немалую роль мог сыграть и статус ее мужа.

В декабре 1940 года А. И. Суетнова проходит обучение по 100-часовой программе подготовки начальников противовоздушной и противохимической обороны школ при городской школе ПВХО Осоавиахима (г. Горький, ул. Тургенева, д. 1) и получает благодарность<sup>23</sup>.

В начале Великой Отечественной войны М. И. Суетнов отправился на фронт<sup>24</sup>,

а Анна Ивановна, как и многие другие оставшиеся в тылу педагоги, добросовестно трудилась на своем рабочем месте. По воспоминаниям ее дочери Людмилы Михайловны, которой на момент начала войны было семь лет, в те годы семья жила бедно. Хотя некоторые работники,

занимавшие руководящие посты, могли организовать себе достойные условия в ущерб общественным интересам, Анна Ивановна никогда не преследовала корыстных целей. За доблестный и самоотверженный труд в период войны А. И. Суетнова указом Президиума Верховного Совета СССР от 6 июня 1945 года была награждена медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» в годовщину Великой победы 7 мая 1946 года<sup>25</sup>. С большой гордостью наша семья хранит в своем архиве и две другие награды Анны Ивановны: Орден «Знак Почета», врученный 28 апреля 1949 года<sup>26</sup>, и Орден Трудового Красного Знамени (Указ от 3 ноября 1953 года)<sup>27</sup>.



а Анна Ивановна, как и многие другие оставшиеся в тылу педагоги, добросовестно трудилась на своем рабочем месте. По воспоминаниям ее дочери Людмилы Михайловны, которой на момент начала войны было семь лет, в те годы семья жила бедно. Хотя некоторые работники, занимавшие руководящие посты, могли организовать себе достойные условия в ущерб общественным интересам, Анна Ивановна никогда не преследовала корыстных целей. За доблестный и самоотверженный труд в период войны А. И. Суетнова указом Президиума Верховного Совета СССР от 6 июня 1945 года была награждена медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» в годовщину Великой победы 7 мая 1946 года<sup>25</sup>. С большой гордостью наша семья хранит в своем архиве и две другие награды Анны Ивановны: Орден «Знак Почета», врученный 28 апреля 1949 года<sup>26</sup>, и Орден Трудового Красного Знамени (Указ от 3 ноября 1953 года)<sup>27</sup>.

В 1957 году А. И. Суетнова вышла на пенсию, ее общий педагогический стаж составил более тридцати лет. 15 ноября 1957 года «за хорошую и долголетнюю работу директором школы № 102 Ленинского района г. Горького» А. И. Суетновой была объявлена благодарность, о чем свидетельствует запись в трудовой книжке<sup>28</sup>.

Дополнить информацию о трудовой жизни школьного педагога 1930—1950-х годов помогают сведения о средней заработной плате и пенсионном государственном обеспечении. Сохранились два пенсионных удостоверения Анны Ивановны. Первое из них было выдано 22 сентября 1949 года; в нем записано, что пенсия назначалась А. И. Суетновой с

26 марта 1948 года за выслугу лет из среднего месячного заработка 1111 рублей в размере 444 рубля 40 копеек<sup>29</sup>. Согласно второму документу, выданному 23 декабря 1966 года, новый размер пенсии был назначен с 11 января 1961 года по старости из среднего месячного заработка 178 рублей 84 копейки в общей сумме 98 рублей 10 копеек<sup>30</sup>. Исходя из таблиц розничных цен в Советском Союзе на начало 1960-х годов, сумма пенсии представляется вполне достойной<sup>31</sup>.

По воспоминаниям внучки А. И. Суетновой Елены Михайловны Кирюхиной, Анна Ивановна учила ее читать, пока родители были на работе, — сказался огромный опыт работы учителем начальных классов в сельской школе, — а также привила любовь к чтению, которая передалась затем всем членам нашей семьи. Во многом благодаря ее стараниям в нашей семье вечернее чтение стало доброй традицией, как и совместное обсуждение прочитанного. С особенной теплотой вспоминает Е. М. Кирюхина, как Анна Ивановна пела в кругу семьи народные песни своим низким, хорошо поставленным голосом. Еще одной радостью для А. И. Суетновой стало летнее

время, которое семья проводила на даче; эта ее любовь также передалась потомкам.

Профессия педагога, будь то школьный учитель или преподаватель вуза, — особенная, требующая не просто определенного набора профессиональных знаний, умений и навыков; это настоящее бескорыстное служение своей Родине, примером которого является жизненный путь А. И. Суетновой.

Для нашей семьи Анна Ивановна стала родоначальником целой педагогической династии четырех поколений педагогов, общий педагогический стаж которой составляет более 170 лет, примером и образцом для подражания, вектором при выборе профессии. В судьбах представителей нашей семьи отразились жизненные пути многих людей, история всей России, из поколения в поколение они передавали гордое знамя учительской профессии. И хотя они преподавали разные предметы в совершенно разных учебных заведениях, их объединяют профессионализм, стремление к творчеству, строгая взыскательность к себе, самоотверженное желание отдавать все лучшее своим ученикам.

### ПРИМЕЧАНИЯ

---

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_166143/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166143/).

<sup>2</sup> *Курасов С. А.* Повседневность педагогических вузов в 1919 — начале 1950-х гг. (на материалах Владимирской области): дис. ... канд. ист. наук. Владимир, 2015. 256 с.

<sup>3</sup> *Юдин К. А.* Репрессивная политика сталинского режима в отношении научно-педагогической интеллигенции в 1930-е гг.: методы и практика // Интеллигенция и мир. 2014. № 4. С. 56—73.

<sup>4</sup> *Якушенко С. А., Лесникова Т. А.* Наша педагогическая династия // Образование. Карьера. Общество. 2014. № 3 (42). С. 71—75; *Орлов А. Ю.* Педагогическая династия Прошагиных — Лобосовых — Орловых // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 3. С. 77—79.

<sup>5</sup> *Суетнова А. И.* Автобиография. 10.04.1953 г. Архив автора.

<sup>6</sup> Справка от 04.03.1948 г. Архив автора.

<sup>7</sup> Свидетельство № 122/16 б/11 от 13 октября 1928 г., выданное Починковским педагогическим техникумом. Архив автора.

<sup>8</sup> Справка № 3/3 от 10.10.1938 г. Архив автора.

- <sup>9</sup> Федина В. В. Особенности адаптации педагогов в сельской школе // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. Общественные науки. 2012. № 28. С. 1091—1095.
- <sup>10</sup> Постановление ЦИК и СНК Союза ССР о всеобщем обязательном начальном обучении. 14 августа 1930 г. // URL: [http://museum.edu.ru/catalog.asp?cat\\_ob\\_no=12826&ob\\_no=13464](http://museum.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12826&ob_no=13464).
- <sup>11</sup> Михаил Иванович Суетнов // Писатели-горьковчане. Библиографический указатель / Под общ. ред. А. И. Елисеева; сост. Е. А. Муравьева. Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1970. С. 170—172.
- <sup>12</sup> Удостоверение № О/11 от 23.08.1932 г., выданное Вятским педагогическим институтом им. В. И. Ленина. Архив автора.
- <sup>13</sup> Диплом № 262 от 01.07.1935 г., выданный Кировским педагогическим институтом им. В. И. Ленина. Архив автора.
- <sup>14</sup> Историческая справка / МБОУ СШ № 2 г. Лукоянова // URL: [http://lukschool.ucoz.ru/index/istoricheskaja\\_spravka/0-51](http://lukschool.ucoz.ru/index/istoricheskaja_spravka/0-51).
- <sup>15</sup> Характеристика на Суетнову А. И. 25.11.1937 г. Архив автора.
- <sup>16</sup> Характеристика на Суетнову А. И. 1937—1938 г. Архив автора.
- <sup>17</sup> Выписка из протокола № 19 аттестационной комиссии № 5 от 20.11.1937 г. Архив автора.
- <sup>18</sup> Справка, выданная Лукояновским роно. Архив автора.
- <sup>19</sup> Аттестат на звание учителя средней школы № 7925 от 10.06.1938 г. Архив автора.
- <sup>20</sup> Постановление ЦИК СССР № 53, СНК СССР № 686 от 10.04.1936 г. «О персональных званиях для учителей начальных и средних школ» // URL: <http://lawru.info/dok/1936/04/10/n1195728.htm>.
- <sup>21</sup> Справка № 203 от 27.07.1939 г., выданная начальной школы Ленинского района г. Горького. Архив автора.
- <sup>22</sup> Автозаводский район. Как все начиналось // URL: <http://oao-gaz.ru/istoriya-avtozavodskogo-rayona/5-avtozavodskiy-rayon-kak-vse-nachinalos.html>.
- <sup>23</sup> Выписка из приказа № 22 по Городской школе ПВХО Осоавиахима г. Горького от 27.12.1940 г. Архив автора.
- <sup>24</sup> ЦАМО. Ф. 33. Оп. 682525. Д. 150.
- <sup>25</sup> Удостоверение Б № 163924 медали «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» 07.05.1946 г. Архив автора.
- <sup>26</sup> Орденская книжка В № 847923 на орден «Знак почета». Архив автора.
- <sup>27</sup> Орденская книжка В № 847923 на орден Трудового Красного Знамени. Архив автора.
- <sup>28</sup> Приказ № 42 от 10.11.1957 г. // Трудовая книжка Суетновой А. И. Архив автора.
- <sup>29</sup> Пенсионное удостоверение № 1341 Суетновой А. И., выданное 22.09.1949 г. Архив автора.
- <sup>30</sup> Пенсионное удостоверение № 1408 Суетновой А. И., выданное 23.12.1966 г. Архив автора.
- <sup>31</sup> Государственные розничные цены в Советском Союзе // URL: <http://soveticus5.narod.ru/85/ceny.htm>.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Романовский В. К. Н. В. Устрялов в общественно-политической, научной и культурной жизни русского зарубежья (1920—1935 гг.). 371 с.**

Н. В. Устрялов — одна из ключевых политических фигур русского зарубежья. В книге исследуются основные направления деятельности и актуальные темы творческого наследия политического мыслителя на чужбине, раскрывается влияние устряловских идей на общественно-политическую жизнь советской России, анализируется проблематика его дискуссий с виднейшими деятелями русской политической эмиграции и представителями пореволюционных течений, что способствует объективному осмыслению противоречивых общественных процессов в зарубежной России 1920—1930-х годов. Издание адресовано научным работникам, вузовским преподавателям, всем, кто интересуется историей отечественной мысли и русского зарубежья.

---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Available additional education for children: design of updating in a region space** (*S. A. Fadeyeva*, Doctor of Pedagogy, Head of the Chair of Theory and Practice of Education and Additional Education of the NIRO, Nizhny Novgorod).

**Mentoring as a form of professional orientation work with teenagers** (*A. N. Nikiforov*, Candidate of Economy, Assistant Professor of the Chair of the Organization and Economy of Construction of NNGASU, the member of City Council of Fathers, Nizhny Novgorod; *S. V. Kuleva*, Candidate of Pedagogy, the Head of «Lyceum № 87 of L. I. Novikova» the Honored Teacher of the Russian Federation, Nizhny Novgorod; *T. V. Durandina*, Candidate of Pedagogy, the tutor, the additional education teacher of «Lyceum № 87 of L. I. Novikova», Nizhny Novgorod).

**The system of professional self-determination of pupils on the basis of network interaction** (*S. I. Melekhina*, Candidate of Pedagogy, the Research Supervisor of the Regional Innovative Platform, Assistant Professor of the Chair of Professional and Technological Education of the IRO of the Kirov region).

**Pedagogical maintenance of teenagers' self-development in additional education in the context of existential approaches in pedagogics** (*M. I. Rozhkov*, Doctor of Pedagogy, Professor, the Chief Researcher of Institute of Studying of the Childhood, Family and Education of the Russian Academy, Moscow; *I. V. Ivanova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Social Pedagogics and Organization of Work with Youth of KGU of K. E. Tsiolkovsky, Kaluga).

**Additional education of children by preparation for school in the light of new requirements of the State Federal Standards** (*E. G. Gutsu*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology and Pedagogics of Preschool

and Primary Education, NGPU of K. Minin, Nizhny Novgorod; *T. A. Runova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of the NIRO, Nizhny Novgorod; *E. V. Kochetova*, Senior Lecture of the Chair of Psychology and Pedagogics of Preschool and Primary Education of NGPU of K. Minin, Nizhny Novgorod).

**Additional foreign-language education as a factor of forming the humanitarian culture of linguistically gifted pupils** (*L. N. Shcherbatykh*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, the Yelets State University of I. A. Bunin).

**Forming the civil identity of subjects of the educational relations means of museum pedagogics** (*M. K. Priyateleva*, Senior Teacher of the Chair of Primary Education of the NIRO, Nizhny Novgorod).

**Forming the prestige of the engineering profession in additional education of modern pupils** (*A. G. Kozlova*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of the Theory and History of Pedagogy of Institute of Pedagogics of RGPU of A. I. Herzen, St. Petersburg).

**The system of additional education as a resource base for realization of health saving activity** (*O. S. Gladysheva*, Doctor of Biology, Professor, Head of the Chair of Health-Saving in Education of the NIRO, Nizhny Novgorod; *T. V. Zagurdayeva*, the Head of the Ecological and Biological Center, Dzerzhinsk; *F. N. Markina*, the Head of the Department Health of a Person and the Environment of the Ecological and Biological Center, Dzerzhinsk).

**Scientific and technical museum as a form of the organization of the regional additional education** (*A. V. Naumov*, Candidate of History, the Director of the Center of Technical Creativity and Early Career Guidance — the Volga Region Center of Space Education, Nizhny Novgorod; *E. V. Maslanov*,

---

Candidate of Philosophy, the Chief Specialist of the Center of Technical Creativity and Early Career Guidance — the Volga Region Center of Space Education, the Researcher of Nizhny Novgorod State University of N. I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod).

**The research of professional priorities of the head of the general education organization** (*N. Yu. Barmin*, Doctor of Sociology, Assistant Professor, Head of the Chair of the Theory and Practice of Management of Education, Rector of the NIRO, Nizhny Novgorod).

**Studying of pre-crisis conditions of professional development of a teacher in the course of professional development** (*G. S. Chesnokova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Preschool Education of Institute of the Childhood of NGPU, Novosibirsk).

**Operationalization as a way of professional activity of a teacher in achieving the planned results by primary school**

**pupils** (*G. V. Raitskaya*, Candidate of Pedagogy, Head of the Chair of the Primary Education of KK IPKiPPRO, Krasnoyarsk).

**Education of emotionally mature personality as one of criteria of quality of vocational training of students in pedagogical higher education institution** (*T. L. Shabanova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Classical and Practical Psychology of State Pedagogical University of K. Minin, Nizhny Novgorod).

**The Great Russian revolution in measuring materials of the United State Examination on history: the problem of forms and content** (*L. V. Iskrovskaya*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of State Pedagogical University of A. I. Herzen, St. Petersburg).

**A. I. Suyetnova: life of a rural and a city teacher in 1930—1950s** (*D. V. Kiryukhin*, Candidate of History, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages of the State Linguistics University, Nizhny Novgorod).

## УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В 2017 ГОДУ

### Образовательная политика

#### Стратегия и управление

Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В. Управление развитием образовательной организации на основе результатов самооценки. № 2. С. 30—35.

Зайнетдинова К. М., Миронова С. Б. Эффективные модели государственно-общественного управления образовательной организацией. № 2. С. 10—15.

Ивашевский С. Л. Принципы управления научной политикой образовательных организаций. № 2. С. 57—63.

Максимова С. А. Успешная социализация выпускников как критерий качества управления образовательной организацией. № 2. С. 16—24.

Плетенева О. В., Макарова А. Б., Целикова В. В. Управление внедрением

проектно-дифференцированного обучения в образовательную деятельность школы. № 2. С. 25—30.

Сафина Г. М. Реализация внутренней системы оценки качества образования. № 2. С. 36—43.

Седельников А. А., Красноусов С. Д. Проблемы и возможности использования сетевой формы реализации образовательных программ. № 2. С. 4—10.

Совина Л. П., Ерофеева Н. Ю. Корпоративное образование и взаимосвязь экономических и педагогических терминов в условиях образовательной организации. № 2. С. 47—52.

Федотова М. В. Эффективный контракт персонала, отнесенного к категории «Прочие работники». № 2. С. 53—57.

Шихваргер Ю. Г. Технологическое об-

разование как объект модернизации управления образовательной системой. № 2. С. 43—46.

#### **Современные тенденции развития образования**

*Ермаков Д. С., Большаков А. П., Токарев А. А.* Результаты общего экологического образования и их диагностика. № 3. С. 20—28.

*Калинкина Е. Г., Фадеева С. А., Лёскина И. Н.* Независимая оценка качества образовательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей. № 3. С. 4—11.

*Мелехина С. И.* Система профессионального самоопределения школьников на основе сетевого взаимодействия. № 4. С. 17—25.

*Никифоров А. Н., Кулева С. В., Дурандина Т. В.* Наставничество как форма профориентационной работы с подростками. № 4. С. 11—17.

*Рожков М. И., Иванова И. В.* Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании в контексте экзистенциальных подходов в педагогике. № 4. С. 25—32.

*Фадеева С. А.* Доступное дополнительное образование для детей: дизайн обновления в пространстве региона. № 4. С. 4—11.

*Фадеева С. А.* Оценка качества воспитания школьников: традиции, возможности, этика. № 3. С. 12—19.

#### **Образовательный процесс: методы и технологии**

##### **Информатизация образования**

*Вострокнутов И. Е.* Исследование физических процессов с использованием цифрового измерительного комплекса CASIO FX-9860GII. № 1. С. 100—103.

*Гладышева О. С., Абросимова И. Ю., Кузоватова Е. Е.* Дистанционное повышение квалификации педагогов по актуальным вопросам здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации. № 1. С. 79—86.

*Курицына Г. В., Чикова Н. Д.* Некоторые аспекты формирования единой информационной образовательной среды лингвистического университета. № 1. С. 66—71.

*Лёскина И. Н.* Особенности интеграции электронной формы учебника в информационно-образовательную среду. № 1. С. 104—110.

*Никольская В. А., Родькина О. Я.* Дистанционное обучение как эффективный инструмент управления качеством подготовки студентов. № 1. С. 90—95.

*Стариченко Б. Е., Стариченко Е. Б., Сардак Л. В.* Использование дисциплинарных облачных образовательных сред в учебном процессе. № 1. С. 72—78.

*Шихваргер Ю. Г.* Использование информационных ресурсов в системе школьного технологического образования. № 1. С. 95—99.

*Яковлева М. А.* Возможности ИКТ и проблемы сохранения здоровья обучающихся. № 1. С. 86—90.

#### **Научно-методическое обеспечение образовательного процесса**

*Гладышева О. С., Загурдаева Т. В., Маркина Ф. Н.* Система дополнительного образования как ресурсная база для реализации здоровьесберегающей деятельности. № 4. С. 55—60.

*Гришина М. С.* Особенности инструментария независимой оценки качества деятельности общеобразовательных организаций: региональный компонент. № 3. С. 30—35.

*Гуцу Е. Г., Рунова Т. А., Кочетова Е. В.* Дополнительное образование детей при подготовке к школе в свете новых требований ФГОС. № 4. С. 34—40.

*Козлова А. Г.* Формирование престижа профессии инженера в дополнительном образовании современных школьников. № 4. С. 47—54.

*Курлыгина О. Е.* Задача как средство диагностики лингвометодической компетентности учителя начальных классов. № 3. С. 49—55.



---

*Махов А. П., Федотова М. В.* Внутрискольный контроль в реализации эффективного контракта. № 3. С. 67—71.

*Наумов А. В., Масланов Е. В.* Научно-технический музей как форма организации регионального дополнительного образования. № 4. С. 67—72.

*Новоселова А. Н., Киселев В. В.* Актуальные вопросы совершенствования процесса аттестации специалистов ДОО. № 2. С. 77—84.

*Пак Н. И., Николаева Ю. С., Бондаренко В. П., Снетков М. С.* Проективный сайт исследований и диагностики психофизиологических параметров способностей человека. № 3. С. 42—49.

*Приятелева М. К.* Формирование гражданской идентичности субъектов образовательных отношений средствами музейной педагогики. № 4. С. 40—46.

*Раицкая Г. В.* Организационно-управленческие этапы внедрения модели решения проектных задач. № 2. С. 66—70.

*Рыдзе О. А.* Индивидуальная работа как способ развития познавательных универсальных действий на уроках математики у младших школьников. № 3. С. 55—62.

*Сумина Г. А., Ковалева И. А.* Формирование системы критериев независимой оценки качества обучения педагогов информатики в системе повышения квалификации. № 3. С. 36—41.

*Тивикова С. К., Деменева Н. Н., Колесова О. В.* Управление процессом формирования читательской грамотности учащихся с помощью графических организаторов. № 2. С. 71—76.

*Шилова Л. Н., Фролова В. Н.* Программный комплекс АСТ-Тест: разработка тестовых материалов оценки теоретической подготовки обучающихся в системе СПО. № 3. С. 62—67.

*Щербатых Л. Н.* Дополнительное иноязычное образование как фактор формирования гуманитарной культуры лингвистически одаренных школьников. № 4. С. 61—66.

### **Повышение квалификации педагогических кадров**

*Бармин Н. Ю.* Исследование профессиональных приоритетов руководителя общеобразовательной организации. № 4. С. 73—82.

*Волобуева Т. Б.* Конструирование сетевой модели повышения квалификации педагогических кадров. № 3. С. 72—80.

*Калинкина Е. Г., Городецкая Н. И.* Развитие электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в процессе повышения квалификации педагогов. № 1. С. 131—138.

*Коржова Е. Ю., Микляева А. В.* Критерии оценки уровня квалификации педагога-психолога. № 3. С. 80—87.

*Плотникова Е. С.* Информационная культура социального педагога как условие его профессионального развития. № 1. С. 143—147.

*Раицкая Г. В.* Операционализация как способ профессиональной деятельности педагога в достижении планируемых результатов младшими школьниками. № 4. С. 89—94.

*Романовский В. К.* Учебно-методический комплект «История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней»: разработка, апробация, внедрение. № 3. С. 87—94.

*Сухаревская Е. Ю.* Формирование ИКТ-компетентности как основы профессионального развития учителя начальной школы. № 1. С. 148—152.

*Чеснокова Г. С.* Изучение предкризисных состояний профессионального развития учителя в процессе повышения квалификации. № 4. С. 83—88.

*Шабанова Т. Л.* Воспитание эмоционально зрелой личности как один из критериев качества профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. № 4. С. 95—100.

*Шутан М. И.* Этапы работы с концептом на уроке русского языка. № 3. С. 95—100.

---

*Ярных В. И.* Возможности медиаобразования в повышении квалификации современного педагога. № 1. С. 139—143.

**Профессиональная компетентность  
будущих специалистов**

*Бахмутский А. Е., Родиков А. С.* Подходы к оценке компонентов педагогической компетентности будущих руководителей образовательных организаций. № 2. С. 97—103.

*Бичева И. Б.* Информационная культура как фактор социокультурного развития будущего педагога. № 1. С. 118—123.

*Бывшева М. В., Томилова С. Д.* Проектирование практики студентов в непрерывной системе подготовки педагогических кадров. № 2. С. 103—109.

*Газейкина А. И.* Формирование научного мировоззрения будущего учителя информатики. № 1. С. 111—117.

*Герасимова И. В.* Теоретико-методологическое обоснование проблемы управления культурным конфликтом учителя и ученика. № 2. С. 109—116.

*Головчин М. А.* Семейная преемственность в профессии и самореализация учителей. № 2. С. 125—130.

*Крыжановская И. В., Бахтигулова Л. Б.* Педагогические условия сопровождения профессионального самоопределения будущих бакалавров технических вузов. № 2. С. 117—124.

*Родионова Е. Л., Илалтдинова Е. Ю., Фролова С. В.* Институт двойного наставничества — основа механизма постдипломного сопровождения выпускника целевой подготовки педагога. № 2. С. 85—92.

*Руденко Н. С.* Иноязычная подготовка студентов в системе образования педагогического вуза. № 1. С. 123—130.

*Чупин Д. Ю.* Современные требования к содержанию подготовки педагогических кадров технологического профиля в Новосибирской области. № 2. С. 92—96.

**Образовательная система:  
теория и практика**

**Точка зрения ученого**

*Искровская Л. В.* Великая российская революция в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по истории: проблема формы и содержания. № 4. С. 102—109.

**Слово докторанту и аспиранту**

*Анисимова Е. П.* Литературоведческая основа школьной методики изучения реалистических символов Ф. М. Достоевского. № 3. С. 118—123.

*Бармина В. Я.* Подготовка педагогов в системе повышения квалификации к проектно-дифференцированному обучению школьников. № 2. С. 132—136.

*Григина М. В.* Развитие профессионального образования в социально-экономических условиях малого города: теоретическое обоснование проблемы. № 2. С. 153—157.

*Задворная М. С.* Формирование готовности воспитателей к личностно ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста. № 2. С. 157—164.

*Ильина Т. Б.* Технология формирования этнопедагогической компетентности педагогов в системе повышения квалификации. № 2. С. 136—142.

*Краснов С. В.* Историко-культурный подход в изучении проблемы индивидуализации обучения. № 3. С. 108—113.

*Лупандина М. В.* История становления детского технического творчества в России. № 2. С. 149—152.

*Панова И. В., Киселева М. Г.* Модель автоматизированной системы самообследования качества профессиональной деятельности педагога. № 2. С. 142—148.

*Синица Е. Ю.* Школьный читательский блог как способ приобщения школьников к чтению. № 3. С. 113—118.

*Шарина А. В.* Развитие социокультурного потенциала личности обучающихся в процессе формирования предпринимательской активности. № 3. С. 102—107.

---

**Инновационное образовательное пространство**

**Новые образовательные и воспитательные технологии**

*Некрасова И. И., Сартаков И. В.* Формирование информационной культуры студентов посредством реализации метапрограмм в вузе. № 1. С. 50—55.

*Пак Н. И., Романов Д. В., Хегай Л. Б., Ивкина Л. М., Аккасынова Ж. К.* Модель международного мегаурока по изучению программирования в школах России и Казахстана. № 1. С. 37—44.

*Пак Н. И., Хегай Л. Б., Андреева Н. М., Цыганкова Е. В.* Организация студентцентрированного обучения студентов информатике на основе учебных дорожных карт. № 1. С. 56—64.

*Скопова Л. В., Соколова О. Л.* Технология «перевернутый класс» как эффективный прием создания информационно-образовательного пространства вуза. № 1. С. 45—49.

*Цилина Е. А., Мохова И. Н., Морозова Н. Н.* Особенности развития информационной культуры младших школьников с билингвизмом. № 1. С. 31—36.

**Образ современного человека: личный и профессиональный компоненты**

*Герасимова И. В.* Логика исследования репрезентации культурных конфликтов в пространстве речи. № 1. С. 23—30.

*Клепиков В. Б.* Информационная культура педагогов и проблемы киберсоциализации в современной образовательной деятельности. № 1. С. 17—23.

*Курьян М. Л.* Анализ воздействия информационной культуры на образовательные ориентиры личности. № 1. С. 4—10.

*Макарова Н. Я.* Влияние глобальных информационных процессов на систему профессионального медиаобразования. № 1. С. 10—17.

**Из истории народного образования**

**Философская мысль: традиции и современность**

*Якимец Н. В.* Рецензия на монографию «Философско-педагогические идеи в русской мысли XIX—XX веков (избранные персоналии)». № 3. С. 131—136.

**Педагогика: вчера и сегодня**

*Жильцов С. Ф., Дружкова О. Н.* Образовательная и научная деятельность академика Г. А. Разуваева. № 2. С. 177—183.

*Кирюхин Д. В. А. И. Суетнова:* жизнь сельского и городского педагога в 1930—1950-х гг. № 4. С. 112—117.

*Россова Ю. И.* Вопросы управления школой в «новой педагогике» В. П. Вахтерова. № 2. С. 166—171.

*Слепенкова Е. А., Аксенов С. А.* Отечественная школа в период революционных событий 1905 года. № 2. С. 172—177.

**Юбилейные даты**

*Измозик В. С. В. И. Ленин* как политик в период от Февраля к Октябрю 1917 года. № 2. С. 184—192.

*Романовский В. К.* Политический мыслитель Н. В. Устрялов о Великой русской революции. № 1. С. 154—160.

*Селезнев Ф. А.* Революция 1917 года в свете теории модернизации общества. № 3. С. 126—130.

*Шапошников Л. Е.* Философско-педагогические взгляды К. П. Победоносцева. № 1. С. 161—167.

Оригинал-макет подписан в печать 18.01.2018. Формат 84×108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 13,02.  
Тираж 400 экз. Заказ 2442.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 28.02.2018

Цена 275 руб.

---