

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

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

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

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

Главный редактор

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

Редакционная коллегия

Н. Ю. Бармин — д. с. н., доцент, врио ректора ФГБОУ ВО «СахГУ», г. Южно-Сахалинск

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

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»

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

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

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

Содержание

16+

Образовательная политика

Современные тенденции развития образования

- В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева.** Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования _____ 4
- В. В. Николина.** Реализация аксиологического подхода в постдипломном профессиональном образовании педагога _____ 11
- И. Е. Якунина, Е. В. Белых.** Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников Тульской области _____ 19
- И. Н. Лескина.** Оценка эффективности управленческой деятельности как инструмент совершенствования профиля цифровых компетенций _____ 27
- М. В. Федотова.** Актуальные вопросы подготовки педагогических работников к реализации программ финансовой грамотности _____ 35

Психологическая наука на службе у педагога

- Т. Н. Павлычева, Т. А. Гильмиярова.** Деятельность педагога-психолога по повышению уровня психолого-педагогической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации _____ 41
- М. А. Захарова, И. А. Карпачева, В. Н. Мезинов.** Условия развития личностной зрелости педагога в системе дополнительного профессионального образования _____ 47
- И. А. Галацкова, В. В. Обласов, А. Н. Мингачева.** Профессионально-личностное развитие педагога в условиях формирования корпоративной культуры педагогического коллектива _____ 53
- О. Ю. Дедова.** Особенности исследования коммуникативной компетентности педагога в рамках инновационной деятельности _____ 59

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- Л. В. Хаймович, О. Е. Курлыгина.** Формирование оценочного компонента профессиональной речи учителя _____ 66
- С. К. Тивикова, И. И. Бондарева, О. В. Колесова.** Становление исследовательской позиции педагога в условиях дополнительного профессионального образования _____ 74
- Г. В. Раицкая.** Особенности демонстрации профессиональной деятельности педагога в форме мастер-класса _____ 80
- Л. С. Трегубова.** Подготовка педагога к организации работы по изучению лексики русского языка в условиях многоязычия _____ 87
- М. И. Шутан.** Актуальные проблемы преподавания литературы в современной школе _____ 93
- С. С. Пичугин.** Анализ результатов всероссийских проверочных работ в начальной школе: выводы, рекомендации и подходы к совершенствованию работы учителя _____ 101
- Е. В. Егоршина.** Формирование культуры речи как цель и результат обучения русскому языку в современной школе _____ 111

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

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

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

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

Л. Э. Семенова — д. психол. н., доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО, профессор кафедры общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России, г. Нижний Новгород

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

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

А. Ю. Федосов — д. п. н., доцент, профессор кафедры информатики и прикладной математики Российского государственного социального университета, г. Москва

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

Редакционный совет

И. В. Герасимова — к. филол. н., проректор по стратегическому развитию ГБОУ ДПО НИРО

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

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

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14, г. Балахна

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

Профессиональная компетентность будущих специалистов

Э. Р. Гайнеев. Мониторинг формирования творческо-конструкторской деятельности будущего квалифицированного рабочего _____ 118

О. А. Павлова, Н. И. Чиркова. Профессионально ориентированные проекты педагогической направленности как инструмент стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей _____ 127

Н. Г. Молодцова. Использование графических организаторов информации в процессе формирования психологической грамотности будущих педагогов _____ 135

Г. В. Сорокоумова, Е. М. Татаурова. Психологический тренинг как эффективный метод развития мотивационно-ценностного компонента творческого потенциала студентов — будущих педагогов-лингвистов _____ 142

Т. М. Ложнина, Е. Г. Кирилловская. Реализация проектной деятельности в преподавании дисциплины «Иностранный язык» (на примере метода «Цифровое повествование») _____ 148

Е. В. Кочетова, Е. Г. Гуцу, Т. А. Рунова. Формирование компетенций у будущих учителей начальных классов в области воспитания _____ 154

Образовательная система: теория и практика

Слово докторанту и аспиранту

Ю. И. Сметанникова. Творческая среда как условие формирования самообразовательной культуры младших школьников _____ 162

Из истории народного образования

Педагогика вчера и сегодня

Е. Худин, протоиерей. Система православного образования как хронодискретный институт: к постановке проблемы _____ 170

А. В. Наумов, М. Ю. Шляхов, И. Д. Федоров. Из истории организации системы дополнительного педагогического образования Нижегородской губернии на рубеже XIX—XX веков _____ 175

Информация об авторах _____ 181

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор В. А. Буренкова

Переводчик А. Н. Варечкина

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Компьютерный набор Н. А. Мызина

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васин, О. В. Кондрашина

Адрес редакции, издателя, типографии:

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

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

E-mail: niobr2008@niro.nnov.ru

Распространяется по подписке. Периодичность — 4 раза в год.

Оформить подписку можно по объединенному каталогу «Пресса России» или с сайта pressa-rf.ru; подписной индекс — E45258.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

Точка зрения автора может не совпадать с позицией редакции.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2020

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Современные тенденции развития образования

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОВЕСТКИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



В. И. СЛОБОДЧИКОВ,
доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО,
научный руководитель
научного направления
ФГБНУ «Институт изучения детства,
семьи и воспитания РАО» (Москва)
dir-irdorao@yandex.ru



Г. А. ИГНАТЬЕВА,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующая кафедрой
педагогике и андрагогике НИРО
gaididakt@rambler.ru

В данной статье представлены основные положения антропологического подхода, опираясь на которые появляется возможность проектировать условия и механизмы развития субъектности взрослого обучающегося в системе дополнительного профессионального образования. Предметом проектирования становится целостная система антропологических условий, онтологических и рефлексивных механизмов управления профессиональным развитием, необходимых для действительного осуществления образования взрослых и построения образовательных онто- и антропопрактик в ДПО педагогов в контексте национальной повестки развития российского образования.

This article presents the main provisions of the anthropological approach, based on which it becomes possible to design the conditions and mechanisms for the development of subjectivity

of an adult student in the system of additional professional education. The subject of design is a holistic system of anthropological conditions, ontological and reflective mechanisms for managing professional development, which are necessary for the actual implementation of adult education and the construction of educational onto- and anthrop practices in the additional postgraduate education of pedagogues in the context of the national development agenda of Russian education.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, антропо- и онтопрактика, онтология, методология, технология, практика*

Key words: *additional postgraduate education, anthrop- and onto- practices, methodology, technology, practice*

Обозначенная в послании Президента РФ Федеральному собранию от 15.01.2020 года национальная ценностно-смысловая платформа социокультурного развития общества поставила каждого педагога в ситуацию принципиально критического и рефлексивного отношения как к своему педагогическому опыту, так и к новым представлениям о миссии современного учительства [4]. Согласно антропологическому учению, человек теряет свой «культурный код и исторические скрепы, когда общественное сознание утрачивает образ “идеального” и основанное на нем понятие “нормы”, когда распадаются и теряют силу представления о “должном и ценном”». Чтобы этого не произошло, «необходимо глашатай, наделенный уникальной способностью удержать смыслы и ценности развития образования в России» [5, с. 29—34].

Базовый тезис повестки национального проекта «Образование» о приоритете Человека созвучен позиционному утверждению Л. С. Выготского о том, что «главное от систем перейти к судьбам». Это задает особую остроту проблеме, связанной с пониманием особой роли российского учителя как ведущего образователя, автора и распорядителя (хозяина) собственной профессиональной деятельности. В данном случае вполне очевидно, что если учитель не удерживает ценность образования, она будет утрачена и его учениками. Именно в этом заключается ценностно-смысловой статус совре-

менного педагога, означающий, что честь служения своей стране и народу через выбранную профессию надо непрерывно и ответственно подтверждать.

В контексте обозначенной национальной повестки развития образования в России дополнительное профессиональное образование педагогов должно выполнять миссию уникального механизма построения пространства возможностей, выступая в качестве антропологической образовательной технологии выращивания и развития «человека возможного» в условиях постиндустриальной цивилизации.

В предисловии научно-публицистического журнала «Образовательная политика» А. Г. Асмолов пишет об основном конфликте XXI века: «Сегодня мы имеем дело с ключевой драмой образования XXI века — нарастающим отставанием учителей от учеников» [1, с. 6]. Еще более драматичный сценарий мы можем увидеть при *отставании педагогов институтов дополнительного профессионального образования от учителей*. В этом сценарии преподаватель системы ДПО должен быть «конгениален взрослому ученику», работать в опережающем, а не запаздывающем режиме, создавая своим обучающимся взрослым зону не только актуального, но стратегического развития и раскрытия их личностного потенциала.

Представим динамику процесса становления антропологического статуса ДПО педагогов в его смысловых переходах от изучения проблем и тенденций развития профессионализма педагогов к попытке

общего описания принципиальных оснований построения новой институции опережающего дополнительного профессионального образования взрослых обучающихся, рассматривая проблему истоков и движущих сил становления «человека возможного» как многофакторную.

Предлагаемый ниже перечень проблем, является, по сути, «сборкой» всех принципиально важных аспектов, характеризующих систему ДПО как уникальный образовательный универсум профессионального образования взрослого обучающегося в условиях реализации национального проекта «Образование».

Анализ деятельности образовательных организаций, которые сегодня активно предпринимают попытки совершенствования содержания и форм дополнительного профессионального образования педагогов в контексте социокультурных перемен, показал, что многие по-прежнему пребывают в плену привычных, традиционно сложившихся форм осознания своих прежних действий, поверхностных стереотипов и взглядов, действуют нетехнологично, ориентируясь на имеющиеся устаревшие прототипы и образцы деятельности, именуя их инновациями, прорывными технологиями и т. д.

Опираясь на следующие тезисы, приведем некоторые примеры легко диагностируемых симптомов, свидетельствующих о проблемном состоянии ДПО:

✓ Кризис гуманитарных наук об образовании, таких как философия и педагогика образования взрослых, которые лишились своих средств управления наукой и потеряли роль

«проектно-системного и методологического координатора» в развитии образования, что заставляет систему дополнительного профессионального образования вырабатывать собственные формы осознания, философию, мировоззрение и миссию.

Сегодня необходимый процесс технологической упаковки и трансляции антропологических идей и принципов «выращивания человеческого в человеке» осуществляется довольно слабо. Следует четко понимать, что разрабатываемые и внедряемые новые форматы обучения педагогов сами по себе не могут перейти в практику системы действий в силу неразвитости теории в условиях ДПО, требуется уникальный социокультурный механизм, обеспечивающий развитие взрослого обучающегося в соответствии с исторически присущим российской модели просвещения гуманистическим императивом: давать знания и воспитывать нравственного человека.

Феномен «нравственности» стал для российского образования ключевым при реализации национального проекта «Образование», поскольку качество образовательной системы определяется иерархией ценностей входящих в нее педагогов. Проектирование образовательных практик саморазвития ученика и учителя может и должно осуществляться через социальный заказ на «нового профессионала, обладающего способностью к саморазвитию в профессиональном развитии» [5, с. 205].

✓ Проблема проектирования нового социума, важной характеристикой которого является *стремительный распад традиционных способов разделения деятельности* с одновременным процессом интенсивного формирования новых. Поверхностное решение данной проблемы может привести к оформлению массы изолированных друг от друга предметов, определяя новый способ нахождения себя одновременно в различных видах деятельности.

Приемы и способы мышления, новая техника и новые методы, касающиеся одного предмета, не распространяются на другие, что предполагает поиск способа выхода из ситуации функционирования в условиях определенного типа деятельности и одновременное включение в раз-

Феномен «нравственности» стал для российского образования ключевым при реализации национального проекта «Образование», поскольку качество образовательной системы определяется иерархией ценностей входящих в нее педагогов.

личные (часто противоположные) виды деятельности.

В этом случае новые технологии образования взрослых развиваются в системе ДПО во многом имманентно, их содержание оказывается оторванным от новых направлений, не располагает приемлемыми методологическими средствами и научными теориями. Решение данной проблемы предусматривает создание социотехнологий как особой предметности, которая ломает традиционные образцы и стандарты, ранее используемые в условиях ДПО [2].

✓ Безудержный рост проектирования с одновременной утерей культуры исследовательской работы, которая предполагает установление связи и соотношения между собственно проектированием и исследовательской практикой. Отсутствие такой связи нередко приводит к разработке проектов, имеющих в своей основе фиктивное знание.

Эффективность проектных форматов работы и становление синкретических комплексов: наука — образование — практика (производство), включающих несистематизированные агломерации разнопредметных знаний и профессиональных позиций, зависят в первую очередь от научного обеспечения и организационно-управленческой деятельности, сложноорганизованный, синтетически-комплексный характер которых заставляет рассматривать и искать новые, преимущественно сетевые формы проектирования и системы кооперации, обеспечивающие совместный доступ к тем или иным ресурсам [2].

✓ Постоянно расширяющееся влияние информационной среды на все системы деятельности человека (имеется в виду сбор информационных массивов, мониторинги, инфоповоды и т. д.). Однако слабый уровень сформированности у педагогов культуры работы с информацией, а также увеличивающаяся в геометрической прогрессии плотность информации о социальных объектах требуют

освоения принципов и техник установления границ и порождают необходимость создания средств работы с информационной средой, обладающей качеством «неопределенности».

✓ Необходимость анализа состояния кадрового потенциала, построения онто- и антропопрактик, практик выращивания «человека возможного», методов и содержания подготовки управленческого и педагогического персонала в системах кооперации «образование — наука — практика», что позволит на основе новых кооперативных систем деятельности наращивать и взаимообращать потенциал педагогов всей сферы дополнительного профессионального образования и осуществлять взаимодействие практико-ориентированной фундаментальной науки и проектно-конструкторских разработок инновационного типа в условиях ДПО [2; 5].

Завершая представление тезисов о проблемах ДПО педагогов, обратим внимание на материалы Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области на период до 2035 года, которая открывает стратегический путь к разработке «карт занятости каждого нижегородца», перепрофилированию и модернизации системы регионального образования в целом, к введению новых форм общего, дополнительного и профессионального образования и разработке моделей детско-взрослого научно-образовательного производства и т. д. [6].

В целом все обозначенные проблемы можно облечь в определенную технологическую форму создания «нового института дополнительного профессионального образования», где речь идет о новом типе научно-образовательно-технологического уклада как о «большом» проекте развития пространственного развития ДПО педагогов.

Эффективность проектных форматов работы и становление синкретических комплексов: наука — образование — практика (производство), включающих несистематизированные агломерации разнопредметных знаний и профессиональных позиций, зависят в первую очередь от научного обеспечения и организационно-управленческой деятельности.

Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования мы связываем с его влиянием на процесс антропологического самоопределения взрослого обучающегося, характеризуемого как способность управлять собственным развитием, «определять себя» через смену внутренней позиции, выработку новой идентичности в изменяющихся обстоятельствах жизни и деятельности.

Квалификация проблемной ситуации в системе ДПО педагогов с указанием на отсутствие единого понимания ее миссии, представлений о новых форматах и методах профессиональной деятельности взрослого обучающегося, об историческом забвении методической работы и кооперации науко-ориентированной практики и практико-ориентированной науки предполагает построение новой структуры отношений, опирающихся на организационно-деятельностные основания, принципы и сквозную идею антропологического подхода и проектно-преобразующей парадигмы.

Безусловно, *образование* является самоценностью, условием развития человека во всех его ипостасях, формирующим полноту и целостность человеческой реальности [5]. Вместе с тем предикат *дополнительное профессиональное*

указывает на особую предметность образования, обязывающую воспринимать ДПО в качестве поставщика новой профессиональной позиции педагогов и квалифицированных кадров для производства, гуманитарных областей деятельности, гуманитарной науки. Сфера ДПО сегодня превращается в приоритетное направление государственной социальной политики высокоразвитых стран, включая Россию. При этом сформулированная макси-

ма «образование через всю жизнь» является важнейшим вызовом XXI века.

В нашем понимании социокультурную и научно-образовательную деятельность педагогов в системе ДПО следует рассматривать в категориях дополнительности и полноты; разнообразия и концентрации образовательных антропопрактик. Сквозной проблематикой выявления условий и механизмов пространственного развития ДПО педагогов является разработка концепта «антропологической навигации» обучения взрослых, включающего пространство событийности, построение личностных образовательных траекторий, целостный и уникальный репертуар образовательных онто- и антропопрактик создания новой модели профессионализма педагогов.

Принцип дополнительности трактуется нами как «дополнить до целого, до полного образования, который предполагает наличие рефлексивных механизмов саморазвития, нацеленность на самообразование, как способ “достраивания” человеком самого себя до целого, как обретение собственной, индивидуальной субъектности в деятельности и личностной позиции во встречах с Другими» [5, с. 162].

Ранее нам приходилось проводить сравнительно-сопоставительный анализ и выявлять существующие отличия как в формах организации образовательного процесса, так и в понимании целей и ценностей профессионального образования. Существенным отличием является то, что предметом целенаправленной систематической совместной деятельности педагогов в сфере ДПО становятся проектирование техник и способов профессионального мышления и деятельности, построение пространства профессиональной самодеятельности, саморазвития и самореализации.

Именно в системе дополнительного профессионального образования антропологический подход призван быть ведущим, ведь если смысл традиционного

Предметом целенаправленной систематической совместной деятельности педагогов в сфере ДПО становится проектирование техник и способов профессионального мышления и деятельности, построение пространства профессиональной самодеятельности, саморазвития и самореализации.

манитарной науки. Сфера ДПО сегодня превращается в приоритетное направление государственной социальной политики высокоразвитых стран, включая Россию. При этом сформулированная макси-

профессионального образования всегда был связан с массовой социализацией, то смысл ДПО педагогов, по нашему представлению, изначально коррелятивен полюсу индивидуальности, персонифицированности — ее становлению и развитию.

Считаем, что при подходе к решению проблем ДПО педагогов как пространства событийности, построения процессов персонификации и онто- и антропопрактик развития нового профессионализма следует утвердить следующие уровни категориального анализа:

✓ *онтология* (всеобщие принципы бытия человека);

✓ *методология* (всеобщие способы обустройства жизнедеятельности человека);

✓ *технология* (инструментальные регулятивы потенциально возможной практики развития человека);

✓ *антропопрактика* (реальное со-бытийное пространство становления собственно человеческого в человеке).

Первый уровень фиксирует реальность бытия человека, последующие — действительность его существования и жизнедеятельности.

Представим категориальный строй педагогики и андрагогики — как он осмысливается в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

Онтология — всеобщие принципы бытия человека в его отношении к реальности — определяет многообразие средств жизнедеятельности человека, предельными способами которых являются *общность, сознание и деятельность*.

Методология — конкретизирует онтологические принципы как основание обустройства жизнедеятельностного пространства человека, где в качестве конституирующих понятий обоснованы и содержательно определены *со-бытийная общность и субъективная реальность* [5].

Технология — это инструментальные средства построения онто- и антропопрактики, в которой выделяются три слоя

инструментально-управленческого знания:

1) интегральная периодизация развития субъективной реальности способа жизни человека; 2) возрастно-нормативные модели становления субъектности человека на разных ступенях онтогенеза бытия человека; 3) возрастно-сообразные, возрастно-ориентированные модели образовательной и педагогической деятельности на разных ступенях взросления человека.

Онто- и антропопрактика — это реальное (не эмпирическое) со-бытийное пространство «вочеловечивания человека», которое обустраивается множеством моделей уклада жизни людей, многообразием семейных, образовательных, профессиональных и других общностей, конкретными формами и способами возвращивания и воспитания человека как субъекта культуры и исторического действия, как личности.

Категориальный анализ в ходе сетевого проектирования позволил нам осуществить корректные переходы от классической «педагогики и андрагогики» к постнеклассической «педагогике возможностей», в сторону непрерывного «пестования» нравственного достоинства и ответственности, совершенных форм познавательных и деятельных способностей человека.

Категориальный анализ в ходе сетевого проектирования позволил нам осуществить корректные переходы от классической «педагогики и андрагогики» к постнеклассической «педагогике возможностей», в сторону непрерывного «пестования» нравственного достоинства и ответственности, совершенных форм познавательных и деятельных способностей человека.

Рассмотрев переходы от онтологии к антропопрактике, мы сформулировали следующие уровни создания новой проектно-сетевой институции в системе ДПО: онтология — методология — технология — практика, где:

✓ *онтология* — система мировоззрения (мировоззренческий уровень: смысл, ценность, антропологический принцип.); основные обсуждаемые вопросы: *Зачем? Ради чего и ради кого осуществляется жизнедеятельность?*

✓ *методология* — система принципов (путей, направлений); включает осмысле-

Рассмотрев переходы от онтологии к антропопрактике, мы сформулировали следующие уровни создания новой проектно-сетевой институции в системе ДПО: онтология — методология — технология — практика,

ние, базовые принципы решения сверхзадачи; основной обсуждаемый вопрос: *На каких основаниях осуществляется жизнедеятельность?*;

✓ технология — общая система средств работы; включает технологические модели, нормировку средств и методов работы; обсуждаемые вопросы: *Каким образом это происходит? Что и как делать?*;

✓ практика — форматы онто- и антропопрактик, включающих способы, методики, практические действия соорганизации профессиональных позиций, рефлексивный анализ, оценку и экспертизу действительности; обсуждаемые вопросы: *Что получилось с точки зрения «зачем»? Ради чего и ради кого?*

Принципиально новым в данном категориальном анализе является рассмотрение практики как категории, а не как теоретически пустой эмпирии и педагогического опыта. Это позволило нам типологизировать антропопрактики в системе ДПО и затем без «фальсификаций пе-

рейти к организации действительности антропопрактик в образовательных организациях Нижегородской области [3].

К сожалению, из-за того что начатое научное исследование продолжается в условиях проектно-организованного управленческого эксперимента системы ДПО педагогов, мы не можем детально рассмотреть в одной статье все позиции категориального анализа в рамках учения о человеческой сущности в контексте национальной повестки развития образования. Подчеркнем, что сегодня чрезвычайно актуально содержательно раскрыть эти позиции, в частности, для построения реальных онто- и антропопрактик в условиях национального проекта «Образование», обновления ФГОС общего образования, где необходимы квалифицированный анализ данных категорий и плодотворное культуротворчество всех ответственных субъектов социокультурного действия, способных удержать все смыслы системы российского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Интеллектуальная грибница / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. — 2019. — № 1-2. — С. 77—78.
2. Зверев, С. М. Концепция развития дополнительного профессионального образования : проект / С. М. Зверев, Г. А. Игнатьева, В. И. Слободчиков. — URL: <http://www.old.mioo.ru/lab-aoppo/projects/reports>.
3. Игнатьева, Г. А. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Педагогика и просвещение. — 2015. — № 4. — С. 359—372.
4. Послание Президента Владимира Путина Федеральному собранию. 15.01.2020. — URL: <https://news.rambler.ru/other/43503946-polnyy-tekst-poslaniya-prezidenta-vladimira-putina-federalnomu-sobraniyu/>.
5. Слободчиков, В. И. Антропологические перспективы отечественного образования / В. И. Слободчиков. — М. ; Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 264 с.
6. Стратегия развития Нижегородской области до 2035 г. — URL: <https://nn-invest.com/about/information-about-the-region/strategy-of-socio-economic-development-/>.



РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПОСТДИПЛОМНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГА

В. В. НИКОЛИНА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и андрагогики НИРО
vnikolina@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности аксиологического подхода и его реализации в условиях постдипломного педагогического образования как важнейшего методологического ориентира современного постиндустриального общества. Раскрываются значимость, сущность, гуманистическая направленность аксиологического подхода в постдипломном образовании, основные педагогические пути его реализации.

The article describes the features of the axiological approach and its implementation in the conditions of postgraduate pedagogical education as the most important methodological landmark of modern post-industrial society. The importances, the essence, the humanistic orientation of the axiological approach in postgraduate education, the main pedagogical ways of its implementation are revealed.

Ключевые слова: *аксиологический подход, постдипломное профессиональное образование педагога, ценностно-целевые ориентиры педагога, педагогические условия реализации аксиологического подхода*

Key words: *axiological approach, postgraduate professional education of a pedagogue, value-oriented guidelines of a pedagogue, pedagogical conditions of the axiological approach implementation*

Становление в России постиндустриального общества влечет за собой значительные перемены во всех сферах деятельности человека, обусловленные глобальными динамическими изменениями развивающейся социокультурной действительности. Они характеризуются всеохватностью, непрерывностью, неопределенной устойчивостью, стремительностью процессов и явлений, способностью к ускорению, появлением новых технологий и цифровой экономики, а также «переходностью времени и культуры» (В. М. Розин).

По мнению Д. Белла, особенностью постиндустриального общества является многообразие социальных взаимодействий, которые осуществляются по заданным институциональным правилам, нередко име-

ющим конфронтационную природу [2]. При этом возникновение нового «для мира явления электронной сверхсвязанности ставит перед нами вопросы совершенно нового типа и масштаба» [15, с. 33]. В этой связи в постиндустриальном обществе как обществе «быстрого развития» появляется потребность в новых профессионалах, способных адекватно отвечать на требования XXI века. Ценности постиндустриального общества задают «иной вектор человеческой активности» [12, с. 24], обуславливая генерацию новых ценностных образцов, идей, ориентиров, способов деятельности. Поэтому ключевая роль в современном обществе принадлежит именно системе образования. Она опосредованно отражает осуществляющиеся социально-экономические,

политические процессы, тенденции и проблемы развития социума, закладывает ценностные основания для формирования общества будущего.

Происходящие перемены влияют на квалификационную структуру педагогических кадров, требуют от них постоянного обновления знаний, компетенций, готовности к изменениям, профессиональной мобильности в условиях непрерывного образования.

Непрерывное образование выступает важным и необходимым условием общественного процесса глобализации, определяющего социальный облик настоящей и будущей цивилизации, развитие и изменение современного мира.

Неотъемлемой частью непрерывного образования является система дополнительного профессионального педагогического образования, нацеленная на расширение диапазона профессиональных возможностей педагога, на подготовку и реализацию общественной потребности в специалистах нового типа, ориентированных на самореализацию, саморазвитие, самосовершенствование. «Атрибутом образования новой профессиональной школы является также способность эффективно осваивать огромные массивы информации и успешно действовать в максимально неопределенной (в самых разных смыслах) экономической, технологической, производственной и т. п. ситуации» [10, с. 7].

Важной задачей дополнительного профессионального педагогического образования

является становление и развитие нового поколения педагогов, чутко ощущающих вызовы времени и способных отвечать на них новыми компетенциями и профессиональными позициями в контексте цифрового мира. Подчеркнем, что постдипломное образование характеризуется как мобильная, гибкая, открытая для оперативных изменений и обоснований инно-

ваций система, не только обеспечивающая удовлетворение потребностей личности в приобретении новых профессиональных компетенций, но и стимулирующая развитие сущностных сил и способностей для самоопределения, рефлексии обучающегося как субъекта, поиска своего места и смысла существования в современном образовательном пространстве [4]. Оно носит открытый, опережающий и «превосходящий» характер, является персональным образованием педагога, ориентированным на его инновационную деятельность и самосозидание.

В системе постдипломного образования педагогов образовательный процесс направлен «на формирование генеральной человеческой способности — способности к саморазвитию через освоение ценностей культуры и творению ее новых предметных форм» [11, с. 23]. Это требует перестройки вектора развития с предметно-информирующей модели на модель саморазвивающего позиционного обучения, включения гибких мобильных структур обучения, «в котором доминируют тенденции образовательной активности, творческого созидания и которое на основе постоянного рефлексивного мониторинга способствует раскрытию у педагогов коммуникативных и эмерджентных качеств, создающих эффект совокупного влияния на другие сферы общественной жизни... Основной целью образовательной деятельности в условиях постдипломного образования должно стать освоение обучающимися ведущих идей и методов решения проблем изменений в профессиональной и окружающей социокультурной среде. Такое освоение может осуществляться только на уровне их внутреннего принятия как личностных ценностей» [4, с. 23—25].

Подчеркнем, что в условиях становления российского постиндустриального общества специфической характеристикой современного постдипломного образования педагога, по мнению В. И. Слободчикова, являются «поворот к человеку» и

Постдипломное образование характеризуется как мобильная, гибкая, открытая для оперативных изменений и обоснований инноваций система.

выращивание «человеческого в человеке» как основа всей деятельности [11]. Тенденция ускорения, перевод с традиционной системы подготовки и повышения квалификации педагогов на рефлексивно-деятельностную (преобразующую) главным образом связаны с реализацией национального проекта «Образование», направленного на повышение конкурентоспособности российского образования и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности. Все это ориентировано на разработку новых моделей профессионального роста педагогов, призванных соответствовать социальным запросам общества и прогнозам рынка труда, а также личностным, ценностно-смысловым потребностям педагогов.

В этой связи актуализируется статус антропологических, аксиологических основ постдипломного образования как отражения антропогуманистической парадигмы. В исследованиях Т. К. Ахаян, И. С. Батраковой, В. П. Бездухова, Е. В. Бондаревской, А. В. Кирьяковой и др. дана сущностная характеристика аксиологического подхода. Необходимо отметить, что в современных условиях его значимость возрастает, поскольку ценностные ориентиры, имеющиеся у детей поколения Z, носят размытый, утилитарный, прагматический характер. Поэтому обращение к антропологическим ценностям, являющееся отличительной особенностью нашего времени и важнейшим принципом российской государственной образовательной политики, требует новых норм, правил, идеалов, образцов социального поведения, позволяющих успешно жить и самореализовываться в постиндустриальном обществе [9]. Именно антропологический контекст ценностей, основанных на любви, добре, милосердии, рождает энергию гуманистической деятельности педагога.

В связи с вышеизложенным миссия современного педагога состоит в приобщении обучающихся к ценностям культу-

ры и трансляции в деятельность образовательной организации гуманистических идеалов становления «человеческого в человеке». Выступая общеметодологическим ориентиром, аксиологический подход определяет ценностное видение при решении разнообразных педагогических проблем, обеспечивает раскрытие ценностно-смысловых компонентов профессиональной деятельности педагога, сути гуманистических ценностей, выявляет противоречия между ценностными системами учителя и обучающегося, разрешение которых каждым обогащает их аксиологический потенциал.

В современных условиях меняется ценностное пространство: если раньше оно охватывало несколько поколений людей, то сегодня налицо ценностный разрыв «кода поколений», хотя глубинные общечеловеческие ценности (здоровье, жизнь, любовь и т. д.) остаются неизменными и составляют нравственную «ось сознания». Поэтому аксиологический подход «задает ценностный способ рассмотрения становления личности в единстве социального и экзистенциального, в ее самореализации. Аксиологический подход позволяет включить в исследовательское поле такие аксиологические феномены, как ценности, переживания, мотивы, духовное возвышение, веру, созидание, идеал и др.» [8, с. 68].

Характеризуя аксиологический подход, Г. А. Мелекесов подчеркивал, что он «будучи направленным на раскрытие смысла объектов, понятий в аспекте их соотношения с явлениями социально-нравственной жизни общества, позволяет не только воссоздавать явление в социокультурном пространстве образования, но и выявлять скрытое от социально-педагогического опыта противоречие между ценностными системами учителя и ученика» [7, с. 122].

Миссия современного педагога состоит в приобщении обучающихся к ценностям культуры и трансляции в деятельность образовательной организации гуманистических идеалов становления «человеческого в человеке».

В профессиональной деятельности учителя реализуются его ведущие ценностные отношения к миру (природе, обществу, Родине, труду, своей профессии, себе), к обучающимся и их развитию как основе и принципу существования образования, когда человек выстраивает свое настоящее, не только опираясь на ценности прошлого, но и с перспективой на будущее.

Ценностное отношение педагога зависит от различных факторов: кругозора, убеждений, ценностей, мотивов; общего воспитания и культуры; способности управлять собой; понимания образования будущего как «фонтанирующей спонтанности» (М. К. Мамардашвили); уровня профессионализма и др. В ценностных приоритетах учителя аккумулированы социально-педагогические, общечеловеческие, профессионально-групповые идеалы, которые рассматриваются как осознаваемые и принятые педагогом. В них «генерализованы» общие смыслы его жизни, духовно-нравственные ориентиры, традиции, осуществляется выбор для себя системы ценностей и векторов ценностных ориентиров. По мнению В. С. Швырева, в ценностных ориентациях заключается важный механизм связи нравственного и рационального сознания в культуре нашего времени [16].

В ценностных приоритетах учителя аккумулированы социально-педагогические, общечеловеческие, профессионально-групповые идеалы, которые рассматриваются как осознаваемые и принятые педагогом.

Как показало наше исследование, ценностно-целевые ориентиры педагога опираются на:

- ✓ основные принципы социально-экономического развития общества;
- ✓ особенности развития России как социального государства;
- ✓ историко-культурные нормы и традиции;
- ✓ гуманистические ориентиры педагогической науки;
- ✓ личностные ценностные ориентиры педагогов;

✓ безопасность (национальную, экологическую, политическую);

✓ самоценность человека.

В этой связи главными ценностными ориентирами являются направленность инновационной экономики и политики на Человека, на повышение качества его жизни, удовлетворение материальных и духовных интересов и потребностей, расширение гражданских свобод, развитие творческого потенциала и личностных инициатив обучаемых и обучающихся, на опережающие изменения в ценностном пространстве будущего [8; 9].

В профессиональной деятельности педагога осуществляется непрерывный процесс профессионализма, в котором «духовная ценность определяет ту программу действий профессионального педагога, с которой они входят в со-бытийную общность с обучающимся» [11, с. 156]. При этом, по мнению В. П. Бездухова, способность выбирать ценности (и в соответствии с этим линию поведения) определяется:

✓ осмыслением личностного «я» сквозь призму своих желаний, стремлений, установок, притязаний;

✓ осмыслением личностного «я» среди людей;

✓ осмыслением личностного «я» среди ценностей и норм морали и культуры [1, с. 37].

Подчеркнем, что спецификой профессиональных ценностей педагога является их гуманистический, синтезирующий, деятельностный характер, без чего невозможно развитие его ценностного сознания. Усвоенные педагогом профессиональные ценности, которые тесно взаимосвязаны с общечеловеческими, непреходящими, безусловными, представлены в его личностном сознании как конкретная, подвижная иерархизированная система, выступающая ценностным ориентиром в процессе позиционного самоопределения учителя.

При этом регуляторами, «тормозящими» агрессивные инстинкты человека,

выступают культурные нормы поведения, традиции, правовые и нравственные запреты, общечеловеческие ценности. Именно культура, становясь своеобразным барьером, препятствует проявлению скрытых бессознательных влечений и побуждений [6].

Реализацию идей аксиологического подхода мы представляем как выстраивание педагогом стратегий проектирования ценностно значимого для него мира, а также создание пространства открытого общения на уровне личностных смыслов и перевод ценностного мира в образовательную реальность. Проектирование ценностно-смысловой практики педагогом как носителем ценностно-деятельной позиции обуславливает развитие личности обучающихся, «переход» их из прошлого в будущее на основе гуманистических ценностных ориентиров. С учетом этого механизма строятся образ, стиль жизни, педагогическая культура, задается ценностный вектор человеческой активности постиндустриального общества, где «преобразующая» деятельность рассматривается как главное предназначение человека [3, с. 24]. По мнению Г. А. Игнатьевой, ценностно-целевую направленность дополнительного профессионального образования педагога характеризуют преобразующий рефлексивный тип деятельности, самоопределение субъекта системы повышения квалификации на «опережающее» состояние деятельности, «выращивание» взрослых людей в едином развивающемся коллективе [3, с. 10].

В качестве важнейших ориентиров деятельности педагога выступают ценности как «жизненные смыслы» (В. Н. Сагатовский), направляющие движение педагога по пути достижения цели обучения и воспитания. В. П. Бездухов считает, что выбор учителем ценностей — это такой выбор, результаты которого способствуют развитию способности учащегося к созиданию жизни, достойной человека [1]. Таким образом, ценности, на которые ориентируется педагог и реали-

зует их в профессиональной деятельности, — это ценности, направленные на Другого, то есть на обучающегося, и ориентированные на его развитие, обучение и воспитание как строителя будущего.

Такая ориентация возникает в процессе ценностного отношения и предполагает признание Другого как *своего* Другого (Р. Г. Апресян, В. П. Бездухов). Педагогический смысл ценности как отношения заключается в том,

что «если ценность есть отношение, то учитель для того чтобы организовать освоение школьниками ценностей, должен включать их в такие отношения, в которых “заключены” ценности» [11, с. 91]. Создаваемые отношения воспроизводятся в ценностных ситуациях, которые либо целенаправленно моделируются, либо возникают спонтанно, переводя ценностное отношение в «утаенный план сознания» (Л. С. Выготский), в ситуации переживания ценности и ее присвоения.

Как показывает образовательная практика, формирование у обучающихся ценностного отношения к миру вызывает у педагогов значительные сложности, поскольку этот процесс во многом зависит от таких факторов, как культура педагога, его мировоззрение, опыт, нравственная позиция, духовность как мера совершенства личности, а также понимание особенностей современных детей, их ценностных ориентиров, обусловленных тем, что они родились в эпоху рыночной экономики и цифровых технологий, для них характерна «фонтанирующая спонтанность». В этой связи профессиональные дефициты, обусловленные недостаточностью компетенций, культуры, опыта, связанные с реализацией аксиологического подхода, «ликвидируются» на курсах повышения квалификации педагогов в постдипломном образовании, в процессе их самообразования.

Как показывает образовательная практика, формирование у обучающихся ценностного отношения к миру вызывает у педагогов значительные сложности, поскольку этот процесс во многом зависит от таких факторов, как культура педагога, его мировоззрение, опыт.

При реализации аксиологического подхода в дополнительном педагогическом образовании необходимо учитывать перечисленные ниже педагогические условия.

✓ Аксиологическое насыщение всего образовательного процесса во всех образовательных программах повышения квалификации педагогов основано на эмоциональном переживании, ценностных ориентирах, рефлексии. Содержание образования рассматривается под углом ценностного самоопределения, личностного отношения педагога и принятия нравственно-этических норм и правил, сложившихся в профессиональном пространстве, обеспечивающих раскрытие культурных норм, средств, способов работы, ценностных ориентиров современной действительности, развитие духовности как родового человеческого способа жизни, что находит отражение в дидактических материалах, технологиях [8; 9]. В частности, на кафедре педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования разработаны и реализованы событийно-деятельностные технологии погружения в социокультурное пространство; рефлексивные технологии, обеспечивающие ценностную насыщенность педагогического содержания глубинными эмоциональными переживаниями; ценностно-смысловое самоопределение педагога. На первый план в них выходит ценностно-целевая направленность на раз-

Именно аксиологическое насыщение образовательного процесса является основанием всех характеристик Человека как субъекта жизнедеятельности и непреходящей, безусловной ценности.

витие профессионально-личностной позиции учителя, а также ценностей самообразования, самосовершенствования, позиционного отношения, управления собственным профессионализмом, творчеством [4].

Именно аксиологическое насыщение образовательного процесса является основанием всех характеристик Человека как субъекта жизнедеятельности и непреходящей, безусловной ценности.

✓ Модульная структура образовательных профессиональных программ на курсах повышения квалификации, разработанных с учетом исследований, проведенных на кафедре педагогики и андрагогики НИРО и построенных по принципу «наличия обязательной инвариантной компоненты (базовая часть), вариативной части, включающей *обязательные модули* (учебные курсы), ориентированные на развитие мировоззрения педагогов, их нравственной позиции, раскрытие ценностных ориентиров современного мира и современных обучающихся; *модули (учебные курсы) по выбору слушателя*, а также *стажировку и консультацию* на базе ведущих образовательных организаций системы дополнительного профессионального образования [4]. Особенностью образовательных программ является их создание в контексте деятельностного содержания, трансдисциплинарного аксиологического подхода, что обеспечивает слушателям решение различных ценностно-смысловых учебно-профессиональных задач, нравственных дилемм, включение в дискуссии, сюжетно-деятельностные игры. При этом позиционное взаимодействие преподавателя и слушателей в системе постдипломного образования педагогов возникает в условиях событийной (позиционной) общности. Ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из ее участников и целевыми ориентирами их совместной деятельности в качестве коллективного субъекта [13]. Организационная рамка осуществляется в сессионной модели, включающей четыре сессии (установочную, проектировочную, экспертно-консалтинговую, презентационную [4]), обеспечивающие ценностно-смысловое самоопределение педагогов относительно новых ценностных ориентиров, персональных и профессиональных педагогических позиций.

✓ Технологическая реализация аксиологического подхода в постдипломном образовании осуществляется на основе

проектирования индивидуального профессионально-ценностного маршрута развития педагога с учетом диагностики его начального ценностного отношения к действительности как зоны актуального ценностно-смыслового развития; построения индивидуального маршрута и его реализации путем модульного обучения, стажировки в образовательных организациях как социальной практики консультационного сопровождения, определения ценностно-рефлексивных отношений при образовательной активности слушателей. В этом случае «осмысление и смыслообразование имеют деятельно-практическую природу и определяются ценностно-целевым контекстом соответствующих видов социально-культурных практик» [14, с. 42].

✓ Использование событийных гуманитарных технологий включает слушателей в субъект-субъектные отношения, ориентированные на ценностно-смысловое самоопределение педагога как субъектов события, обеспечивает обогащение форм непосредственного эмоционального общения, расширяющего спектр ценностных отношений, содержащего развивающую ценностно-ориентирующую встречу. Проживание педагогом нравственных событий, коллизий способствует тому, что он становится автором (создателем) истории своей жизни, отрезка времени, включающего пересечение деятельности, переживания и общения, когда все участники события получают не только знание о чем-то, но и опыт переживания этого события в условиях открытого общения на уровне личностных смыслов в формате персонифицированного, смыслопоискового обучения педагога.

✓ Педагогическое сопровождение учителя в процессе развития его ценност-

ных ориентиров включает последовательную смену видов деятельности от проблематизации до анализа рефлексии его профессиональной позиции в единстве профессионального сознания и профессиональной деятельности. Педагогическое сопровождение направлено на переход педагога от содержательно-отражательного способа формирования ценностных ориентаций обучающихся к конструктивно-деятельностному, проектно-преобразующему, обеспечивающему антропологический смысл деятельности педагога в контексте гуманистических ценностей.

В заключение подчеркнем, что аксиологический подход, являясь связующим звеном между практическим и познавательным отношением к миру, «выступает в качестве системообразующего фактора деятельности субъектов педагогического процесса» [8, с. 67].

Реализуясь в условиях постдипломного образования педагогов, обозначенный подход концептуализирует их ценностные основания для овладения личностными духовными смыслами, помогает учителю выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов в мире опережающих изменений; развивает аксиологический потенциал, создает эскиз «потребного будущего» (без которого не возникает достойная жизнь человека), а также способ конструктивного влияния на следующие вызовы современного мира в контексте антропологических ценностей, обеспечивающих «становление человеческого в человеке» (В. И. Слободчиков).

Аксиологический подход, являясь связующим звеном между практическим и познавательным отношением к миру, «выступает в качестве системообразующего фактора деятельности субъектов педагогического процесса».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бездухов, В. П.* Моральность учителя как определяющая содержание его нравственного образа / В. П. Бездухов // Известия Российской академии образования. — 2010. — № 1 (13). — С. 31—41.
2. *Белл, Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. — М. : Academia, 2004. — 783 с.

3. *Игнатьева, Г. А.* Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород, 2006. — 40 с.
4. *Игнатьева, Г. А.* Содержательно-деятельностный контекст постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров: от теории к практике : практико-ориентированная монография / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, О. Е. Фефелова. — Н. Новгород : НИРО, 2017. — 367 с.
5. *Илалтдинова, Е. Ю.* Роль педагога в цифровом мире образования / Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 34—39.
6. *Лоренц, К.* Так называемое зло / К. Лоренц. — М. : Культурная революция, 2008. — 616 с.
7. *Мелекесов, Г. А.* Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя / Г. А. Мелекесов, А. В. Кирьякова // Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике : монография / А. В. Кирьякова, В. Д. Повзун, А. А. Полякова [и др.]. — М. : Дом педагогики, 2008. — С. 121—148.
8. *Николина, В. В.* Аксиологический подход как методологический ориентир воспитания будущего педагога / В. В. Николина // Воспитание будущего учителя: идеи, ценности, ориентация : учебное пособие / под ред. Л. В. Загрековой, В. В. Николиной, В. А. Фортунатовой. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2001. — С. 61—91.
9. *Николина, В. В.* Духовно-нравственное развитие педагога в условиях постдипломного образования / В. В. Николина // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве : сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции. Т. 7 / под ред. О. К. Поздняковой. — Самара : СГСПУ ; М. : МПСУ, 2019. — С. 142—147.
10. *Новиков, А. М.* Профессиональное образование: устремление в будущее / А. М. Новиков // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2012. — № 2 (5). — С. 4—10.
11. *Слободчиков, В. И.* Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования. Вып. 2 / В. И. Слободчиков, С. М. Зверев. — М. : Спутник +, 2014. — 190 с.
12. *Степин, В. С.* Теоретическое знание / В. С. Степин. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 744 с.
13. *Тулупова, О. В.* Позиционное взаимодействие обучающихся в системе дополнительного образования / О. В. Тулупова // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 22—28.
14. *Тульчинский, Г. Л.* Тело свободы: ответственность и воплощение смысла. Философско-семиотический анализ / Г. Л. Тульчинский. — СПб. : Алетейя, 2019. — 470 с.
15. *Фадель, Ч.* Четырехмерное образование: компетенции, необходимые для успеха / Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Триллинг. — М. : Издательская группа «Точка», 2018. — 240 с.
16. *Швырев, В. С.* Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность / В. С. Швырев. — М. : Прогресс-Традиция, 2003. — 676 с.

**В 2020 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

***Котельникова М. В.* Программная среда «Математический конструктор» в обучении математике: Методическое пособие. 31 с.**

Пособие содержит краткое описание программной среды «Математический конструктор», ее основных характеристик и возможностей; изложены основные приемы работы по созданию динамических геометрических чертежей и графиков алгебраических функций; приведены примеры для самостоятельной работы.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ



И. Е. ЯКУНИНА,
кандидат химических наук, доцент,
ректор Института повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования
Тульской области
i-1402@mail.ru



Е. В. БЕЛЫХ,
кандидат педагогических наук, доцент, проректор
по учебно-организационной работе
Института повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников образования Тульской области
belihev@mail.ru

В статье представлена концепция непрерывного профессионального развития педагогических работников Тульской области по модели I-SMART Skills. В ее основу положены такие подходы эффективного обучения, как макрообучение (macro learning) и микрообучение (micro learning), способствующие совершенствованию профессиональной компетентности педагогов на основе выявленных профессиональных дефицитов. Концепция направлена на повышение профессионального мастерства педагогов и предоставление новых возможностей для профессионального роста педагогических работников.

The article presents the concept of continuous professional development of teachers of the Tula region according to the I-SMART Skills model. It is based on the approaches of effective learning: macro learning and micro learning, aimed at improving the professional competence of teachers on the basis of identified professional deficiencies. The concept is aimed at improving the professional skills of teachers and providing new opportunities for the professional growth of teachers.

Ключевые слова: *непрерывное профессиональное развитие педагогов, модель, формальное и неформальное обучение, индивидуальная образовательная траектория*

Key words: *continuous professional development of teachers, model, formal and non-formal training, individual educational path*

В 2019 году Тульская область приступила к реализации приоритетного национального проекта «Образование», который определяет стратеги-

ческие цели развития отечественного образования на период до 2024 года. Для развития существующих и создания новых образовательных возможностей на

базе федерального проекта разработана и реализуется региональная приоритетная программа «Образование».

Важнейшим элементом образовательной системы является педагог, обладающий профессиональными компетентностями, владеющий актуальными образовательными технологиями и вовлеченный в активный процесс поддержания функционирования и развития данной системы. Поэтому одним из ключевых направлений является проект «Учитель будущего», который способствует повышению профессионального мастерства педагогов и предоставляет новые возможности для их профессионального развития [2].

Создание условий для непрерывного профессионального развития педагогических работников и эффективных механизмов восполнения профессиональных дефицитов в рамках функционирования национальной системы профессионального роста педагогов — одна из приоритетных задач регионального проекта «Учитель будущего». Она решается через создание и функционирование в регионе центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Тульской области (далее — ЦНППМПР) и реализацию концепции их непрерывного профессионального развития по модели I-SMART Skills (далее — Концепция), утвержденной приказом министерства образования Тульской области в октябре 2019 года [2].

Организация центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников призвана обеспечить адекватное реагирование и адаптацию педагогов к изменяющимся условиям.

Концепция, рассчитанная на период до 2024 года, представляет собой систему взглядов на содержание, принципы и основные приоритеты региональной политики и направлена на обеспечение совершенствования педагогическими и руководящими работниками системы образования профессиональных компетенций в течение всей жизни, а также постоянное повышение ими профессионального

уровня и квалификации. Для этого в Тульской области нужно создать комплекс условий, что будет также способствовать повышению качества регионального образования.

Чтобы достичь этой цели, необходимо решить следующие задачи:

- ✓ создать условия для развития профессиональных компетенций учителей (в рамках макро- и микрообучения) на основе оценки степени сформированности профессиональных компетенций (и/или оценки профессиональных дефицитов), по модели I-SMART Skills;

- ✓ разработать и внедрить механизмы мотивации педагогических и руководящих работников образовательных организаций к непрерывному профессиональному росту;

- ✓ разработать и внедрить механизмы наставничества на всех институциональных уровнях;

- ✓ обеспечить научно-методическое сопровождение непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов образовательных организаций;

- ✓ подготовить педагогических и руководящих работников образовательных организаций региона к аттестации на квалификационную категорию, независимой оценке квалификаций и иным оценочным процедурам.

Ключевой идеей Концепции становится создание в образовательной среде «точек роста» для профессионального и карьерного «лифта» педагогов, занятых в региональной системе образования. Организация центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников призвана обеспечить адекватное реагирование и адаптацию педагогов к изменяющимся условиям на основе сочетания формального, неформального и информального образования.

Реализация Концепции основывается на следующих принципах:

- ✓ непрерывность постдипломного педагогического образования;

- ✓ персонификация дополнительного профессионального образования, бес-

печивающая возможность выбора траектории профессионального развития педагогических работников;

✓ информатизация образовательного процесса, связанная с широким использованием информационных технологий в системе дополнительного профессионального педагогического образования;

✓ регламентность, которая обеспечивается электронной системой оценки профессиональных компетенций, планирования и контроля образовательных мероприятий, направленных на развитие компетенций и самообразования в течение всей профессиональной деятельности.

Концепция включает в себя модель эффективного обучения — макрообучения (*macro learning*) и микрообучения (*micro learning*).

Macro learning — система формального обучения педагогов, то есть обучение по профессиональным образовательным и дополнительным профессиональным программам, подтверждающееся получением соответствующих документов об образовании.

Micro learning — система неформального обучения педагогов, включающая комплекс образовательных (каскадные воркшопы, тренинги, обучающие семинары, образовательные сессии, стратегические сессии), учебно-методических (региональные педагогические мастерские, мастер-классы, учебно-методические семинары), научно-методических (форумы, фестивали, научно-практические конференции, педагогические чтения, научно-методические семинары, круглые столы) мероприятий, конкурсы профессионального мастерства, взаимообучение и самообразование.

В основу Концепции положен кластерный подход, в соответствии с которым в рамках нефинансового соглашения между министерством образования Тульской области и Министерством просвещения РФ в регионе были созданы четыре центра повышения профессионального мастерства педагогических работников. На базе ГОУ ДПО «Институт повышения ква-

лификации и профессионального переподготовки работников образования Тульской области» (далее — Институт) создан ЦНППМПР, который является головным учреждением, отвечающим за формальное (организацию и проведение курсов повышения квалификации, стажировок, профессиональной переподготовки) и неформальное образование педагогических работников региона, а также за координацию деятельности всей сети ЦНППМПР (далее — Сеть) [2].

На базе трех муниципальных учреждений — центров сопровождения деятельности системы образования Тулы, Новомосковска, Плавска — созданы ЦНППМПР, отвечающие за неформальное образование педагогических работников региона. Для реализации неформального образования в кластере создается сеть опорных школ, которые являются в том числе региональными стажировочными и/или инновационными площадками. Для функционирования сети центров и разделения полномочий было подписано многостороннее соглашение о деятельности Сети.

При этом деятельность ЦНППМПР должна быть в первую очередь сконцентрирована на:

- ✓ обеспечении условий для профессионального развития педагогических работников Тульской области в рамках формального и неформального образования;
- ✓ разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогических работников на основе выявленных профессиональных дефицитов;
- ✓ реализации образовательных программ «эксклюзивного» содержания;
- ✓ организации, сопровождении и развитии программ стажировок, мероприятий и сетевых форм их реализации с привлечением ресурсов научных, медицинских, культурных, физкультурно-спортивных и иных учреждений;

На базе трех муниципальных учреждений — центров сопровождения деятельности системы образования Тулы, Новомосковска, Плавска — созданы ЦНППМПР, отвечающие за неформальное образование педагогических работников региона.

✓ формировании и сопровождении деятельности площадок (в том числе цифровых) для развития профессиональных педагогических сообществ;

✓ внедрении моделей «горизонтального обучения», «профессионального наставничества»;

✓ активном использовании цифровых технологий при реализации образовательных программ, мероприятий, проектов.

В процессе непрерывного профессионального развития педагог имеет возможность:

✓ получить дополнительное профессиональное образование;

✓ актуализировать знания и развить компетенции в области применения передовых образовательных технологий, получить представление о наиболее успешных и перспективных образовательных трендах как в мировой, так и в отечественной педагогической практике;

✓ выявить степень владения профессиональными компетенциями и оценить возможности их развития;

✓ разнообразить спектр цифровых навыков для применения их в повседневной профессиональной деятельности;

✓ получить дальнейшее профессиональное развитие по уникальной образовательной траектории.

Одним из центральных направлений при реализации непрерывного профессионального развития учителя выступает компетентностный подход, продиктованный

требованиями времени к деятельности педагога [1].

ЦНППМПР в своей работе ориентируются на результаты диагностики профессиональных компетенций педагогических работников и анализ их запросов на

совершенствование уже имеющихся компетенций и овладение новыми профессиональными навыками.

В соответствии с предложенной мо-

делью I-SMART Skills профессиональная компетентность педагога — это сложная структура, состоящая из взаимосвязанных между собой групп компетентностей — предметной, психолого-педагогической, методической, коммуникативной, цифровой, рефлексивной (Я-концепция) (схема 1 на с. 23).

Группа *предметных компетенций* педагога представляет собой педагогическую адаптированную, интегрированную систему научных знаний, способов деятельности.

Методическая компетентность предполагает сформированность у педагогов следующих умений:

✓ проводить глубокий, системный анализ социально-педагогических условий осуществления педагогической деятельности;

✓ проектировать педагогический процесс в соответствии с целеполаганием;

✓ осуществлять эффективный отбор современных образовательных технологий, форм, способов, приемов, средств для организации профессиональной деятельности.

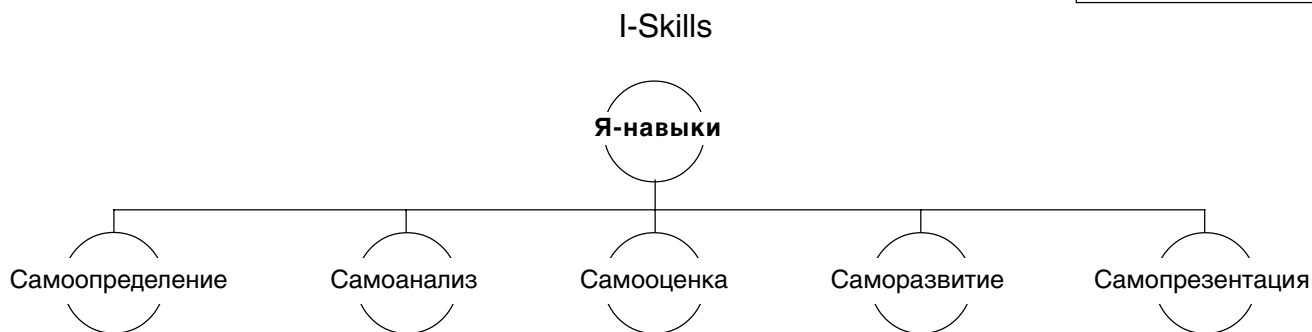
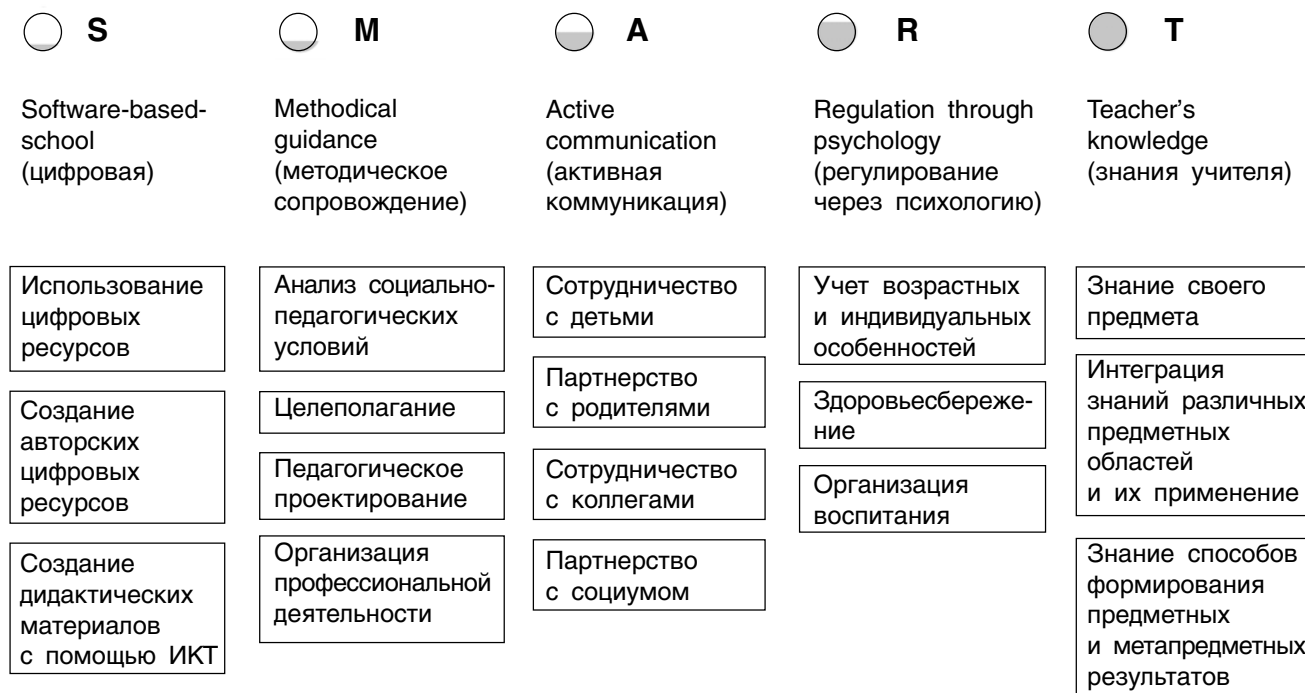
Компетенции, входящие в состав *психолого-педагогической компетентности*, ориентированы на способности педагога учитывать в своей профессиональной деятельности комплекс возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, создавать условия для их здоровьесбережения, осуществлять воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Эффективное взаимодействие, сотрудничество, партнерство педагога с детьми, родителями (законными представителями), коллегами и социумом составляет группу *коммуникативной компетентности*.

Группа *цифровой компетентности* включает в себя умения педагога не только пользоваться информационно-коммуникационными сетями и технологиями, но и

Профессиональная компетентность педагога — это сложная структура, состоящая из взаимосвязанных между собой групп компетентностей — предметной, психолого-педагогической, методической, коммуникативной, цифровой, рефлексивной (Я-концепция).

Система профессиональных компетенций педагога по модели I-SMART Skills



создавать собственные цифровые ресурсы и разрабатывать дидактические материалы с помощью ИКТ.

Эффективность непрерывного профессионального развития педагога во многом определяется его умениями проводить глубокий анализ собственной деятельности, оценивать степень сформированности у себя профессиональных компетенций [3], входящих в состав всех перечисленных групп компетентностей,

разрабатывать программу саморазвития, а также способностью презентовать свой опыт, транслировать собственные педагогические находки. Данные компетенции входят в состав группы компетентности «Я-навыки», или «Я-концепция».

Оценка когнитивной составляющей компетенции включает в себя два компонента:

✓ **знаниевый** — для определения уровня сформированности теоретических и ме-

тодологических знаний в предметной области;

✓ функциональный — позволяющий оценить уровень сформированности умений в области применения знаний в практической деятельности и способность принимать решения в различных ситуациях.

Личностная составляющая компетенции рассматривает мотивационный и ценностный компоненты личности, которые обусловлены социальными компетенциями и личностным отношением к профессиональной деятельности.

Для оценки степени профессионального мастерства педагогических работников по модели I-SMART Skills требуется создание единой электронной системы, консолидирующей данные о профессиональных дефицитах педагогических работников, выявляемых в результате входящего стандартизированного тестирования в начале формального обучения, а также в ходе оценочных процедур в рамках добровольной оценки квалификации и профессионального мастерства.

Сегодня в целях реализации Концепции по модели I-SMART Skills разрабатываются инструменты диагностики оценки степени развития профессиональных компетенций для различных категорий педагогических работников и руководителей образовательных организаций.

Для оценки степени профессионального мастерства педагогических работников по модели I-SMART Skills требуется создание единой электронной системы, консолидирующей данные о профессиональных дефицитах педагогических работников.

Комплексный анализ результатов диагностики позволит выявить профессиональные дефициты педагогов и для каждого из них спроектировать индивидуальную траекторию профессионального развития, которая охватывает как формальное, так и неформальное обучение педагогов, включая систему мероприятий учебно-методического и научно-методического характера всероссийского, межрегионального, регионального и муниципальных уровней, направленных на развитие профессиональных компетенций ру-

ководителей и педагогических работников образовательных организаций (общим объемом 250 часов в год) (схема 2 на с. 25).

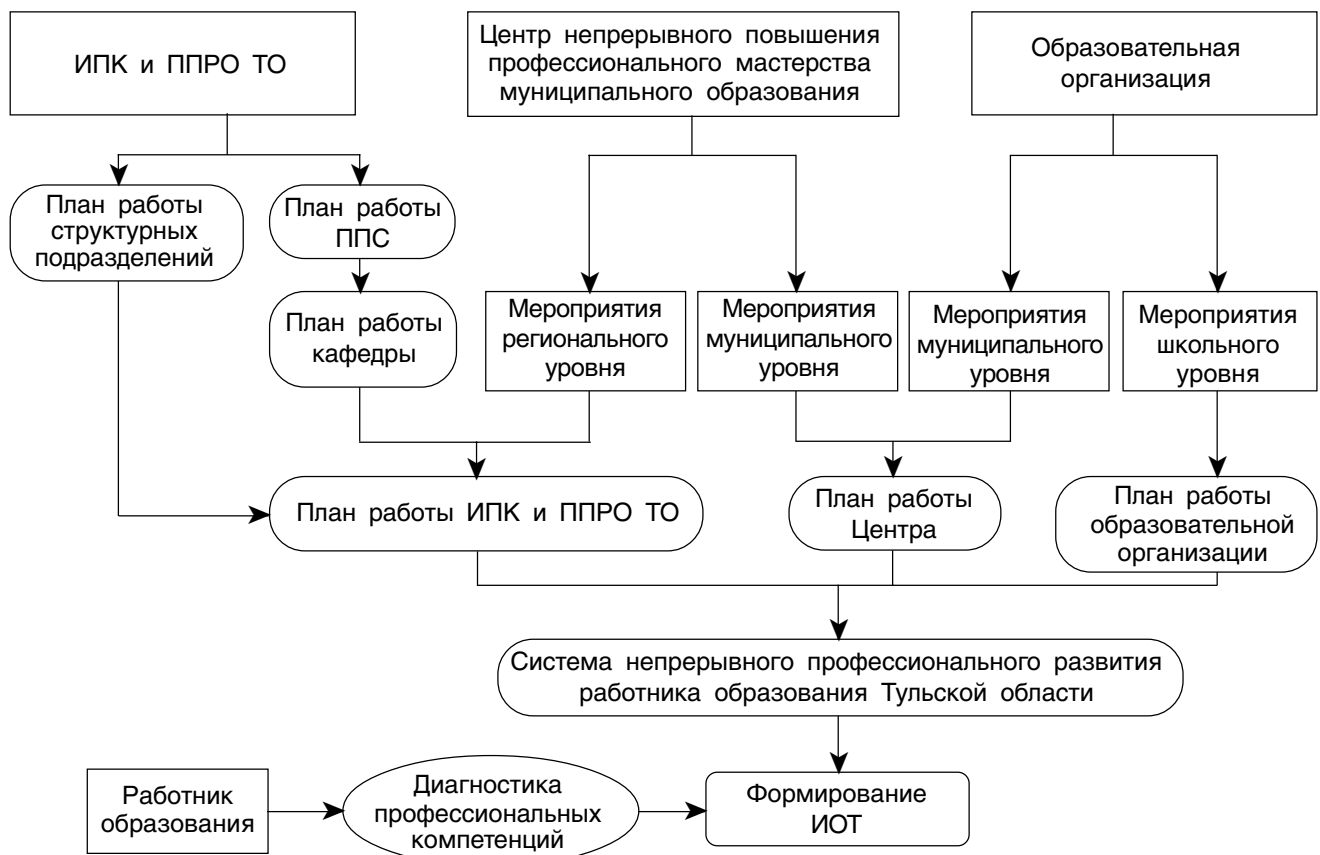
Созданный на базе ИПК и ППРО ТО центр берет на себя функции анализа диагностики профессиональных компетенций педагогических работников, оказывает им помощь в построении индивидуальных образовательных маршрутов, организует обучение по программам профессиональной переподготовки, повышения квалификации и модулям, которые реализуются в форме стажировок, задействует ресурс профессиональных сообществ педагогов на уровне региона и муниципальных образований и руководителей образовательных организаций для «горизонтального обучения».

В институте разработана уникальная электронная информационная система, которая сопровождает непрерывное профессиональное образование педагогических работников, начиная с создания личного кабинета педагога на сайте и заканчивая построением индивидуального образовательного маршрута.

Методическая работа в центрах неразрывно связана с деятельностью профессиональных отделений Ассоциации педагогических работников Тульской области по содействию развития региональной системы образования, включающей 19 отделений по предметным областям и направлениям деятельности. Работа Ассоциации основана на постоянном обмене опытом и лучшими практиками, в том числе в процессе сетевого взаимодействия через цифровое пространство. В рамках Ассоциации реализуются различные проекты, среди которых:

✓ региональный проект «Наставничество: новые грани профессионализма», направленный на апробацию и внедрение эффективной модели профессионального роста педагогов в образовательных организациях Тульской области по трем ключевым направлениям — наставник-учитель, старший наставник, ведущий наставник;

**Схема формирования индивидуальной образовательной траектории (ИОТ)
в рамках концепции непрерывного профессионального развития педагогических работников
по модели I-SMART Skills**



✓ конкурсы профессионального мастерства [4].

Реализация проекта является составной частью системы работы с молодыми педагогами образовательных организаций Тульской области, для чего разрабатываются и используются новые и эффективные формы обучающего взаимодействия, повышения профессиональной компетентности и профессионального мастерства молодых специалистов. Среди инновационных форм работы с данной категорией педагогических работников можно выделить региональный фестиваль молодых педагогов Тульской области «Учитель но-

вой школы: перезагрузка», весеннюю многопрофильную школу «Дорогами профессионального мастерства и творчества», Всероссийский фестиваль клубов «Учитель года» «Российское учительство: новые грани профессионализма», «Методический поезд», «Педагогический десант».

Внедрение в рамках непрерывного профессионального развития механизмов сопровождения и поддержки педагогов в возрасте до 35 лет позволяет задействовать дополнительные стимулы для привлечения в образовательные организации молодых энергичных специалистов и

лучших выпускников организаций среднего профессионального и высшего образования, создавая условия для их профессиональной и социально-бытовой адаптации.

Эффективность горизонтальной модели обучения педагогов Тульской области связана также с конкурсным движением. Совместно с министерством образования области Институт осуществляет подготовку и сопровождение более 20 конкурсов профессионального мастерства для педагогического сообщества.

Таким образом, в ходе реализации концепции непрерывного развития педагогов ожидаются следующие результаты:

✓ создание динамической системы непрерывного профессионального развития педагогических и руководящих работников образования Тульской области, обеспечивающей систематическое повы-

шение квалификации в рамках как формального, так и неформального образования;

✓ разработка и внедрение современных образовательных программ дополнительного профессионального образования с использованием инновационных технологий, обеспечивающих удаленный доступ к информационным банкам знаний и интерактивное взаимодействие;

✓ укрепление кадрового потенциала регионального образовательного пространства, привлечение молодых специалистов.

Реализация Концепции к 2024 году позволит обеспечить участие в мероприятиях непрерывного профессионального развития не менее 90 % педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных и частных образовательных организаций системы образования Тульской области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дивеева, Г. В. Компетентностный подход в реализации персонифицированной модели повышения квалификации педагогов / Г. В. Дивеева, С. В. Слинкин // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании : сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием (20–22 декабря 2016 г.). В 2 ч. Ч. 1. — М. : ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. — С. 136–141.

2. Пчелина, Е. Ю. Принципы реализации концепции непрерывного профессионального развития педагогических работников Тульской области / Е. Ю. Пчелина // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. — 2019. — № 4/1. — С. 5–6.

3. Чичикин, В. Т. Измерение мотивационного компонента профессиональной готовности педагога на основе самооценивания / В. Т. Чичикин, Е. Н. Фомичева, А. В. Фомичев // Нижегородское образование. — 2018. — № 1. — С. 23–28.

4. Якунина, И. Е. Эффективные практики формирования регионального института наставничества как механизма развития кадрового потенциала системы образования Тульской области / И. Е. Якунина, Т. С. Патрикова // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. — 2019. — № 4/1. — С. 40–45.



ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФИЛЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

И. Н. ЛЕСКИНА,

кандидат педагогических наук, руководитель центра социально-педагогических измерений в образовании, доцент кафедры информационных технологий НИРО
inleskina@yandex.ru

В статье раскрыто содержание понятий «компетенции цифровой экономики» и «персональный профиль цифровых компетенций» субъекта сферы образования в условиях цифровой образовательной среды. Представлена процессуальная модель решения управленческой задачи, обеспеченной ИТ-сопровождением. Введено понятие «критический фактор успеха» как индикатор эффективности управленческой деятельности в контексте решения конкретной задачи и определены инструментальные возможности его измерения на основе ключевых показателей эффективности, позволяющие управлять процессом формирования и совершенствования персонального профиля цифровых компетенций не только руководителя, но и педагогических работников образовательной организации.

The article describes the content of the concepts «competences of the digital economy» and «a personal profile of digital competences» of the education field subject in the digital educational environment. A procedural model for solving a management problem provided by IT support is presented. The concept of «critical success factor» is introduced as an indicator of the effectiveness of managerial activity in the context of solving a specific problem and the instrumental possibilities of its measuring are identified on the basis of key performance indicators that allow you to manage the process of formation and improvement of the personal profile of digital competencies not only of the head, but also of pedagogues of the educational organization.

Ключевые слова: *компетенции цифровой экономики, персональный профиль цифровых компетенций, управленческая деятельность, обеспеченная ИТ-сопровождением, критический фактор успеха в управленческой деятельности, ключевой показатель эффективности субъекта образования*

Key words: *competences of the digital economy, personal profile of digital competences, management activities provided by IT support, critical factor of management success, key indicator of the effectiveness of the educational subject*

В условиях растущего мирового спроса на технологии «Индустрия 4.0» происходит непрерывная трансформация рынка труда. В связи с этим перед системой общего образования ставятся новые задачи, одна из которых — формирование у обучающихся «стартовых» мотивов и компетенций, не-

обходимых для создания кадрового потенциала цифровой экономики.

Реализация стратегической цели социально-экономического развития Российской Федерации по формированию растущей устойчивой экономики требует оперативного обеспечения системы образования как стратегически значимого сек-

тора российской экономики кадровыми ресурсами, обладающими компетенциями, необходимыми для успешного решения профессиональных задач в меняющихся условиях [1; 4].

В контексте нашего исследования под компетенциями цифровой экономики субъектов сферы образования необходимо понимать готовность решать профессиональные задачи, используя не только свои знания, умения, психосоциальные ресурсы, но и функциональные возможности современных платформенных решений и сервисов, способствующие эффективности профессиональной деятельности. При этом на первый план выходят навыки, обеспечивающие способность субъекта к постоянному обучению и изменению собственного поведения в условиях непрерывно меняющегося мира. В этой связи важно понимание самим субъектом, что использование широкого спектра возможностей цифровой среды обеспечивает эффективную профессиональную деятельность.

Однако серьезной проблемой, затрудняющей процесс качественных изменений в современной школе, является дефицит квалифицированных специалистов, и в первую очередь среди представителей управленческих команд, которые хорошо разбирались бы в отраслевых технологических процессах сферы образо-

вания и понимали значимость современных цифровых технологий для эффективности профессиональной деятельности.

Основные причины обозначенной проблемы — недостаточное понимание педагогическим работником значи-

мости цифровых технологий для совершенствования качества своей работы и отсутствие инструментов для оценки эффективности профессиональной деятельности в цифровой среде.

В этой связи на фоне непрерывной цифровой трансформации условий, в которых реализуется образовательная деятельность в конкретной образовательной организации, на первый план выходят управленческие задачи по созданию возможностей для профессионального и позиционного самоопределения педагогического работника в цифровой образовательной среде и совершенствования персонального профиля цифровых компетенций.

Персональный профиль цифровых компетенций субъекта сферы образования — это своеобразный «паспорт» знаний, опыта, достижений, новых умений и навыков, необходимых для реализации профессиональной деятельности в цифровой среде. Он является не только инструментом оценки личной конкурентоспособности на рынке труда, но и ресурсом управления персональной траекторией развития, когда на основе выявления дефицитов в перечне наличных компетенций планируются мероприятия по формированию недостающих и (или) развитию имеющихся.

Поскольку сегодня мы наблюдаем переход к управлению образовательной организацией, основанному на *больших базах данных* и новых способах коммуникации, эффективность профессиональной деятельности руководителя образовательной организации напрямую зависит от качества организации IT-сопровождения, обеспечивающего оптимизацию работы по сбору, анализу, визуализации, хранению данных, получению обратной связи от субъектов образовательной деятельности.

Рассматривая в данной статье *IT-сопровождение* как структурированную совокупность действий, реализуемую для решения определенной задачи профессиональной деятельности, отметим, что эффективность любого процесса зависит не столько от выбора платформенных решений и онлайн-сервиса(ов), сколько от наличия компетенций, позволяющих максимально эффективно использовать новые

Персональный профиль цифровых компетенций субъекта сферы образования — это своеобразный «паспорт» знаний, опыта, достижений, новых умений и навыков, необходимых для реализации профессиональной деятельности в цифровой среде.

функциональные возможности для достижения планируемого результата в кратчайшие сроки. При этом качество конкретного процесса профессиональной деятельности, обеспеченного IT-сопровождением, должно быть измеримым и управляемым.

В этой связи мы ввели термин «*критический фактор успеха*» (CSF) и его определение — событие, которое должно произойти для того, чтобы конкретный процесс профессиональной деятельности, обеспеченный IT-сопровождением, считался эффективным. Выбор перечня критических факторов успеха обусловлен вектором стратегического развития конкретной образовательной организации. При этом эффективность управленческой деятельности как один из главных критериев оценки профессиональной деятельности современного руководителя в условиях цифровой экономики связан с качеством IT-сопровождения процессов в деятельности образовательной организации. В свою очередь, каждый критический фактор успеха (CSF) может состоять из нескольких *ключевых показателей эффективности (KPI)* не только руководителя как основного организатора и координатора процесса, но и его соисполнителей и исполнителей, субъектов образовательных отношений [3; 6].

Учитывая, что сегодня у подавляющего большинства руководителей в системе образования нет ясного понимания истинной ценности цифровых технологий для повышения эффективности образовательной организации, необходимо выделить основные процессы управленческой деятельности, более всего нуждающиеся в IT-сопровождении:

- ✓ планирование и определение стратегии развития;
- ✓ управление финансовыми и материально-техническими ресурсами;
- ✓ управление развитием кадрового потенциала;
- ✓ управление качеством реализации образовательных программ;

✓ управление коммуникационными связями (внутренними и внешними);

✓ защита информации и интеллектуальной собственности.

Процессуальная модель решения отдельной задачи в рамках любого направления управленческой деятельности при наличии IT-сопровождения может быть представлена:

✓ *непосредственно управленческой деятельностью*: созданием организационно-управленческих механизмов для решения задачи,

обеспечением достижения CSF и сопровождением его эффектов, получением планируемого результата;

✓ *направлениями IT-сопровождения*: выбором необходимого IT-инструментария и обеспечением его интеграции в процессуальный контекст решаемой задачи, оценкой эффективности реализованного процесса в целом и KPI его участников (схема на с. 30).

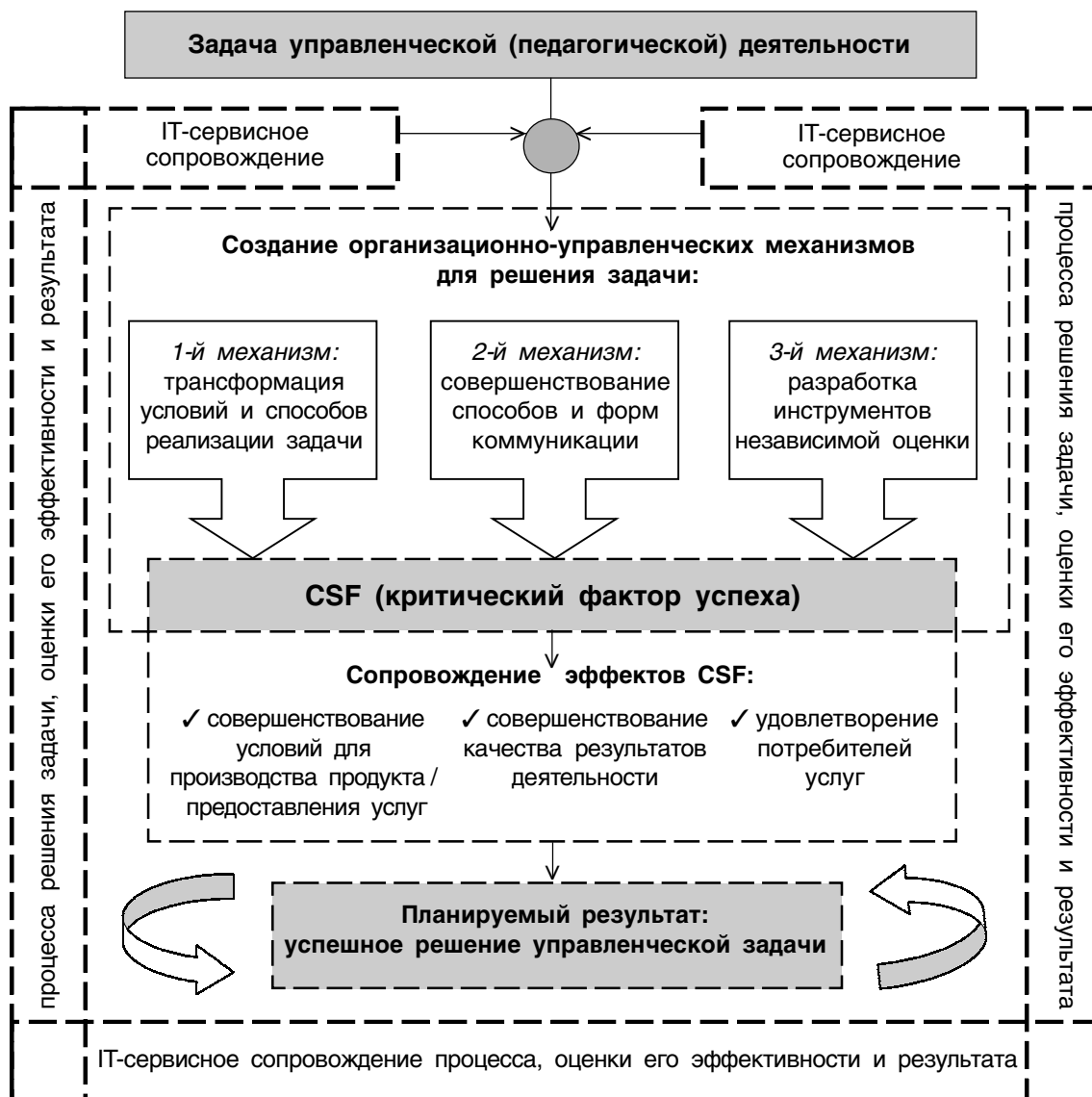
В контексте общественного обсуждения проблемы формирования кадрового потенциала сферы образования, обладающего необходимыми компетенциями в условиях цифровой экономики, рассмотрим в качестве примера процесс возможного решения управленческой задачи по совершенствованию персонального профиля цифровых компетенций педагогических работников в образовательной организации в условиях цифровой экономики (в конкретной образовательной организации при наличии IT-сопровождения).

Итак, основными организационно-управленческими механизмами для решения обозначенной проблемы, создаваемыми и реализуемыми на основе современных платформенных решений и IT-сервисов, являются:

✓ изменение традиционных условий и способов реализации данной задачи, предполагающее наряду с возможностью участия педагогического работника в обя-

Каждый критический фактор успеха (CSF) может состоять из нескольких ключевых показателей эффективности (KPI) не только руководителя, но и его соисполнителей и исполнителей, субъектов образовательных отношений.

Процессуальная модель решения задачи управленческой деятельности, обеспеченной ИТ-сопровождением



зательном формальном повышении квалификации создание условий для неформального образования, например, организацию системы корпоративного обучения, где каждый может не только познакомиться с инновационным опытом коллег, но и освоить роль тьютора, инструктора, эксперта, лидера (при наличии уже сформированных или формирующихся ком-

петенций, соответствующих выбранному профилю);

- ✓ совершенствование способов и форм коммуникации с педагогическим коллективом в условиях цифрового пространства;

- ✓ разработка инструментов для анализа эффективности процесса формирования персонального профиля цифровых

компетенций педагогического работника в целом и отдельных его действий, быстрого нахождения проблемных зон и «точек роста».

Выбор указанных механизмов обусловлен следующими *дефицитами*, выявленными среди педагогов и руководителей образовательных организаций в рамках социологических исследований, проведенных центром социально-педагогических измерений в образовании ГБОУ ДПО НИРО в 2019 году:

✓ до сих пор в образовательных организациях основным показателем наличия условий для совершенствования профессиональных компетенций работников является график курсовой подготовки, составленный с учетом всех требований (периодичности повышения квалификации, обязательных направлений обучения), хотя сам факт получения работником документа установленного образца об успешном окончании обучения еще не является гарантией совершенствования персонального профиля профессиональных, в частности цифровых, компетенций;

✓ сегодня качество условий, необходимых для создания цифровой образовательной среды в образовательной организации, чаще всего анализируется на основе формальных критериев и показателей, фиксирующих, например, наличие и количество технических устройств, скорость интернета, широту перечня применяемых в учебном процессе образовательных платформ, а вовсе не эффективность использования в учебной деятельности функциональных возможностей вышеперечисленных объектов;

✓ для 87 % респондентов основным способом коммуникации с управленческой командой и коллективом остаются традиционные формы делового общения (совещания, педагогические советы и др.); 13 % руководителей частично оптимизировали информационно-коммуникационный процесс в образовательной организации, используя функциональные возможности платформ для онлайн-конференций, сис-

тем электронных дневников и журналов, открытых и (или) локальных сетевых ресурсов и программного обеспечения;

✓ для 72 % респондентов наиболее популярным форматом получения обратной связи от коллектива до сих пор остаются опросы в бумажном виде с последующей ручной обработкой результатов, при этом 18 % управленцев уже успешно применяют для этого современные онлайн-сервисы, позволяющие работать с результатами в реальном времени и оперативно принимать управленческие решения.

Подтверждением эффективности процесса создания организационно-управленческих механизмов, способствующих решению задачи по совершенствованию персонального профиля цифровых компетенций педагогических работников в образовательной организации в новых условиях, является прежде всего сам факт наличия в конкретной образовательной организации условий, ориентированных на повышение в кратчайшие сроки персонального профиля цифровых компетенций педагога, что можно рассматривать в качестве критического фактора успеха (CSF) с соответствующим перечнем измеряемых ключевых показателей эффективности (KPI) руководителя как главного субъекта организации и координации реализуемого процесса (таблица 1 на с. 32).

Рассмотрим ключевые показатели эффективности (KPI) руководителя, подтверждающие обозначенный критический фактор успеха:

✓ во-первых, формирование собственного кадрового ресурса, обеспечивающего создание и развитие системы корпоративного обучения по актуальным направлениям, уже свидетельствует о наличии благоприятных условий в образовательной организации для профессионального и позиционного становления педаго-

Сегодня качество условий, необходимых для создания цифровой образовательной среды в образовательной организации, чаще всего анализируется на основе формальных критериев и показателей.

Критические факторы успеха (CSF) и показатели процесса KPI руководителя

CSF	KPI
Создание условий в образовательной организации для совершенствования персонального профиля цифровых компетенций педагогического работника в короткие сроки	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Увеличение количества направлений в системе корпоративного обучения, обеспеченных квалифицированными специалистами и отвечающих требованиям цифровой экономики ✓ Увеличение процента педагогов (от общего количества в образовательной организации), применяющих в педагогической деятельности компоненты цифровой образовательной среды образовательной организации соответственно их функциональным возможностям ✓ Сокращение среднего количества времени, затрачиваемого руководителем на коммуникационное взаимодействие с управленческой командой и коллективом

гов-лидеров в условиях цифровой трансформации, которые способны обеспечить каскадный процесс формирования новых цифровых компетенций всех участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся и их родителей);

✓ во-вторых, положительная динамика изменения доли педагогов (от общего количества в образовательной организации), не формализованно использующих функциональные возможности компонентов цифровой образовательной среды (технических устройств, электронных ресурсов, платформ, сервисов и др.), является залогом эффективной реализации учебной деятельности в новых условиях;

✓ в-третьих, управление собственными временными ресурсами, в частности по вопросам коммуникационного взаимодействия с управленческой командой и коллективом, способствует повышению эффективности управленческой деятельности в целом.

Такой подход позволяет детализировать ключевые показатели и с целью скорейшего достижения планируемого результата (успешного решения обозначенной управленческой задачи) построить действующую систему управления основными эффектами представленного CSF, такими как:

✓ развитие условий для предоставления персонализированных образовательных услуг в соответствии с требова-

ниями ФГОС в условиях цифровой экономики;

✓ динамика результатов образовательной деятельности в контексте разработанного персонализированного образовательного маршрута каждого обучающегося;

✓ удовлетворенность потребителей образовательных услуг качеством образовательной деятельности в образовательной организации.

Таким образом, изменения в профессиональном и позиционном самоопределении руководителя образовательной организации становятся важным условием возможных изменений в профессиональном и позиционном самоопределении педагога, мотивированного на совершенствование персонального профиля цифровых компетенций в новых условиях.

В этой связи необходимым этапом процесса решения поставленной задачи являются действия по сопровождению (закреплению) эффектов CSF для достижения планируемого результата: совершенствование персонального профиля цифровых компетенций у каждого представителя педагогического коллектива, измеряемого в соответствии с перечнем KPI педагогических работников — субъектов, на которых направлен процесс управленческой деятельности (таблица 2 на с. 33).

Очевидно, что основным индикатором профессионального самоопределения пе-

Таблица 2

Критические факторы успеха (CSF) и показатели процесса KPI педагогического работника

CSF	KPI
Совершенствование персонального профиля цифровых компетенций педагогического работника в кратчайшие сроки	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Повышение качества условий, созданных педагогом для реализации учебной деятельности в цифровой образовательной среде ✓ Увеличение процента обучающихся (от общего количества в образовательной организации), результат обучения которых отражает положительную динамику, учитывающую их индивидуальные потребности и возможности здоровья ✓ Увеличение процента потребителей образовательных услуг, удовлетворенных качеством образовательной деятельности по конкретному предмету (предметной области) / направлению педагогической деятельности

дагога в цифровой среде, отражающим персональный профиль цифровых компетенций, являются условия, при которых реализуется педагогическая деятельность. Поэтому такой показатель, как «качество условий, созданных педагогом для реализации учебной деятельности в цифровой образовательной среде», необходимо рассматривать с позиций:

- ✓ эффективности использования компонентов цифровой образовательной среды, созданной руководством в образовательной организации (технических устройств, электронных образовательных ресурсов и др.);

- ✓ количества электронных образовательных ресурсов и образовательных материалов, разработанных самим педагогическим работником с использованием современных платформ и IT-сервисов и получивших положительную оценку педагогом и (или) НМЭС;

- ✓ выбора современных педагогических технологий для реализации учебной деятельности в созданных условиях;

- ✓ способов и инструментов коммуникации с разными субъектами образовательных отношений.

При этом важно определить, какое влияние оказывают условия, созданные педагогом для реализации персонализированной учебной деятельности по конкретному учебному предмету (предметной области) в цифровой образовательной среде, на качество подготовки обучающихся. Оптимальным показателем здесь

является «процент обучающихся (от общего количества в образовательной организации), результат обучения которых отражает положительную динамику, учитывающую индивидуальные потребности и возможности здоровья».

Таким образом, ресурсы, средства и технологии, применяемые педагогом для эффективной реализации профессиональной деятельности в условиях развития цифрового образования, должны быть ориентированы на непрерывное совершенствование каждой личности образовательных отношений (взрослого и ребенка). При этом не только выбор и уровень освоения ресурсов, средств и технологий, но и качество их применения в профессиональной деятельности являются показателями освоения педагогическим работником новых позиционных предназначений в цифровой школе: интегратор-посредник между виртуальным и реальным миром, педагог-куратор онлайн-платформы, инструктор интернет-навигации, аналитик-корректор цифрового следа, веб-психолог, методист-архитектор цифровых средств обучения, разработчик образовательных сред и др. [2].

В свою очередь *персональную траекторию развития* субъекта сферы образования сегодня необходимо рассматривать как оцифрованный «путь» профессионального и позиционного самоопределения в цифровом обществе.

Итоговым показателем эффективности является удовлетворенность потреби-

телей образовательных услуг (обучающихся и их родителей) качеством образовательной деятельности по конкретному предмету (предметной области).

Роль IT-сопровождения управленческой деятельности возрастает в связи с широкими функциональными возможностями, позволяющими на любом этапе решения управленческой задачи оперативно выявлять дефициты и достижения и на основе их объективного изучения четко скоординировать совокупность следующих шагов, обеспечивающих эффективность деятельности образовательной организации [5].

Итак, учитывая, что в ситуации неопределенности прежде всего руководитель образовательной организации воспринимается коллективом как источник новых знаний, новых моделей и новых форм взаимодействия, важно рассматривать вопрос управления качеством обра-

зовательной деятельности современной образовательной организации в условиях развития цифровой экономики как управление, ориентированное на потребности заказчика и потребителей образовательных услуг [3].

В этой связи руководитель должен создавать максимально комфортные условия работы для своих сотрудников, обеспечивающих качество предоставляемых образовательных услуг. Такая перевернутая пирамида менеджмента приобретает особое значение в условиях цифровой экономики, когда новые компетенции, способствующие эффективному решению новых задач в стремительно развивающемся высокотехнологическом обществе, и новые подходы к вопросам формирования персонального профиля цифровых компетенций специалиста сферы образования крайне необходимы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития образования на 2018—2025 годы. — URL: <http://government.ru/programs/202/events/>.
2. *Калинкина, Е. Г.* Цифровая школа как пространство позиционного самоопределения педагога / Е. Г. Калинкина, И. Н. Лескина // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 27—34.
3. *Максимова, С. А.* Культурные эффекты образования взрослых: на пути к человеку эпохи постпостмодерна : монография / С. А. Максимова, И. В. Герасимова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 127 с.
4. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» : утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июня 2017 года № 1632-р. — URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>.
5. Практические аспекты применения IT-сервиса для научно-методического сопровождения независимой оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций : учебно-методическое пособие / Е. Г. Калинкина, И. Н. Лескина, Р. Х. Сулейменов. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. — 158 с. + 1 электрон. диск.
6. Planning, Protection and Optimisation. Capacity Management. CSF и KPI. — URL: <https://ya-ann.livejournal.com/34252.html>.



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

М. В. ФЕДОТОВА,
кандидат экономических наук, доцент кафедры теории
и практики управления образованием НИРО,
куратор по финансовой грамотности населения
в Нижегородской области
fedotovpochta@rambler.ru

Статья посвящена вопросу освоения основ финансовой грамотности педагогическими работниками как части профессиональной деятельности в рамках реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017—2023 годы, в том числе обучающихся (от дошкольников до студентов). Повышение уровня финансовой грамотности обучающихся прежде всего связано с соответствующей подготовкой педагогов, которая подразумевает повышение квалификации по финансовой грамотности, организацию методического и тьюторского сопровождения, обеспечение соответствующим учебно-методическим комплектованием.

The article is devoted to mastering the basics of financial literacy pedagogues as part of professional activity in the framework of the state strategy of the Russian Federation on increase of financial literacy of the population by 2023, including students (from preschoolers to students). Improving the level of financial literacy of students is primarily associated with the appropriate training of a teacher which involves improving skills in financial literacy, organizing methodological and tutor support and providing appropriate training and methodological equipment.

Ключевые слова: *финансовая грамотность, функциональная грамотность, государственная стратегия, волонтер финансовой грамотности, повышение квалификации*

Key words: *financial literacy, functional literacy, state strategy, financial literacy volunteer, professional development*

В последнее десятилетие в России интенсивно расширяется количество финансовых услуг, предоставляемых населению. В рамках развития цифровых технологий появляются интернет-сервисы, и теперь услуги многих финансовых организаций, коммерческих и государственных, можно получать онлайн. Взрослое трудоспособное население имеет право брать кредиты и займы. Активно развивается направление стартапов, получающих поддержку государства и бизнеса. По этой причине возрастает уровень ответственности взрослого челове-

ка за принятие финансовых решений, а у молодого поколения граждан формируется потребность в расширении знаний о финансах и финансовых услугах. В связи с этим государством было принято несколько нормативно-правовых документов по развитию финансового просвещения населения Российской Федерации, в том числе педагогических работников.

С 2011 года Министерство финансов РФ реализует проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» (да-

лее — Проект ФГ). В настоящее время его реализация закреплена в «Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017—2023 годы» (далее — Стратегия ФГ) [1; 2]. С 2016 года поэтапно в рамках данного проекта проводится повышение квалификации педагогических работников по содержанию и методике преподавания финансовой грамотности и ее реализации как области знаний во внеурочной деятельности образовательных организаций (в том числе в кружках и на классных часах, тематических мероприятиях с участием представителей финансовых организаций и родителей).

С 2018 года в системе среднего профессионального образования по специальности 38.02.06 «Финансы» введены следующие требования к результатам: «ОК 11. Использовать знания по финансовой грамотности, планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере».

21 ноября 2019 года на конференции «Участие регионов в реализации стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации» представитель Министерства просвещения РФ предложил внести финансовую грамотность в

21 ноября 2019 года на конференции «Участие регионов в реализации стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации» представитель Министерства просвещения РФ предложил внести финансовую грамотность в требования ФГОС всех ступеней школьного образования.

требования ФГОС всех ступеней школьного образования. С февраля 2020 года на базе методических центров при филиалах РАНХиГС стартовала программа повышения квалификации по финансовой грамотности педагогических работников дошкольных образовательных организаций.

Кроме этого, принято распоряжение правительства Нижегородской области № 1155-р от 31 октября 2019 года «О повышении финансовой грамотности населения Нижегородской области» [4], согласно которому предусмотрен ряд ме-

роприятий, в том числе для эффективной организации образовательного процесса в части внедрения элементов финансовой грамотности, включая привлечение педагогических работников:

✓ повышение квалификации педагогов по вопросам финансовой грамотности;

✓ внедрение элементов финансовой грамотности в основные и дополнительные образовательные программы образовательных организаций, а также детских летних лагерей;

✓ организация и проведение тематических олимпиад по финансовой грамотности для школьников, в том числе в онлайн-формате; лекций, экскурсий, мастер-классов, тренингов, круглых столов, семинаров, конференций и других встреч по вопросам финансовой грамотности и основам предпринимательства;

✓ создание и внедрение программ и методик интерактивного обучения, разработка цифровых образовательных ресурсов, информационного контента, специализированных информационно-просветительских мобильных приложений для обучения основам финансовой грамотности.

Для реализации поставленных задач необходимо обучить основам финансовой грамотности педагогических работников, поскольку многие из них не имеют базового экономического образования, а также не владеют методикой преподавания элементов финансовой грамотности в предметной области или внеурочной деятельности. Почему это так важно? Ведь, по сути, финансовая грамотность относится к повседневной деятельности большей части взрослого населения Российской Федерации. Мы все так или иначе взаимодействуем с государственными и негосударственными финансовыми организациями (Федеральной налоговой службой, Пенсионным Фондом России, кредитными банковскими и небанковскими организациями), управляем личными финансами либо семейным бюджетом, получаем различные финансовые услуги (от страховых компаний, негосударственных

пенсионных фондов), имеем представление о финансовом мошенничестве и финансовых пирамидах.

Тем не менее в Стратегии ФГ выделено несколько групп проблем, связанных с ее реализацией, в том числе уровень финансовой подготовки педагогических работников: «первая группа проблем... связана с фрагментарным характером преподавания основ финансовой грамотности в образовательных организациях, недостатком доступных образовательных программ и образовательных материалов для всех слоев населения (в первую очередь для школьников и студентов), а также с недостатком квалифицированных преподавателей основ финансовой грамотности» [2]. Таким образом, подготовка педагогических работников, а также разработка, апробация и внедрение учебно-методического обеспечения по финансовой грамотности являются двумя основными задачами в части реализации Стратегии ФГ.

Как отмечает Министерство финансов РФ, подготовка преподавателей для общего и профессионального образования охватывает почти все субъекты Российской Федерации. Обучено более 25 000 педагогов общего и среднего профессионального образования из 69 субъектов Российской Федерации и более 1500 преподавателей вузов. К примеру, в Нижегородской области количество педагогических работников по должности «учитель» на февраль 2020 года составляет 15 270 человек (стаж до 5 лет и свыше 20 лет), что свидетельствует о недостаточном охвате повышением квалификации по финансовой грамотности. Всего за период с 2016 по 2019 год обучение прошли 732 педагогических работника Нижегородской области на базе НИУ РАНХиГС.

На обзорных лекциях по финансовой грамотности в ГБОУ ДПО НИРО (начиная с декабря 2019 года) многие педагогические работники задаются вопросом, зачем это нужно и как это возможно реализовать в предметной области, по-

скольку во ФГОС для этого нет нормативной основы и соответствующего учебно-методического комплектования (далее — УМК), на что есть свои причины: несмотря на соглашение о поставке УМК по ФГ, заключенное Нижегородской областью с Министерством финансов РФ в 2018 году, УМК поступили только в количестве 10 % от заявленного объема, вторая поставка ожидается.

Между тем для поддержки и развития финансовой грамотности педагогических работников в сети Интернет можно найти множество образовательных сайтов: Банком РФ разработаны сайты «Вашифинансы», «Финансовая культура», где размещаются информационные материалы Министерства финансов РФ, а также самими образовательными организациями создаются «методические копилки».

Во многих субъектах Российской Федерации организованы региональные методические центры по обучению учителей-предметников, на основе современных цифровых технологий компанией ПАКК ведется повышение квалификации в дистанционном режиме, педагоги самостоятельно размещают в интернете свои разработки (программы, дидактические материалы, онлайн-уроки). В социальной сети «ВКонтакте» создано около 600 групп по финансовой грамотности.

В Стратегии ФГ подчеркивается, что «для формирования компетенций в сфере финансовой грамотности у всех возрастных и целевых групп необходимо продолжить разработку и внедрение образовательных программ повышения финансовой грамотности для дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального и высшего образования, а также для дополнительного образования (в том числе с учетом результатов международ-

Во многих субъектах Российской Федерации организованы региональные методические центры по обучению учителей-предметников, на основе современных цифровых технологий компанией ПАКК ведется повышение квалификации в дистанционном режиме, педагоги самостоятельно размещают в интернете свои разработки.

ного исследования по оценке образовательных достижений 15-летних учащихся по финансовой грамотности)» [1].

Однако, несмотря на большой объем информации и готовых авторских дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и УМК по финансовой грамотности, предлагаемых разработчиками из НИУ ВШЭ и Центрального Банка РФ, педагогические работники нуждаются в *методическом сопровождении* после прохождения в рамках реализации Стратегии ФГ краткосрочных курсов повышения квалификации (72 или 24 часа). Во многом это связано с отсутствием системы работы по финансовой грамотности в образовании в регионах и тьюторского сопровождения. Также немногие руководители общеобразовательных организаций заинтересованы в том, чтобы отдать часы факультативов и внеурочной деятельности обучающихся на изучение финансовой грамотности, особенно в старших классах.

Это подтверждают данные исследования, проведенного в 2019 году консорциумом исполнителей в составе ФГАОУ ВО НИУ «Высшая школа экономики», ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» и Фонд «Институт экономической политики имени Е. Т. Гайдара».

В рамках мониторинга реализации программ по повышению финансовой грамотности учащихся на 2018/2019 учебный год было проведено анкетирование 901 человека, в том числе 721 педагога и 180 руководителей образовательных организаций, в результате которого были выявлены основные проблемы.

В рамках мониторинга реализации программ по повышению финансовой грамотности учащихся на 2018/2019 учебный год было проведено анкетирование 901 человека, в том числе 721 педагога и 180 руководителей образовательных организаций, в результате которого были выявлены основные проблемы, такие как:

✓ дефицит учебно-методических материалов по финансовой грамотности для

всех участников образовательного процесса;

✓ отсутствие часов в образовательных и/или рабочих программах для проведения занятий по финансовой грамотности — проблема встраивания курса в учебный процесс;

✓ нехватка у педагогов опыта реализации программы и специализированных знаний (экономических, нормативно-правовой базы);

✓ перегруженность учащихся и педагогов, что существенно снижает качество освоения материала.

В целях разработки и реализации в регионах проектов, направленных на распространение и внедрение финансовой грамотности в практическую деятельность образовательных организаций, все опрошенные подтверждают необходимость и целесообразность организации подготовки руководителей образовательных организаций, руководителей и представителей муниципальных органов управления образованием, в том числе совместно с педагогами.

Все без исключения опрошенные педагоги отмечают востребованность курсов повышения квалификации по финансовой грамотности в образовательных организациях своих регионов [4].

Таким образом, для реализации положений Стратегии ФГ необходимо:

✓ вести систематическую работу в регионе по повышению квалификации педагогических работников;

✓ обобщать и представлять лучшие педагогические практики;

✓ разрабатывать, апробировать и внедрять учебно-методическое обеспечение по финансовой грамотности (при наличии прохождения материалов экспертизы на региональном уровне).

Для определения уровня финансовой грамотности педагогических работников и с учетом направлений повышения квалификации по дополнительным профессиональным программам (ДПП) с января 2020 года в ГБОУ ДПО НИРО проводит-

В рамках мониторинга реализации программ по повышению финансовой грамотности учащихся на 2018/2019 учебный год было проведено анкетирование 901 человека, в том числе 721 педагога и 180 руководителей образовательных организаций, в результате которого были выявлены основные проблемы.

ся анонимный опрос педагогов, состоящий из восьми блоков (16 вопросов), на общее представление о самых распространенных финансовых услугах, таких как:

- ✓ страховые услуги (ОСАГО/КАСКО);
- ✓ ипотечное кредитование;
- ✓ негосударственные пенсионные фонды;
- ✓ вклады;
- ✓ потребительский кредит;
- ✓ банковские карты;

- ✓ платежные системы;
- ✓ потребительское поведение (принятие решений о покупках).

Оцениваются знание нормативно-правового обеспечения финансовых услуг и принятие решений по их получению. В течение месяца (январь-февраль 2020 года) было опрошено 229 педагогических работников (см. таблицу), в течение 2020 года планируется опросить около 5000 человек.

Первичные результаты анонимного опроса педагогических работников Нижегородской области на определение уровня финансовой грамотности (январь-февраль 2020 года)

Уровень знаний 0—50 %		Уровень знаний 50—75 %		Уровень знаний 75—100 %	
человек, от опрошенных	%, от опрошенных	человек, от опрошенных	%, от опрошенных	человек, от опрошенных	%, от опрошенных
96	41,91	123	53,71	10	4,365

Исходя из первичных данных, около 60 % педагогических работников в целом показывают хороший уровень осведомленности о самых распространенных видах финансовых услуг. При этом наибольшее затруднение вызывают вопросы, связанные с использованием ипотечного кредитования, негосударственными пенсионными фондами, определением уровня процентов по вкладам/кредитам и целевыми установками при приобретении финансовых услуг. Таким образом, опрос даже небольшого количества педагогических работников позволяет сделать вывод о том, что для активной реализации Стратегии ФГ педагоги нуждаются в повышении уровня знаний финансового профиля.

Что касается разработки, апробации и внедрения учебно-методического обеспечения по финансовой грамотности в Нижегородской области, то в 2018/2019 году в научно-методическом экспертном совете ГБОУ ДПО НИРО прошли экспертизу 15 дополнительных общеобразовательных общеразвивающих образовательных программ. Для нашего региона цифра сравнительно небольшая, но в целом говорит о желании педагогов работать в

этом направлении в рамках внеурочной деятельности. Сотрудниками ГБОУ ДПО НИРО подготовлены программа и учебное пособие в двух частях «Основы финансовой грамотности» для 8—9-х классов, которые апробируются в двух общеобразовательных организациях Нижегородской области, а также открыто несколько инновационных площадок по апробации программ финансовой грамотности. Кроме того, созданы и с 2018 года реализуются две программы ДПП на 72 часа: для всех желающих работников образования и для работников дошкольных образовательных организаций в части методического обеспечения.

Большой вклад в развитие финансовой грамотности педагогических работников Нижегородской области вносит региональный методический центр НИУ РАНХиГС: с 2016 года на его базе проводятся курсы повышения квалификации по двум программам (на 72 и 24 часа соответственно), открыто около 20 инновационных площадок по апробации авторских программ по финансовой грамотности, раз в месяц организуются семинары, конференции, круглые столы по обобщению педагогического опыта в части апробации

программ по финансовой грамотности, с 2017 года проходит масштабное мероприятие для педагогов и их школьных команд — фестиваль финансовой грамотности в формате интеллектуальной игры и конкурсов.

Активное участие в сопровождении реализации Стратегии ФГ принимает и Нижегородский филиал НИУ ВШЭ: в настоящее время сотрудниками университета ведется отбор команд обучающихся и педагогов на региональный этап для дальнейшего участия области в финале чемпионата по финансовой грамотности, который должен состояться в августе 2020 года. При реализации этапов муниципального отбора для педагогов было проведено обучение по организации коммуникативных боев среди обучающихся.

В заключение хотелось бы отметить, что введение программ финансовой грамотности в России и Нижегородской области набирает обороты. При этом считаем, что для реализации положений Стратегии ФГ на уровне региона должна быть создана система работы по поддержке и развитию направления финансовой грамотности в сети образовательных орга-

низаций. Данная система должна включать координацию, взаимодействие и контроль за реализацией Стратегии ФГ, которая содержательно и методически осуществляет сопровождение педагогов в их профессиональной деятельности. Необходимо разработать и реализовать программы ДПП, которые использовали бы разнообразные формы проведения занятий, в том числе с применением цифровых технологий, привлечением работников отделений Банка России, ФНС, ГПФ, представителей небанковских кредитных организаций.

Для обобщения педагогического опыта по реализации программ финансовой грамотности необходимо проводить методические семинары, конференции и мастер-классы, привлекать лучшие разработки на экспертизу и предоставлять возможность тиражирования опыта по реализации финансовой грамотности в регионе.

Следует подчеркнуть, что экспертиза программ по финансовой грамотности не только защищает авторские права на их разработку, но и расширяет возможности методического сопровождения финансовой грамотности в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальная стратегия повышения финансовой грамотности 2017—2023 гг. — URL: https://www.minfin.ru/ru/document/?id_4=118377.
2. Распоряжение Правительства РФ от 12.02.2011 № 180-р «О подписании соглашения между Российской Федерацией и Международным банком реконструкции и развития о займе для финансирования проекта “Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации”». — URL: https://www.minfin.ru/ru/document/?id_4=118377.
3. Распоряжение Правительства Нижегородской области № 1155-р от 31.10.2019 «О повышении финансовой грамотности населения Нижегородской области». — URL: <https://government-nnov.ru/?id=245256>.
4. Результаты мониторинга реализации программ повышения финансовой грамотности в 2018/2019 учебном году, обучения педагогов и школьников по программам финансовой грамотности // Содействие в создании кадрового потенциала учителей методистов, администраторов образовательных организаций в области финансовой грамотности. — URL: <http://финграмотностьвшколе.рф/page/47>.



Психологическая наука на службе у педагога

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ



Т. Н. ПАВЛЫЧЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии НИРО,
доцент кафедры общей и социальной
психологии факультета социальных наук
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
pavlicheva_t@mail.ru



Т. А. ГИЛЬМИЯРОВА,
воспитатель МБДОУ «Детский сад
комбинированного вида «Петушок»»
(с. Линда Борского района)
tgilmiarova@gmail.com

В статье приведены результаты психолого-педагогического эксперимента, направленного на оценку потенциала и результативности деятельности педагога-психолога дошкольной образовательной организации в процессе повышения уровня психолого-педагогической компетентности педагогических работников. Выявлено, что проведенная работа способствовала развитию у воспитателей положительной мотивации и рефлексии собственной профессиональной деятельности.

The article presents the results of psychological and pedagogical experiment. Its purpose is to assess the effectiveness of activity of the educational psychologist in the process of increasing the level of psychological and pedagogical competence of educators. It was revealed that the work carried out contributed to the increase of the level of psychological and pedagogical competence of teachers of preschool educational organizations, the development of positive motivation and reflection of their own professional activities.

Ключевые слова: *психолого-педагогическая компетентность, формирующий эксперимент, педагоги дошкольной образовательной организации*

Key words: *psychological and pedagogical competence, forming experiment, teachers of preschool educational organization*

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) за педагогическими работниками закреплено выполнение следующих условий для развития детей:

✓ обеспечить эмоциональное благополучие детей через непосредственное общение с каждым ребенком; уважительно относиться к нему, его чувствам и потребностям;

✓ поддерживать индивидуальность и инициативу детей, создавать условия для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; оказывать недирективную помощь детям;

✓ создавать условия для позитивных, доброжелательных отношений между детьми; формировать коммуникативные способности детей, позволяющие разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; развивать умения детей работать в группе сверстников;

✓ организовывать такие виды деятельности, которые способствуют развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества [2, п. 3.2.5, 3.4.2].

Данные условия могут быть соблюдены, если педагог обладает достаточным уровнем психолого-педагогической компетентности. Очевидно, что способствовать его повышению может работа психологической службы (педагога-психолога) дошкольной образовательной организации.

Основной целью профессиональной деятельности педагога-психолога является психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, а в числе трудовых функций закреплены «психолого-

педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ» и «психологическое просвещение субъектов образовательного процесса» [3].

В данной статье приведены результаты психолого-педагогического эксперимента, целью которого была оценка потенциала и результативности сопровождения педагогом-психологом дошкольной образовательной организации процесса повышения уровня психолого-педагогической компетентности педагогических работников.

В качестве основного метода был выбран психолого-педагогический (формирующий) эксперимент. Ценность данного метода заключается в возможности экспериментатора активно воздействовать на испытуемых через создание специальных условий и ситуаций, что позволит в дальнейшем, сравнивая результаты на «входе» и на «выходе», судить о результативности основной (формирующей) части эксперимента. Для того чтобы исключить влияние случайных переменных на результаты, в формирующем эксперименте обычно принимают участие две группы — экспериментальная (на которую и направлено активное воздействие экспериментатора) и контрольная (участники которой не участвуют в формирующей части эксперимента, однако проходят входную и контрольную диагностики). В конце эксперимента результаты диагностик этих двух групп сравниваются и делается вывод о результативности формирующей части эксперимента.

Исследование проводилось на базе детского сада комбинированного вида «Петушок» с. Линда Борского района Нижегородской области. В нем приняли учас-

Основной целью профессиональной деятельности педагога-психолога является психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.

тие 18 воспитателей по девять человек в экспериментальной и контрольной группах, сформированных так, чтобы участники (все женщины) были схожи по возрасту, уровню образования, педагогическому стажу.

Для констатирующей и контрольной диагностик был выбран один и тот же перечень методик: две специально разработанные анкеты и методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [1]. Вопросы первой анкеты были направлены на выяснение представлений воспитателей о деятельности педагога-психолога в детском саду, наличии трудностей в собственной работе, мотивации на взаимодействие с педагогом-психологом для их преодоления.

Задачей второй анкеты было выявить уровень психолого-педагогической компетентности педагогов по результатам их самооценивания. Так, например, педагогам предлагалось назвать причины сложной адаптации ребенка к детскому саду, признаки возрастных кризисов дошкольников, причины непослушания детей, способы бесконфликтного взаимодействия с воспитанниками и т. п., а также дать характеристику собственным стратегиям поведения при решении каждой из этих сложностей.

Констатирующая диагностика проводилась в январе, до начала формирующей части эксперимента, а контрольная — в мае, по ее завершении. Формирующая часть эксперимента проходила в течение пяти месяцев — с января по май.

В ходе формирующей части эксперимента педагог-психолог один раз в две недели проводил с воспитателями экспериментальной группы практико-ориентированные занятия, включающие элементы тренинга.

Темы для занятий выбирались по результатам анализа ответов респондентов на вопросы первой анкеты. Так, были отобраны наиболее часто встречающиеся трудности, с которыми сталкиваются педагоги в своей работе:

✓ причины плохого поведения ребенка и стратегии реагирования на него;

✓ чувства педагогов, способы корректного выражения собственных эмоций;

✓ принятие чувств ребенка и приемы активного слушания;

✓ бесконфликтное поведение, стратегии поведения в конфликте, конструктивное разрешение конфликтов;

✓ дисциплина и наказание ребенка (за и против).

При организации занятий с педагогами были учтены специфика обучения взрослых. Так, если оно касается профессиональной деятельности человека, опирается на его личный опыт, вызывает интерес и эмоционально затрагивает его, а полученные знания можно использовать в работе, то такое обучение будет эффективно. Данные особенности определили характер методики проведения занятий: теоретическая информация была сведена к минимуму, а основная часть времени отводилась на решение кейсов, групповую дискуссию и освоение практических навыков. В результате структура встреч педагога-психолога с воспитателями выглядит следующим образом:

✓ приветствие и упражнения, направленные на создание благоприятного настроения и атмосферы работоспособности (принципы и правила проведения занятий оговариваются на первой встрече);

✓ обсуждение выполнения домашнего задания (начинаются со второго занятия); участникам группы предлагается поделиться опытом применения знаний и навыков, полученных на предыдущей встрече (например, ответить на следующие вопросы: «Помогли ли вам правила, которые позволяют наладить и поддерживать дисциплину без конфликтов?», «Если у вас возникали ситуации, когда ребенок заслуживал наказания, помогли ли вам рассмотренные психологические приемы?»;

В ходе формирующей части эксперимента педагог-психолог один раз в две недели проводил с воспитателями экспериментальной группы практико-ориентированные занятия, включающие элементы тренинга.

«Какие были результаты?», «Испытывали ли вы трудности? В чем?», «Познакомились ли вы с предоставленной вам информацией для прочтения дома?», «Что вы можете сказать по этому поводу?», «Полезной ли она была для вас?»);

✓ мотивационный этап, задача которого — вызвать интерес участников к теме занятия;

✓ основной этап — предполагает изложение и обсуждение материала по теме занятия, выполнение упражнений на отработку практических навыков (на данный этап отводится 60—70 % времени занятия);

✓ домашнее задание (на всех занятиях, кроме последнего) — для закрепления полученных знаний и навыков в повседневной профессиональной деятельности;

✓ обратная связь (участники делятся впечатлениями от занятия, высказывают пожелания и предложения); прощание.

Остановимся более подробно на результатах диагностики.

При проведении *констатирующей диагностики* ответы на вопросы первой анкеты у участников экспериментальной и контрольной групп не отличались: воспитатели оказались хорошо осведомлены о деятельности педагога-психолога в детском саду, что следует из таких ответов, как: «работает с детьми, педагогами, родителями», «проводит диагностику, занятия, мониторинги», «готовит детей к школе», «помогает в адаптации детей» и т. п. Воспитателей, которые бы не знали, с

кем работает и что делает педагог-психолог, не было.

Все 18 участников (100 %) признали, что педагогам в работе нужна поддержка психолога.

О том, что испытывают трудности в работе, сообщили по семь участников (78 %) контрольной и экспериментальной групп. Однако невозможно понять, в чем именно заключается трудность, так как

ответы носят общий, недифференцированный характер, например: «иногда возникают трудности с детьми», «не знаю подход к некоторым детям», «по разным вопросам», «с родителями», «редко», «уже стала уставать» и т. п. По два человека в каждой группе (22 %) отрицают наличие трудностей в работе. О желании и необходимости поддержки со стороны психолога сообщили все участники, кроме одного представителя контрольной группы (6 %).

Целью второй анкеты было выяснить уровень психолого-педагогической компетентности воспитателей: знание типичных психолого-педагогических сложностей, с которыми может столкнуться педагог при работе с дошкольниками, коллегами и родителями, а также умение действовать в таких ситуациях. Все участники как экспериментальной, так и контрольной группы понимают причины возникновения трудностей, однако 16 % педагогов не знают, как поступать в этих случаях.

Например, в качестве причин сложной адаптации ребенка к детскому саду воспитатели отмечают: «родители не готовят к детскому саду», «привязанность к маме и разлука с родными», «новые люди», «все новое, непривычное» и т. п. При сложной адаптации воспитатели предлагают «утешить, успокоить», «отвлечь книжкой, игрушкой, песенкой», «создать доброжелательную, спокойную атмосферу», «помощь психолога» и т. п.

Еще один вопрос анкеты касался возрастных кризисов развития, проявление которых воспитатели видят в следующем: «капризы, упрямство, нежелание, лень», «часто меняется настроение», «все держит в себе», «меняется поведение в худшую сторону», «игнорирует других». В подобных случаях педагоги предлагают: «говорить ему, что раз он взрослый, то и вести себя так же», «набраться терпения», «воспитывать как всегда и не делать акцент на этих признаках», «заинтересовать разными способами» и т. п.

По методике «Ценностные ориента-

Все участники как экспериментальной, так и контрольной группы понимают причины возникновения трудностей, однако 16 % педагогов не знают, как поступать в этих случаях.

ции» М. Рокича наиболее значимыми ценностями для воспитателей выступают:

- ✓ здоровье (физическое и психическое);
- ✓ счастливая семейная жизнь;
- ✓ любовь;
- ✓ активная деятельная жизнь;
- ✓ наличие верных друзей.

При ранжировании эти ценности заняли первые пять мест у участников обеих групп.

Таким образом, по результатам первого анкетирования мы видим заинтересованность воспитателей в работе с педагогом-психологом, общее осознание наличия трудностей в работе, в решении которых может помочь психолог, и готовность совместно с ним искать выход из сложных ситуаций.

Проанализировав ответы второй анкеты, можно констатировать, что в целом воспитатели имеют представление о трудностях, которые могут возникнуть при работе с дошкольниками, однако 16 % участников не знают, как действовать в таких случаях.

Контрольная диагностика была проведена после цикла занятий педагога-психолога с воспитателями экспериментальной группы спустя пять месяцев после констатирующей диагностики. Для контрольной диагностики использовался тот же комплекс методик, что и для констатирующей.

В ответах на вопросы первой анкеты воспитатели продолжают демонстрировать заинтересованность во взаимодействии с педагогом-психологом при решении имеющих затруднений в работе. Отмечается рост мотивации воспитателей, на что указывают пожелания педагогу-психологу, высказанные воспитателями в анкете: «больше работать с педагогами», «больше новой, интересной информации», «чаще проводить встречи с детьми и педагогами», «поучаствовать в таких же встречах, как и коллеги» (участница контрольной группы).

При повторном заполнении второй

анкеты участники контрольной группы продемонстрировали тот же уровень осведомленности и психолого-педагогической компетентности, что и во время констатирующей диагностики: знают причины трудностей 100 % воспитателей, затрудняются ответить, как педагогу вести себя в этих ситуациях, — 16 %.

Участники экспериментальной группы (после проведения серии психолого-педагогических занятий) не испытывали затруднений в ответах на вопросы анкеты. К тому же их ответы стали более развернутыми, содержательно наполненными и психологически обоснованными. Например, причинами сложной адаптации ребенка к детскому саду педагоги называли «привязанность к маме», «впечатлительность и тревожность ребенка», «трудности в самообслуживании», «конфликтные, тревожные родители», «особенности личности педагога», «ребенка не готовили к детскому саду» и т. п., а в качестве преодолевающего поведения предлагали «помнить о чувствах ребенка», «заслужить доверие ребенка вниманием и заботой», «познакомить и сдружить детей между собой», «познакомить с персоналом», «успокоить ребенка», «поддерживать добрые отношения с родителями» и т. п.

Больше «психологичности» появилось и в других ответах, например при ответе на вопрос о проявлениях возрастных кризисов дошкольников участники экспериментальной группы отмечали «негативизм, непослушание, упрямство», «я сам», «строптивость, своеволие, протест, отрицание всего» — в три года, «кривляние» — в семь лет.

Приятно удивляют глубиной понимания сути кризисных явлений ответы на вопрос, что же делать в эти периоды взрослым: «кризис — это нормально, нужно только не допустить закрепления его крайних проявлений», «ребенок должен

Контрольная диагностика была проведена после цикла занятий педагога-психолога с воспитателями экспериментальной группы спустя пять месяцев после констатирующей диагностики.

выйти из кризиса с положительными качествами», «не конфликтовать», «быть к ребенку внимательнее, слушать его и помогать, эмоционально поддерживать», «пережить кризис вместе с ребенком, не нарушая его психику» и т. п.

Повторное изучение иерархии ценностей у участников обеих групп не выявило статистически значимых различий при ранжировании ценностей (для оценки достоверности различий использовался *U*-критерий Манна—Уитни). Все те же ценности здоровья, счастливой семейной жизни, любви, активной жизни и наличие друзей являются приоритетными в жизни участников исследования. Такой результат можно объяснить достаточной устойчивостью ценностных ориентаций человека, небольшой длительностью серии психолого-педагогических занятий и ограниченным числом (18 человек) участников эксперимента. Однако стоит отметить интересные тенденции изменения рангов ценностей, которые были выявлены у участников экспериментальной группы. Так, более значимыми для воспитателей стали ценности общественного признания (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе) и познания (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие) — 8-й и 9-й ранги соответственно (в среднем по группе), вместо 10-го и 11-го до начала экспери-

мента. И наоборот, сместились в сторону менее значимых такие ценности, как творчество (возможность творческой деятельности) и развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей) — 15-й и 17-й ранги соответственно вместо 13-го и 15-го рангов до начала формирующей части эксперимента. Однако эти тенденции пока не достигают уровня статистической достоверности.

Переходя к выводам, отметим, что полученные в ходе эксперимента результаты носят предварительный характер. Это объясняется ограниченным числом участников эксперимента и отсутствием систематичности в работе. Экспериментальное исследование было проведено с воспитателями одной дошкольной образовательной организации, однако подтверждение результативности деятельности педагога-психолога по повышению уровня психолого-педагогической компетентности требует экстраполяции опыта на другие дошкольные образовательные организации с привлечением большего количества участников.

Необходимо отметить, что проведенная педагогом-психологом работа с воспитателями, спланированная с учетом особенностей обучения взрослых, достаточно результативна и мотивирует педагогов к повышению собственного уровня психолого-педагогической компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая энциклопедия психологических / авт.-сост. А. Карелин. — М.: Эксмо, 2007. — 414 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”». — URL: <https://base.garant.ru/71166760/>.

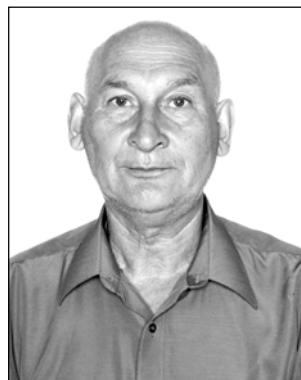
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



М. А. ЗАХАРОВА,
кандидат
педагогических наук,
доцент, заведующая
кафедрой педагогики
и образовательных
технологий Елецкого
государственного
университета
имени И. А. Бунина
mazharova@rambler.ru



И. А. КАРПАЧЕВА,
кандидат
педагогических наук,
доцент, директор
института филологии
Елецкого
государственного
университета
имени И. А. Бунина
ikar1971@yandex.ru



В. Н. МЕЗИНОВ,
доктор педагогических
наук, профессор
кафедры педагогики
и образовательных
технологий Елецкого
государственного
университета имени
И. А. Бунина
vmezinov127@yandex.ru

В статье рассматриваются условия развития личностной зрелости педагогов в рамках дополнительного профессионального образования: наличие мотивации к карьерному росту, непрерывное сопровождение развития, стимулирование стремления к творческим достижениям и самосовершенствованию, организация ресурсного обеспечения для формирования развивающей среды, включение в инновационную деятельность. Авторами выделены и описаны уровни личностной зрелости педагога, представлена обобщенная характеристика педагогов, демонстрирующих различные ее уровни.

The article describes the conditions for the development of personal maturity of teachers in terms of additional postgraduate education: motivation for career growth, continuous support for the development, stimulation of the desire for creative achievement and self-perfection, organization of resource support for the formation of the developing environment, the inclusion to innovation activities. The authors identify and describe the levels of personal maturity of the teacher and present a generalized characteristic of teachers demonstrating its various levels.

Ключевые слова: личностная зрелость педагога, саморазвитие, дополнительное профессиональное образование

Key words: personal maturity of the teacher, self-development, additional postgraduate education

Успешность модернизационных процессов в образовании во многом обусловлена готовностью педагогов к постоянному самосовершенствованию, личностному и профессиональному росту. В качестве условия эффективного профессионально-личностного развития педагога выступает его личностная зрелость. В педагогической науке накоплен значительный опыт изучения широкого круга проблем, касающихся развития личностной зрелости. Среди зарубежных исследований можно назвать работы А. Маслоу [7], Г. Олпорта [10], К. Юнга [15] и др., заложившие теоретические основы решения проблемы, среди отечественных — работы Н. В. Бордовской [3], В. С. Мерлина [8], Л. М. Митиной [9], А. А. Реана [11] и др.

Зарубежные исследователи, определяя сущность и структуру личностной зрелости, как правило, рассматривают ее через комплекс определенных качеств, таких как ответственность, самостоятельность, независимость, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, активность в социальной и профессиональной деятельности, эмпатия и пр.

В современной отечественной науке личностная зрелость изучается с различных позиций: как условие и критерий личностного роста, качество личности. В структуру данного понятия входят социальная, гражданская,

гражданская, психологическая, этическая и эстетическая зрелость.

В категории «личностная зрелость» А. А. Реан предлагает выделять интеллектуальную, эмоциональную и личностную составляющие. Ученый обобщает сложившиеся

в психологии подходы к пониманию сущности термина «уровень зрелости личности». В качестве критериев оценки А. А. Реан называет терпимость, ответственность, саморазвитие, позитивное мышление [11].

А. К. Маркова в структуре личностной зрелости обращает внимание на ключевое качество — рефлексивность (активизирующую и стимулирующую), которая определяет характер, направленность, результативность профессиональной деятельности педагога, обеспечивает продуктивность диалога педагога и воспитанника, интенсивное развитие «внутренней картины мира» воспитанников [5, с. 47].

По мнению В. М. Русалова, говорить о подлинной зрелости личности можно только тогда, когда человек, находясь на определенном уровне своего развития, может передать опыт другим, когда он осознает свою уникальность и способен переживать необычность своего бытия [13].

А. Г. Асмолов соотносит понятие «личностная зрелость» со способностями к целеполаганию, саморегуляции, свободному выбору, наличием системы принципов и идеалов, упорства в деятельности по достижению цели и пр., то есть с ценностными ориентациями личности [2].

Конкретизируя понятие «личностная зрелость» применительно к педагогам, С. В. Маркова определяет его как «интегральную совокупность личностных качеств, опосредованную способность к постижению и пониманию эмоционального состояния воспитанников» [6, с. 45].

В исследованиях последних пяти лет подчеркивается значимость личностной зрелости в формировании профессиональной компетентности педагога (особенно воспитательной [14]), проектируется модель целостного процесса развития социальной зрелости будущих педагогов в вузе [12].

Анализ приведенных работ в контексте проблемы развития личностной зрелости педагога позволил сформулировать выводы о том, что она:

✓ является показателем уровня развития педагога как личности (причем основным средством саморазвития, проявлением личностного потенциала, условием и способом личностного роста выступает рефлексия);

В исследованиях последних пяти лет подчеркивается значимость личностной зрелости в формировании профессиональной компетентности педагога (особенно воспитательной), проектируется модель целостного процесса развития социальной зрелости будущих педагогов в вузе.

✓ не зависит от возрастных периодов развития человека (черты личности, важные для самоидентичности человека на этапе достижения зрелости, обусловлены саморазвитием, самореализацией и самопроявлением педагога);

✓ связана с отношением человека к себе и собственной деятельности, с проявлением активности в социуме, творческой реализации жизненных планов и нестандартным подходом к решению профессиональных задач.

В контексте данной работы значимым является исследование И. С. Алексеевой, рассматривающей непрерывный характер формирования и развития профессионально-личностной зрелости педагога [1].

По мнению С. В. Востоковой, развитие личностной зрелости педагога в системе дополнительного профессионального образования, «предполагает такую структуру взаимодействия, в которой происходит преобразование традиционных механизмов управления в сторону демократизации системы... взаимодействие строится как сопровождение образовательных процессов при актуализации личностного потенциала учителя; преодоление централизации осуществляется за счет расширения культурно-образовательной среды, непрерывного образования, трансформации методической и технологической структуры профессиональной деятельности, вовлечения учителя в процесс принятия решения относительно содержания, способов и средств профессионального развития» [4, с.17].

Мы провели исследование, в ходе которого выяснили, что на процесс развития личностной зрелости педагога влияет комплекс субъективных и объективных факторов: конкурентная среда, иерархия потребностей человека, возраст, тяга индивида к признанию, уважению и самоактуализации, особенности культурно-образовательной среды (на микро-, мезо- и макроуровнях), тип личности, историческая эпоха, социальная и политическая среда и пр.

Развитие личностной зрелости педагога, как и любое другое его достижение, может эффективно осуществляться лишь при наличии определенных субъективных и объективных условий. Педагогические условия профессионального развития личностной зрелости педагога в системе дополнительного профессионального образования — это:

✓ наличие мотивационной ориентации на достижение успеха в профессиональной деятельности: стремление учителя к самосовершенствованию, конкурентоспособности содействует его «самостроению» как профессионала, развитию личностных качеств и определяется внутренними особенностями — ценностями, характером, мировоззрением, убеждениями;

✓ непрерывное научно-методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога, при этом особую значимость представляют формирование интереса к изменениям в профессии, стремление соответствовать современным требованиям, ориентация педагога как на предмет, так и на функции профессиональной деятельности;

✓ обучение по индивидуальным образовательным траекториям с целью стимулирования у педагогов мотивации к творческим достижениям и самосовершенствованию;

✓ организация ресурсного обеспечения для формирования развивающей среды: нормативное обеспечение, создание системы управления и мониторинга инновационной деятельности, актуализация инновационного потенциала педагогов, формирование системы непрерывного образования;

✓ включение педагогов в инновационную образовательную деятельность, что способствует трансформации либо порождению новых потребностей, росту профессиональной компетентности, готовности педагога к нововведениям.

Развитие личностной зрелости педагога, как и любое другое его достижение, может эффективно осуществляться лишь при наличии определенных субъективных и объективных условий.

Выявлены и негативные условия, препятствующие развитию личностной зрелости педагога:

✓ нестабильность социально-политической и экономической составляющих жизни; невысокий социальный статус учителя;

✓ отсутствие объективной информации о своей деятельности со стороны руководства;

✓ манипулятивный стереотип педагогической деятельности;

✓ собственная инерция.

Мы предположили, что одним из ключевых условий профессионально-личностного развития педагога выступает достаточный уровень его личностной зрелости, развитию которой способствуют конкурентная среда, стремление к карьерному росту, непрерывный характер образования.

В качестве методов диагностики личностной зрелости педагогов были использованы тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, методика определения уровня рефлексивности Е. Е. Рукавишниковой, методика изучения смысловых уровней личности педагога М. Н. Мироновой.

Диагностическое исследование осуществлялось в рамках реализации программ дополнительного профессионального образования в Елецком государственном университете им. И. А. Бунина (Липецкая область) и Старооскольском институте развития образования (Белгородская область).

В исследовании приняли участие 550 слушателей, среди которых учителя-предметники городских и сельских школ и педагоги дополнительного образования в возрасте от 24 до 69 лет, имеющие стаж работы в сфере образования от 2 до 50 лет.

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева позволил нам

оценить имеющиеся профессиональные ориентации педагогов.

Методика определения уровня педагогической рефлексии позволила распределить педагогов на три группы по данному критерию.

По результатам методики изучения смысловых уровней личности педагога М. Н. Мироновой учителя были распределены на группы по критерию выраженности смысловой структуры личности: развивающая, воспроизводящая, деструктивная.

Комплексный анализ полученных результатов позволил выделить три уровня личностной зрелости педагогов: низкий — 30 % учителей, средний (достаточный) — 57 %, высокий (оптимальный) — 13 %.

В группу педагогов, демонстрирующих *низкий уровень* личностной зрелости, вошли учителя, у которых рефлексия носит слабовыраженный характер: они редко выходят за привычные шаблонные «комфортные» рамки профессиональной деятельности, испытывают трудности в применении инновационных технологий, им свойственна зависимость от более опытных наставников. Недостаточные рефлексивные умения сдерживают профессиональный и личностный рост, развитие способностей к анализу причин успехов и неудач в профессиональной деятельности, генерированию новых идей.

Для учителей с *достаточным уровнем* личностной зрелости характерны потребность в самоактуализации, рефлексия своих поступков, преодоление стереотипов в поведении, переосмысление образцов и моделей поведения. Педагоги осознают, как их воспринимают и оценивают ученики, умеют творчески решать проблемы, касающиеся поведения учащихся. У педагогов этой группы выявлена «ретроспективная рефлексия» на себя, иницирующая самосовершенствование, готовность к самоизменению, расширению знаний. Приоритетными задачами в личностном и профессиональном развитии являются повышение уровня знаний об

По результатам методики изучения смысловых уровней личности педагога М. Н. Мироновой учителя были распределены на группы по критерию выраженности смысловой структуры личности: развивающая, воспроизводящая, деструктивная.

окружающей действительности, постоянный поиск, новаторство, разработка новых технологий, что, несомненно, является критерием их конкурентоспособности. Педагоги данной группы не ставили конечной целью повышение оценки профессиональной деятельности (аттестацию), а продолжали саморазвитие, разработку и реализацию креативных идей в образовании.

Принципиальными отличиями педагогов, вошедших в группу с *оптимальным уровнем* личностной зрелости, выступают ярко выраженное стремление к познанию окружающего мира, проявление активности в социуме, творческий подход к решению профессиональных задач, признание равенства прав, свобод, обязанностей и ответственности, установка на постоянное саморазвитие, осознание ответственности за судьбы детей. Таким образом, у этой группы педагогов обнаружены тенденция к непрерывному совершенствованию своих возможностей, гуманистическая направленность во взаимодействии с воспитанниками. В целом можно отметить стремление педагогов переживать настоящий момент жизни во всей полноте, рефлексировать ошибки, возникающие при взаимодействии с детьми, и применять конструктивные способы преодоления проблемных ситуаций.

Обобщая вышеизложенное, констатируем, что:

✓ большинство научных подходов к определению понятия «личностная зрелость педагога» рассматривают ее как динамическую личностную структуру, интегрирующую в себе такие качества, как самопринятие, креативность, эмпатия, ответственность, терпимость, готовность к самосовершенствованию и успеху в педагогической деятельности и пр.;

✓ личностную зрелость педагога целесообразно рассматривать не только как условие, но и как критерий профессионального роста; рефлексия выступает главным феноменом личностной зрелости; черты личности, важные для самоидентичности человека на этапе достижения зрелости, обуславливаются готовностью личности к саморазвитию, самореализации и самопроявлению;

✓ на процесс развития личностной зрелости педагога влияет комплекс субъективных и объективных факторов: конкурентная среда, непрерывное образование, стремление к карьерному росту, иерархия потребностей человека, возраст, тяга индивида к признанию, статусу, уважению и самоактуализации, принятые нормы и ценности социально-культурной среды;

✓ большинству учителей, участвовавших в исследовании, наиболее свойственен низкий и достаточный уровень личностной зрелости; это объясняется тем, что творческая активность у многих педагогов инициируется внешними стимулами (принуждением, привлечением, предписанием), характеризуется тяготением к стандартным приемам работы, следованием однажды найденному универсальному действию, низким уровнем потребности в самосовершенствовании.

Исследование подтвердило, что личностная зрелость выступает одним из условий профессионального развития педагогов, формирования собственной жизненной стратегии, профессиональной позиции, мастерства, конкурентоспособности.

Исследование подтвердило, что личностная зрелость выступает одним из условий профессионального развития педагогов, формирования собственной жизненной стратегии, профессиональной позиции, мастерства, конкурентоспособности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, И. С. Профессионально-личностная зрелость педагога / И. С. Алексеева // Образование в течение всей жизни: непрерывное образование в условиях глобализации : материалы Международного научно-образовательного форума «Education, forward!» (Якутск, 22—26 июня 2015 г.). — Якутск, 2015. — С. 23—28.

2. *Асмолов, А. Г.* Трансформация идентичности в виртуальном мире / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 2009. — № 3. — С. 3—15.
3. *Бордовская, Н. В.* Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема / Н. В. Бордовская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2012. — № 145. — С. 28—43.
4. *Востокова, С. Н.* Формирование готовности учителя в региональной системе пост-дипломного образования к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Востокова. — Елец, 2014. — 24 с.
5. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 308 с.
6. *Маркова, С. В.* Концептуальные положения технологии развития личностной зрелости педагога / С. В. Маркова // Современные исследования социальных проблем. — 2013. — № 10 (30). — С. 45—47.
7. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2012. — 352 с.
8. *Мерлин, В. С.* Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В. С. Мерлин ; под ред. Е. А. Климова. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — 544 с.
9. *Митина, Л. М.* Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л. М. Митина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. — 2015. — № 3. — С. 79—87.
10. *Олпорт, Г.* Становление личности: избранные труды. / Г. Олпорт. — М. : Смысл, 2002. — 462 с.
11. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер 2007. — 480 с.
12. *Руднева, И. А.* Модель целостного процесса развития социальной зрелости будущих педагогов в вузе / И. А. Руднева // Инновационная наука. — 2016. — № 3-2. — С. 179—182.
13. *Русалов, В. М.* Психологическая зрелость: единая и множественная характеристика? / В. М. Русалов // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27. — № 5. — С. 83—97.
14. *Чечель, Е. О.* Личностная зрелость как условие формирования воспитательной компетентности педагога / Е. О. Чечель, А. В. Пирог // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях : материалы Международной электронной научно-практической конференции. — Донецк, 2017. — С. 105—109.
15. *Юнг, К. Г.* Тэвистокские лекции / К. Г. Юнг. — Киев : Синто, 1995. — 236 с.

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

Калинкина Е. Г., Каплянина Т. И., Круподерова Е. П., Лескина И. Н., Пономарева Е. И.
Технологии смешанного обучения в современном школьном образовании: Учебно-методическое пособие. 110 с.

В пособии рассматриваются существующие модели смешанного обучения, анализируются инновационные педагогические модели применения ИКТ на уроках, обосновываются дидактические возможности использования смешанного обучения в образовательном процессе, приводятся примеры организации «перевернутого» и зонального обучения на уроках различных дисциплин.

Издание рекомендуется для повышения квалификации педагогических работников по вопросам организации смешанного обучения в современной школе; может быть полезным педагогам общеобразовательных организаций и профессиональных образовательных организаций, студентам педагогических специальностей.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА



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



В. В. ОБЛАСОВ,
директор МБОУ
«Губернаторский лицей
№ 100» (Ульяновск)
gubern100@mail.ru



А. Н. МИНГАЧЕВА,
заместитель директора
по научно-
методической работе
МБОУ «Губернаторский
лицей № 100»
(Ульяновск)
mingachevaan@gmail.com

В статье раскрывается сущность понятия «профессионально-личностное развитие педагога». Приводятся результаты диагностики педагогов по методике Г. В. Резапкиной «Психологический портрет учителя», на основании которых выявляются проблемы в профессионально-личностном развитии педагогов и обосновывается актуальность формирования корпоративной культуры педагогического коллектива как основного условия профессионально-личностного развития учителя. Рассматриваются этапы формирования корпоративной культуры педагогического коллектива вновь созданной образовательной организации. Представлены результаты диагностики организационной культуры педагогов, являющиеся основными ориентирами для формирования корпоративной культуры.

The article reveals the essence of the concept of «professional and personal development of a teacher». The results of the diagnostics of teachers according to the methodology of G. V. Rezapkina «Psychological portrait of a teacher» are presented, on the basis of which problems in the professional and personal development of teachers are identified and the relevance of the formation of the pedagogical collective corporate culture as the main condition for the professional and personal development of the teacher is identified. The authors consider the stages of formation of the pedagogical collective corporate culture of the newly created educational organization. The article presents the results of diagnostics of the pedagogical collective organizational culture.

Ключевые слова: *профессионально-личностное развитие, корпоративная культура, организационная культура, психологический портрет учителя*

Key words: *professional and personal development, corporate culture, organizational culture, psychological portrait of a teacher*

Мировая экономическая ситуация способствует рассмотрению качества образования через призму высоких достижений учащихся и профессиональный уровень педагогов. На повышение качества образования ученика должно повлиять качество подготовки и профессиональной переподготовки учителя. В настоящее время профессионально-личностному росту педагогов как приоритетному условию реформирования образования в Российской Федерации уделяется огромное внимание. Так, в статье 48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предметов, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой; применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания; систематически повышать свой профессиональный уровень; проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности в порядке, установленном законодательством об образо-

Основная идея нашего исследования заключалась в определении и проработке управленческих решений, способствующих становлению и развитию высокопрофессионального педагогического коллектива.

вании [8]. В Указе Президента РФ от 7 мая 2018 года № 204 одной из основных задач является внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников. В национальном проекте «Образование» выделен федеральный проект «Учитель будущего», в котором ключевой фигурой в достижении заявленного высокого уровня отечественного образования является учитель. Проект ориентирован на то, что 50 % учите-

лей будут вовлечены в национальную систему профессионального роста педагогических работников (НСПР ПР), формирование которой является еще одной важнейшей задачей федерального проекта «Учитель будущего» [5]. Таким образом, профессиональное развитие педагога — значимое и актуальное направление деятельности каждой образовательной организации в рамках реализации национального проекта.

В 2018 году в Ульяновске открылась новая образовательная организация — МБОУ «Губернаторский лицей № 100», к работе приступили 58 педагогов, из них 13 — молодые специалисты. В 2019 году лицей вошел в программу развития инновационных процессов в системе образования Ульяновской области в статусе экспериментальной площадки с темой исследования «Формирование корпоративной культуры педагогического коллектива как условие профессионально-личностного развития педагога». Основная идея нашего исследования заключалась в определении и проработке управленческих решений, способствующих становлению и развитию высокопрофессионального педагогического коллектива. Тема исследования является значимой как для нового коллектива Губернаторского лицея с целью формирования корпоративной культуры и профессионального развития педагогов, так и для всей системы образования Ульяновской области.

Для понимания сущности понятия «профессионально-личностное развитие педагога» мы провели теоретический анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме. Как указывают Н. Ю. Бармин и Н. С. Татарникова, профессионализм — это мастерство педагога, его профессиональная компетентность, личностное взаимодействие с миром профессии, в котором проявляется внутрен-

няя сущность человека, его система ценностей, норм — представлений, детерминирующих его деятельность в достижении целей [1]. Л. М. Митина понимает профессиональное развитие педагога как активное качественное изменение личностью собственного внутреннего мира, внутреннюю детерминированность активности учителя, обуславливающую совершенно новую технологию педагогической деятельности [4].

С точки зрения Э. Ф. Зеера, профессиональное развитие — формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств, их интеграция, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности [2]. Он указывает, что профессиональное развитие может быть количественным (экстенсивным), то есть через наращивание опыта, освоение новых ролей, а может быть качественным (интенсивным) — через изменения в личности [2]. Данный подход и явился основой для понимания профессионально-личностного развития педагога как роста, становления, интеграции и реализации в педагогической деятельности профессионально значимых личностных качеств, наиболее важным из которых считаем способность к рефлексии профессиональных компетенций, ведущую к активному качественному преобразованию учителем своего внутреннего мира, направленному на освоение новой педагогической позиции.

М. И. Лукьянова, И. А. Галацкова рассматривают следующие содержатель-

ные характеристики профессионально-личностного развития педагога:

✓ *мотивационно-ценностную*, которая определяется потребностями, мотивами, установками, профессионально значимыми ценностями и ценностными отношениями, влияющими на профессиональный выбор целей, путей и средств педагогической деятельности;

✓ *процессуальную* — удовлетворение потребности в профессионально-личностном росте, реализация педагогической деятельности, достижение целей в учебно-воспитательном процессе;

✓ *рефлексивную*, включающую в себя оценивание собственной педагогической деятельности, рефлексии своей субъектной позиции в профессии, оценивание возможностей в профессиональном саморазвитии [3].

На начальном этапе исследования нами проведена диагностика педагогов по методике Г. В. Резапкиной «Психологический портрет учителя». Для нас было важным увидеть личностные особенности, а также профессиональные компетенции учителя, выделить блок профессионально значимых качеств. В методике выделяются качества, обеспечивающие эффективность деятельности учителя: принятие каждого ученика, признание и уважение его как личности; благополучное психоэмоциональное состояние; позитивное самовосприятие; личностно ориентированное преподавание, гибкость, спонтанность поведения; ответственность; удовлетворенность трудом [6]. В исследовании приняли участие 48 педагогов. Результаты диагностики приведены в таблице.

Результаты диагностики профессионально-личностных особенностей педагогов

	Диагностируемые показатели																	
	ПЦ			ПЭС			СО			СП			УСП			УТ		
Варианты ответов	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Количество ответивших, %	27	27	46	39,5	37,5	23	10	59	31	27	38	35	12	25	63	21	21	58

Диагностировались такие показатели, как приоритетные ценности (ПЦ), психоэмоциональное состояние (ПЭС), само-

оценка (СО), стиль преподавания (СП), уровень субъективного контроля (УСП) и удовлетворенность трудом (УТ). Каждый

респондент выбирал один из трех вариантов ответа, который ему подходил. Преобладание выборов свидетельствует о степени выраженности исследуемого показателя. Анализ результатов показал, что у 46 % педагогов преобладает концентрация на собственных переживаниях и чувствах, в отношениях с другими участниками образовательного процесса наблюдаются сдержанность и отчужденность, и только 27 % учителей ориентированы на безусловное принятие учеников. По остальным показателям обнаружены следующие проблемы: 39,5 % опрашиваемых свойственно неблагоприятное психоэмоциональное состояние; у 39 % учителей выявлено негативное самовосприятие; для 35 % педагогов характерны авторитарные тенденции в преподавании; 63 % учителей обладают сниженным субъективным контролем; 58 % не удовлетворены результатами своего труда.

Таким образом, результаты диагностики позволяют увидеть проблемы в профессионально-личностном развитии педагогов и необходимость их решения. Мы предполагаем, что стимулировать профессионально-личностное развитие поможет выполнение ряда условий:

✓ постановка педагога в рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности и по отношению к себе как к профессионалу;

✓ формирование мотивации собственного профессионального развития;

✓ активизация потребности в самообразовании.

Основное условие — это возможность и необходимость делать выбор, ощущать свободу

и ответственность, осознавать цели и ценности, принимать их, а значит, изменять себя самого. Эти условия создаются в совместном труде, сплоченных действиях педагогов, объединенных общими целя-

ми, задачами и идеями. В связи с этим считаем необходимым формирование корпоративной культуры педагогического коллектива, направленной на реализацию педагогами новой современной парадигмы образования, поскольку полагаем, что корпоративная культура обеспечивает профессионально-личностное становление каждого учителя. В свою очередь развитие педагога должно соответствовать целям и задачам образовательной организации, ее ценностям. Качественное освоение учителем современных функций профессиональной педагогической деятельности возможно в условиях хорошо организованной методической среды образовательной организации и вовлечения каждого сотрудника в систему корпоративной культуры. С нашей точки зрения, формирование последней представляет собой осознанный и целенаправленный процесс, который обязательно должен быть спланированным, организованным, контролируемым, мотивированным, а также ориентированным на установление традиций, корпоративных ценностей, норм и правил поведения, благоприятного эмоционального климата в педагогическом коллективе.

В теоретических источниках существует несколько определений корпоративной культуры. Мы придерживаемся определения, данного С. В. Склярской: корпоративная культура — система установок и ожиданий, поддерживаемых членами всего педагогического коллектива, эти установки детерминируют нормы, которые и влияют на поведение отдельных индивидов и групп в организации [7].

Компонентами корпоративной культуры являются ценности, убеждения, стили решения конфликтов, действующая система коммуникации и принятая символика.

Мы выделили следующие этапы формирования корпоративной культуры педагогического коллектива:

✓ определение миссии организации, ее целей и ценностей, разработка стратегии развития — первый этап;

Качественное освоение учителем современных функций профессиональной педагогической деятельности возможно в условиях хорошо организованной методической среды образовательной организации и вовлечения каждого сотрудника в систему корпоративной культуры.

✓ изучение существующей организационной культуры и определение ее соответствия выработанной администрацией стратегии развития образовательной организации — второй этап;

✓ планирование комплекса мер, направленных на формирование, развитие и закрепление желательных ценностей и образцов поведения, определенных на первом этапе — третий этап;

✓ корректирование сложившейся организационной культуры коллектива — четвертый этап;

✓ осуществление оценки эффективности воздействия на организационную культуру и внесение необходимых коррективов — конечный этап [7].

В соответствии с теоретическим анализом изучаемой проблемы корпоративную культуру можно рассматривать на разных уровнях — поверхностном и глубоком.

Поверхностный уровень характеризуется конкретными видимыми элементами культурного пространства, такими как определенные ритуалы и традиции. Так как мы находимся на начальном этапе формирования корпоративной культуры, то, конечно, о традициях говорить еще рано. В губернаторском лицее № 100 создали свой гимн (автор — сотрудница лицея) и герб: две заглавные буквы ГЛ, расположенные на зеленом фоне (зеленый — цвет развития и гармонии, безграничной энергии; символом сотого лицея стала пчела — неутомимая труженица, поэтому каждый педагог лицея носит эмблему — пчелку). Таким образом решается задача воспитания чувства любви и уважения к месту, дающему знания и опыт, коллегам, детям, родителям.

Глубокий уровень корпоративной культуры — это действия, устойчивые образцы поведения, методы принятия решений, организация командной работы, отношение к проблемам. На данном уровне проходят тренинги командообразования, корпоративные курсы повышения квалификации педагогов по дополнительным профессиональным программам. Кор-

поративное обучение ориентировано на практические проблемы педагога, позволяет оперативно реагировать на образовательные запросы, предлагая содержание и методы подготовки, максимально учитывающие условия работы и те реальные затруднения, с которыми сталкивается учитель в своей профессиональной деятельности.

В лицее создана методическая служба, в которую входят семь методических объединений. Каждый руководитель методического объединения помогает составить своим коллегам план перспективного развития на ближайший учебный год, план профессионального развития по самообразованию, включая участие в конкурсах, семинарах, фестивалях. В лицее организована «Школа образовательных практик», в рамках которой постоянно проводятся научно-методические семинары по актуальным психолого-педагогическим проблемам.

Поскольку в лицее много молодых специалистов, каждую неделю в единый методический день (вторник) любой учитель, заранее предложив наставнику проблемный вопрос, может получить квалифицированную помощь от старших коллег.

Среда — день посещения уроков. Каждый учитель в этот день имеет возможность посетить любой урок, перенять методы и технологии работы, а затем вместе с коллегой проанализировать и обсудить достоинства и недостатки проведенного занятия.

Одним из первых этапов формирования корпоративной культуры педагогического коллектива является изучение его организационной культуры, то есть той, которая уже сложилась у педагогов. Для анализа мы использовали типологию, разработанную К. Камероном и Р. Куинном и адаптированную В. Ясвиным для школьных организаций [9]. Представленная авто-

Корпоративное обучение ориентировано на практические проблемы педагога, позволяет оперативно реагировать на образовательные запросы, максимально учитывающие условия работы и те реальные затруднения, с которыми сталкивается учитель.

рами типология организационной культуры — это рамочный конструкт, построенный на противоположности «конкурирующих ценностей», которые выступают главными индикаторами эффективности организаций: «внутренний фокус и интеграция — внешний фокус и дифференциация», «гибкость и дискретность — стабильность и контроль».

Соответственно выделяют четыре базовых типа организационной культуры: семейную, инновационную, результативную, ролевою.

Результаты диагностики 48 педагогов губернаторского лицея № 100 продемонстрировали, что учителя данной образовательной организации ориентированы на дружескую атмосферу, высокий показатель направленности на семейную культуру. Стиль лидерства они связывают с экспериментированием, новаторством и риском. Стиль управления педагогическим коллективом должен быть основан на поощрении совместной групповой работы при решении поставленных задач. В дальнейшем педагоги ожидают усиления семейного и инновационного типов взаимодействия, направленных на высокую результативность.

Результаты диагностики будут использованы на этапе формирующего эксперимента для определения целей и задач по формированию корпоративной культуры педагогического коллектива. Кроме того, результаты исследования могут стать эффективным дополнением к системной подготовке педагогов на курсах повышения квалификации по дополнительным профессиональным образовательным программам, так как объектом обучения становится не только отдельный педагог, но и развитие образовательной организации в целом.

Формирование корпоративной культуры образовательной организации является долгосрочным процессом, за время его реализации педагогический коллектив приобретает и культивирует такие ценности, как профессиональная компетентность, креативность, конкурентоспособность, инновационность, коллективизм. Корпоративная культура способствует сплоченности педагогов, согласованности в целях и установках деятельности. Учителя, ориентированные на единые ценности и нормы поведения, соответствующие задачам образовательной организации, достигают высоких профессиональных и личностных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Исследование личностного потенциала руководителя образовательной организации / Н. Ю. Бармин, Н. С. Татарникова // Нижегородское образование. — 2018. — № 3. — С. 4—11.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. — М.: Академия, 2009. — 240 с.
3. Лукьянова, М. И. Оценка профессионально-личностного развития субъектов образовательного процесса / М. И. Лукьянова, И. А. Галацкова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 4. — URL: <http://www.science-education.ru/127-20544>.
4. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски / Л. М. Митина. — М.; СПб.: Нестор-История, 2018. — 456 с.
5. Национальный проект «Образование». — URL: <https://edu.gov.ru/national-project>.
6. Резапкина, Г. В. Психологический портрет учителя / Г. В. Резапкина // Школьный психолог. — 2006. — № 6. — URL: <https://psy.isept.ru/article.php?ID=200600613>.
7. Складорова, С. В. Корпоративная культура образовательного учреждения / С. В. Складорова. — URL: <https://www.informio.ru/publications/id1650/Korporativnaja-kultura>.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
9. Ясвин, В. А. Организационная культура педагогического коллектива / В. А. Ясвин // Школьный психолог. — 2009. — № 14. — С. 15—20.



ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. Ю. ДЕДОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального образования НИРО
luna-7@inbox.ru

В статье представлены предварительные результаты инновационной деятельности по теме «Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования в процессе реализации ФГОС». Дано определение коммуникативной компетентности педагога, описаны ее модели. Также представлены диагностический комплекс по исследованию коммуникативной компетентности педагога и предварительные результаты исследования.

The article presents preliminary results of innovative activities on the problem «Development of the communicative competence of a teacher in the system of additional postgraduate education in the process of implementation of the FSES». The definition of the communicative competence of a teacher is given, its models are described. A diagnostic complex for the study of the communicative competence of a teacher and preliminary results of its research are also presented.

Ключевые слова: *инновационная деятельность, коммуникативная компетентность педагога, командное обучение, мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный компоненты коммуникативной компетентности педагога, речевое поведение, диагностика и самодиагностика педагогов*

Key words: *innovative activity, communicative competence of a teacher, team training, motivational-personal, cognitive, activity components of a communicative competence of a teacher, speech behavior, diagnostics and self-diagnosis of teachers*

Важным условием развития научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях является инновационная деятельность, под которой сегодня понимается опытно-экспериментальная работа, имеющая научное руководство и предполагающая достижение актуальных, значимых результатов образовательной деятельности, позволяющих восполнить ее дефициты. В самой сущности инновационной деятельности заложены механизмы развития профессиональной компетентности педагогов, в частности профессиональных позиций,

знаний и умений (аналитических, диагностических, коммуникативных, прогностических, проектировочных и т. д.) [1—5; 7].

Многие исследователи (С. Г. Вершловский, Э. Н. Гусинский, М. И. Лукьянова, Л. М. Митина, Т. М. Сорокина, С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова и др.) отмечают недостаточную сформированность психолого-педагогической компетентности как среди молодых учителей, так и среди педагогов, имеющих стаж работы [1].

Одним из смыслообразующих звеньев психолого-педагогической компетентности педагога является его коммуника-

тивная компетентность [5]. Именно в процессе общения с различными субъектами образования педагог проявляет свои профессиональные качества.

В Едином квалификационном справочнике коммуникативная компетентность определяется как «качество действий работника, обеспечивающих эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умение убеждать, аргументировать свою позицию; владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации» [6].

Актуальность проблемы развития коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования имеет несколько аспектов:

✓ психологический — связанный с развитием у педагогов потребности в профессиональном самосовершенствовании и личностном росте;

✓ социальный — заключающийся во влиянии уровня развития коммуникативной компетентности педагога (ККП) на их межличностные отношения с обучающимися, коллегами и систему взаимодействий в целом;

✓ педагогический — предполагающий систематизацию и реализацию на практике педагогических условий (форм, методов, технологий и др.) развития ККП у педагогов в системе дополнительного образования [3; 9].

Л. М. Митина выделяет *направленность* личности педагога и его профессиональ-

ной деятельности как ключевое качество коммуникативной компетентности [5].

Анализ профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» также позволяет говорить о таком характерном показателе коммуникативной деятельности учителя, как направленность на:

✓ конкретного ребенка;

✓ группу обучающихся;

✓ взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса в целях развития и воспитания детей;

✓ получение образовательных результатов;

✓ межличностные взаимодействия в коллективе педагогов.

В 2013—2016 годах кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО проводилась инновационная деятельность по теме «Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования в процессе реализации ФГОС» (руководители — заведующая кафедрой начального образования, доцент С. К. Тивикова, доценты кафедры О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина). В творческую команду педагогов — участников инновационной деятельности вошли заместители директоров по учебно-воспитательной работе, учителя начальных классов и основного звена, психологи образовательных организаций Нижнего Новгорода и Нижегородской области [9].

Оптимальный срок проведения инновационной деятельности для учителей начальных классов — три-четыре года, она организуется в несколько этапов, таких как организационно-методический, аналитический, проектировочный и внедренческий.

В данной статье уделяется внимание *аналитическому этапу*, задачами которого явились:

✓ создание модели коммуникативной компетентности педагога;

✓ отбор диагностических методик на основе данной модели;

Актуальность проблемы развития коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования имеет несколько аспектов.

✓ проведение констатирующего эксперимента с целью определения профессиональных дефицитов педагогов и планирования формирующей работы.

Инновационная деятельность проходила на базе ГБОУ ДПО НИРО и отдельных образовательных организаций в форме лекционных и семинарских занятий, круглых столов, деловых игр. Педагоги, входящие в творческую команду, планировали инновационную деятельность и применяли на практике в своих школах полученные знания, дополняя и обогащая их различными содержанием и формами работы с коллегами.

Чтобы ответить на вопрос о том, чем коммуникативная компетентность педагога отличается от коммуникативной компетентности любого другого профессионала, в процессе инновационной деятельности была определена *структура* ККП, включающая общие структурные компоненты:

✓ мотивационно-личностный (смыслы ценности, идеалы, способность позитивно воспринимать коммуникативную ситуацию, готовность к самосовершенствованию);

✓ когнитивный (знание психологических особенностей партнеров по общению, способов работы с информацией, речевая культура и профессиональное самосознание);

✓ деятельностный (ответственность за реализацию гражданской позиции, умение управлять собственным эмоциональным состоянием, гибкий стиль общения и др.); данный компонент также представлен в виде стратегий речевого поведения педагога (организационных, когнитивных, содержательных, интерпретационных, авторских и др.), в которых аккумулируются и проявляются все знания и умения учителя.

На кафедре начального образования НИРО доцентами О. Ю. Дедовой и Н. Ю. Яшиной была разработана модель коммуникативной компетентности педагога,

включающая в себя цели, подходы и принципы развития ККП, дано подробное описание каждого из ее компонентов [9].

Для исследования ККП мы отобрали уже известные и создали авторские диагностические методики, провели констатирующий эксперимент с педагогами, включенными в творческую экспериментальную команду.

Авторами сделан вывод о том, что коммуникативная компетентность педагога имеет существенные отличительные черты, свойственные именно представителю педагогического сообщества, связанные с осознанием педагогами целей своей педагогической деятельности. Гуманистический характер ККП обусловлен направленностью на воспитание и развитие личности ребенка.

С. К. Тивикова отмечает, что коммуникативная компетентность педагога реализуется в его речевом поведении, которое нужно отличать от речевой деятельности. Если речевая деятельность направлена на предметное информирование, то речевое поведение — на передачу экспрессивной информации, регуляцию взаимоотношений между людьми. Единицами речевого поведения являются поступки, в которых одновременно формируются и выражаются позиция личности, ее моральные убеждения. Речевое поведение педагога, который, как правило, выступает коммуникативным лидером в профессиональных ситуациях общения, должно отличаться эталонностью, поскольку становится образцом для речи учащихся, в той или иной степени усваивается ими и таким образом распространяется. Развитие коммуникативной компетентности педагога способствует его профессиональному росту и самореализации субъектов образовательного процесса (обучающихся, их родителей, педагогов) [9].

Инновационная деятельность проходила на базе ГБОУ ДПО НИРО и отдельных образовательных организаций в форме лекционных и семинарских занятий, круглых столов, деловых игр.

Ниже представлены выделенные творческими командами компоненты ККП.

✓ *Личностно-мотивационный компонент ККП:*

- наличие смыслов, ценностей, идеалов гуманистической педагогики;
- ответственность за реализацию гражданской позиции в общении и деятельности, имеющей общественную значимость;
- уважение прав других людей на самовыражение в процессе речевой коммуникации;
- признание своего права на свободное и ответственное речевое поведение;
- потребность и готовность реализовывать свою компетентность в общении;
- способность позитивно воспринимать коммуникативную ситуацию;
- готовность к профессиональному самосовершенствованию.

✓ *Когнитивный компонент ККП:*

- осознание своей принадлежности к данной языковой общности;
- знание психологических особенностей партнеров по общению, отличительных черт стилей общения;
- речевая культура и ориентация в функциях и целях речи;
- владение способами работы с информацией;
- знание основ конфликтологии и техник эффективного общения и слушания;
- профессиональное сознание (понимание своих профессионально значимых личностных качеств, специфики взаимо-

действия с разными субъектами образовательных отношений).

✓ *Деятельностный компонент ККП:*

- умение управлять собственным эмоциональным состоянием, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом;
- способность к децентрации, сопереживанию, доброжелательному и терпеливому отношению к партнеру;
- готовность противостоять негативному речевому воздействию;
- способность к планированию, саморегуляции и рефлексии собственного речевого поведения;
- готовность к гибкому стилю общения;
- владение вербальными и невербальными способами общения, техниками эффективного общения и слушания, ораторским искусством;
- умение организовывать совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей;
- способность моделировать различные жанры речевого общения (беседу, диалог, дискуссию и др.) с разными участниками образовательных отношений;
- умение работать с разными видами информации [9].

Для анализа каждого компонента ККП были подобраны материалы для диагностики и самодиагностики педагогов [1; 3; 8; 9]. Показатели каждого компонента ККП и соответствующие им методики представлены в таблице.

Исследование коммуникативной компетентности педагога

Компоненты ККП	Диагностические методики
Личностно-мотивационный компонент ККП	
✓ Ценностные профессиональные установки (профессиональные ценности познания своей личности, другого человека, общественно полезной деятельности, ответственности)	✓ Анкета для учителя «Ценности образования» (М. И. Лукьянова)
✓ Профессиональное и личностное саморазвитие педагога	✓ Вопросник для выявления способности к саморазвитию (автор Т. М. Шамова, адаптация Е. Г. Гуцу)
✓ Способность к эмпатии	✓ Способность педагога к эмпатии (И. М. Юсупов)
✓ Организационные стратегии речевого поведения	✓ «Формулы похвалы», «Педагогические ситуации» (С. К. Тивикова)

Окончание табл.

Компоненты ККП	Диагностические методики
Когнитивный компонент ККП	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Знание психологических особенностей партнеров по общению, отличительных особенностей стилей общения, основ конфликтологии и т. д. ✓ Профессиональное самосознание ✓ Когнитивные стратегии речевого поведения 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ «Психолого-педагогическая грамотность учителя» (М. И. Лукьянова) ✓ Стили взаимодействия с учащимися (А. К. Маркова) «ППК учителя и взаимодействие со школьным психологом» (М. И. Лукьянова) ✓ Анкета «Рефлексивные способности педагога» (О. Ю. Дедова) ✓ Методики «Смысловая компрессия», «Парафраз», «Оцените парафраз» (С. К. Тивикова)
Деятельностный компонент ККП	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Владение организационными стратегиями (аргументированность речи, невербальные способы воздействия на учащихся); организация различных форм учебного сотрудничества ✓ Стиль общения и деятельности ✓ Особенности поведения в конфликтных ситуациях ✓ Социально-перцептивные умения педагога слышать и слушать собеседника ✓ Организационные стратегии речевого поведения. ✓ Обучающие стратегии речевого поведения 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ «Методика оценки коммуникативных способностей педагога» (Л. М. Митина) ✓ Анкета «Стиль педагогического общения» (А. Б. Майский, Е. Г. Ковалева) ✓ Методика диагностики модели педагогического общения (И. М. Юсупов) ✓ Анализ конфликтных ситуаций по схемам-моделям (М. М. Рыбакова, В. А. Смахова) ✓ Анкета для учителя «Эффективное слушание» (Л. М. Митина) ✓ Диагностическая методика «Лидер» (С. К. Тивикова) ✓ «Уровни понимания текста» (С. К. Тивикова)

Данные диагностические материалы применялись как для констатирующего, так и для контрольного этапов исследования.

Участники школьной команды проводили самодиагностику и диагностику коммуникативной компетентности у своих коллег — учителей начальной школы (использовались анкеты и опросники, метод наблюдения).

Анализ и обобщение результатов констатирующего этапа диагностики, в котором приняло участие 405 человек, позволяет сделать ряд предварительных выводов.

Во-первых, респонденты достаточно активно выбирают гуманистические ценности в своей деятельности. Так, 70 % педагогов предпочитают личностно ориентированное образование, у 85 % преобладает демократический стиль общения;

46 % респондентов показали высокий, а 54 % — средний уровень потребности в саморазвитии и развитии коммуникативных способностей и т. д. Однако, по наблюдению участников творческой команды, результаты, представленные педагогами в анкетах и опросниках, и их реальное общение с детьми и коллегами далеко не всегда совпадают, что свидетельствует о довольно частом выборе респондентами социально желаемых ответов или недостаточном уровне их рефлексивных способностей.

Этот вывод подтверждается и относительно наиболее ценных и профессионально значимых личностных качеств: 62 % педагогов выбирают методические (знание предмета, образованность) и только 35 % — социально-психологические характеристики (внимание к людям, любовь к детям, взаимопонимание, коммуникабель-

ность, эмоциональность, чуткость, терпение, эмпатию); 3 % педагогов оставили этот вопрос без ответа.

Во-вторых, результаты исследования когнитивного и деятельностного компонентов ККП демонстрируют недостаточное владение педагогами когнитивными, организационными и обучающими стратегиями (результаты высокого уровня показали 21 %, 48 %, 33 % педагогов соответственно).

Выявленные нами профессиональные дефициты определили основные направления деятельности по развитию коммуникативной компетентности педагогов в рамках инновационной деятельности, такие как формирование у педагогов гуманистических ценностей и смыслов образовательной деятельности, развитие способности к планированию, саморегуляции и рефлексии собственного речевого поведения и другие. На проектировочном и внедренческом эта-

пах инновационной деятельности педагоги и психологи школьных команд разрабатывали и апробировали:

✓ коммуникативные тренинги для педагогов, родителей и учащихся;

✓ уроки с учетом анализа речевой активности педагога и учащихся;

✓ классные часы для обучающихся, направленные на развитие их коммуникативных способностей.

Сегодня проблемы коммуникативного развития и речевого поведения педагога тесно связаны с проблемами духовно-нравственного становления личности, с формированием языковой культуры общества. Профессиональное самосознание, речевая, коммуникативная и корпоративная культура, проявляющаяся в ответственном речевом поведении, стали существенными отличительными чертами современных педагогов как проводников отечественной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дедова, О. Ю. Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального) : дис. ... канд. психол. наук. / О. Ю. Дедова. — Н. Новгород, 2012. — 230 с.
2. Игнатьева, Г. А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005. — 344 с.
3. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. — М. : ТЦ Сфера, 2004. — 144 с.
4. Максимова, С. А. Построение научного пространства как основа повышения квалификации педагогов в институте развития образования / С. А. Максимова, И. В. Герасимова // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 12—17.
5. Митина, Л. М. Психологические аспекты труда учителя : учебное пособие / Л. М. Митина. — Тула : Тульский ОИПКРО, 1991. — 178 с.
6. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 14.08.2009 № 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96126>.
7. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород : НГПУ, 2002. — 168 с.
8. 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.
9. Тивикова, С. К. Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительно 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.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИЯ



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ



Л. В. ХАЙМОВИЧ,
кандидат педагогических наук,
доцент департамента методики
обучения института педагогики
и психологии МГПУ (Москва)
khaimovichlv@mail.ru



О. Е. КУРЛЫГИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент департамента методики
обучения института педагогики
и психологии МГПУ (Москва)
miakulpa@mail.ru

В статье рассматривается оценка как неотъемлемый компонент профессиональной речи учителя. Авторы отмечают, что педагогическая оценка может быть направлена на разные составляющие учебного процесса, и представляют варианты оценочных высказываний. Особое внимание в статье уделено подготовке учителя к выбору языковых средств для конструирования оценочных суждений в различных ситуациях урока. В статье приведены примеры учебных заданий, предназначенных для использования в профессиональной подготовке педагога.

The article considers assessment as an integral component of a teacher's professional speech. The authors note that pedagogical assessment is aimed at different components of the educational process, and present options for evaluative statements. Particular attention is paid to the preparation of a teacher for the choice of language tools for constructing value judgments in various situations of the lesson. The article provides examples of educational tasks intended for use in teacher training.

Ключевые слова: профессиональная речь, анализ, оценка, субъект и объект оценки, оценочное высказывание

Key words: professional speech, analysis, assessment, subject and object of assessment, assessment statement

Оценка — неотъемлемый компонент профессиональной деятельности педагога. Операция оценивания ориентирована на готовый продукт, оценка не связана с введением новой информации, но «содержится... повсюду, где происходит соприкосновение субъекта познания с объективным миром и вербальное выражение этого соприкосновения» [4, с. 141].

Категория оценки исследуется достаточно давно — в различных аспектах и в контексте разных наук — такими авторами, как Н. Д. Арутюнова, А. В. Бондарко, Е. М. Вольф, В. Н. Телия, М. П. Кожина, Т. В. Матвеева, А. В. Вежбицкая. Оценка признается универсальным явлением, свойственным всем языкам, и ее роль «заключается в том, чтобы соотнести предметы и события с идеализированной, то есть нормативной картиной мира, а ее задача — в отделении нормы от аномалий» [1, с. 8].

Поскольку оценивание — важная составляющая коммуникативно-познавательной деятельности человека, оценка является также объектом изучения психолого-педагогических наук. С. Л. Рубинштейн, Ю. К. Бабанский, Ш. А. Амонашвили, В. М. Полонский, Г. А. Щукина и другие исследователи считают, что организовать любую деятельность, в том числе учебно-познавательную, без оценки невозможно, так как она является одним из компонентов деятельности, ее регулятором, показателем результативности. Е. И. Ивницкий отмечает, что в высказывании категория оценочности взаимодействует с квалификативной категорией модальности, которая может быть выражена как эксплицитно, так и имплицитно (например, с помощью интонации), и таким образом формируется субъективно-оценоч-

ное высказывание [3]. Е. М. Вольф подчеркивает, что «оценка в том или ином виде присутствует в любых текстах, даже если она не выражается эксплицитно» [2, с. 207].

Оценка предполагает наличие субъектно-объектных отношений.

Объект оценки — это:

- «1) лицо, предмет, событие или положение вещей (Вольф);
- 2) предметы (их свойства), действия, процессы, состояния, ситуации, положения дел, факты и возможности (Арутюнова);
- 3) вещи, способы производства вещей, идеи, намерения, действия, состояния;
- 4) действие реальное или потенциальное (Золотова)» [6, с. 4].

Конкретизируя указанные положения, отметим, что педагогическая оценка может быть направлена на разные составляющие учебного процесса:

✓ на методические решения, которые могут быть реализованы в рекомендациях к учебникам, журнальных статьях, описании опыта отдельно взятого преподавателя, а также на языковой материал информационного и практического характера, представленный в школьных учебниках, на способы организации учебной деятельности школьников, используемых средств обучения и т. п.;

✓ на продукты учебной деятельности обучаемых (устные ответы, выполнение письменных заданий).

Важной стороной профессиональной деятельности педагога является самооценка компетенций и состояния. Она проявляется в том числе в умении оценивать и декодировать действия других. Так, оценивая свои методические решения

Поскольку оценивание — важная составляющая коммуникативно-познавательной деятельности человека, оценка является также объектом изучения психолого-педагогических наук.

(например, эффективность проведенного урока), учитель прежде всего ориентируется на те образовательные успехи, которые достигли его ученики. В этом случае самооценка является объективной.

Педагог должен уметь всесторонне рассмотреть объект оценки для себя и для обучаемых, поскольку осознание любой учебной задачи предполагает анализ ее данных.

Итак, любой методический факт, отражающий взаимодействие участников учебного процесса, является методическим продуктом, который может быть подвергнут разностороннему анализу и последующей оценке. Это связано с тем, что процесс овладения знанием специфичен и заключается в познании того, что уже существует в науке и что нужно сделать индивидуальным достоянием каждого ученика. В процессе преобразования научной системы знаний в дидактическую многие связи, на которых строится научный текст, обрываются, эффективность же педагогической коммуникации зависит от того, насколько ее компоненты адекватно поняты и верно интерпретированы обучающимися. Соединить в целое все фрагменты содержания на принципиально ином уровне общения как раз помогают анализ и оценка.

Педагог должен учитывать разницу между структурированным текстом учебника и последующим его устным воплощением, а главное — возможностью рождения нового знания, что предполагает наличие у педагога умения связывать новое с ранее изученным, формулировать проблему и создавать проблемную ситуацию, иными словами, вести интерпретационную работу, отражающуюся в речи. Например, чтобы адаптировать к реальным возможностям учеников представленный в учебниках материал информационного и практического ха-

рактера, учитель перерабатывает его многократно и многоаспектно, добиваясь большей логичности, доступности, системности, обеспечивая воспитательный характер обучения. Причем чем младше возраст обучаемых, тем внимательнее педагог относится к разрыву в знаниях и жизненном опыте между ним и учениками.

Смысл оценки методических решений заключается в установлении степени их пригодности и эффективности, поэтому субъект оценки в этом случае вторичен. Рассматривая же продукт учебной деятельности (объект оценки) учащихся (субъект оценки), педагог в итоге оценивает ученика: его знания, сформированность умений, ценностных установок и др. Даже в том случае, если субъект оценки не выражен в высказывании явно, оцениваются его интеллектуальные, эстетические, этические, нормативные проявления. В существующей образовательной системе оценка имеет количественное выражение и используется в различных ситуациях обучения и контроля.

Рассмотрим подробнее оценку продуктов учебной деятельности обучаемых (устные ответы, выполнение письменных заданий), которая также имеет текстовую организацию, поскольку это непосредственная или опосредованная реакция на деятельность адресата. Словесная форма оценочного суждения позволяет содержательно и объективно соотнести продукт учебной деятельности с имеющимися критериями, а также стимулировать каждого ученика к коррекции собственной учебной деятельности и ее результатов. Адресатом оценивания может быть как группа учеников, так и конкретный учащийся.

В учебной речи учителя ситуации оценивания являются типичными. Практически каждый педагогический речевой жанр призван не только информировать, но и побуждать адресата к действию, влиять на эмоции и чувства учеников, убеждать, склонять к своему мнению, высказывать

Любой методический факт, отражающий взаимодействие участников учебного процесса, является методическим продуктом, который может быть подвергнут разностороннему анализу и последующей оценке.

похвалу или осуждать чьи-то поступки. Пропозицию оценки имеет, например, приветствие: *«Здравствуйте, рада видеть вас всех готовыми к уроку»*.

Поскольку оценка — это текстообразующая категория, то оценочные высказывания составляют важный элемент содержания обучения. Умение определять и создавать оценочное высказывание имеет большое значение для всех сторон образовательного процесса.

Исследователь В. А. Шуритенкова подчеркивает, что если оценочный фон на уроке выражен слабо, не насыщен структурно-содержательными оценочными моделями, ученики не получают нужного опыта усвоения подобных высказываний и оперирования ими [8]. Зачастую словесная оценка на уроке выражается учителем либо формально (*«Никто не помнит исключений из этого правила? Ну и ладно, хорошо. А сейчас рассмотрим другие корни»*), либо ее заменяет частое употребление слова «спасибо», а также педагог может совсем ее не формулировать.

Чаще всего оценку в системе урока образуют первичные жанры, сложившиеся в условиях непосредственного педагогического общения (*«Молодец!»*, *«Плохо!»*), при этом довольно часто на этапе подготовки урока критерии оценивания каждого продукта педагогом не продумываются, поэтому оценка дается шаблонно. С одной стороны, такие клише — своеобразный каркас урока, с другой — необходимо помнить, что для адресата важно не понимание значения самих слов оценки, а ее интерпретация, ее истолкование. Отсутствие аргументации, замечаний о сильных или слабых сторонах ответа, советов объясняется тем, что учитель либо не уверен в собственных знаниях, либо не знает законов, по которым строится оценочное высказывание, либо экономит учебное время.

Педагоги не всегда способны достоверно и убедительно вынести собственное решение по отношению к объекту и

субъекту оценивания, которое, несмотря на обязательное присутствие субъективного фактора в оценке как категории действительности, может быть только критериальным. Так, на уроке может звучать: *«Ты не слышишь в слове ни одной буквы»* — что, кроме всего прочего, свидетельствует о лингвометодической неграмотности педагога.

Формирование оценочного компонента происходит далеко не одновременно. В учебной ситуации оценочным фоном является образцовое высказывание учителя, которое выявляет отношение к объекту оценки, формирует положительное отношение к учебе, влияет на выбор и изменение приемов умственной работы, ее темпа.

Но, как показывает практика, отдельные высказывания, имеющие «выход» на оценку, выглядят некорректно и могут негативно повлиять на самооценку и самоощущение школьника по отношению к учебе, например, когда учитель использует на уроке игры, такие как «Баранья голова», при которой проигравший (то есть допустивший ошибку в ответе) ученик получает это прозвище и покидает игру.

Вместо эмоциональной разрядки такие высказывания могут повлечь потерю интереса к занятиям, в том числе в игровых формах, желание уклониться от них. Поэтому, организуя учебную ситуацию, учитель должен избегать подобных явлений, хотя косвенные формы оценки (шутливое замечание, оценка-ирония) имеют право на существование наряду со средствами разных языковых уровней. Дело в том, что прямые назидания, нравоучения, требования не всегда способствуют установлению контакта с ученическим коллективом. В таких случаях для продуцирования содержания используются жанровые варианты, форма которых выполняет служебную функцию (*«Это безобразие: вы сегодня без моей помощи смогли изучить новую сложную тему!»*);

Поскольку оценка — это текстообразующая категория, то оценочные высказывания составляют важный элемент содержания обучения.

«Ты не мог бы попробовать решить эту задачу сам?») или интонирование для противопоставления буквального и фактического значения языковой формы («Спокойной ночи!» — говорит учитель задумавшемуся или задремавшему на уроке ученику).

Оценку в некоторых случаях помогает выразить и намеренное ложное допущение. «Языковая игра, нарушая языковую норму, косвенно указывает реципиенту на определенные особенности изучаемого языкового явления и заставляет вывести истинное утверждение: «Таким образом, мы с вами едим, едим, едим в далекие края?» Или: «Да, наверное, примерять и замереть — однокоренные слова». Этому же способствует ложное согласие с дальнейшей аргументацией-опровержением: «Да!», «Конечно!», «Замечательное открытие! Ну, тогда в слове ..., наверное, пишется...» (но невербальные средства, используемые учителем, и дальнейшая аргументация говорят об обратном)» [3, с. 28].

Косвенные способы выражения смысла и намерений могут использоваться в речи не только для оформления вежливых форм общения и взаимодействия, но и для агрессивного, наступательного воздействия на собеседника. Поэтому при употреблении таких «масок» необходимо точно представлять, какие речевые действия допустимы, а какие не рекомендуются в ситуации педагогического общения. Эту мысль подтверждают воспоминания М. М. Жванецкого о своем учителе и его оценочных суждениях на уроках:

— Повернись. Я тебе дал пять. О чем ты с ним говоришь? Он же не знает слова «стреляный». Не дай бог, вы найдете общий язык. Пусть он гибнет один...
— Сейчас, как и всегда, я вам буду читать сочинение Григорьянца. Вы будете плакать над ним, как плакал я.

— Мусюк, ты будешь смотреть в окно после моей гибели, а сейчас смотри на меня до боли, до слез, до отвращения!

К косвенным формам оценивания можно отнести также использование прецедентных текстов («Счастливые часов на наблюдают!»; «Откуда дровишки?»), а также притч, пословиц, других форм иносказания, имеющих поучительный глубокий смысл. В них в лаконичной форме сконцентрирована суть различных ситуаций, а краткость, наряду с образностью, лучше всего воздействует на ум и сердце. Намек, который содержится в этих текстах, нацелен как будто на другого, что снижает защитную, оборонительную реакцию от отсутствия прямого назидания. И этот намек попадает в душу слушателя, заставляет размышлять, вызывает ассоциации, дающие эффективные результаты. Так, контролируя по ходу урока самостоятельное выполнение учениками тестового задания, учитель, проходя по рядам и заглядывая в тетради, останавливается и резюмирует: «До конца урока пять минут, а у тебя воз и ныне там!» Или: «Я убеждена, — произносит учитель, завершая урок русского языка, — что сегодня мы хорошо подготовились к диктанту, и я буду ждать от вас завтра хороших отметок, но не будем говорить «Топ!», пока не перепрыгнули».

Кроме рассмотренных ситуаций, необходимо обратить внимание еще на один важный вид оценки, который возникает на уроке, — оценку учебного материала учителем в процессе его речевого взаимодействия с учениками. «Приходится констатировать, что молодые учителя испытывают разного рода затруднения в учебных ситуациях объяснения и, опасаясь допустить ошибки, нередко стараются свести объяснительную речь к минимуму, зачастую лишь проговаривая выделенный в учебнике теоретический материал. Необходимо формировать умения педагога переформулировать собственное высказывание, вводить дополнительные

Косвенные способы выражения смысла и намерений могут использоваться в речи не только для оформления вежливых форм общения и взаимодействия, но и для агрессивного, наступательного воздействия на собеседника.

лингвистические сведения, уточнять понимание языковых явлений школьниками, корректировать речь учеников для устранения случаев недостаточно прочного усвоения ими знаний» [2, с. 49]. В этой связи важен характер изложения материала, который может быть либо бесстрастным, когда автор речи не высказывает своего отношения к предмету речи (презентативный тип), либо субъективным, выражаемым прямо или косвенно (экспозитивный тип). Содержание обучения в первом случае доступно для усвоения, но ход рассуждений, формальная подача материала почти не приспособлены для восприятия слушающим и не воздействует на учеников, что в итоге понижает интерес к учению.

Знания, не окрашенные собственным отношением, не становятся активным достоянием человека, поэтому учитель, который сам проявляет интерес к тому, что объясняет, имеет больше шансов заинтересовать слушателей. На отношение к предмету изучения влияет использование таких частотно используемых словесных формул, как *убежден, очевидно, неоспоримо, по-видимому*.

Личная оценка всем известного факта имеет еще одну психологическую особенность: она подчеркивает самостоятельность, независимость суждений, нешаблонность мышления (например: *«Сколько у слова значений? Это бывает по-разному. У одних слов значение единственное, у других (и таких гораздо больше) в запасе два или несколько значений. Как говорится, кому как повезет»*).

Личностное отношение педагога к содержанию преподаваемого материала проявляется и в характере отступлений от программы, и в ценностных аспектах, на которых учитель заостряет внимание учащихся.

Однако в ситуации учебного общения педагог не должен руководствоваться просто субъективными суждениями. Необходимо вызвать нужный тип эмоций у аудитории, а не переключать эмоции на

себя: *«Плохо, когда заимствованные слова употребляются неуместно и без необходимости»*, а не: *«Я не люблю, когда заимствованные слова употребляются неуместно и без необходимости»*.

Важность грамотного (адекватного, объективного) профессионального оценивания различных составляющих процесса обучения школьников требует поиска эффективных способов и средств подготовки

педагога к реализации этого компонента профессиональной деятельности, а значит, и оценочного элемента его профессиональной речи. Чтобы выявить уровень сформированности у студентов адекватной профессиональной оценки учебного события, выраженной в устной речи (в прямой и косвенной формах), в 2019 году среди выпускников очного отделения ИППО МГПУ было проведено исследование. Студенты отвечали на вопросы и выполняли задания, связанные с выбором языковых средств оценочного характера, например:

✓ Среди предложенных слов и словосочетаний сначала выберите те, которые можно использовать: 1) только при поощрении; 2) только при порицании; 3) и в том и в другом случае. («Молодец!», «Ну, ты даешь!», «Я совершенно не удовлетворена вашей работой на уроке», «Твоя контрольная работа свидетельствует о полном отсутствии знаний по этой теме», «Я удивлена результатами диктанта» и т. п.)

✓ Предложите варианты устойчивых выражений, которые учитель может использовать для включения в устную положительную оценку учебных результатов ученика.

Наблюдения за деятельностью студентов в условиях педагогической практики показывают, что в их речи:

✓ несмотря на то что присутствуют общие оценочные суждения, почти полностью отсутствует их аргументация;

Знания, не окрашенные собственным отношением, не становятся активным достоянием человека, поэтому учитель, который сам проявляет интерес к тому, что объясняет, имеет больше шансов заинтересовать слушателей.

✓ оценка носит формальный характер, не выполняет стимулирующую функцию;

✓ словом «хорошо» по разным причинам оценивается любой ответ, в том числе ошибочный.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что выпускники оперируют лишь традиционными формами прямой оценки, а при конструировании высказывания в форме косвенной оценки или при подборе языковых средств испытывают значительные затруднения. В связи с этим в систему профессиональной подготовки учителя необходимо внедрение специальных средств обучения конструированию речевых высказываний как эффективного способа формирования профессиональной речи. В качестве основного средства такой подготовки может выступить специальное учебное задание, которое найдет свое применение в психолого-педагогических и методических курсах.

Приведем примеры некоторых заданий, направленных на формирование готовности будущего педагога к грамотной реализации оценочного компонента в своей профессиональной речи. Эти задания были использованы на занятиях по курсу «Педагогическая риторика».

Учителю необходимо научиться произносить одно и то же предложение с разными интонациями и выбирать верную в зависимости от цели высказывания

и контекста общения. Тогда для осознания скрытых смыслов, создаваемых говорящим, полезным будет выполнение следующего задания.

Задание 1. Выберите все примеры косвенных высказываний в педагогической речи учителя.

✓ «О, как обычно, вовремя!» — в ситуации опоздания ученика на урок.

✓ «За то, что вы выполнили такой объем в классе, я вас наказываю: дома сегодня вы будете скучать без математи-

ки» — когда ученики продуктивно работали на уроке.

✓ «Вы справились с работой, и результат говорит сам за себя: все набрали более 50 баллов».

✓ «Выделив приставки, вы виртуозно объяснили, что ПРИпаял — присоединил паяльником, а ПРИключение — присоединение к ключу и ПРИлежание — присоединение к лежащим».

Задание 2. Прочитайте тексты и скажите, что имела мама в виду в каждом случае.

✓ Мама послала Петю в магазин. Сначала на дороге мальчик увидел жука и проследил за его маршрутом. Потом на пути Пети оказалась гусыня, переводившая гусят на другую сторону дороги... Наконец он дошел до магазина и купил продукты. Пете, возвратившемуся домой через два часа, мама сказала: «Молодец! Ты просто метеор!»

✓ Петя пришел домой из школы, не теряя ни одной минуты, он съел обед, заботливо оставленный мамой, и быстро сделал уроки... Пришла мама. Петя, не скрывая радости от того, что сам справился с заданием, принес маме тетради. Мама, посмотрев домашнюю работу сына, сказала: «Молодец! Ты просто метеор!»

Придумайте и разыграйте свои подобные ситуации.

Задание 3. Результаты проведенного диктанта свидетельствуют о невысоком уровне усвоения учениками пройденной темы. Сконструируйте оценочные суждения учителя на основе:

✓ прямой эмоциональной оценки;

✓ косвенной эмоциональной оценки;

✓ иронии;

✓ значения фразеологизма.

Потренируйтесь в использовании адекватных интонационных средств.

Задание 4. Выделяют два типа авторского изложения, когда в своей речи автор:

✓ не выражает оценки;

✓ прямо или косвенно высказывает свое мнение.

Приведем примеры некоторых заданий, направленных на формирование готовности будущего педагога к грамотной реализации оценочного компонента в своей профессиональной речи.

Перечислите языковые средства, с помощью которых автор может проявить свое отношение к предмету речи. Создайте два высказывания для сравнения презентативного и экспозитивного типов изложения материала.

Педагогическую деятельность обязательно сопровождают оценочные речевые формулы, позволяющие апеллировать к разуму либо чувствам собеседников; призывающие, убеждающие собеседника в необходимости выполнения какой-либо

задачи. Высказывания педагога призваны развивать у учеников чувство долга, внимание, мотивацию, умение подчиниться, переключиться на различные формы работы. Недостаточно, чтобы речь учителя была информационно «плотной» и грамотной. Она должна быть наполнена реактивностью: заинтересованным, аналитическим, критическим отношением к предмету разговора, к субъектам коммуникации, то есть служить средством повышения эффективности обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт / Н. Д. Арутюнова. — М. : Наука, 1988. — 341 с.
2. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. — М. : Наука, 1985. — 228 с.
3. Ивницкий, Е. И. Формирование содержательного аспекта квалификативной категории оценочности в русском языке / Е. И. Ивницкий // Мир русского слова. — 2018. — № 4. — С. 11—16.
4. Колшанский, Г. В. Соотношение субъективного и объективного факторов в языке : монография / Г. В. Колшанский. — М. : URSS, 2018. — 232 с.
5. Курлыгина, О. Е. Объяснительная речь учителя — отражение его лингвометодической и коммуникативной компетентностей / О. Е. Курлыгина, Л. В. Хаймович // Начальная школа. — 2016. — № 12. — С. 48—53.
6. Проскуркина, С. Н. Семантика и функции объекта оценки в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. Н. Проскуркина. — Киев, 1992. — 18 с.
7. Хаймович, Л. В. Эксплицитная и имплицитная информация в объяснительной речи учителя / Л. В. Хаймович // Гуманитарные исследования. — 2016. — № 2 (58). — С. 25—28.
8. Шуритенкова, В. А. Умеют ли педагоги создавать оценочные высказывания? / В. А. Шуритенкова // URL: <http://www.deti-66.ru/forteachers/primaryschool/ruslang/456.html>.

В 2020 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Управление образовательной организацией в условиях современной стратегии образования: актуальные подходы: Сборник статей и материалов по итогам региональной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 26 ноября 2019 года / Науч. ред. А. П. Махов; сост. Н. С. Татарникова. 127 с.

Сборник статей и материалов по итогам региональной научно-практической конференции «Управление образовательной организацией в условиях современной стратегии образования: актуальные подходы» посвящен проблеме поиска наиболее эффективных путей и способов управления образовательной организацией и повышения уровня управленческой компетентности руководителя в условиях современной стратегии образования.

Издание адресовано администраторам, работающим в сфере образовательных услуг, руководителям образовательных организаций и их заместителям, педагогической общественности, причастной к решению проблем совершенствования образования в России, а также всем, кто заинтересован в повышении качества управления образованием.

СТАНОВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



С. К. ТИВИКОВА,
кандидат педагогических
наук, доцент,
заведующая кафедрой
начального образования
НИРО
svetlanativ@yandex.ru



И. И. БОНДАРЕВА,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры
начального образования
НИРО
bonira69@mail.ru



О. В. КОЛЕСОВА,
кандидат педагогических
наук, доцент кафедры
педагогике и психологии
дошкольного и начального
образования
НГПУ им. К. Минина
a-m-kolesov@yandex.ru

Статья посвящена проблеме становления исследовательской позиции педагога начальной школы в условиях дополнительного профессионального образования. Особое внимание уделяется возможностям такого формата повышения квалификации, как педагогическая мастерская, реализованного на кафедре начального образования ГБОУ ДПО НИРО. Приводятся примеры, иллюстрирующие теоретические положения.

The article is devoted to the problem of the researching position of a teacher formation in the conditions of additional postgraduate education. The special attention is paid to the possibilities of such a continuing education format as a pedagogical workshop implemented at the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development. The illustrated theoretical provisions examples are given.

Ключевые слова: *исследовательская позиция, педагог начальной школы, сопровождение, педагогическая мастерская*

Key words: *the researching position, preschool pedagogue, support, teacher workshop*

Проблема, рассматриваемая нами в статье, перекликается с одним из федеральных проектов национального проекта «Образование» — «Учи-

тель будущего» — и предполагает проведение психолого-педагогических исследований, связанных с определением специфики личности и деятельности современ-

ного учителя, процессуальных особенностей его развития. В то же время основная часть работ по данной теме посвящена формированию (становлению) готовности к профессии студентов — будущих педагогов; к сожалению, менее исследованы особенности, показатели и критерии достижения учителями педагогической зрелости.

Если мы сегодня уделяем особое внимание развитию одаренных детей (несмотря на их небольшое количество, понимая их значимость для развития современного общества), то не менее важно принимать в расчет одаренных учителей, особенности их профессионального развития и саморазвития. Как правило, говоря о становлении исследовательской позиции педагога, мы имеем в виду именно таких учителей, поскольку они демонстрируют высокий уровень сформированности исследовательского поведения.

Понятие «исследовательская позиция» получает в последние годы все большее распространение в различных областях науки. В образовании данная проблема рассматривается как по отношению к будущим педагогам [11], так и по отношению к работающим учителям [5].

Изучение различных подходов к определению понятия «исследовательская позиция» позволяет сделать вывод о том, что практически все авторы связывают ее становление не только с профессиональным, но и с личностным развитием и саморазвитием педагога.

Так, по мнению Е. А. Смольской, которая проанализировала несколько трактовок сущности этого понятия, данных разными авторами, исследовательская позиция педагога — это «педагогическая исследовательская активность, возникающая в процессе педагогической рефлексивной деятельности и проявляющаяся в проблемных ситуациях, ситуациях неопределенности, новизны, поиска» [11, с. 126].

С нашей точки зрения, исследовательская активность является лишь предпо-

сылкой становления исследовательской позиции педагога. А под становлением исследовательской позиции мы понимаем процесс достижения определенного уровня профессионализма, позволяющего организовывать и проводить самостоятельное исследование, в основе которого лежат диагностическая культура педагога, его рефлексивные умения и коммуникативное поведение.

По нашему мнению, к показателям исследовательской позиции могут быть отнесены:

- ✓ склонность к глубокому осмыслению теоретических основ новых подходов к образованию и умение реализовать соответствующие принципы, методы, формы на практике;

- ✓ открытость как способность к восприятию нового, нестандартного, необычного, познавательная активность в исследовании и умение встраивать его результаты в образовательный процесс;

- ✓ стремление при проведении любых инноваций принимать во внимание традиции отечественной педагогической школы;

- ✓ потребность в серьезной перестройке процесса профессионального и личностного саморазвития, в реализации творческого потенциала;

- ✓ умение выявлять противоречия в своей деятельности и одновременно с этим искать способы решения проблем, осознанно выбирать эти способы в соответствии с проведенными диагностическими исследованиями;

- ✓ готовность адаптировать предметное содержание к реальным условиям школы, осуществлять его отбор в соответствии с планируемыми результатами, модифицировать предлагаемые приемы и технологии, органически включая их в ту систему, которой уже владеют;

- ✓ стремление при решении педагогических ситуаций (в том числе неопреде-

Понятие «исследовательская позиция» получает в последние годы все большее распространение в различных областях науки. В образовании данная проблема рассматривается как по отношению к будущим педагогам, так и по отношению к работающим учителям.

ленных) исходить из возрастнo-нормативных и индивидуальных особенностей детей, а также собственных интересов и возможностей.

Для нас очевидно, что включение педагогов в исследовательскую (даже квазиисследовательскую) деятельность, реализующуюся в той или иной форме, может стать одним из эффективных путей достижения качества образования. У педагога, который умеет видеть противоречия в своей работе, искать их причины и способы преодоления, формируется собственное педагогическое мировоззрение [3], возникает внутренняя рефлексия и те рефлексивные умения [1, с. 10—12], которые связаны с ценностным осмыслением жизни.

Новый социальный заказ, обновленные нормативные требования, иные подходы к достижению целей и результатов образования требуют от каждого педагога не только преобразования его профессиональной деятельности, но и перехода от неосознанной некомпетентности к более глубокому пониманию происходящих в образовании процессов и определению своей роли и возможностей в условиях возникающих изменений.

Становление исследовательской позиции педагога возможно только при условии его заинтересованности в целенаправленном профессиональном самораз-

Новой формой сопровождения и повышения квалификации для учителей становится сегодня педагогическая студия, основной чертой которой является решение учебных, экспериментальных и производственных задач, направленных на всестороннее освоение определенной проблемы.

витии, частью которого может стать дополнительное профессиональное образование, построенное на принципах вариативности и персонализированности; создание особой среды, которая бы ставила учителя в позицию исследователя; включенность

педагога в естественные и специально созданные педагогические ситуации, предполагающие проявление его исследовательской позиции.

Для непрерывного профессионально-

го развития педагогов, в том числе становления их исследовательской позиции, особую роль играет *организационно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагога* [12], осуществляемое на основе современных исследований в данной области [4; 6; 9], с помощью различных его форм: наставничества [7; 10], менторства, коучинга [7], педагогической мастерской [13], педагогической студии [14] и др.

Разграничивая данные понятия, А. В. Молокова указывает, что, например, для *коучинга* характерной чертой является направленность на «активизацию процессов самообучения и саморазвития» [7, с. 6]; для *менторства*, помимо обратной связи, важным становится теоретическое обоснование рассматриваемых проблем; в *наставничестве* особое внимание уделяется формированию практических умений и навыков, освоению современных технологий.

Достаточно новой формой сопровождения и повышения квалификации для учителей становится сегодня *педагогическая студия* [14], основной чертой которой является решение учебных, экспериментальных и производственных задач, направленных на всестороннее освоение определенной проблемы. В рамках педагогической студии проблема практически одновременно рассматривается на трех уровнях: методологическом, методическом и технологическом. Эта форма непрерывного профессионального образования позволяет осуществлять быстрый переход от теоретических положений к их методическому обоснованию и технологическому воплощению. Такие ее особенности позволяют использовать педагогическую студию не только в системе повышения квалификации педагогов, но и в рамках деятельности общеобразовательных организаций — как внутришкольную форму объединения учителей в творческие группы.

Все формы профессионального сопровождения могут осуществляться в про-

цессе как формального, так и неформального профессионального образования, как в условиях временных ограничений, так и непрерывно.

По нашему мнению, для учителей, достигших педагогической зрелости, наиболее эффективной формой профессионального сопровождения может стать *педагогическая мастерская*, которая активно применяется в работе кафедры начального образования ГБОУ ДПО НИРО.

Педагогическая мастерская дает возможность педагогам овладевать способами исследовательской деятельности в образовании или совершенствовать их, формировать умения выполнять различные исследовательские задания, в том числе позволяющие достигать личностных и метапредметных результатов, среди которых важнейшим становится исследовательская позиция.

Педагогическая мастерская имеет ряд особенностей, одно из них — управление педагогом-мастером образовательной деятельностью обучающихся-педагогов (их работой над определенным содержанием учебного материала), с оптимальным сочетанием методов, приемов, средств обучения и форм организации деятельности. В ходе занятий группа обучающихся ставит проблемы и находит их решение с учетом выбранной каждым участником индивидуальной траектории профессионального развития.

Анализ целей и задач, содержания, контингента участников, места проведения и конечных продуктов деятельности педагогических мастерских позволяет нам выделить основные условия их организации. Прежде всего, педагогическая мастерская должна иметь инновационный характер, предполагающий использование исследовательских методов обучения. Важнейшим условием ее деятельности является не только положительная эмоциональная атмосфера, но и высокий уровень мотивации участников, их заинтересованность и в результате, и в самом процессе. При этом участники педагоги-

ческой мастерской имеют не только потребности, но и возможности в постоянном координировании профессионального общения. В роли педагога-мастера как основного организатора и ведущего должен выступать профессионально компетентный педагог, наставник, имеющий собственные взгляды на тот или иной аспект учебно-воспитательного процесса, свои программы, определяющие своеобразие построения содержания и технологии образовательного процесса.

Немаловажным условием являются также требования к составу группы, которая должна быть достаточно стабильной и постоянной, работающей с одним преподавателем или группой преподавателей в течение длительного времени. Наиболее оптимальным для решения задач педагогической мастерской становится включение в ее состав школьных команд, так как одной из серьезных причин низкого уровня сформированности исследовательской позиции учителя мы считаем недостаточные объем и содержание *совместной* профессиональной деятельности педагогов одной образовательной организации, отсутствие коллективного обсуждения педагогических проблем, создания совместных образовательных продуктов.

Педагогическая мастерская предполагает погружение педагогов в ту деятельность, которая затем будет организована с учащимися. Это поможет учителю в большей степени осознать преимущества и эмоциональную привлекательность учебного сотрудничества в процессе исследовательской деятельности (при очно-заочной форме это невозможно без той части курсов, которая обозначена как очная).

В данной модели повышения квалификации технологичность, диагностичность, гарантированность качества обучения сочетаются со свободой в творчестве

Для учителей, достигших педагогической зрелости, наиболее эффективной формой профессионального сопровождения может стать педагогическая мастерская, которая активно применяется в работе кафедры начального образования ГБОУ ДПО НИРО.

педагога-мастера и обучающихся. Субъект-субъектные отношения между участниками педагогической мастерской дают возможность для их сотворчества в процессе исследовательской деятельности.

По своим целям и структуре педагогическая мастерская является достаточно подвижной и гибкой формой организации дополнительного профессионального образования. Она может объединять в себе элементы других форм обучения или мягко трансформироваться в них.

Педагогические мастерские, проводимые в очно-заочной форме, позволяют рационально сочетать возможности учебного сотрудничества и самостоятельной работы педагогов-обучающихся, работать с теоретическими источниками, включать проектную и исследовательскую деятельность, содержащую значительное число диагностических заданий.

Эти условия должны гармонизировать с целями обучения: никакая, даже самая рациональная методика обучения не сможет обеспечить достижения поставленных целей, если общий срок обучения слишком короткий, если педагоги-обучающиеся чрезмерно перегружены другими видами деятельности и не имеют времени на самостоятельные занятия, если их количество в составе группы слишком велико или нестабильно и т. д.

Поскольку учитель может формировать у детей основы исследовательской деятельности только в процессе специально организованного

По своим целям и структуре педагогическая мастерская является достаточно подвижной и гибкой формой организации дополнительного профессионального образования.

обучения, то и соответствующим видом своей профессиональной деятельности он должен овладеть подобным же образом, в том числе в рамках педагогических мастерских, создающих для этого необходимые предпосылки.

В условиях неформального дополнительного образования педагогические мастерские используются для сопровождения инновационной деятельности педа-

гогов (например, «Разработка и апробация технологии моделирования индивидуальной образовательной траектории педагога начальной школы», кураторы И. И. Бондарева, Т. А. Рунова; «Разработка и апробация модели организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников на основе технологии «Перевернутый класс»», куратор И. Н. Мохова).

В рамках повышения квалификации педагогическая мастерская становится одной из форм дополнительного профессионального образования, что предполагает совместное исследование педагогами актуальных проблем на основе личностно-деятельностной организации дополнительного профессионального образования. Работа педагогических мастерских может продолжаться год, а при сопровождении учителей-инноваторов — от года до четырех лет.

С этой целью кафедрой начального образования были разработаны и проведены следующие педагогические мастерские: «Развитие письменно-речевой деятельности обучающихся в условиях преемственности между начальной и основной школой» (кураторы Н. Ю. Яшина, С. К. Тивикова), «Развитие регулятивных УУД младших школьников в процессе их речевого развития» (кураторы С. К. Тивикова, О. В. Колесова), «Формирование социокультурной компетентности педагога в условиях современного образования» (куратор М. К. Приятелева), «Профессиональное саморазвитие педагога начальной школы в условиях эффективного взаимодействия субъектов образовательных отношений в условиях реализации ФГОС» (кураторы И. И. Бондарева, Т. А. Рунова) и др.

В качестве заданий, формирующих исследовательскую позицию педагога, могут выступать следующие:

✓ используя методику анализа категорий взаимодействия педагога (по Н. Фландерсу), определить преобладающий стиль педагогического общения, рассмотреть, зависят ли однотипные варианты взаимо-

действия от условий в конкретной образовательной организации, проанализировать позицию педагога начальной школы по отношению к детской инициативе и т. д.;

✓ используя пакет диагностических методик, и прежде всего кейс-конспекты [2; 8], выявить уровень сформированности каждого компонента квалитологической компетентности педагога начальной школы и спроектировать индивидуальный образовательный маршрут по самообразованию в данном направлении.

Результатами работы подобных педагогических мастерских являются новый уровень профессионального саморазвития педагогов, выстраивание ими индивидуальной образовательной траектории, становление исследовательской позиции учителя. Последнее позволяет осуществлять переход от теоретического понимания проблем современного образования к овладению технологическим аспектом их решения, а от них — к осознанной профессиональной практической деятельности.

Таким образом, именно включенность педагога в целенаправленную, долговременную исследовательскую деятельность, осуществляемую в рамках педагогической мастерской как одного из вариантов его организационно-методического сопровождения, может являться условием стимулирования профессионального саморазвития учителя. Выполнение учителем различных педагогических функций, формулирование и решение профессиональных задач, реализация исследовательской позиции будут успешными в том случае, если педагог имеет не только потребности, но и возможности в постоянном координировании профессионального общения, что и предоставляет педагогическая мастерская в условиях дополнительного профессионального образования.

Результатами работы подобных педагогических мастерских являются новый уровень профессионального саморазвития педагогов, выстраивание ими индивидуальной образовательной траектории, становление исследовательской позиции учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсувакова, Т. П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента — будущего учителя : дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Айсувакова. — Самара : СГПУ, 2008. — 213 с.
2. Деменева, Н. Н. Кейс-конспект как средство оценки методической компетентности студентов педагогических вузов и учителей начальных классов / Н. Н. Деменева, О. В. Колесова // Образование и наука. — 2018. — Т. 20. — № 9. — С. 158—182.
3. Железнова, Т. Я. Педагогическое мировоззрение как основа становления профессиональной компетентности будущего учителя / Т. Я. Железнова // Нижегородское образование. — 2013. — № 2. — С. 4—11.
4. Игнатъева, Г. А. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова // Педагогика и просвещение. — 2015. — № 4. — С. 359—372.
5. Кригер, Е. Э. Исследовательская позиция педагога / Е. Э. Кригер // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=11582>.
6. Молодцова, Н. Г. Психологическое сопровождение формирования готовности педагогов к индивидуализации обучения школьников / Н. Г. Молодцова // Нижегородское образование. — 2019. — № 1. — С. 97—105.
7. Молокова, А. В. Потенциал педагогического наставничества в реновации российского образования / А. В. Молокова // Сибирский учитель. — 2016. — № 6 (109). — С. 5—8.
8. Организация учебно-воспитательного процесса в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО / под ред. Н. Н. Деменевой, С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. — 124 с.
9. Раицкая, Г. В. Использование таксономии Б. Блума при разработке программы повышения квалификации в рамках профессионального стандарта педагога / Г. В. Раицкая, М. С. Мартынец // Нижегородское образование. — 2018. — № 2. — С. 106—110.

10. Родионова, Е. Л. Институт двойного наставничества — основа механизма постдипломного сопровождения выпускника целевой подготовки педагога / Е. Л. Родионова, Е. Ю. Илатдинова, С. В. Фролова // Нижегородское образование. — 2017. — № 2. — С. 85—92.
11. Смольская, Е. А. Исследовательская позиция будущего педагога / Е. А. Смольская // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2012. — Т. 1. — № 4. — С. 126—129.
12. Тивикова, С. К. Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС / С. К. Тивикова, И. И. Бондарева // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 23—31.
13. Тивикова, С. К. Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования : монография / С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина. — Н. Новгород : НИРО, 2015. — 135 с.
14. Тусеева, М. Г. Педагогическая студия как форма повышения квалификации учителя в системе методической работы общеобразовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Тусеева. — М., 2009. — 21 с.



ОСОБЕННОСТИ ДЕМОНСТРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ФОРМЕ МАСТЕР-КЛАССА

Г. В. РАИЦКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой начального образования
КК ИПК и ПП РО (Красноярск)
raitskaya@kipk.ru

В статье рассмотрены формы проведения мастер-класса как способа профессионального роста педагога. Автором представлена структура мастер-класса, построенная на основе системно-деятельностного подхода, а также рассматриваются его особенности и этапы проведения, перечисляются типичные ошибки и даются рекомендации по их устранению.

The article is devoted to the questions of the form of the master class as a way of professional growth of a teacher. The author reveals the structure of the master class built on the basis of a system-activity approach, also reveals the feature and stages of its implementation. The article demonstrates models of the sequence of the master class, typical errors and recommendations for their elimination.

Ключевые слова: педагог, профессиональный стандарт, мастер-класс, мастер, подмастерье

Key words: teacher, professional standard, master class, master, apprentice

В профессиональном стандарте педагога [9] основное внимание уделяется обобщенным трудовым функциям, трудовым действиям, умениям, знаниям. Кроме этого, к педагогам выдвигается требование не только использовать предлагаемые коллегами методические наработки, но и предъявлять собственный опыт [3; 9]. В этом случае *мастер-класс* становится актуальной формой работы, способствующей становлению у каждого педагога профессиональных компетентностей, связанных с трудовыми действиями (например, в планировании и проведении учебных занятий).

На кафедре начального образования Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования сотрудники систематически проводят мероприятия, различные по своему назначению (аукцион педагогических идей, конкурс лучших практик и другие), но по форме схожие с демонстрацией опыта на мастер-классах, позволяющие педагогу профессионально продвигаться.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов предполагает организацию образовательной деятельности педагога на основе системно-деятельностного подхода, что подразумевает в процессе демонстрации своего опыта коллегам создание педагогом условий, способствующих формированию мотивации и целеполагания при постановке и решении проблем [1; 7; 16]. В связи с этим актуальным становится изменение самой деятельности педагога не только в рамках урока, но и в плане предъявления наработанного опыта. Ответ на вопрос, меняется ли сама технология проведения мастер-класса (далее — МКл) в связи с введением ФГОС, стал ключевым в нашем исследовании. Нами выдвинута следующая гипотеза: если в образовательном процессе в рамках каждого урока или учебного занятия учитель действует на основе системно-деятельностного подхода, то и демонстрация его

собственных профессиональных «открытий» будет осуществляться на «языке деятельности».

Анализируя варианты ответов на вопросы анкеты, мы обнаружили, что все педагоги разделились на три группы в зависимости от того, насколько учитель способен анализировать собственную практику, выявлять дефициты и составлять алгоритм действий по их исправлению. Именно этот подход лег в основу набора целевой группы для проведения исследования.

Достаточно большая (63 %) первая группа учителей отметила готовность повторить МКл по образцу на предложенном материале в собственной практике, назовем их — *действующие «по образцу»*. Ко второй группе (31 %) мы отнесли педагогов, которые желают внести коррективы в МКл исходя из собственных представлений, это *учителя, «создающие новое»*. К третьей группе (6 %) относятся педагоги, замотивированные на самостоятельную разработку и проведение МКл, то есть *осваивающие навык демонстрации и оценивания «нового»*. За основу классификации групп мы взяли профессиональную деятельность педагогов. Подробная характеристика трех групп учителей с точки зрения их профессиональной деятельности и возможностей дана в статье «Начальная школа по-новому, или Как работает эксперимент» [11].

Объектом нашего исследования стал педагог-профессионал, способный самостоятельно организовать передачу собственного опыта коллегам.

Анализируя теоритическую литературу, мы пришли к выводу, что понятие «мастер-класс» с научной точки зрения не является до конца исследованным, не представлено широким спектром разработок, а сам процесс не имеет четкого алгоритма проведения. Например, М. М. По-

Если в образовательном процессе в рамках каждого урока или учебного занятия учитель действует на основе системно-деятельностного подхода, то и демонстрация его собственных профессиональных «открытий» будет осуществляться на «языке деятельности».

ташник характеризует МКл как ярко выраженную форму, когда мастер передает свои опыт, мастерство (чаще всего путем прямого комментированного показа приемов работы) [8; 17]. Методисты (И. В. Богачева, В. Е. Лампман, Т. Н. Ледеява, Т. В. Мухлынина, М. Г. Попова, О. В. Фадеенко, И. В. Федоров и другие) в отдельных источниках знакомят именно с этим определением, однако в основном все сводится к практическому описанию передачи готового опыта.

С. К. Тивикова относит мастер-класс к одной из форм повышения квалификации [14].

В словаре С. И. Ожегова находим два определения: «мастер» и «класс». «Мастер» толкуется как специалист, достигший высокого искусства в своем деле; «класс — степень, уровень чего-нибудь» [5, с. 293]. «Мастер-класс» (от *англ.* *masterclass*: *master* — лучший в какой-либо области, *class* — занятие, урок) является семинаром, который проводит специалист (эксперт) в определенной дисциплине для тех, кто хочет улучшить свои практические навыки в этом предмете. Соглашаясь с данным определением, дополним его тем, что *мастер-класс* — это процесс демонстрации собственного опыта педагогом-мастером для группы взрослых, основанный на непосредственном открытии подмастерьями

нового приема или способа. Отметим, что термин «подмастерье» мы используем в том случае, если участник мастер-класса включен в активную позицию.

Опираясь на авторскую формулировку, обозначим предназначение МКл: это точная передача педагогом-мастером техники или приема лучшего педагогического опыта во время специально созданной образовательной ситуации. Отметим, что МКл является одновременно показателем высокого уровня профессионального пе-

дагогического мастерства и формой его демонстрации.

Благодаря реализации большого количества кафедральных проектов, таких как «Возможности изменения практики педагогов по достижению младшими школьниками планируемых результатов», «УУД: планирую, формирую, оцениваю!», «Повышение качества математического образования в начальной школе», «Апробация онлайн-тренажера “Мат-Решка”», мы не только помогли педагогам освоить новое содержание, но и обучили их способам его передачи [13].

Исследование показало, что каждый учитель может проводить три этапа мастер-класса, что соответствует трем видам профессиональной деятельности педагога:

- ✓ разработка МКл (подготовка к проведению);
- ✓ реализация сценария МКл (непосредственное проведение);
- ✓ рефлексия собственной деятельности (самоанализ).

Первый этап состоит из трех тактов* (подготовка, разработка сценария, рефлексия).

1-й такт — подготовительный — всегда вызывает много вопросов у тех педагогов, кто собирается публично предъявить свой опыт. Сначала проводится анализ собственной практики и выявляется *новизна*. Имеет смысл ответить на вопросы: О каком новом и конкретном результате идет речь? Посредством какого процесса я добиваюсь этого результата? Каким образом это показать, чтобы не открыто транслировать прием, а заставить участников думать и обобщать свои собственные смыслы? Важно, чтобы новизна была открытием не только для мастера, но и для присутствующих. Реко-

* Под *тактом* мы понимаем промежуток времени, определенный для последовательного выполнения частей этапа работы. Каждый такт соотносится с реализацией поставленной задачи.

Отметим, что МКл является одновременно показателем высокого уровня профессионального мастерства педагога и формой его демонстрации.

мендуем тщательно проанализировать научно-методическую литературу на предмет соответствия собственных педагогических находок и новой практики в образовании.

Итогом подготовительного такта становится понимание мастером возможности реального использования заявленного приема в практике подмастерья [3], который он оформляет в аннотации к МКл.

2-й такт — разработка сценария МКл — состоит из двух частей:

- ✓ оформление вводной части МКл;
- ✓ оформление сценария МКл (при его разработке нужно ответить на ряд вопросов: Как удержать временные рамки? Как создать ситуацию для предъявления «изюминки»? Что конкретно буду излагать я, что будут делать участники? Чему научится в итоге каждый? Какие могут быть риски? Какие средства надо использовать?).

Сначала заполняется *вводная часть* проекта сценария: тема, цель мастера, планируемые (предметные, метапредметные) результаты участников МКл, необходимое оборудование. На данном этапе удерживается задача по оформлению элементов вводной части на «языке деятельности». Описание техники формулирования целей и результатов предлагаем с применением способа операционализации [12]. Тема должна быть проста и привлекательна.

При *оформлении сценария* МКл важно понять идею, позволяющую спроектировать проблемную ситуацию. Например, подбираются две или более ситуации, по которым участник МКл должны сделать умозаключение: в каких предложенных ситуациях речь идет о проекте или о проектных задачах. Оформить сценарий МКл предлагаем в следующем формате (см. таблицу).

Формат оформления сценария МКл

Структурные части МКл	Деятельность мастера	Действия подмастерий
Демонстрационная		
Теоретическая		
Рефлексивная		

Отметим, что более подробно о моделях и содержании демонстрационной части в деятельностной технологии можно прочитать в статье «Мастер-класс как форма повышения квалификации» [10]. Суть проведения демонстрационной части заключается в организации всех элементов учебной деятельности: от мотивации подмастерья — к постановке проблемы, далее — к формулировке цели и темы, а затем — к решению проблемы за счет предлагаемого приема или способа. Особое место при подготовке МКл отводится

продумыванию инструментария (бланки, карточки, вопросы, задания), позволяющего провести критериальную оценку полученных участниками результатов.

Мы абсолютно уверены в том, что МКл является одной из эффективных форм профессионального развития, когда, работая над сценарием, педагог совершенствуется, открывает новые способы своей профессиональной деятельности. Мастер планирует свою работу с учетом того, что участники должны находиться в активной позиции, выявлять это

«новое» и разбираться, как в дальнейшем он преобразует и применит полученный опыт. Итогом продуктивной деятельности могут стать «открытый» прием или присвоенный способ различных видов деятельности педагога, осуществленная проба, подтверждение какой-либо идеи. Продукт второго такта — проект сценария МКл.

3-й такт — рефлексия — проводится для выявления дефицитов педагогов и нахождения путей для их восполнения, отмечаются достижения каждого педагога.

Второй этап — реализация проекта сценария МКл, состоящего из трех частей — демонстрационной, теоретической, рефлексивной. Продолжительность данного этапа 45 минут. На демонстрацию мастерства лучше отводить не менее 35 минут, распределение остального времени продумывает сам мастер.

В *демонстрационной части* главным в деятельности мастера становится организация продуктивных способов работы с подмастерьями, в ходе которой участники должны освоить новый прием или способ. Сначала внимание участников акцентируется на какой-либо проблеме, затем каждый из них ставит для себя цель на время проведения МКл, которую многие мастера предлагают фиксировать на специальных бланках или карточках, поскольку на этапе рефлексии МКл все подмастерья должны соотнести поставленную цель с собственным полученным результатом.

Мастеру важно включить каждого участника в активную позицию за счет реализации придуманной идеи для «открытия нового». Мастер

Мастеру важно включить каждого участника в активную позицию за счет реализации придуманной идеи для «открытия нового».

не называет все выполняемые им действия, он работает на передачу и фиксацию способа. Для этого ученики индивидуально или сообща (это зависит от того, как организует мастер всех участников) должны увидеть — «считать» — алгоритм действий мастера по организации при-

ема. Пошаговое выполнение этих действий позволяет правильно повторить новый прием или способ. Итоговым результатом становится фиксация подмастерьями алгоритма действий мастера.

В *теоретической части* мастер кратко представляет себя (место работы, должность, стаж работы по профессии); сообщает предназначение мастер-класса, знакомит присутствующих с заявленной темой; раскрывает понятия в рамках темы, акцентирует внимание на авторских подходах ученых по данному вопросу, дает краткий теоретический анализ изученной литературы и обосновывает новизну демонстрационного приема. В этой части уместно рассказать о том, как педагог работал с этим на практике (проводил исследование и первые пробы, анализировал результат, выявлял ошибки, удачные находки и т. д.). Для экономии времени часть информации может быть представлена на слайдах, например, цель мастера, планируемые результаты участников, список печатных изданий. Если у мастера есть свои наработки, научные публикации, то их тоже желательно продемонстрировать.

В *рефлексивной части* выясняется, насколько были верными подобранные мастером задания, понятен ли демонстрируемый прием, правильно ли он организовал все действия, необходимые для повторения предлагаемого приема, были ли вовлечены в активную деятельность все подмастерья. Рефлексивные вопросы предполагают выстраивание обратной связи с участниками для выяснения динамики каждого подмастерья в достижении планируемых результатов. Рефлексия участников может быть направлена как на оценку практической значимости методики, так и на выявление их готовности применять полученные навыки. В процессе рефлексии участники ищут ответы на вопросы: Что из этого важно для меня? Почему? Что я возьму для себя? Для каких новых результатов? Что

я попробую сделать так же (или чуть иначе)?

Третий этап — рефлексия собственной деятельности мастера после проведения МКл. Мастер анализирует, за счет каких методов, средств и организационных схем достигались планируемые цели. Ему важно разобраться в собственных действиях во время проведения МКл: насколько эмоционально он справился с поставленной задачей, все ли возможные риски и ситуации предусмотрел, какие результаты достигнуты, какие проблемы выявлены.

Для того чтобы понять, как же достичь мастерства такого уровня, выделим *особенности МКл*, выстроенного на основе системно-деятельностного подхода.

✓ Время проведения МКл — от 30 до 45 минут.

✓ Если педагог предлагает не практический процесс передачи опыта, а сообщение о том, как он это делает, значит, он выступает с сообщением.

✓ Структура МКл меняет процесс его проведения с позиции деятельности мастера: 1-я часть (демонстрационная) — непосредственная организация процесса передачи мастерства (опыта); 2-я часть (теоретическая) — представление собственной профессиональной деятельности в рамках заявленной темы как динамики исследования; 3-я часть (рефлексивная) — рефлексия проведенного МКл по достижению подмастерьями планируемых результатов.

✓ Используется одна из трех моделей МКл [10].

✓ Существуют два типа МКл: имитационный и презентационный. Первый — непосредственная демонстрация нового способа на взрослых участниках; второй — использование видеофрагментов учебной деятельности с детьми. Отметим, что третий тип МКл — демонстрационный — нами не рассматривается, так как должен проводиться только с детьми на уроке.

✓ МКл основан на содержании, предназначенном не для ребенка, а только

для взрослого, находящегося в роли подмастерья. Взрослые отвечать на «языке детей» не могут.

✓ Участники МКл — это *мастер*, который передает способы, приемы, технику или технологию и *подмастерье*, который «берет» предьявляемое мастерство другого.

✓ Мастер должен создать условия для «открытия» подмастерьями методического приема (редко двух), педагогического действия или способа их применения, направленных на решение определенной задачи.

✓ Главной целью подмастерья является «считывание» алгоритма действий мастера для осуществления собственных практических профессиональных проб.

✓ Мастер осмысленно передает часть своего профессионального опыта, в котором последовательно выверены действия, ведущие к заранее обозначенному результату, и критерии их оценивания.

✓ Мастер создает такую ситуацию, при которой все подмастерья должны действовать в *активной позиции* и «открывать» для себя нечто новое.

✓ При демонстрации процесса мастер занимает *позицию сопровождающего*.

✓ «Язык МКл», на котором передается опыт, — это язык операций, приемов, инструментов. Его отличают простота, конкретность, лаконичность.

Участник МКл может пройти *лесенку профессионального роста* в проведении МКл.

На первом этапе ему необходимо повторить взятый прием мастера на группе взрослых с использованием готовых материалов. На втором этапе «подмастерье»-учитель демонстрирует прием на школьниках. Третий этап становится самым сложным и важным для учителя — он создает свой мастер-класс с нуля и до его реализации.

В ходе проведения исследования спе-

Существуют два типа МКл: имитационный и презентационный. Первый — непосредственная демонстрация нового способа на взрослых участниках; второй — использование видеофрагментов учебной деятельности с детьми.

циально для педагогов разработана авторская трехуровневая программа повышения квалификации «Подготовка педагогов к проведению мастер-класса в деятельностном подходе» (автор Г. В. Раицкая).

Чтобы получить качественные результаты и избежать типичных ошибок при проведении мастер-класса, предлагаем мастерам-педагогам придерживаться некоторых рекомендаций, например, подготовку к мастер-классу начинать заранее; знакомиться с научной литературой по теме предстоящего МКл; ответы по организации данного мероприятия искать в соответствующих официальных документах; выдерживать заявленную форму, касающуюся структуры, подходов, оценок; понять, что вы открыли для себя, чего достигли на практике, зачем это нужно другим; провести пробный мастер-класс для коллег своей школы и творческой группы.

В 2018/2019 учебном году на участие в кафедральных мероприятиях в номинации «мастер-класс» было принято более 150 заявок. Участники отмечают

качество мастер-классов практической направленности, таких как «Неконтролируемая контрольная работа в рамках урока развивающего контроля» (Н. А. Третьякова), «Формирование УУД через схемы-рассуждения по текстовым заданиям на уроках литературного чтения» (С. Б. Емельянова), «Классификация как способ формирования УУД на уроках» (С. Г. Саклакова) и другие. Интерес, проявленный учителями начальной школы Красноярского края к проведению мастер-классов, свидетельствует о повышении их профессиональной мотивации, направленной на качественное изменение педагогической практики и рост личностного потенциала. При этом личностный потенциал характеризуют не сами способности, а умение их использовать [3; 4; 14; 15; 16].

Считаем, что гипотеза нашего исследования подтвердилась: целенаправленная работа приводит к изменению качества деятельности педагога не только при демонстрации своего опыта другим, но и в повседневной практике при организации образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лампман, В. Е. Лаборатория педагогического мастерства: мастер-классы, проекты, семинар-практикум / В. Е. Лампман, М. Г. Попова, С. В. Попова. — Волгоград : Учитель, 2019. — 145 с.
2. Леонтьев, Д. А. Три мишени: личностный потенциал — зачем, что и как? / Д. А. Леонтьев // Образовательная политика. — 2019. — № 3 (79). — С. 10—16.
3. Максимова, С. А. Универсальные профессиональные компетенции педагога / С. А. Максимова, В. В. Целикова // Справочник заместителя директора школы. — 2012. — № 2. — С. 9—14.
4. Молодцова, Н. Г. Психологическое сопровождение формирования готовности педагогов к индивидуализации обучения школьников / Н. Г. Молодцова // Нижегородское образование. — 2019. — № 1. — С. 97—105.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. — 26-е изд., испр. и доп. — М. : Оникс, 2009. — 1359 с.
6. Пахомова, Е. М. Проблемы выявления, изучения, обобщения и распространения педагогического опыта в работе учреждений методической службы / Е. М. Пахомова // Методист. — 2005. — № 2. — С. 17—28.
7. Педагогические технологии / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков. — М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д. : ИЦ «МарТ», 2004. — 336 с.

8. *Поташиник, М. М.* Вам какой урок нужен: инновационный или обучающий? / М. М. Поташиник // Народное образование. — 2010. — № 7. — С. 181—186.
9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3OW3Ov8IG>.
10. *Раицкая, Г. В.* Мастер-класс как форма повышения квалификации / Г. В. Раицкая // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (17 мая 2019 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. — Красноярск, 2019. — С. 114—120.
11. *Раицкая, Г. В.* Начальная школа по-новому, или Как работает эксперимент / Г. В. Раицкая // Народное образование. — 2016. — № 1. — С. 95—100.
12. *Раицкая, Г. В.* Операционализация как способ профессиональной деятельности педагога в достижении планируемых результатов младшими школьниками / Г. В. Раицкая // Нижегородское образование. — 2017. — № 4. — С. 89—94.
13. Реализация федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: опыт Красноярского края : сборник статей / Министерство образования и науки Красноярского края, КГАОУ ДПО(ПК)С ККИПК и ППРО ; сост. Г. В. Раицкая. — Самара : ИД «Федоров», 2011. — 156 с.
14. *Тивикова, С. К.* Многоуровневая вариативная модель подготовки учителей к реализации ФГОС начального общего образования / С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2011. — № 2. — С. 79—85.
15. *Тивикова, С. К.* Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования : монография / С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина. — Н. Новгород : НИРО, 2015. — 135 с.
16. *Фрумин, И. Д.* Универсальные компетентности и новая грамотность / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова // Образовательная политика. 2019. — № 3 (79). — С. 63—72.
17. <http://www.profile-edu.ru/cel-i-zadachi-proektirovaniya-texnologii-formirovaniya-novyx-znanij.htm>.



ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Л. С. ТРЕГУБОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент Института педагогики и психологии образования
МГПУ (Москва)
tregubova.l@mail.ru

В статье рассматривается проблема подготовки педагога к организации работы, направленной на изучение лексики русского языка в условиях многоязычия. Определяются значимость развития словаря школьников, находящихся в поликультурной среде, общие подходы к отбору и организации лексического материала для овладения русским языком на разных уровнях, рассматриваются способы семантизации, этапы усвоения словарного состава русского языка. Особое внимание уделяется современным подходам к изучению лексики русского языка как неродного.

The article deals with the problem of a teacher training for the organization of work aimed at studying the vocabulary of the Russian language in multilingualism. The significance of the development of the dictionary of students in the multicultural environment, general approaches to the selection and organization of lexical material for mastering the Russian language at different levels are determined, methods of semantisation and stages of assimilation of the dictionary composition of the Russian language are considered. Special attention is paid to modern approaches to the study of the vocabulary of the Russian language as a non-native language.

Ключевые слова: *лексика русского языка, лексический минимум, способы семантизации, функционально-семантический подход, коммуникативно-деятельностный подход, культурологический подход, аксиологический подход, концептный подход*

Key words: *Russian language vocabulary, lexical minimum, semantisation methods, functional-semantic approach, communicative-activity approach, cultural approach, axiological approach, concept approach*

В связи с происходящими в современном мире процессами глобализации усиливается взаимодействие между государствами и народами. Поэтому сегодня характерной чертой мегаполисов России является неоднородность национально-этнического состава. Все это находит отражение и в системе школьного образования. В Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации особое внимание уделяется вопросам организации поликультурного образовательного пространства, в котором взаимодействуют представители различных языков и культур [7]. Неотъемлемой частью целостной этнокультуры

народа является язык, поэтому в условиях современной поликультурной школы особую значимость приобретает языковое образование обучающихся.

Важным направлением в системе языкового образования является развитие словаря учащихся-инофонов. В процессе обучения русскому языку как неродному школьники усваивают многообразие и богатство лексики русского языка. Именно на основе усвоенных лексических еди-

ниц происходит дальнейшее развитие грамматического строя речи учащихся, а также их связной речи. Кроме того, активизация словаря обучающихся оказывает положительное влияние и на процесс формирования грамматических понятий на уроках русского языка.

Однако школьная практика и проведенные исследования свидетельствуют о том, что учащиеся-инофоны демонстрируют низкий уровень владения лексикой русского языка. Они испытывают трудности при определении лексических значений однозначных и многозначных слов, не различают прямое и переносное значения слов. У обучающихся, плохо владеющих русским языком, в недостаточной степени сформировано умение подбирать синонимы и антонимы, составлять грамматически правильные высказывания, используя лексические единицы русского языка. Причинами возникновения такого рода трудностей ученые считают прежде всего большой объем словарного состава русского языка, сложность отдельных лексических единиц, различия в значении слов русского и родного языков [3].

Для того чтобы методически правильно организовать процесс изучения лексики русского языка в условиях много-

Школьная практика и проведенные исследования свидетельствуют о том, что учащиеся-инофоны демонстрируют низкий уровень владения лексикой русского языка.

язычия, педагог должен иметь представление об общих подходах к отбору и организации лексического материала для овладения русским языком на разных уровнях. В современных методических исследованиях определены следующие принципы отбора лексических единиц русского языка, которые включаются в лексический минимум:

✓ принцип семантической ценности — в соответствии с ним отбираемые в словарь-минимум слова должны быть связаны с наиболее важными событиями по той тематике, с которой учащиеся встречаются на занятиях по языку;

✓ принцип сочетаемости — предполагает отбор слов с большой сочетаемостью, так как при ограниченном объеме активной лексики они позволяют выражать и понимать тексты с разнообразным содержанием;

✓ принцип стилистической неограниченности — согласно ему в словарь-минимум отбираются слова, принадлежащие к нейтральному, литературному, разговорному, книжно-письменному стилям русского языка; в лексический минимум не включаются слова, относящиеся к группе диалектизмов, жаргонизмов, профессионализмов;

✓ принцип частотности — предполагает включение в словарь-минимум наиболее употребительных слов в учебно-профессиональной, обиходно-бытовой, общественно-политической, социально-культурной сферах общения;

✓ принцип словообразовательной ценности — в соответствии с ним в лексический минимум отбираются наиболее продуктивные в словообразовательном отношении слова, от которых с помощью аффиксов можно образовать наибольшее количество других слов, то есть учитывается способность слов образовывать производные единицы и создавать предпосылки для лексической догадки и самостоятельной семантизации [4].

Организация лексического материала предполагает психологически и методи-

чески обоснованную систематизацию лексических единиц с учетом определенных критериев. По мнению ученых (И. П. Лысаковой, Г. М. Васильевой, С. А. Вишняковой и др.), при объединении слов в лексико-семантические группы необходимо учитывать следующие положения:

✓ между новыми и ранее изученными единицами лексической группы должно быть наличие разнообразных парадигматических и синтагматических связей;

✓ лексические единицы в каждой группе должны отличаться максимальной тематической однородностью;

✓ введение новой лексики должно осуществляться во взаимосвязи с повторением изученной ранее, которая по семантике связана с новыми лексическими единицами;

✓ каждая семантическая группа должна быть открыта, что позволяет включать в ее состав ранее изученную лексику [6].

Содержание работы над лексикой русского языка заключается прежде всего в формировании представлений учащихся-инофонов о лексическом значении слова. Степень усвоения школьниками семантики лексических единиц русского языка как неродного в значительной степени зависит от правильного выбора педагогом способов семантизации, которая предполагает сообщение определенных сведений о языковой единице, позволяющих использовать ее в процессе речевой деятельности. Задача педагога — помочь учащимся понять и осознать значение слова, познакомить их с особенностями его употребления в речи. Учеными-методистами (А. А. Акишиной, Т. М. Балыхиной и др.) предложены следующие способы семантизации, направленные на обнаружение главного компонента значения (абсолютной ценности):

✓ применение наглядности;

✓ употребление слова в контексте;

Степень усвоения школьниками семантики лексических единиц русского языка как неродного в значительной степени зависит от правильного выбора педагогом способов семантизации.

- ✓ использование развернутого описания;
- ✓ определение родового понятия и выделение видовых признаков;
- ✓ подбор синонимов;
- ✓ подбор антонимов;
- ✓ опора на словообразовательную ценность лексической единицы;
- ✓ перевод слова [1].

Применение данных способов дает возможность учащимся-инофонам понимать и осознавать значения слов, формировать в процессе речевой деятельности умения выбирать и употреблять в собственных высказываниях лексические единицы русского языка.

Процесс изучения лексики русского языка в условиях многоязычия должен осуществляться в тесной взаимосвязи с такими направлениями развития словаря обучающихся, как обогащение, уточнение, активизация и систематизация, а также устранение использования нелитературных слов в речи учащихся [5].

✓ Обогащение словаря — предполагает ознакомление учащихся со значением новых слов, которые ранее были неизвестны детям; а также с новыми значениями уже знакомых слов.

✓ Уточнение словаря — включает в себя:

— уточнение лексического значения известных детям слов на основе контекста, сопоставления с синонимами и антонимами;

— ознакомление с лексической сочетаемостью (наблюдения над лексической сочетаемостью) слов;

— ознакомление со значениями многозначных слов, с прямым и переносным значениями слов;

— наблюдение над синонимическими и антонимическими возможностями слов.

✓ Активизация словаря — перевод слов из пассивного словаря в активный, для

этого используются следующие приемы работы:

— составление словосочетаний или предложений с данными словом (данными словами);

— пересказ прочитанного текста с использованием лексики оригинала;

— написание сочинения-миниатюры с использованием опорных слов.

✓ Систематизация словаря — используются группы лексических единиц, которые выделяются на основе какого-либо принципа (например, тематического).

Для того чтобы повысить эффективность обогащения словаря обучающихся, педагог должен организовывать процесс изучения лексики русского языка поэтапно.

Первый этап предполагает ознакомление с новым лексическим материалом и первичное воспроизведение новых слов. На данном этапе школьникам дается языковая информация о слове: учащиеся произносят его; педагог проверяет соблюдение звуковой формы слова, артикуляции звуков в составе слова; устраняет допущенные ошибки; ученики наблюдают над морфемным составом слова, его морфологическими признаками.

Второй этап направлен на закрепление изученной лексики. На этом этапе предлагаются устные лексические упражнения, которые предполагают подготовку школьников к использованию изученной лексики в процессе речевой деятельности. При выполнении такого рода заданий у учащихся-инофонов формируются следующие умения:

✓ распознавать слово в контексте;

✓ отвечать на вопросы, применяя новые слова;

✓ расширять речевые образцы путем использования новых слов в функции дополнения или обстоятельства;

✓ объединять слова в тематическую группу;

✓ подбирать синонимы;

✓ составлять из данных слов словосочетания;

Процесс изучения лексики русского языка в условиях многоязычия должен осуществляться в тесной взаимосвязи с такими направлениями развития словаря обучающихся, как обогащение, уточнение, активизация и систематизация.

✓ составлять предложения, используя новые слова.

Третий этап предполагает развитие умения применять изученную лексику при создании собственных высказываний в различных коммуникативных ситуациях [3].

При подготовке педагогов к организации работы над лексикой русского языка в условиях многоязычия весьма актуальной является проблема использования современных подходов к изучению русского языка как неродного. Так, *функционально-семантический подход*, основанный на изучении языковых явлений от их смысла к форме и функции, способствует повышению степени освоения теоретических сведений о лексике русского языка, формированию представления обучающихся об особенностях лексических единиц, развитию умения использовать разнообразную лексику русского языка в собственной речевой деятельности. При этом лексические единицы необходимо рассматривать во взаимосвязи с единицами других уровней языка. Данный подход помогает учащимся-инофонам осознанно выбирать слова при создании собственного высказывания в соответствии с ситуацией общения, активизирует мыслительную деятельность обучающихся.

В современной поликультурной школе особую значимость приобретает коммуникативная направленность образовательного процесса, обеспечивающая эффективность речевого общения учащихся, развитие их межличностных отношений. В связи с этим при изучении лексики русского языка целесообразно использовать *коммуникативно-деятельностный подход*, который позволяет максимально приблизить процесс обучения русскому языку как неродному к условиям реального функционирования языка, способствует созданию у учащихся-инофонов положительной мотивации к освоению русского языка как средства общения. Для реализации данного подхода целесообразно применять современные образовательные технологии. Ученые высказывают мнение

о том, что важным источником мотивации и эффективным средством обучения является *технология учебного сотрудничества*, направленная на организацию совместной учебно-познавательной деятельности обучающихся. На наш взгляд, использование данной технологии оказывает положительное влияние на усвоение учащимися-инофонами лексики русского языка, способствует развитию их коммуникативных и творческих способностей.

Для того чтобы повысить степень владения школьниками лексическими единицами русского языка, педагогу необходимо в условиях поликультурной среды создавать учебные ситуации, которые были бы максимально приближены к ситуации естественного общения. С этой целью целесообразно задействовать *игровые технологии*. Следует отметить, что игра обеспечивает «мягкое» погружение учащихся-инофонов в процесс обучения, вызывает у них положительную эмоциональную реакцию на изучение русского языка как неродного, способствует развитию и совершенствованию всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма) [8]. Кроме того, игровая деятельность в условиях многоязычия дает возможность опираться на личный речевой опыт детей, создает позитивную эмоциональную и психологическую атмосферу, которая оказывает положительное влияние на процесс усвоения лексического состава русского языка.

В современных методических исследованиях отмечается необходимость формирования у обучающихся исследовательских умений в процессе изучения лексики русского языка. На развитие данных умений школьников в условиях поликультурной школы нацелена *проектная технология*, которая повышает степень познавательной активности уча-

Ученые высказывают мнение о том, что важным источником мотивации и эффективным средством обучения является технология учебного сотрудничества, направленная на организацию совместной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

щихся, способствует формированию их интеллектуальных, языковых и коммуникативных способностей. Важно научить учащихся-инофонов определять цели и задачи проектной деятельности, направленной на изучение слова как лексической единицы языка, самостоятельно добывать познавательную информацию о слове в соответствии с обозначенной целью, осмысливать полученные сведения и создавать на этой основе определенный продукт: сообщение, презентацию и др.

Усвоение лексического богатства русского языка в условиях полиэтнической среды, безусловно, связано и с формированием представления обучающихся о многообразии культур, с созданием педагогических условий, обеспечивающих диалог культур, с воспитанием положительного отношения школьников к культурному наследию других народов. Решение этих задач при изучении лексики русского языка обеспечивается реализацией *культурологического подхода*, предполагающего создание такой культурно-образовательной среды, которая способствует познанию обучающимися мира культуры и воспитанию человека культуры. Данный подход направлен на формирование способности учащихся к культурному саморазвитию и самосовершенствованию.

В процессе начального языкового образования в условиях многоязычия возрастает роль *аксиологического подхода*, который предполагает формирование материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностей личности средствами языка. В работах

При изучении лексики русского языка как неродного у учащихся необходимо формировать представление о том, что язык как средство познания окружающего мира, общения и выражения чувств и эмоций является ценностью.

ученых-методистов высказывается мысль о том, что при изучении лексики русского языка как неродного у учащихся необходимо формировать представление о том, что язык как средство познания

окружающего мира, общения и выражения чувств и эмоций является ценностью [2].

Особую актуальность в обучении русскому языку как неродному в современной образовательной системе приобретает *концептный подход*. На наш взгляд, он позволяет на основе лексики русского языка формировать в сознании школьников представление о системе смыслов и ценностей, целостную картину мира. Так, в процессе осознания учащимися ассоциативного поля концепта осуществляется выбор известными ученикам слов, знакомство с новыми словами и их семантикой, подбор ряда однокоренных слов, использование многозначных слов. Расширение представлений учащихся-инофонов о смыслах концепта происходит через обращение к толковым, этимологическим и другим словарям. Для того чтобы помочь ученикам-инофонам осознать философию слов-концептов, лексические единицы предлагаются в составе контекста, то есть во взаимосвязи с другими единицами языка. Чтение и анализ смысла пословиц, способствуют усвоению обучающимися норм поведения с опорой на личностный выбор, формированию нравственных качеств [9]. В соответствии с концептным подходом для учащихся в условиях поликультурной среды создаются коммуникативные ситуации, которые позволяют детям познакомиться с культурными ценностями и традициями русского народа, имеющими отношение к изучаемому концепту. Школьники учатся выражать личностное отношение к фактам культуры, используя в процессе межкультурного общения национально-маркированные лексические единицы.

Таким образом, ориентация педагога на принципы отбора лексических единиц, владение разнообразными способами семантизации, организация работы над лексикой русского языка в соответствии с направлениями развития словаря обучающихся являются залогом решения проблем, возникающих при усвоении учащимися-инофонами лексических единиц рус-

ского языка. Использование педагогом во взаимосвязи функционально семантического, коммуникативно-деятельностного, культурологического, аксеологического и

концептного подходов будет способствовать повышению эффективности усвоения лексики русского языка в условиях многоязычия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина, А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. — М. : Русский язык курсы, 2014. — 256 с.
2. Архипова, Е. В. Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде / Е. В. Архипова // Самарский научный вестник. — 2015. — № 1 (10). — С. 19—21.
3. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие / Т. М. Балыхина. — М. : РУДН, 2010. — 188 с.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Академия, 2007. — 336 с.
5. Методика обучения русскому языку в начальной школе : учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. — М. : Юрайт, 2018. — 255 с.
6. Методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие для вузов / И. П. Лысакова, Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова [и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. — М. : Русский язык. Курсы, 2019. — 320 с.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 августа 2006 г. № 201 «О концепции национальной образовательной политики Российской Федерации». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/90016/>.
8. Трегубова, Л. С. Использование современных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как неродному / Л. С. Трегубова // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты : материалы II Международной научно-практической конференции (25 сентября — 2 октября 2016 г., Будва, Подгорица (Черногория)) / отв. ред. : А. Г. Катаева, И. И. Воронцова. — М. : РГГУ, 2017. — С. 204—211.
9. Трегубова, Л. С. Реализация концептного подхода в обучении русскому языку в условиях многоязычия / Л. С. Трегубова // Русский язык и культура в зеркале перевода. — 2019. — № 1. — С. 631—638.



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

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

В статье акцентируется внимание на таких темах, как методы и приемы изучения литературного произведения в школе, проблемное обучение и пути анализа литературного произведения, действие принципа вариативности при структурировании литературного курса в рамках учебного года. При этом обращается особое внимание на аналитическую и интерпретирующую деятельность школьников, их приобщение к литературному творчеству.

The article focuses on such topics as methods and techniques for studying a literary work at school, problem learning and ways to analyze a literary work, the effect of the principle of variability in the structuring of a literary course within the academic year. At the same time, special attention is paid to the analytical and interpretive activities of schoolchildren, their introduction to literary creativity.

Ключевые слова: *метод, прием, воспроизведение текста, анализ и интерпретация произведения, проблемное обучение, путь анализа произведения, структурирование учебного материала*

Key words: *method, techniques, text reproduction, analysis and interpretation of the work, problem learning, the way of analysis of the work, structuring of educational material*

В настоящее время в области образования на первый план выходят различные педагогические технологии; кроме того, проявляется особый интерес к эффективным приемам подготовки школьников к различным видам государственной аттестации. Однако в тени нередко оказываются принципы классической методики. Следствие этого — снижение уровня современного урока. Поэтому, на наш взгляд, не игнорируя новые подходы к преподаванию школьных предметов, демонстрирующие свою эффективность, все же необходимо уделять серьезное внимание устоявшимся в течение многих десятилетий принципам классической методики, в отдельных случаях корректируя и даже существенно трансформируя те или иные классификации, характеристики. Все вышесказанное имеет непосредственное отношение и к школьному преподаванию литературы.

Опираясь на опыт отечественных ученых-методистов, мы предлагаем классификацию методов и приемов изучения литературного произведения как семиотической, знаковой структуры, при этом акцентируя внимание на ситуации «ученик и художественный текст».

классификации, характеристики. Все вышесказанное имеет непосредственное отношение и к школьному преподаванию литературы.

Не претендуя на универсальность, выделим те направления в

методике, которые нам кажутся необходимыми для совершенствования качества современного урока литературы.

Методы и приемы изучения литературного произведения

Практика работы с учителями показывает необходимость основательного

разговора о том, что изучалось ими в вузовском курсе методики преподавания литературы, то есть возвращение к, казалось бы, знакомому материалу, обогащенному новыми идеями, новыми подходами, нельзя назвать лишним.

Существуют различные классификации методов и приемов изучения литературы. Их авторы — В. В. Голубков, Г. Н. Ионин, М. Г. Качурин, Н. И. Кудряшев, С. П. Лавлинский, В. Г. Маранцман, В. А. Никольский. Опираясь на опыт отечественных ученых-методистов, мы предлагаем классификацию методов и приемов изучения *литературного произведения как семиотической, знаковой структуры*, при этом акцентируя внимание на ситуации «*ученик и художественный текст*». Ранее мы характеризовали подобную классификацию [10], однако в этой статье мы предлагаем ее существенно скорректированный вариант.

✓ *Метод воспроизведения литературного произведения* реализуется при помощи таких приемов, как выразительное чтение, воссоздающий (подробный, выборочный, сжатый) и творческий пересказ, инсценирование, создание киносценария. Отметим, что в рамках этого метода дети приобщаются к одной из форм художественной интерпретации литературного произведения — выразительному чтению, подготовка которого на уроке требует внимания к звуковым (аплитерации, ассонансу, звукоподражанию) и синтаксическим (инверсии, риторическим конст-

рукциям, парцелляции, градации, периоду и др.) средствами речевой выразительности, непосредственно влияющим на звучание художественного текста. Работа с различными видами пересказа помогает развитию речи, а способы трансформации литературного текста, учитывающие законы театра и кинематографа и немислимые без создания определенной художественной концепции, развивают творческое мышление, превращая школьников в своеобразных соавторов того или иного писателя.

✓ *Метод создания художественного (публицистического) текста на основе литературного произведения* приближает школьников к литературной деятельности и реализуется при помощи целого комплекса приемов, к которым следует отнести словесное рисование (в том числе словесное иллюстрирование как его особую разновидность), досказывание литературного произведения (создание микротекстов, характеризующих ситуации, эпизоды, сцены, отсутствующие в исходном художественном тексте) и написание сочинений по темам, образам, мотивам изученного литературного произведения. На последнем приеме остановимся подробнее.

Сначала ученики 11-го класса знакомятся с фрагментом из рассказа современного писателя В. О. Пелевина «Онтология детства». В предложенном для осмысления микротексте речь идет о том, как ребенок воспринимает окружающий предметный мир: «...взрослые уходили на работу, за ними захлопывалась дверь. И все огромное пространство вокруг, все бесконечное множество предметов и положений становилось твоим. И все запреты переставали действовать, а вещи словно расслаблялись и переставали что-то скрывать». Например, доски покрывались узором, а на них «становились видны годовалые кольца, пересеченные когда-то пилой под самыми немислимыми углами. То ли в присутствии взрослых они куда-то исчезали, то ли просто не

приходило в голову обращать на такие вещи внимание». Писатель показывает, как ощущение свободы влияет на восприятие мира, отличающееся поэтичностью, — свойство, которое с возрастом человек утрачивает.

Далее школьники пишут сочинение на тему «Каким я видел(а) мир вещей в детстве?». Естественно, в их текстах в косвенной форме отражалось содержание произведения В. О. Пелевина, в связи с чем

в первую очередь следует подчеркнуть поэтическое восприятие этого мира: «В розовой миске с желтой каемочкой дымилась овсянка, от которой исходил приятный молочный аромат. Несмотря на нелюбовь к этим пресноватым хлопьям, я моментально съедала свою порцию. Меня тревожил нарисованный кролик, который прятался на дне. Я наивно считала, что мой долг — поскорее показать этой зверушке яркий и многогранный мир» (Виктория В.). Олицетворение, одухотворение материального мира (а в сочинении упоминается о рисунке на дне тарелки) — характерная особенность работы детского сознания. Метафорическое мышление ребенка, склонного сблизить на основе того или иного признака, казалось бы, совершенно разные реалии действительности, обнаруживается в следующем тексте: «В сумерках комнаты, в едва пробивавшемся свете с улицы, предметы принимали страшные, угрожающие очертания. Одежда, сваленная на стуле, становилась непонятным злым карликом, смотрящим на меня в упор и будто пригвождавшим своим взглядом. Я клал все на место, но уже компьютерная мышка казалась неведомой змеей, желающей ужалить меня» (Кирилл М.).

Но в работах учеников подчеркивается мысль о неумолимом движении времени, присутствующая и в рассказе В. О. Пелевина: «С каждым годом про-

Работа с различными видами пересказа помогает развитию речи, а способы трансформации литературного текста, учитывающие законы театра и кинематографа и немислимые без создания определенной художественной концепции, развивают творческое мышление.

сыпаться становилось все тяжелее, а от овсянки на завтрак я предпочитала отказываться. Я знала, что миска с кроличьей мордашкой давно разбилась, как разбился и хрупкий фантазийный мир» (Виктория В.).

Как мы видим, ассоциативное мышление и сочетание временных планов прошлого и настоящего по принципу контраста, присутствующие в «Онтологии детства», легко обнаруживаются и в сочинениях школьников, но сами детали, к которым проявляется столь пристальный интерес, совсем другие. Ученики как бы отталкиваются от определенной структурной модели текста, а дальше каждый из них идет своим путем.

✓ *Метод истолкования литературного произведения* прежде всего предполагает такие виды деятельности школьников, как анализ и интерпретация. Причем последняя немыслима без видения произведения как художественной целостности — и с наибольшей силой ее потенциал раскрывается на обобщающем занятии. Нередко синтезирующим элементом на таком уроке выступает символический образ (например, образ огня, пламени при изучении в восьмом классе романтической поэмы М. Ю. Лермонтова «Мцыри» [11]). Но элементы интерпретации присутствуют и на этапе текстуального анализа литературного произведе-

ния. Механизм взаимодействия этих двух видов деятельности нами был показан ранее в отдельной статье [9].

К приемам указанной выше группы относятся выявление и истолкование элемента композиции (портрета, пейзажа, интерьера, описания действий, монолога, диалога, авторского отступления) и сюжета (прежде всего кульминации), композиционного принципа (параллелизма, антитезы, повтора, монтажа),

средства речевой выразительности; сравнение разных редакций, вариантов литературного произведения; мысленный эксперимент и эксперимент, основанный на изменении текста литературного произведения; истолкование заголовка литературного произведения.

Отметим, что истолкование литературного произведения нередко предполагает различные виды сравнения. Это сравнение (сопоставление, соотнесение) элементов художественной структуры, без которого будет невозможен разговор о действии того или иного композиционного принципа; сравнение мысленного или реального (на основе приема досказывания) изменения текста с исходным текстом; сравнение редакций, вариантов литературного произведения. Причем эта многоплановая деятельность способствует выявлению авторской позиции, интенции.

✓ *Метод актуализации контекстуальных связей* реализуется при помощи таких приемов, как комментирование литературного произведения; сравнение художественных текстов на основе типологической связи; выявление и истолкование претекста; сравнение произведения с его реальной основой; соотнесение эпиграфа с текстом литературного произведения; включение произведений других видов искусства в деятельность школьников; соотнесение афоризма с художественным произведением.

Остановимся на приеме выявления и истолкования претекста, актуализирующем явление интертекстуальности, которое базируется на генетической связи между произведениями. Так, рассмотрение стихотворения П.-Ж. Беранже со строками «Честь безумцу, который навеет человечеству сон золотой» в контексте пьесы М. Горького «На дне» приближает школьников к центральному философскому вопросу о лжи и правде, определяющему содержание этого произведения, а также помогает в постижении психологического мира Актера, на которого столь сильное

Ассоциативное мышление и сочетание временных планов прошлого и настоящего по принципу контраста, присутствующие в «Онтологии детства», легко обнаруживаются и в сочинениях школьников, но сами детали, к которым проявляется столь пристальный интерес, совсем другие.

влияние оказал Лука (причем речь идет о его любимом стихотворении, которое он на долгое время забыл, но в результате общения со странником, поселившимся на короткое время в ночлежке, все же вспомнил, что приобретает символический смысл).

✓ *Метод истолкования интерпретации литературного произведения* реализуется при помощи двух приемов — соотнесения интерпретационного текста с литературным произведением и литературного произведения с его художественной интерпретацией.

В интеллектуальное пространство урока, на котором изучается художественное произведение, учителем могут включаться и литературно-критические, и литературоведческие, и эссеистские тексты с интерпретационной направленностью, которые отражаются в системе вопросов и заданий или же входят в структуру учебного занятия как некая целостность. В последнем случае они могут стать предметом осмысления после развернутого или сжатого анализа реалий художественного произведения. Филологический текст, содержащий те или иные теоретические положения, может предшествовать анализу литературного произведения, определяя вектор деятельности школьников. Налицо логика дедукции.

Проблемное обучение и пути анализа литературного произведения

Прежде всего необходимо различать понятия «проблемный путь изучения литературного произведения» и «проблемное обучение». Во втором случае мы вторгаемся в методическую и дидактическую систему, имеющую глубокие традиции.

По мнению В. Г. Маранцмана, «создание проблемной ситуации требует прежде всего найти острый вопрос, который явится началом, завязкой проблемного подхода к теме... Для того чтобы проблемный вопрос развился в проблемную

ситуацию, необходимо обнаружить разные грани его решения, сопоставить разные варианты ответов» [6, с. 49]. Необходимое качество проблемного вопроса — «емкость, способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала» [там же]. В нем «более откровенно выражена перспективность, возможность выхода на другие вопросы, соединения с ними» [там же].

Здесь раскрываются необходимые признаки стратегического проблемного вопроса, который определяет вектор и самую логику изучения литературного произведения, близкую к логике научного исследования. Это вопрос, ответ на который равнозначен разгадке некоего образно-смыслового кода, что и является задачей интерпретатора. Но путь к этой разгадке непрост.

По аналогии со структурой сложноподчиненного предложения с несколькими придаточными В. Г. Маранцман выделяет следующие типы отношений между общим проблемным вопросом и частными проблемными ситуациями: «Проблемная организация пути анализа может строиться по способу соподчинения и последовательного подчинения частных вопросов общему. Цепочку вопросов, возникающих друг за другом (последовательное подчинение), мы избираем для анализа «Евгения Онегина». Путь соподчинения частных проблемных ситуаций общему проблемному вопросу мы выберем для анализа романа Лермонтова «Герой нашего времени»» [там же].

Даже оставаясь в системе проблемного обучения (а его резервы в педагогической практике учителей и теоретической методике далеко не исчерпаны), мы можем ориентироваться на различные пути изучения произведения.

Например, шаг за шагом приближаясь к ответу на главный, стратегический

Необходимо различать понятия «проблемный путь изучения литературного произведения» и «проблемное обучение». Во втором случае мы вторгаемся в методическую и дидактическую систему, имеющую глубокие традиции.

вопрос, школьники идут «вслед за автором», не нарушая последовательность событий, ситуаций, показывают их смысловые связи в рамках сюжетно-композиционной структуры, то есть актуализируют логику так называемого целостного анализа. При наличии стратегического вопроса: «Можно ли назвать душу Чичикова мертвой?» девятиклассники всматриваются во внутренний мир гоголевского героя, общающегося с помещиками и жителями города. Такой ракурс изучения произведения наиболее приближен к его сюжетной канве и ни в коей мере не противоречит необходимости характеризовать тех персонажей, которые оказываются рядом с Чичиковым.

Стратегический вопрос: «Почему Гоголь так назвал свое произведение?» диктует другую методическую логику: не нарушая чаще всего последовательность событий, ситуаций, школьники будут знакомиться с героями поэмы (помещиками, жителями города, Чичиковым), то есть актуализируется пообразный путь анализа.

В центре внимания может оказаться и концепт «Русь». Тогда стратегический вопрос будет звучать следующим образом: «В конце первого тома Русь показана в виде птицы-тройки, несущейся с бешеной скоростью. Не противоречит ли эта картина содержанию поэмы?» В этом случае вполне уместной будет концентрическая логика организации художественного материала, не предполагающая движения аналитической мысли вслед за автором.

Главное — сферы национальной жизни, которые оказываются в центре внимания девятиклассников: жизнь помещиков, чиновников, «делового человека», народа.

На наш взгляд, во избежание терминологической путаницы следует отказаться от термина «проблемный путь изучения литературного произведения». Но что же в этом случае можно предложить взамен?

На наш взгляд, во избежание терминологической путаницы следует отказаться от термина «проблемный путь изуче-

ния литературного произведения». Но что же в этом случае можно предложить взамен?

Дело в том, что в любой формулировке проблемы и темы (кстати, их нельзя отождествлять!) главное место занимает определенное понятие с особой смысловой нагрузкой, то есть концепт. Соответственно, анализ произведения, основанный на рассмотрении совокупности (или цепочки) таких понятий, мы назовем *концептным* (к таким концептам относятся *добро, зло, честь, война, мир, природа* и др.). Причем некоторые концепты являются символическими образами (например, *дом, земля, море, небо, солнце, звезды*).

В этом случае выстраивается система доминантных терминов, при помощи которой можно характеризовать пути изучения литературного произведения: *сюжет, система образов-персонажей, концепт*.

При этом совершенно очевидно, что, независимо от выбранного учителем пути изучения литературного произведения, на уроках школьники будут работать и с сюжетом, прослеживая его поэтапное движение, и с образами персонажей, и с концептами. Речь в данном случае идет о структурообразующем компоненте, обуславливающим логику прежде всего текстового анализа, его планирование.

Структурирование учебного курса

Так как перед учителями ставится задача — создать рабочую программу, то у них должно быть представление о том, что и здесь действует принцип вариативности. Покажем это на примере курса литературы в 11-м классе.

Обдумывая логику изучения литературы XX—XXI веков в выпускном классе, учитель может придерживаться традиционной структуры, предполагающей рассмотрение периодов литературного процесса. Но возможны и другие подходы к организации художественного материала. Остановимся на них подробнее.

На наш взгляд, во избежание терминологической путаницы следует отказаться от термина «проблемный путь изучения литературного произведения». Но что же в этом случае можно предложить взамен?

✓ Не нарушая хронологический принцип, можно вычленивать блоки, посвященные прозе, драматургии и поэзии: проза и драматургия начала XX века (М. Горький, А. И. Куприн, И. А. Бунин); творческие судьбы поэтов Серебряного века (А. А. Блок, В. В. Маяковский, С. А. Есенин, О. Э. Мандельштам, А. А. Ахматова, М. И. Цветаева); проза 20—30-х годов XX века (Е. И. Замятин, А. П. Платонов, М. А. Булгаков, М. А. Шолохов); поэзия середины XX века (военная поэзия, Б. Л. Пастернак, Н. А. Заболоцкий, А. Т. Твардовский); проза второй половины XX — начала XXI века (В. С. Гроссман, А. И. Солженицын, Ю. В. Трифонов, В. Г. Распутин, В. П. Астафьев, обзор современной прозы); поэзия последних десятилетий (начиная с конца 1960-х годов) (обзор, И. А. Бродский). При таком структурировании материала внимание школьников акцентируется на особенностях поэзии и прозы как типах организации художественной речи и на жанрово-родовых признаках литературных произведений.

✓ Жанрово-родовой признак может быть усилен при создании следующих блоков: драматургия начала XX века (М. Горький); рассказ (А. И. Куприн, И. А. Бунин, А. П. Платонов); творческие судьбы поэтов Серебряного века (А. А. Блок, В. В. Маяковский, С. А. Есенин, О. Э. Мандельштам, А. А. Ахматова, М. И. Цветаева); роман (Е. И. Замятин, М. А. Булгаков, М. А. Шолохов, Б. Л. Пастернак, В. С. Гроссман); повесть (А. И. Солженицын, Ю. В. Трифонов, В. Г. Распутин), поэзия середины — второй половины XX века (Н. А. Заболоцкий, А. А. Твардовский, И. А. Бродский); жанровое многообразие литературы XXI века (обзор). В этом случае акцентируется внимание на жанрово-родовой характеристике произведения и на разновидностях жанра (например, роман-антиутопия, роман-мемниппея, роман-эпопея, лирический роман; рассказ и рассказ-роман; лиро-эпическая

и лирическая поэмы). Обобщающие уроки в этом случае могут служить своеобразной стартовой площадкой для создания школьниками собственных художественных произведений.

✓ В центре внимания — не литература той или иной эпохи, а образ эпохи в литературе. Тематический подход представлен в следующих рубриках возможной программы: начало XX века (М. Горький, А. И. Куприн, И. А. Бунин); «минуты роковые» истории (А. А. Блок, В. В. Маяковский, С. А. Есенин, М. И. Цветаева, М. А. Шолохов, Б. Л. Пастернак; «Уже написан Вертер» В. П. Катаева); 30-е годы XX века (О. Э. Мандельштам, А. А. Ахматова, А. П. Платонов, М. А. Булгаков; «Пирры Валтасара» Ф. А. Искандера); Великая Отечественная война (поэзия, В. С. Гроссман, Р. А. Быков; главы из романа В. П. Астафьева «Прокляты и убиты»); «оттепель» (А. Т. Твардовский, А. И. Солженицын); «городская» и «деревенская» проза о современности (Ю. В. Трифонов, В. Г. Распутин); философская поэзия (Н. А. Заболоцкий, И. А. Бродский); современная литература и историческая реальность (обзор).

В тот или иной раздел курса входят произведения, написанные в разные исторические периоды: отдельные рассказы И. А. Бунина, посвященные России рубежа веков, но созданные позднее (первый раздел); роман Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго» о революции и Гражданской войне, относящийся к литературе рубежа 40—50-х годов XX века, и повесть В. П. Катаева «Уже написан Вертер», созданная в конце 70-х годов XX века (второй раздел); глава о сталинизме из романа Ф. А. Искандера «Сандро из Чегема» конца 1960 — начала 1970-х годов (третий раздел); тема Великой Отечественной войны в романе В. П. Астафь-

Выбор преподавателем той или иной модели курса в рамках учебного года обусловлен теми историко-литературными и методическими приоритетами, которые он определяет для себя и своих учеников.

ева «Прокляты и убиты», относящемся к литературному процессу рубежа 1980—1990-х годов (четвертый раздел), и т. п.

В ряде случаев в центре внимания оказывается творческий путь художника с вектором, жестко зафиксированным в позднем произведении: так, изучение лирических стихотворений А. А. Блока и Б. Л. Пастернака, отличающихся тематическим разнообразием, поможет одиннадцатиклассникам лучше понять отношение каждого из этих поэтов к событиям Октября и их последствиям и глубже осознать его причины. В первом слу-

чае произведением-кодой будет поэма «Двенадцать», во втором — роман «Доктор Живаго».

Выбор преподавателем той или иной модели курса в рамках учебного года обусловлен теми историко-литературными и методическими приоритетами, которые он определяет для себя и своих учеников.

В статье отражены лишь отдельные направления в сфере методики преподавания литературы в школе, но значимость их трудно переоценить, так как они опираются на традиции классической науки и имеют практическую направленность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубков, В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. — М. : Учпедгиз, 1962. — 494 с.
2. Ионин, Г. Н. Опыт поисков специфических методов преподавания литературы — история вопроса, итоги, перспективы / Г. Н. Ионин // Основные итоги становления предметных методик в XX веке и перспективы их развития : сб. науч. трудов по непрерывному образованию. Вып. 2 / под науч. ред. И. П. Титовой. — СПб. : Культ-Информ-Пресс, 2002. — С. 80—136.
3. Качурин, М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : книга для учителя / М. Г. Качурин. — М. : Просвещение, 1988. — 173 с.
4. Кудряшев, Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы / Н. И. Кудряшев. — М. : Просвещение, 1981. — 190 с.
5. Лавлинский, С. П. Технология литературного образования: коммуникативно-деятельностный подход : учебное пособие / С. П. Лавлинский. — М. : Прогресс-Традиция ; ИНФРА-М, 2003. — 384 с.
6. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. — М. : Просвещение, 1977. — 206 с.
7. Методы и приемы изучения литературы в школе // Методика преподавания литературы : учебник для педагогических вузов. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1995. — С. 133—202.
8. Никольский, В. А. Методика преподавания литературы в средней школе / В. А. Никольский. — М. : Просвещение, 1971. — 256 с.
9. Шутан, М. И. Взаимодействие аналитической и интерпретирующей деятельности школьников на уроке литературы / М. И. Шутан // Нижегородское образование. — 2016. — № 2. — С. 25—31.
10. Шутан, М. И. Принципы моделирующей деятельности школьников на уроке литературы / М. И. Шутан // Литература в школе. — 2014. — № 2. — С. 22—27.
11. Шутан, М. И. Ученик и художественный текст. О методах и приемах школьного изучения литературного произведения / М. И. Шутан // Литература в школе. — 2012. — № 1. — С. 21—26.



АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВСЕРОССИЙСКИХ ПРОВЕРОЧНЫХ РАБОТ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ВЫВОДЫ, РЕКОМЕНДАЦИИ И ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

С. С. ПИЧУГИН,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общеобразовательных дисциплин
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (Москва)
sergey-uf@mail.ru

В статье представлена интерпретация результатов мониторинга качества подготовки обучающихся общеобразовательных организаций по русскому языку, математике и окружающему миру в форме всероссийских проверочных работ на уровне начального общего образования. Проанализированы задания, в которых младшие школьники испытывают наибольшие затруднения, даны практические рекомендации и подходы к совершенствованию работы учителя начальных классов.

The article presents an interpretation of the results of monitoring the quality of training of students in general education organizations in the Russian language, mathematics and the world in the form of all-Russian verification works at the level of primary general education. The tasks in which primary school students experience the greatest difficulties are analyzed, practical recommendations and approaches to improving the work of primary school teachers are given.

Ключевые слова: мониторинг качества подготовки обучающихся, всероссийские проверочные работы, федеральный государственный образовательный стандарт, основная образовательная программа начального общего образования, универсальные учебные действия, младший школьник, совершенствование работы учителя начальных классов

Key words: monitoring the quality of training of students, all-Russian verification tests works, the Federal state educational standard, the main educational program of primary general education, university educational activities, primary school student, improving the work of primary school teachers

Одним из ярких трендов образовательной политики в нашей стране на протяжении последних нескольких лет стала организация мониторинга и диагностики уровня достижения планируемых результатов федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), национальной независимой системы оценки качества общего образования, включающей объективные формы контроля.

Соглашаясь с мнением ряда авторитетных ученых в области образования [8],

отметим, что появление и функционирование эффективных механизмов оценки качества общего образования является необходимым атрибутом и драйвером развития российской системы образования. Корректно выстроенный мониторинг процессов, происходящих в образовании от школьного до федерального уровня, диагностика результатов и получение объективных данных становятся залогом результативности управления и принятия решений.

Национальная независимая система оценки качества общего образования в

нашей стране осуществляет процедуру оценивая по двум направлениям:

✓ качества результатов образования (подготовка и учебные достижения обучающихся);

✓ условий функционирования общеобразовательных организаций (условия реализации основных общеобразовательных программ по всем уровням образования).

В последнее время в Российской Федерации начала активно складываться обобщенная оценка образовательных достижений обучающихся. Речь идет о международных, общенациональных, региональных и муниципальных исследованиях, которые используются для оценки эффективности деятельности общеобразовательных организаций, мониторинга, диагностирования и выявления системных проблем качественной реализации основных общеобразовательных программ.

По инициативе Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (далее — Рособрнадзор) в образовательных организациях проводятся всероссийские проверочные работы (ВПР) для выпускников начальной школы, которые позволяют «осуществлять мониторинг уров-

ня подготовки обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС НОО...; способствуют совершенствованию преподавания учебных предметов и повышению качества образования в образовательных организациях» [6].

ВПР носят диагностический характер и помогают оценить индивидуальный уровень достижения младшими школьниками как предметных, так и метапредметных планируемых результатов основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) с учетом этнокультурных особенностей многонационального российского общества. Варианты проверочных работ формируются с использованием федерального открытого банка заданий НИКО (Национальное исследование качества образования) *, что позволяет, на наш взгляд, объективно оценить применение младшими школьниками результатов обучения в повседневной жизни.

В 2019 году для организации, сопровождения и анализа результатов ВПР Рособрнадзор определил новую электронную платформу — ФИС ОКО (<https://fisoko.obrnadzor.gov.ru/>) [7]. В таблице 1 показано, сколько выпускников начальной школы выполнили ВПР в 2019 году.

Таблица 1

Количество выпускников начальной школы, выполнивших ВПР в 2019 году

Предмет	Количество учащихся (чел.)
Окружающий мир	1 538 335
Математика	1 548 189
Русский язык	1 536 144

Обратимся к аналитическим данным по итогам выполнения заданий ВПР, позволяющим судить об уровне достиже-

ния планируемых результатов, в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ООП НОО **.

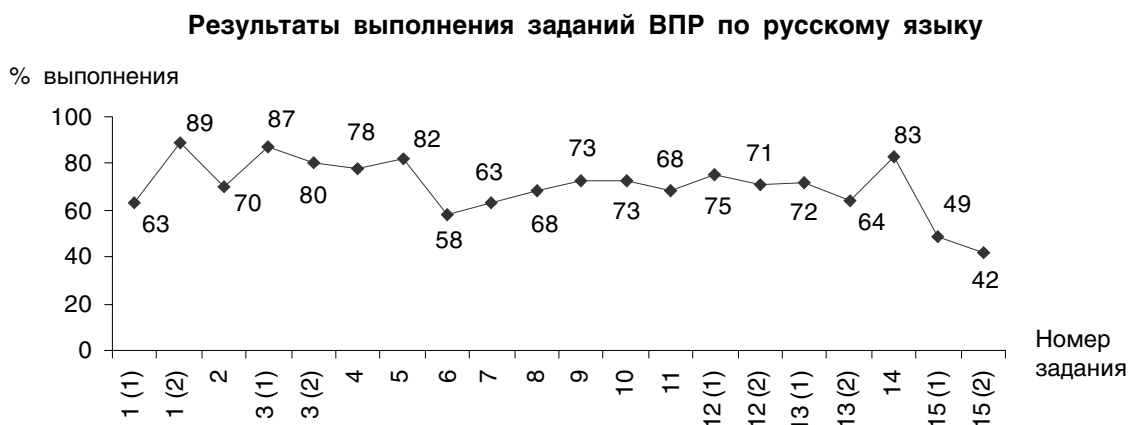
* Национальные исследования качества образования (НИКО) — общероссийская программа по оценке качества среднего образования, начатая в 2014 году по инициативе Рособрнадзора (<https://eduniko.ru>).

** Вычисляется как отношение (в %) суммы всех набранных баллов за задание всеми участниками к произведению количества участников на максимальный балл за задание (<https://fisoko.obrnadzor.gov.ru>).

Рассмотрим диаграмму 1, где представлены итоги выполнения учащимися

начальной школы всероссийской проверочной работы по русскому языку.

Диаграмма 1



Как следует из диаграммы 1, традиционно невысокие результаты по русскому языку младшие школьники продемонстрировали при выполнении заданий № 1, 6, 15.

Для иллюстрации и анализа затруднений младших школьников обратимся к заданиям и их описанию из банка данных ВПР для 4-го класса по русскому языку, математике и окружающему миру, размещенных на официальном сайте Федерального института оценки качества образования (ФИОКО)* [5].

Успешное выполнение задания № 1 свидетельствует о сформированном навыке аудирования и позволяет оценить базовое умение обучающихся правильно писать текст под диктовку, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы, проверить умение находить и исправлять допущенные ошибки в написанном тексте, осознавать причины их появления и способы предотвращения в последующих письменных работах.

Задание 1. Запиши текст под диктовку.

Раннее утро. На траве лежит роса. Над озером Долгим повис туман. В камышах застыли с удочками рыбаки. Птички качаются на тонких ветвях деревьев. Их чудесные песни торопят восход солнца. И вот ивы и камыши окрасились в нежный розовый цвет. В озере вдруг сильно ударила щука. По воде побежали круги.

Первый солнечный луч упал в озеро. Остались от тумана только белые клочья. Рыбаки поднялись и пошли домой. На берегу озера спит деревня. Подал голос первый петух. Его крик разбудил деревенских жителей.

(80 слов)

В задании № 6 оценивается умение распознавать и адекватно формулировать основную мысль текста в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления.

Задание 6. Прочитай текст. Что хотел сказать автор читателю? Определи и запиши основную мысль текста.

Горы бывают разными: высокими и не очень, древними и достаточно молодыми. Но в России есть совершенно

* ФГБУ Федеральный институт оценки качества образования (<https://fiooco.ru>).

уникальные горы, которые пересекают страну с севера на юг и делят ее на две части: европейскую и азиатскую. Это Уральские горы — самая древняя горная цепь нашей планеты. Название гор на башкирском языке означает «каменный пояс». Много веков назад тем, кто подходил к Уралу с востока или запада, эти горы казались поясом, перехватившим большую равнину.

Урал поражает неповторимой природой, которая в некоторых местах сохранилась почти нетронутой. Часть Урала на юге называют голубым ожерельем России: именно здесь очень много озер с прозрачной водой. Урал прославился и своими дивными реками. Они удивительны тем, что одни впадают в Каспийское море на юге, другие — в Карское на севере. Чусовая — единственная река, которая пересекает Уральские горы.

Уральские горы — настоящая кладовая нашей планеты. Здесь добывают около 50 химических элементов из 105 известных человеку сегодня. Наши предки говорили: «Урал — золотое дно, серебряная покрывка». Много секретов хранят Уральские горы, но открывают их только тем, кто по-настоящему полюбит этот диковинный край.

(По С. Гориной)

Далеко не всегда младшие школьники соблюдают при письме изученные орфограммы и пунктограммы, могут на основе собственного жизненного опыта уверенно называть конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации предложенной информации.

Задание № 15 помогает оценить умение младших школьников на основе личного жизненного опыта описать конкретную ситуацию для интерпретации пословицы и построить речевое высказывание в письменной форме, определить уровень владения обучающимися национально-культурными нормами речевого поведения и осознания эстетической функции русского языка.

Задание 15. Подумай и напиши, в какой жизненной ситуации уместно будет

употребить выражение: «Ученье — свет, а неученье — тьма».

Среди причин невысоких результатов выполнения заданий ВПР по предмету «Русский язык» можно назвать отсутствие у младших школьников умения определять главную мысль текста и, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления, формулировать его тему в письменном виде. Далеко не всегда младшие школьники соблюдают при письме изученные орфограммы и пунктограммы, могут на основе собственного жизненного опыта уверенно называть конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации предложенной информации.

Для устранения причин, препятствующих успешному выполнению заданий ВПР, учителям начальных классов можно рекомендовать включение в содержание уроков русского языка упражнений, которые будут способствовать формированию у обучающихся представлений об орфоэпических, лексических, грамматических нормах русского языка, а также умений:

✓ использовать языковые единицы для решения познавательных, практических и коммуникативных задач;

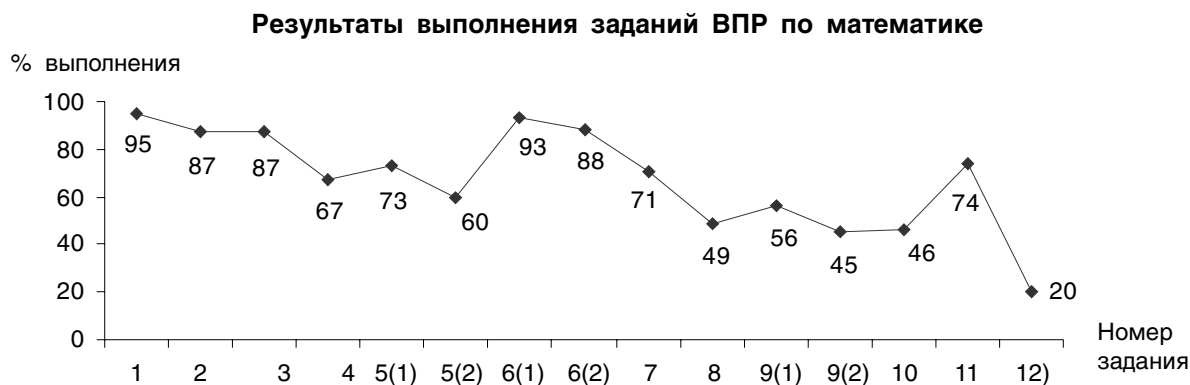
✓ корректировать текст с учетом точности, правильности, богатства и выразительности письменной речи или конструировать собственный текст;

✓ использовать в текстах синонимы и антонимы.

Анализ диаграммы 2 на с. 105 с результатами выполнения ВПР по математике показывает, что младшие школьники продемонстрировали сравнительно невысокую результативность при выполнении заданий № 8, 9 (часть 2), 10, 12.

Задание № 8 направлено на оценку умения читать, записывать и сравнивать величины (массу, время, длину, площадь, скорость), используя основные единицы их измерения и соотношения между ними (килограмм — грамм; час — минута, минута — секунда; километр — метр, метр — дециметр, дециметр — сантиметр, метр — сантиметр, сантиметр — миллиметр).

Диаграмма 2



Задание 8. На изготовление одного пододеяльника требуется 4 м 90 см полотна, а на одну наволочку — 70 см полотна. Всего было израсходовано 70 м полотна. Пододеяльников сшили 10 штук. Сколько сшили наволочек? Запиши решение и ответ.

С умением интерпретировать информацию связано задание № 9, которое позволяет определить уровень развития логического и алгоритмического мышления детей младшего школьного возраста.

Задание 9. У Даши есть конфеты: 3 шоколадные, 4 карамели, 5 ирисок и 6 трюфелей. Даша хочет разложить все конфеты в несколько пакетиков так, чтобы ни в одном пакетике не было двух одинаковых конфет и чтобы во всех пакетиках конфет было одинаковое количество.

Выполнение 2-й части задания дает возможность оценить умение обучающихся интерпретировать информацию, полученную при проведении несложных исследований (объяснять, сравнивать и обобщать данные, делать выводы и прогнозы).

Задание 9. Часть 2. Даша разложила все конфеты в шесть пакетиков, причем конфет во всех пакетиках одинаковое количество и ни в одном пакетике нет двух одинаковых конфет. Сколько получилось пакетиков, в которых есть и карамель, и ириска, и трюфель?

Задание № 10 позволяет определить

уровень владения основами логического и пространственного мышления, оценить умение извлекать, собирать, интерпретировать информацию и строить связи между объектами.

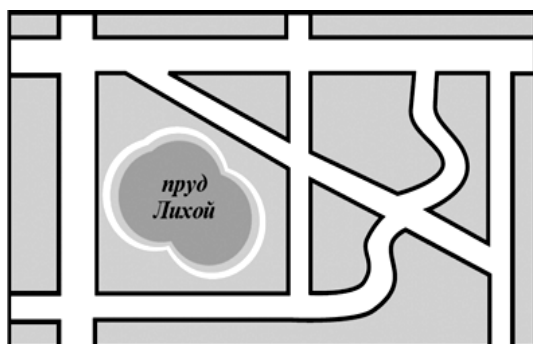
Задание 10. Краевед написал очерк о происхождении некоторых названий в его родном городке.

История нашего знаменитого Лихого пруда окутана завесой тайны. Откуда пришло название пруда, доподлинно неизвестно. Историк пишет, что рядом с прудом на перекрестке двух главных дорог — Медного шоссе и широкой Рудной улицы — когда-то был постоянный двор, где ночевали купцы, везущие в столицу медную руду и слитки. Иногда на купцов здесь нападали лихие люди — разбойники. От этого якобы происходит название пруда и улочки Лиховки, которая наискосок отходит от Медного шоссе, пересекает улицу Замковую, затем Змеиную и заканчивается на перекрестке с улицей Крайней.

Название Змеиной улицы говорит само за себя — улочка узкая и извилистая, виляет из стороны в сторону. Имя Крайней улицы тоже объяснить несложно — она примыкает к Медному шоссе на самом краю городка. Но вот название улицы Замковой вызывает немало вопросов. Не было никогда в нашем краю замков. Наиболее правдоподобная версия — улица прежде называлась Замковой, но затем ударение сместилось на первый

слог. В пользу этой версии говорит то, что в XVIII веке на перекрестке Замковой и Змеиной стояла кузница.

Прочти очерк и рассмотри план городского.



Пользуясь описанием, которое дал краевед, надпиши названия всех улиц и шоссе на плане.

Задание № 12 определяет уровень владения основами логического и алгоритмического мышления, умение решать текстовые задачи в 3—4 действия.

Задание 12. Бабушка решила разделить пряники между внуками поровну. Она подсчитала, что если бы пряников было на 14 штук больше, то их можно было бы разделить поровну. А если бы пряников было на 5 штук больше, то после деления поровну осталось бы два лишних пряника. Сколько у бабушки внуков? Запиши решение и ответ.

Среди причин невысоких результатов выполнения заданий ВПР по предмету «Математика» можно назвать отсутствие умения читать, записывать и сравнивать величины, работать с именованными числами, интерпретировать информацию. По нашему мнению, низкий уровень развития логического и алгоритмического мышления младших школьников негативно сказывается на умении решать текстовые задачи.

Для устранения причин, препятствующих успешному выполнению заданий ВПР, учителям начальных классов можно рекомендовать включение в содержание уроков математики заданий, которые будут способствовать формированию:

- ✓ начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, оценки их количественных и пространственных отношений;

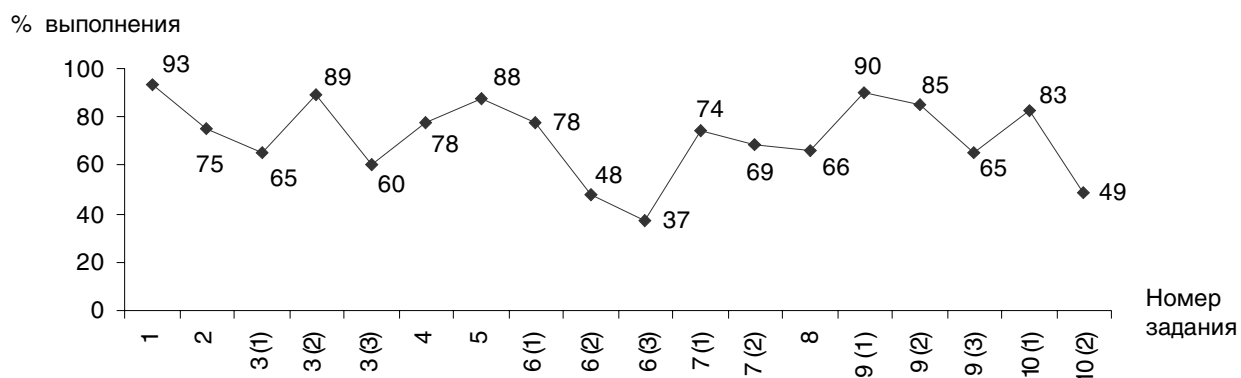
- ✓ логических действий сравнения, анализа, синтеза, установления аналогий и причинно-следственных связей;

- ✓ умения оперировать знаково-символическими средствами представления информации для создания моделей изучаемых объектов, процессов и схем решения учебных (текстовых) или практических (жизненных) задач.

Рассмотрим и проанализируем результаты выполнения ВПР по окружающему миру, представленные на диаграмме 3.

Диаграмма 3

Результаты выполнения заданий ВПР по окружающему миру



Младшие школьники продемонстрировали невысокую результативность при выполнении заданий № 3 (части 1, 3), 6 (части 2, 3), 9 (часть 3), 10 (часть 2).

Основой задания № 3 является карта материков Земли или природных зон России, изображения животных и растений.

Задание 3. Рассмотрите карту России. На ней буквами А и Б отмечены две природные зоны.



Первая часть задания № 3 оценивает уровень овладения начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.).

Задание 3. Часть 1. Запиши название каждой природной зоны в отведенное для этого поле. Название природной зоны А: _____ Название природной зоны Б: _____

Третья часть задания № 3 определяет уровень владения логическими действиями (анализ, синтез, обобщение, классификация), оценивает умение использовать готовые модели (глобус, карта, план) для объяснения явлений или описания свойств объектов, фиксировать простейшие взаимосвязи между живой и неживой природой.

Задание 3. Часть 3. Какие из этих организмов можно встретить в естественной среде (не в зоопарке и не в ботаническом саду) на территории природной зоны А, а какие — природной зоны Б? Запиши номера фотографий с изображением

этих организмов в таблицу под соответствующими буквами.

Основой задания № 6 является описание реального эксперимента и связано с элементарными способами изучения природы.

Задание 6. Катя проводила опыт с растворимостью соли в воде. Чтобы выяснить, влияет ли количество соли на скорость ее растворения, она взяла три прозрачных стакана объемом по 200 мл каждый и наполнила их водой температурой 40 °С. В первый стакан она насыпала одну чайную ложку соли; во второй — две чайные ложки, а в третий — три чайные ложки. Все стаканы она оставила на столе и стала наблюдать за растворением в них соли.

Вторая часть задания № 6 оценивает умение обучающихся вычленять содержащиеся в тексте основные события, сравнивать между собой объекты, делать вывод на основе проведенного опыта.

Задание 6. Часть 2. Какие измерения и сравнения нужно провести Кате, чтобы определить, как количество соли влияет на скорость ее растворения?

Третья часть задания № 6 позволяет оценить умение младших школьников осознанно строить речевое высказывание и проводить аналогии, осуществлять несложные наблюдения в окружающей среде и ставить опыты, используя простейшее лабораторное оборудование.

Задание 6. Часть 3. Если бы Катя захотела выяснить, влияет ли количество воды в стакане на скорость растворения соли, с помощью какого эксперимента она могла бы это сделать? Опиши этот эксперимент.

Задание № 9 выявляет понимание обучающимися ценности семьи, семейных отношений, образования, государства и проверяет умение анализировать информацию, переводить ее из текстовой в цифровую форму.

Третья часть задания № 9 оценивает способность осознанно излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения.

Задание 9. Часть 3. *Как ты думаешь, почему просмотр телевизионных передач вызывает большой интерес и детей, и взрослых? Напиши ответ объемом до пяти предложений.*

Задание № 10 направлено на проверку знаний выпускников начальной школы о достопримечательностях, особенностях природы родного края и оценку уровня сформированности основ гражданской идентичности, умения осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации.

Среди причин невысоких результатов выполнения заданий ВПР по предмету «Окружающий мир» можно назвать недостаточный уровень владения способами изучения природы (наблюдение, измерение, исследование, опыт) и логическими действиями (анализ, синтез, сравнение, установление аналогий или причинно-следственных связей).

Для устранения причин, препятствующих успешному выполнению заданий ВПР,

учителям начальных классов можно рекомендовать включение в содержание уроков окружающего мира практических занятий, лабораторных работ и поисково-исследовательских заданий, которые будут способствовать формированию и развитию:

✓ начальных сведений о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.);

✓ доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др.);

✓ умения работать с различными источниками информации (географическая карта, схема, рисунок, план) и строить речевые высказывания, рассуждения в соответствии с задачами коммуникации.

В таблице 2 представлена статистика выполнения всероссийских проверочных работ выпускниками начальной школы в 2019 году*.

Таблица 2

Статистика по отметкам выполнения ВПР выпускниками начальной школы в 2019 году

Предмет	Количество учеников, получивших отметки (в %)			
	«2»	«3»	«4»	«5»
Окружающий мир	4,6	25,8	46,9	22,7
Математика	2,4	18,6	43,5	35,5
Русский язык	0,9	20,2	55,6	23,3

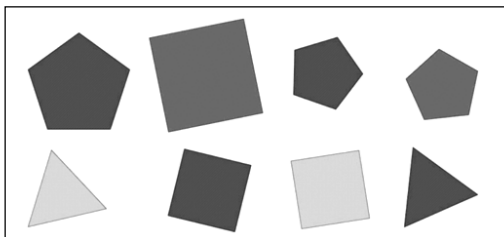
Анализ результатов выполнения заданий ВПР младшими школьниками в 2019 году дает основание говорить о необходимости включения в содержание учебного процесса начальной школы системы заданий и упражнений, направленных на формирование и развитие недостающих навыков, о которых будет сказано ниже.

✓ Для формирования логических операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, прогнозирование, установление причинно-следственных связей и т. д.) и алгоритмического мышления в качестве примера приведем задание по математике [3, с. 111], в котором необходимо произвести классификацию

* Статистика по отметкам представлена в соответствии с данными ФИС ОКО (<https://fiso.ko.obrnadzor.gov.ru>).

по самостоятельно заданному основанию.

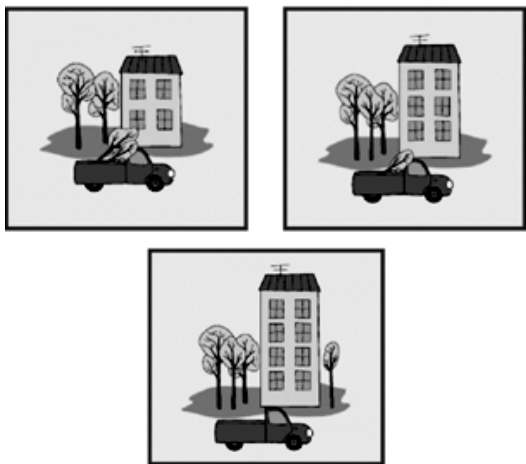
Задача. Распредели фигуры на три группы.



Работа с подобными заданиями направлена на формирование основ логического и пространственного мышления, развитие умения извлекать, собирать, интерпретировать информацию и строить связи между объектами.

✓ Для развития умения оценивать события, проектировать и реализовывать план или алгоритм решения учебной задачи, аргументированно излагать свою точку зрения необходимо выполнить задания по математике, в которых нужно сравнить, чем похожи и чем различаются рисунки.

Задача. Вася нарисовал три картинки. Что меняется на картинках? Составь предложения со словами «увеличилось», «уменьшилось» [4, с. 29].



Работа с подобными заданиями направлена на обучение младших школьников самостоятельному упорядочиванию

шагов алгоритма и проектированию плана действий решения учебной задачи.

✓ Навыки смыслового чтения текстов различных стилей и жанров, умения работать с различными источниками информации (текст, карта, схема, рисунок, план, таблица и т. д.), способность выбирать адекватные языковые средства и строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации развиваются при выполнении заданий, подобных приведенному ниже заданию по литературному чтению [2, с. 5—6], направленному на формирование навыков смыслового чтения.

Задача. Читая стихотворение, представь обстановку этого дома.

Кот поет, глаза прищуря,
Мальчик дремлет на ковре,
На дворе играет буря,
Ветер свищет на дворе.
«Полно тут тебе валяться,
Спрячь игрушки да вставай!
Подойди ко мне прощаться
Да и спать себе ступай».

Мальчик встал. А кот глазами
Поводил и все поет;
В окна снег валит клоками,
Буря свищет у ворот.

А. Фет

Удалось ли нам представить этот дом? Что в нем происходит? Какое настроение создает стихотворение? С чем оно связано? Используем для ответа текст.

Работа с подобными заданиями направлена на формирование компетенций младших школьников, связанных с читательской грамотностью, навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров.

Комплексный обзор выполнения заданий ВПР, который ежегодно осуществляет Рособнадзор, указывает на незначительное сокращение в 2019 году числа образовательных организаций с признаками необъективных результатов: «...в 2507 общеобразовательных организациях были выявлены: завышенные зна-

чения среднего балла ВПР, несоответствие результатов ВПР и школьных отметок, резкое возрастание или падение результатов одной параллели от одного класса к следующему» [9]. Обратим особое внимание на тот факт, что признаки необъективности результатов ВПР были зафиксированы третий год подряд в 212 общеобразовательных школах нашей страны.

Интерпретация результатов ВПР в 2019 году акцентирует внимание педагогов на недочетах младших школьников, дает возможность превентивно подойти к решению проблемы повышения качества подготовки выпускников начальной школы, позволяет оценить сложившиеся тенден-

ции и формирует новые профессиональные вызовы, преодоление которых является важнейшим условием для поступательного развития системы начального общего образования в средне- и долгосрочной перспективе.

В ходе брифинга 17 апреля 2020 года, посвященного изменениям в вопросах оценки качества общего образования в 2019/2020 учебном году, министр просвещения С. С. Кравцов озвучил решение о переносе сроков проведения ВПР, которое «было принято по итогам консультаций с педагогами, регионами, представителями образовательного сообщества и родительским сообществом» [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Всероссийские проверочные работы перенесли на начало следующего учебного года. — URL: <https://edu.gov.ru/press/2353>.
2. Литературное чтение: 2 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2 / Н. Ф. Виноградова, И. С. Хомякова, В. И. Петрова ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — 3-е изд. — М. : Вентана-Граф, 2018. — 175 с.
3. Математика: 1 класс : учебник. В 2 ч. Ч. 1 / В. Н. Рудницкая, Е. Э Качурова, О. А. Рыдзе. — 8-е изд., испр. — М. : Вентана-Граф, 2019. — 128 с.
4. Математика: 1 класс : учебник. В 2 ч. Ч. 1 / С. С. Минаева, Л. О. Рослова, О. А. Рыдзе, Л. И. Федорова ; под ред. В. А. Булычева. — 4-е изд., перераб. — М. : Вентана-Граф, 2019. — 141 с.
5. Описание контрольных измерительных материалов для проведения в 2019 году проверочной работы по предмету «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир» 4 класс // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. — URL: <https://fioso.ru/>.
6. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 10.02.2020 г. № 13-35 «Методические рекомендации по проведению Всероссийских проверочных работ». — URL: <http://obrnadzor.gov.ru/ru/docs/documents/>.
7. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 13-41 от 29 января 2019 года «О проведении ВПР с использованием ФИС ОКО». — URL: <http://obrnadzor.gov.ru/ru/docs/documents/>.
8. Российская школа: начало XXI века / С. Г. Косарецкий, К. А. Баранников, А. А. Беликов [и др.] ; под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. — М. : ИД Высшей школы экономики, 2019. — 432 с.
9. Число школ с необъективными результатами ВПР в 2019 году незначительно сократилось по сравнению с прошлым годом. — URL: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/.



ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Е. В. ЕГОРШИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
alenca5577@yandex.ru

В статье обоснован коммуникативный подход к преподаванию русского языка в школе. Дана характеристика основных положений методики формирования культуры речи обучающихся.

The article deals with the communicative approach to teaching the Russian language at school and describes the main provisions of the methodology of the formation a speech culture of students.

Ключевые слова: *культура речи, коммуникативные качества речи, методика формирования и развития культуры речи обучающихся*

Key words: *speech culture, communicative qualities of speech, methods of formation and development of speech culture of students*

В современном школьном филологическом образовании формирование культуры речи обучающихся рассматривается в качестве одной из приоритетных целей. Под этим термином следует понимать совокупность коммуникативных (содержательность, точность, ясность, правильность, богатство, чистота, стилистическая уместность, логичность, выразительность) и этических (соответствие нормам морали и правилам речевого этикета) качеств речи, владение которыми позволяет носителю языка успешно решать стоящие перед ним речевые задачи [4].

Именно по уровню развития коммуникативных и этических качеств речи сегодня судят о результатах обучения русскому языку и литературе. Достаточно, например, проанализировать критерии оценивания второй части ЕГЭ по русскому языку — сочинения, которое должен написать выпускник по прочитанному тексту, — чтобы осознать, что все

они коррелируют с понятием культуры речи: в критериях К1—К4 и К12 учитывается содержание работы, в К5 — логичность речи, в К6 — ее точность, ясность, богатство и выразительность, в К7—К10 — правильность (орфографическая, пунктуационная, лексическая, грамматическая), в К11 — этический аспект культуры речи. Те же самые параметры оцениваются в первой части ЕГЭ, в которой выпускникам общеобразовательных организаций предлагаются задания тестового характера [1]. Заметим, что почти такой же набор критериев используется при оценке результатов недавно введенного устного экзамена по русскому языку в 9-м классе, а также ГИА и ГВЭ по русскому языку в 9-м и 11-м классах. Как видим, уровень владения культурой речи постепенно становится определяющим при оценке качества лингвистической подготовки выпускников школы.

В учебных планах вузов, занимающихся подготовкой учителей-филологов,

предмет «Культура речи», как правило, включен в программы первого курса, однако, как показывает практика, акцент при его изучении сделан на ликвидации пробелов в области орфографических и пунктуационных знаний и умений студентов. Сущность коммуникативных и этических качеств речи, лежащих в основе этого понятия, раскрывается весьма схематично. Между тем педагогу предстоит формировать их у обучающихся, поэтому он должен хорошо представлять языковые составляющие каждого компонента культуры речи.

Результаты диагностики, проведенной среди учителей-филологов, свидетельствуют о наличии у них значительных лингвистических и методических пробелов в данной области. Так, педагогам — слушателям курсов повышения квалификации ГБОУ ДПО НИРО — предлагалось:

✓ дать определение понятию «культура речи»;

✓ назвать соответствующие научно-методические труды, на которые они опираются как учителя-предметники;

✓ охарактеризовать основные направления работы по формированию и развитию культуры речи обучающихся, реализуемые в собственной педагогической деятельности.

Анализ диагностики показал, что никто не дал исчерпывающего определения

культуры речи, были выделены лишь отдельные коммуникативные качества: 87,5 % учителей назвали правильность речи, 37,5 % — выразительность, 18,75 % — богатство (можно было

указать несколько параметров). Ни в одной анкете не фигурировали содержательность, точность, ясность, чистота, стилистическая уместность, логичность речи [4].

Характеризуя основные направления деятельности по формированию культуры речи, 62,5 % педагогов назвали обогащение речи обучающихся, 56,25 % — овла-

дение нормами литературного языка, 12,5 % — ограничение использования неспециальной лексики (также можно было указывать несколько видов). Никто не выделил работу над содержательностью, точностью, ясностью, стилистической уместностью, выразительностью речи, ее этическими качествами и пр. Кроме того, 62,5 % полагают, что одним из направлений работы по формированию культуры речи обучающихся является развитие речи, что, конечно, не соответствует действительности [4]. В ряде анкет упоминались виды деятельности, имеющие весьма косвенное отношение к обозначенной проблематике: развитие навыков чтения (18,75 %), комплексного анализа текста (12,5 %) и др. Очевидно, что многим учителям не хватает лингвистических и методических знаний в области культуры речи.

Из научно-методических работ, посвященных вопросам формирования и развития культуры речи у обучающихся, педагогам оказались известны лишь труды Т. А. Ладыженской (ее имя упоминалось в 18,75 % анкет), М. Р. Львова (6,25 %) и М. Т. Баранова (6,25 %). Наряду с этим были названы и другие лингвистические источники: собственно научные (работы В. В. Виноградова — 37,5 %, Г. О. Винокура — 37,5 %), научно-учебные (пособия для вузов Б. Н. Головина — 37,5 %, И. Б. Голуб — 12,5 %, Л. А. Введенской, Л. Г. Павловой, Е. Ю. Кашаевой — 12,5 %, Н. А. Ипполитовой — 6,25 %, О. Я. Гойхмана — 6,25 %) и научно-популярные (книжки Д. Э. Розенталя и И. Б. Голуб — 6,25 %, В. Г. Костомарова — 6,25 %). Кроме того, были указаны авторы и работы, не имеющие отношения к культуре речи, — психолингвистические исследования Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии и др. Отметим, что большинство учителей не указывали названия книг, которые они имели в виду, а лишь перечисляли авторов, что вызывает некоторые сомнения относительно глубины знакомства с данными источни-

Результаты диагностики, проведенной среди учителей-филологов, свидетельствуют о наличии у них значительных лингвистических и методических пробелов в данной области.

ками. Как видим, более 80 % педагогов имеют недостаточную подготовку в области методики формирования и развития культуры речи обучающихся и осуществляют этот процесс интуитивно.

В качестве ответа на образовательный запрос аудитории в программы повышения квалификации учителей-филологов ГБОУ ДПО НИРО был введен курс «Методика работы по формированию культуры речи у школьников», призванный решить одновременно несколько задач.

Первая состояла в обновлении предметных знаний учителя в области культуры речи. Соответственно, структура курса коррелировала с коммуникативными свойствами речи и включала в себя десять тем:

- ✓ «Понятие культуры речи. Формирование культуры речи как одна из целей современного школьного образования»;
- ✓ «Работа над содержательностью, точностью, ясностью речи обучающихся»;
- ✓ «Формирование логических основ речи учащихся»;
- ✓ «Работа учителя над обогащением речи школьников»;
- ✓ «Повышение выразительности речи учащихся как одна из задач учителя-словесника»;
- ✓ «Правильность как важнейшая составляющая культуры речи»;
- ✓ «Методика работы учителя над чистотой речи школьников»;
- ✓ «Обучение стилистически уместному использованию языковых единиц»;
- ✓ «Обучение школьников речевому этикету»;
- ✓ «Методика оценки культуры речи учащихся».

Изложение каждой темы начиналось с лингвистической характеристики центрального понятия, что, как свидетельствуют результаты проведенного исследования, было весьма целесообразно, поскольку большинство слушателей испытывали затруднения в его определении и структурировании.

Вторая задача курса, также обусловленная результатами диагностики, состояла в характеристике основных положений методики формирования культуры речи.

Во многих рабочих программах и учебниках по русскому языку (например, в УМК авторского коллектива Т. А. Ладыженской, предназначенном для массовой школы) эта цель заявлена в качестве основной и формулировка тематики большинства разделов включает компонент «Культура речи». Однако если проанализировать содержание УМК, то можно сделать вывод, что эта стратегическая цель реализуется неполно [2; 3].

Проиллюстрируем сказанное на примере формирования такого важнейшего компонента культуры речи, как ее стилистическая уместность. Случаи ее нарушения встречаются в устной и письменной речи обучающихся довольно часто, и один из источников этой проблемы — ошибки при планировании, структурировании и содержательном наполнении этого раздела, допущенные в УМК. Так, в упоминавшихся выше рабочей программе и учебнике по русскому языку авторского коллектива под руководством Т. А. Ладыженской отсутствует корреляция между стилями и относящимися к нему жанрами. Например, с особенностями публицистического стиля обучающиеся знакомятся в 7-м классе, а писать тексты в жанре репортажа им предлагается еще в 5-м (в рамках темы «Употребление времен») и т. д. Как следствие — подготовка таких сочинений не способствует формированию у обучающихся умения осознанно употреблять языковые средства, соответствующие определенному стилю.

Существенные нарекания вызывает и содержательное наполнение этих тем: характеристика лингвистических и экстралингвистических особенностей каждого

В качестве ответа на образовательный запрос аудитории в программы повышения квалификации учителей-филологов ГБОУ ДПО НИРО был введен курс «Методика работы по формированию культуры речи у школьников».

стиля весьма скупа — обучающимся не дается системного, последовательного представления, а сообщается в лучшем случае один-два признака, вследствие чего от них не приходится ожидать вдумчивого отбора языковых средств при подготовке текста, относящегося к определенному стилю, поскольку эти лингвистические признаки им просто не знакомы.

В качестве примера приведем характеристику упоминавшегося выше публицистического стиля, предложенную семиклассникам в учебнике авторского коллектива Т. А. Ладыженской: «Особенности публицистического стиля определяются его задачей — воздействовать, повлиять на мысли, чувства, поведение, поступки читателей и слушателей. Публицистические произведения посвящаются актуальным общественным вопросам. Эти произведения часто встречаются в газетах (репортаж, интервью, очерк и др.), в выступлениях на радио и телевидении» [5, с. 28]. Отметим, что это *вся* информация о данном стиле, далее следует ряд заданий, в которых обучающимся предлагается проанализировать конкретные тексты и доказать, что каждый является

публицистическим, выделив в них соответствующие лингвистические и экстралингвистические признаки. У учителя неизбежно возникает вопрос к авторам УМК: как семиклассники могут выполнить эти упражнения, если со стилевыми чертами их не ознакомили? Очевидно, разрешение этого противоречия, как и ряда других, составители целиком и полностью переложили на плечи преподавателя, в задачу которого входит воссоздание целостного представления о каждом стиле в единстве его лингвистических и экстралингвистических признаков.

Целесообразно знакомить обучающихся со стилем, руководствуясь следующим планом: функция, форма бытования, сфера использования, стилеобразующие признаки, языковые средства (фонетика, морфемика, лексика и фразеология, морфология и синтаксис). Особое внимание необходимо уделить детальной характеристике языковых черт, сопровождая ее примерами. Приведем фрагмент таблицы, обобщающей лексические и фразеологические признаки публицистического стиля, которую мы предлагали вниманию обучающихся.

Лексические и фразеологические признаки публицистического стиля

Параметры	Характерные признаки стиля	Примеры
Лексика и фразеология	<p>Лексика:</p> <p>1) общеупотребительная, нейтральная;</p> <p>2) книжная, в том числе термины;</p> <p>3) разговорная, просторечная и жаргонная.</p> <p>Оценочные лексико-фразеологические средства. Использование терминов в образном значении. Широкое использование и трансформация фразеологизмов: сокращение состава, перевод из утвердительной формы в вопросительную, перестановка или замена компонентов и пр.</p> <p>Интернациональная политическая лексика.</p> <p>Речевые клише.</p> <p>Словосочетания, в которых оценочные прилагательные характеризуют социальные и политические процессы.</p> <p>Использование тропов, пословиц, поговорок, литературных образов, цитат, языковых средств юмора, иронии, сатиры (каламбуров, иронических сравнений, пародирования) и пр.</p>	<p>1) <i>Дело, окно, квартира;</i></p> <p>2) <i>восторжествовать, инфляция;</i></p> <p>3) <i>заграбастать, беспредел, тусовка.</i></p> <p><i>Беспринципный, бесчувственный чурбан.</i></p> <p><i>Эпидемия болтовни, вирус расизма.</i></p> <p><i>Готовь сани летом...; и в тесноте, и в обиде; не в деньгах счастье?; на власть надейся, а дрова на зиму запасай; изрядная ложка дегтя в праздничной бочке меда.</i></p> <p><i>Электорат, инаугурация, спикер, импичмент.</i></p> <p><i>Силовые ведомства, служба занятости.</i></p> <p><i>Бархатная и оранжевая революция, сторонник шелкового пути, хрупкое перемирие, серая зарплата.</i></p> <p><i>«В тот год осенняя погода стояла долго на дворе», «Этот день мы приближали как могли», «Чиновники узнали, что зимой бывает снег» (заголовки газетных статей)</i></p>

По нашему мнению, детальная языковая характеристика каждого стиля будет способствовать формированию у обучающихся более глубокого представления о нем, что позволит им в дальнейшем более осознанно подходить к выбору языковых средств при продуцировании собственных текстов.

Для решения этой задачи необходимо предложить обучающимся систему *рецептивных, репродуктивных и продуктивных* упражнений [7]. К числу первых могут быть отнесены, например, задания на определение функционально-стилистической принадлежности языковых единиц: так, в среднем звене мы предлагали обучающимся классифицировать предъявленные им слова и словосочетания по стилям, в старшем — определить стилистическую функцию выделенных языковых единиц в тексте (в качестве дидактического материала использовались, в частности, фрагменты произведений А. П. Платонова, «абсурдный язык» которых, по выражению И. А. Бродского, как нельзя лучше подходит для формирования данных навыков). Весьма полезны и задания на стилистический анализ текста: работая над ними, обучающиеся тренируются в определении лингвистических и экстралингвистических черт того или иного стиля на конкретном материале.

Для репродуктивных упражнений рекомендуем различные задания на редактирование предложений и текстов, выполняя которые, обучающиеся должны определить, объяснить, квалифицировать и исправить в числе прочих и стилистические ошибки. На наш взгляд, работа с «отрицательным языковым материалом» (термин Н. Ю. Русовой), широко представленным в современных СМИ, интернете, рекламе и пр., позволит школьникам научиться видеть в тексте иностилевые элементы, нарушающие коммуникативный замысел автора, устранять их и тем самым более внимательно относиться к отбору и использованию языковых средств при продуцировании высказыва-

ния. В качестве варианта подобных репродуктивных упражнений приведем фрагмент рассказа М. М. Зощенко «Три документа» с системой вопросов и заданий к нему.

Заявление

Состоя во вверенной вам канцелярии, сообщая, что, возвращаясь вчера после трудового дня, я был остановлен каким-то социально опасным преступником, который, подойдя ближе, велел снять зимнее с барашковым воротником пальто.

Удивившись наглому требованию, я удивленно посмотрел, заявив, что при мне нет казенных денег, а если бы они и были, то я не отдал бы и лучше смерть.

Тогда взбешенный неудачей преступник снова велел снимать единственное пальто. Не растерявшись и сняв пальто, я остался в одном легоньком пиджаке, каждую минуту рискуя простудиться и тем самым манкировать в дальнейшем службой. Сняв с меня еще и калоши государственной резиновой фабрики — и, так сказать, народное достояние, — преступник обратился в бегство.

Закричав через полчаса о помощи, я был поднят прохожим и отвезен домой.

Оставшись в настоящее время совершенно раздетый вместе с моей престарелой матерью и не надеясь на бога как на религиозный предрассудок, я обращаюсь с покорнейшей просьбой о выдаче мне из казенных сумм субсидии на предмет покупки зимнего пальто хотя бы без воротника.

Константин Печенкин

Вопросы и задания:

1. Прочитайте текст и определите, можно ли считать деловым документом это заявление. Свое мнение обоснуйте. Укажите элементы официально-делового стиля, явно не соответствующие изображаемой ситуации, создающие комический эффект.

Детальная языковая характеристика каждого стиля будет способствовать формированию у обучающихся более глубокого представления о нем, что позволит им в дальнейшем более осознанно подходить к выбору языковых средств при продуцировании собственных текстов.

2. Найдите примеры нарушения языковых норм, объясните, в чем состоят ошибки, определите их тип и вид и предложите вариант исправления.

3. Перепишите текст заявления в соответствии с требованиями официально-делового стиля речи, исключив лишние подробности.

4. Проанализируйте получившийся текст, выделив признаки официально-делового стиля. Какие приемы унификации языка служебных документов вы использовали?

Комплексная работа с предложенным «отрицательным языковым материалом» способствует выработке целого ряда умений — как рецептивных (например, производить стилистический анализ текста), так и репродуктивных (редактировать его).

Среди других репродуктивных упражнений можно рекомендовать стилистический эксперимент, например, подбор синонимов к слову или выражению с целью определения оптимального варианта с учетом коммуникативной ситуации.

Приведем пример подобного задания, которое может быть предложено пятиклассникам: «Прочитайте фрагмент “Сказки о мертвой царевне и семи богатырях” А. С. Пушкина. Попробуйте заменить выделенное прилагательное другим (например, “сильной”, “страшной”). Что изменилось? Почему автор для слова “зависть” выбрал эпитет “черная”? Для выполнения задания воспользуйтесь толковым словарем.

...Она [царица],
Черной зависти полна,
Бросив зеркальце под лавку,
Позвала к себе Чернавку...»

Полагаем, что выполняя подобные задания систематически, школьники научатся видеть смысловые и стилистические различия между лексемами и более внимательно относиться к их выбору при

продуцировании собственных высказываний.

Особое значение для решения данной задачи имеют продуктивные упражнения, направленные, например, на конструирование предложений и текстов со стилистическим заданием или создание стилистических этюдов. Также можно предложить обучающимся написание сочинений в определенном стиле и жанре (создание и сопоставительный анализ текстов разных функциональных стилей на одну тему). В среднем или старшем звене актуально будет, например, такое задание, как написать небольшой текст на тему «О вреде курения» в одном из предложенных стилей (по выбору ученика, жанр также может быть определен самостоятельно):

✓ в разговорном стиле (по жанру это может быть, например, письмо другу, дневниковая запись, диалог в соцсетях и пр.);

✓ в научном стиле (научная заметка, план-проспект выступления ученого и т. д.);

✓ в официально-деловом стиле (например, приказ руководителя организации о запрете курения на рабочем месте);

✓ в публицистическом стиле (жанр — заметка, интервью, репортаж, зарисовка и пр.);

✓ в художественном стиле (например, рассказ о последствиях курения в жизни какого-то персонажа или о том, как он пришел к решению расстаться с этой пагубной привычкой, и т. д.).

После написания сочинения следует выполнить еще ряд заданий:

✓ выделить в написанных текстах экстралингвистические и лингвистические признаки соответствующего стиля;

✓ доказать, что получившийся текст соответствует выбранному жанру;

✓ проанализировать, как стиль и жанр текста влияют на выбор языковых средств.

Заметим, что применительно к решению второй задачи нашего курса — охарактеризовать основные положения ме-

Комплексная работа с предложенным «отрицательным языковым материалом» способствует выработке целого ряда умений — как рецептивных (например, производить стилистический анализ текста), так и репродуктивных (редактировать его).

тодики формирования культуры речи — подобная система рецептивных, репродуктивных и продуктивных упражнений была предложена нами применительно к каждому составляющему ее коммуникативному качеству.

Третья задача курса состояла во всесторонней диагностике профессиональной компетентности педагогов в области методики формирования и развития культуры речи обучающихся. Под понятием «профессиональная компетентность» понимается «совокупность знаний и навыков, позволяющих осуществлять свою профессиональную деятельность на социально одобряемом уровне» [6, с. 22]. В данном случае она может включать знание языковых признаков коммуникативных качеств речи, умение отбирать те из них, формирование которых методически целесообразно на конкретном уроке, оптимально структурировать его, определять наиболее эффективные методы и приемы работы, выстраивать систему упражнений и находить для них дидакти-

ческий материал, пригодный для решения поставленных задач, создавать проверочные работы для определения компетенций обучающихся и пр. Постановка подобной задачи в рамках курса была вызвана необходимостью диагностики образовательных кризисов учителей-филологов с целью совершенствования программ их профессиональной переподготовки. Таким образом, формирование культуры речи является сегодня одной из приоритетных целей обучения русскому языку в школе, поэтому коммуникативно-деятельностный подход к преподаванию языка должен быть последовательно и систематично реализован педагогом при изучении каждой дидактической единицы курса. Владение методикой развития культуры речи обучающихся становится одной из ключевых компетенций современного учителя-филолога.

Владение методикой развития культуры речи обучающихся становится одной из ключевых компетенций современного учителя-филолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2020 года по русскому языку. — URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.
2. *Егоршина, Е. В.* Коммуникативно-деятельностный подход к изучению лексики на уроках русского языка в школе / Е. В. Егоршина // Русский язык и литература: актуальные проблемы теории и практики преподавания : сб. науч.-метод. ст. IV Всероссийской научно-методической конференции / под ред. М. А. Дубовой, Т. А. Капыриной. — Коломна : ГСГУ, 2019. — С. 9—17.
3. *Егоршина, Е. В.* Совершенствование культуры речи школьников в процессе изучения орфоэпических норм / Е. В. Егоршина // Актуальные проблемы современной методики преподавания русского языка в школе и вузе : сб. трудов III Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения засл. деятеля науки, проф. Г. Н. Приступы (29—30 ноября 2018 г.) / науч. ред. : д-р пед. наук, проф. О. А. Скрябина ; Ряз. гос. ун-т имени С. А. Есенина. — Рязань : Концепция, 2018. — С. 140—146.
4. *Ишполитова, Н. А.* Русский язык и культура речи : учебник / Н. А. Ишполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова ; под ред. Н. А. Ишполитовой. — М. : ТК Велби ; Проспект, 2004. — 440 с.
5. Русский язык. 7 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова [и др.] ; науч. ред. Н. М. Шанский. — М. : Просвещение, 2013. — 223 с.
6. Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс : программа и терминологический словарь. — Н. Новгород : НГПУ, 2002. — 30 с.
7. *Федоренко, Л. П.* Закономерности усвоения родной речи : учебное пособие по специальности № 2101 «Русский язык и литература» / Л. П. Федоренко. — М. : Просвещение, 1984. — 159 с.



Профессиональная компетентность будущих специалистов



МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО КВАЛИФИЦИРОВАННОГО РАБОЧЕГО

Э. Р. ГАЙНЕЕВ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры технологий профессионального обучения
УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Ульяновск)
ulgpu@mv.ru

В статье рассматриваются мониторинг, критерии и показатели формирования основ творческо-конструкторской деятельности в процессе подготовки современного рабочего как одной из составляющих его профессиональной компетентности. Это особенно актуально в связи с внедрением на отечественных предприятиях зарубежных производственных технологий, таких как система непрерывного совершенствования «kaizen», бережливого производства «lean production», «kanban», «monodzukuri» и др. В рамках данного исследования представлены структура и содержание, определены уровни и соответствующие им критериальные показатели творческо-конструкторской деятельности современного рабочего.

The article considers the monitoring, criteria and indicators of the formation of the foundations of creative and design activities in the process of training a modern worker as one of the components of his professional competence. This is especially important in connection with the introduction of foreign production technologies at domestic enterprises, such as the system of continuous improvement «kaizen», lean production «kanban», «monodzukuri», «lean production», etc. Within the framework of this research, the structure and content are presented, the levels and corresponding criteria of creative and design activity of the modern worker are determined.

Ключевые слова: *квалифицированный рабочий, творческо-конструкторская деятельность, мониторинг, критерии, показатели, международные производственные технологии*

Key words: *skilled worker, creative and design activities, monitoring, criteria, indicators, international production technologies*

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в настоящее время в России, с одной стороны, внедряется много зарубежных технологий и оборудования, а с другой — некому их обслуживать, поскольку наблюдается дефицит рабочих кадров, особенно высокой квалификации, что приводит к противоречию между возрастающими требованиями к личности рабочего и несоответствием уровня его подготовки этим требованиям.

Еще в 2012 году Правительством России была поставлена важнейшая социально-экономическая задача подготовить к 2020 году 25 млн квалифицированных рабочих, до 10 млн из которых являлись бы «рабочей аристократией», но она так и не была решена. Одной из причин этого стало отсутствие необходимого практико-ориентированного научно-методического обеспечения системы подготовки требуемых рабочих.

Особая актуальность данного исследования обусловлена также четвертой промышленной революцией (Industrie 4.0), что, по прогнозам ученых, приведет к значительному снижению ценности низко- и среднеквалифицированного труда и особой востребованности рабочих кадров высокой квалификации [6].

Современная система среднего профессионального образования (СПО) находится в постоянном развитии, адаптируясь к обновляющимся социально-экономическим условиям и потребностям промышленного производства, изменениям в видах деятельности, внедрении и освоении зарубежных технологий, и в этих условиях становится характерным изменение содержания и структуры учебных программ подготовки рабочих кадров.

В связи с этим учебным заведениям СПО, осуществляющим обучение будущих квалифицированных рабочих, необходимо обеспечить подготовку выпускников, способных к самостоятельной инновационной, творческой деятельности и адапта-

ции к динамично изменяющимся требованиям производства.

По мнению академика РАО Е. В. Ткаченко, развитие отечественной экономики, модернизация промышленного производства вряд ли возможны без квалифицированных рабочих, получивших качественную подготовку в соответствии с требованиями современного производства [5].

Все это в совокупности определяет актуальность формирования у обучающихся системы СПО основ творческо-конструкторской деятельности.

Анализ исследований, научных статей, педагогической практики позволяет сделать вывод о том, что сегодня в системе подготовки рабочих кадров все более широкое применение находит идея компетентностного подхода.

Проблемы реализации компетентностного подхода в образовании представляют сферу интересов многих исследователей (А. А. Вербицкий, В. П. Беспалько, В. И. Блинов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Н. Е. Эрганова и др.).

Проблеме диагностики творческо-конструкторской деятельности посвящены научные труды Г. Я. Буша, И. П. Волкова, М. В. Куниной, Т. Тейлора, С. Н. Уварова, Э. С. Чугуновой, Я. Шушански и др.

Зарубежные исследователи занимались вопросами диагностики творческого мышления, креативности, творческой и творческо-конструкторской деятельности, в частности разработкой тестов по данным направлениям (тесты на вербальную и невербальную креативность И. Гилфорда, тесты диагностики творческого мышления Е. Торренса и др.) [8; 9].

Вопросы развития научно-технического творчества учащихся НПО и СПО рассматривались в работах С. И. Вульфсона, В. А. Комарова, С. К. Никулина,

Особая актуальность исследования обусловлена четвертой промышленной революцией (Industrie 4.0), что, по прогнозам ученых приведет к значительному снижению ценности низко- и среднеквалифицированного труда и особой востребованности рабочих кадров высокой квалификации.

Л. Н. Нургалева, С. А. Новоселова, Б. И. Обшадко, С. Н. Уварова и др.

Рассматриваемая проблема актуализируется также в связи с применением зарубежных инновационных технологий — системы непрерывного совершенствования «kaizen», концепции бережливого производства «lean production», «точно вовремя» («kanban»), «monozukuri» и др. [1].

Например, в связи с важностью внедрения бережливого производства в России был принят соответствующий ГОСТ [4].

Анализ исследуемой проблемы показывает, что, несмотря на ее разработанность в профессиональной педагогике, отдельные аспекты формирования и развития творческой деятельности, в том числе проблема проведения объективного мониторинга данного процесса при обучении будущих рабочих электротехнического профиля, не была предметом исследования.

В статье представлены теоретические положения формирования *творческой деятельности* у студентов на примере подготовки рабочих электротехнического профиля в контексте компетентного подхода, который определен исходя из анализа специфики деятельности, требований работодателя и образовательного стандарта к выпускнику СПО. Кроме этого, раскрываются структура указанной деятельности и ее основные компоненты (модернизационный, рационализаторский, поисково-операционный).

Для проведения системной объективной диагностики формирования у студентов основ творческой рационализаторской деятельности мы проанализировали структуру и содержание производственной деятельности рабочего электротехнического профиля.

Для проведения системной объективной диагностики формирования у студентов основ творческой рационализаторской деятельности мы проанализировали структуру и содержание производственной деятельности рабочего электротехнического профиля.

мы проанализировали структуру и содержание производственной деятельности рабочего электротехнического профиля, определили ее специфические особенности, критерии и соответствующие им показатели.

Мы использовали методы наблюдения и хронометража (тайминга) рабочего времени, а также провели опрос главных энергетиков, энергетиков подразделений, мастеров служб энергетики таких предприятий, как «Ульяновский автомобильный завод», «Ульяновский моторный завод», «Авиастар», «Ульяновский механический завод» и др. Цель опроса — определение профессиональных обязанностей и содержания основных видов деятельности электромонтера. Оказалось, что современный рабочий электротехнического профиля (электромонтер) должен:

✓ иметь высокий уровень квалификации (4—6-й разряд);

✓ контролировать и обеспечивать электробезопасность на вверенном участке (как личную безопасность, так и безопасность других работников);

✓ быть креативным и готовым к осуществлению непрерывной модернизации и рационализации производственно-технологических процессов;

✓ уметь обеспечивать бесперебойную работу электрооборудования и сводить к минимуму простои оборудования;

✓ анализировать причины возникновения неисправностей;

✓ выбирать оптимальные решения при планировании работ в условиях аварийных ситуаций и обеспечивать высокое качество выполняемых работ;

✓ вносить предложения по совершенствованию электрооборудования;

✓ активно участвовать в модернизации производства, осваивать модернизируемое или вновь устанавливаемое оборудование, вносить предложения по непрерывному пошаговому совершенствованию («кайдзен»);

✓ проводить мероприятия по сокращению расхода электрической энергии (энергосберегающие технологии, повышение «косинуса фи» и др.);

✓ обеспечивать высокое качество эксплуатации, ремонта и обслуживания электрического и электромеханического оборудования;

✓ уметь работать в коллективе, обеспечивая бесперебойную работу электрооборудования предприятия, цеха, участка.

Таким образом, были определены основные направления профессиональной деятельности электромонтера (таблица 1).

Таблица 1

Хронометраж по компонентам профессиональной деятельности электромонтера высокой квалификации за одну рабочую смену (7 часов)

Функции	Затраты времени (мин.)	Удельный вес, %
Производственно-технологическая	193,2	46
Конструкторско-технологическая	79,8	19
Творческо-конструкторская	96,6	23
Организационно-управленческая	50,4	12

Анализ результатов хронометража и опроса подтверждает выводы о том, что к числу ключевых компонентов в структуре профессиональной деятельности электромонтера относится также деятельность творческо-конструкторская, удельный вес которой достигает 20 %.

Наблюдения, опрос, хронометраж проводились также на всех этапах конкурсов профессионального мастерства (КПМ) обучающихся.

Известно, что КПМ, чемпионаты WorldSkills являются особой формой учеб-

но-производственной деятельности, позволяющей получать объективные данные о профессиональной подготовленности обучающихся, в том числе по творческо-конструкторской деятельности (ТКД).

Хронометраж и анализ результатов конкурсов различных уровней выявили следующую тенденцию: чем выше уровень конкурсов, тем выше требования к уровню ТКД. Например, наиболее высокий уровень ТКД демонстрировали победители и призеры областных и всероссийских конкурсов (таблица 2).

Таблица 2

Хронометраж практического этапа конкурсов профессионального мастерства (практический тур, 3 часа)

Компоненты	Затраты времени (мин.)	Удельный вес, %
Производственно-технологический	95,4	53
Конструкторско-технологический	21,6	12
Творческо-конструкторский	46,8	26
Организационно-управленческий	16,2	9

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что современному производству необходим рабочий-электромонтер высокой квалификации с практически освоенным опытом творческо-конструкторской деятельности.

Необходимо отметить, что если производственная творческая деятельность

рабочих выгодна экономически, то для электромонтеров она является и профессионально необходимой, так как от нее зависит ряд важных показателей, таких как время и качество обслуживания электрооборудования, безопасность работников предприятия, время простоя неисправного оборудования и др.

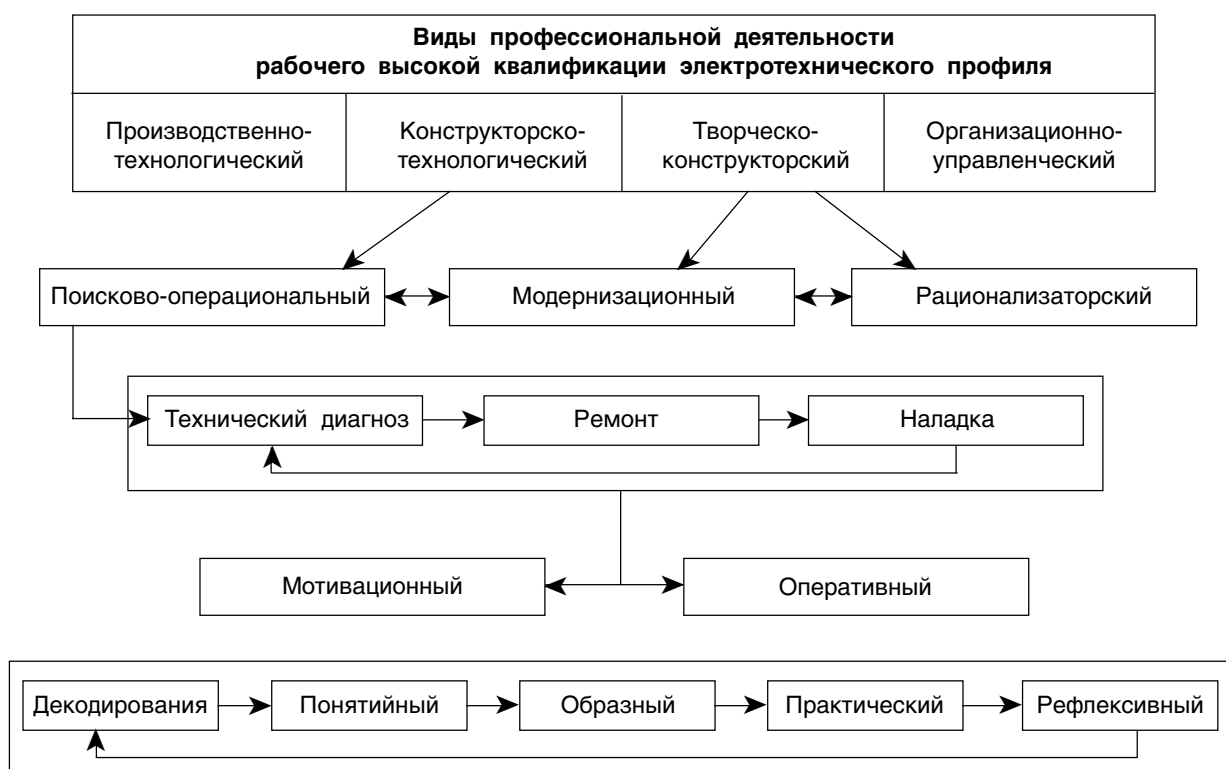
Опыт показывает, что освоение творческой деятельности успешнее реализуется если для этого специально организованы дидактические условия в совместной целенаправленной деятельности педагога и студентов в рамках эффектив-

ного взаимодействия с наставниками предприятия.

На схеме 1 представлены основные виды ТКД и компоненты технического мышления современного рабочего электротехнического профиля.

Схема 1

Содержание и структура творческо-конструкторской деятельности рабочего высокой квалификации электротехнического профиля



Специфической особенностью ТКД рабочих, связанных с ремонтом и обслуживанием оборудования, к которым относится и электромонтер, является поисково-операционный компонент творческо-конструкторской деятельности, направленной на обнаружение и устранение неисправностей, осуществляемой в следующей последовательности:

✓ техническая диагностика — выявление причин неисправности;

✓ ремонт — устранение выявленной неисправности;

✓ наладка — апробирование отремонтированного оборудования (схема 2 на с. 123).

Эффективности обучения рабочих кадров и формирования у них опыта ТКД способствует внедряемая в России система дуального обучения, что позволяет привести в соответствие с требованиями современного производства качество под-



готовки выпускников, то есть в эффективном творческо-педагогическом взаимодействии учебного заведения с представителем работодателя обучить специалиста для определенного предприятия, под конкретное рабочее место [7].

Для контроля сформированности ТКД студентов используется такая форма, как занятие-конкурс, которое проводится как по окончании каждого курса, так и в качестве итогового занятия профессионального модуля.

Такое занятие состоит из трех этапов; начинается с инструктажа, объявления критериев и соответствующих им показателей, а по завершении каждого этапа подводятся итоги с занесением данных в сводную ведомость [3].

Эффективность и высокая объективность данного вида мониторинга, в отличие от традиционных видов контроля, обусловлены тем, что *игровая* форма занятия-конкурса позволяет:

- ✓ проводить более объективный мониторинг уровня подготовленности студента;
- ✓ выполнять гораздо больший объем работы;
- ✓ значительно снизить стрессовую обстановку традиционных видов контроля, что в свою очередь способствует решению проблемы здоровьесбережения в стрессовой ситуации современной системы образования;
- ✓ воспитать ответственность за результаты своей деятельности;
- ✓ развить профессиональную самостоятельность, мобильность, умение принимать

решения и действовать в «ситуации нового вида» (по С. А. Новоселову);

- ✓ сформировать так необходимое сегодня критическое мышление.

На наш взгляд, награждение по отдельным номинациям, когда абсолютно все участники конкурса получают какую-либо награду, является наглядным примером того, что каждый человек по-своему оригинален, уникален, талантлив, и надо искать свой талант, свое призвание, что, безусловно, является одним из эффективных направлений профориентационной деятельности.

И, наконец, конкурсы профессионального мастерства, чемпионаты WorldSkills способствуют реализации личностно ориентированного подхода в обучении и построению индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, основными критериями и показателями сформированности опыта творческо-конструкторской деятельности у рабочего электротехнического профиля выступают:

- ✓ качество и время освоения и выполнения работ с оборудованием нового или другого типа — *модернизационный* компонент ТКД;
- ✓ количество и качество предложений по рационализации, кайдзен-предложениям при проведении «мозгового штурма» (брейнсторминг) — *рационализаторский* компонент ТКД;
- ✓ время и качество определения и устранения дефектов, выполнения пусконаладочных работ и т. д. — *поисково-операционный* компонент ТКД.

Профессиональная компетентность будущих специалистов

Нами определены следующие уровни сформированности ТКД:

- ✓ исходный (алгоритмический);
- ✓ низкий (проблемно-алгоритмический);

- ✓ средний (вариативно-поисковый);
- ✓ высокий (проблемно-поисковый);
- ✓ наивысший (творческо-конструкторский) (таблица 3).

Таблица 3

Качественная характеристика уровней сформированности профессиональной творческо-конструкторской деятельности рабочего

	Уровень сформированности ТКД	Качественная характеристика уровня ТКД
Продуктивный	Творческо-конструкторский: V уровень (наивысший)	<i>Творческо-конструкторское отношение к труду.</i> Творческо-конструкторская деятельность. Пусконаладочные операции. Рационализаторские предложения. Кайдзен-менеджмент. Выполнение творческого проекта. Конкурсы всероссийского, окружного уровня — участник
	Проблемно-поисковый: IV уровень (высокий)	<i>Профессиональная самостоятельность.</i> Модернизационная и рационализаторская деятельность. Элементы пусконаладочных операций. Технология кайдзен. Конкурсы регионального уровня — участник
	Вариативно-поисковый: III уровень (средний)	<i>Производительность труда.</i> Поисково-операционная деятельность. Техническая диагностика. Определение и устранение неисправностей. Микроэкономический подход. Технология кайдзен-предложения «кайдзен». Конкурсы уровня учебного заведения — призер
Репродуктивный	Проблемно-алгоритмический: II уровень (низкий)	<i>Культура труда.</i> Проблемно-алгоритмическая творческо-конструкторская деятельность. Основы рационализации. Решение проблемных задач, проблемных ситуаций. Кайдзен-метод пяти «почему?». Профессиональные пробы. Конкурсы уровня учебной группы — призер
	Алгоритмический: I уровень (исходный, базовый)	<i>Основы культуры труда.</i> Репродуктивная деятельность. Усвоение и воспроизведение фиксированных знаний и способов деятельности, предъявленных образцов. Следование заданным эталонам. Деятельность по алгоритмам. Копирование. Конкурсы уровня учебной группы — участник

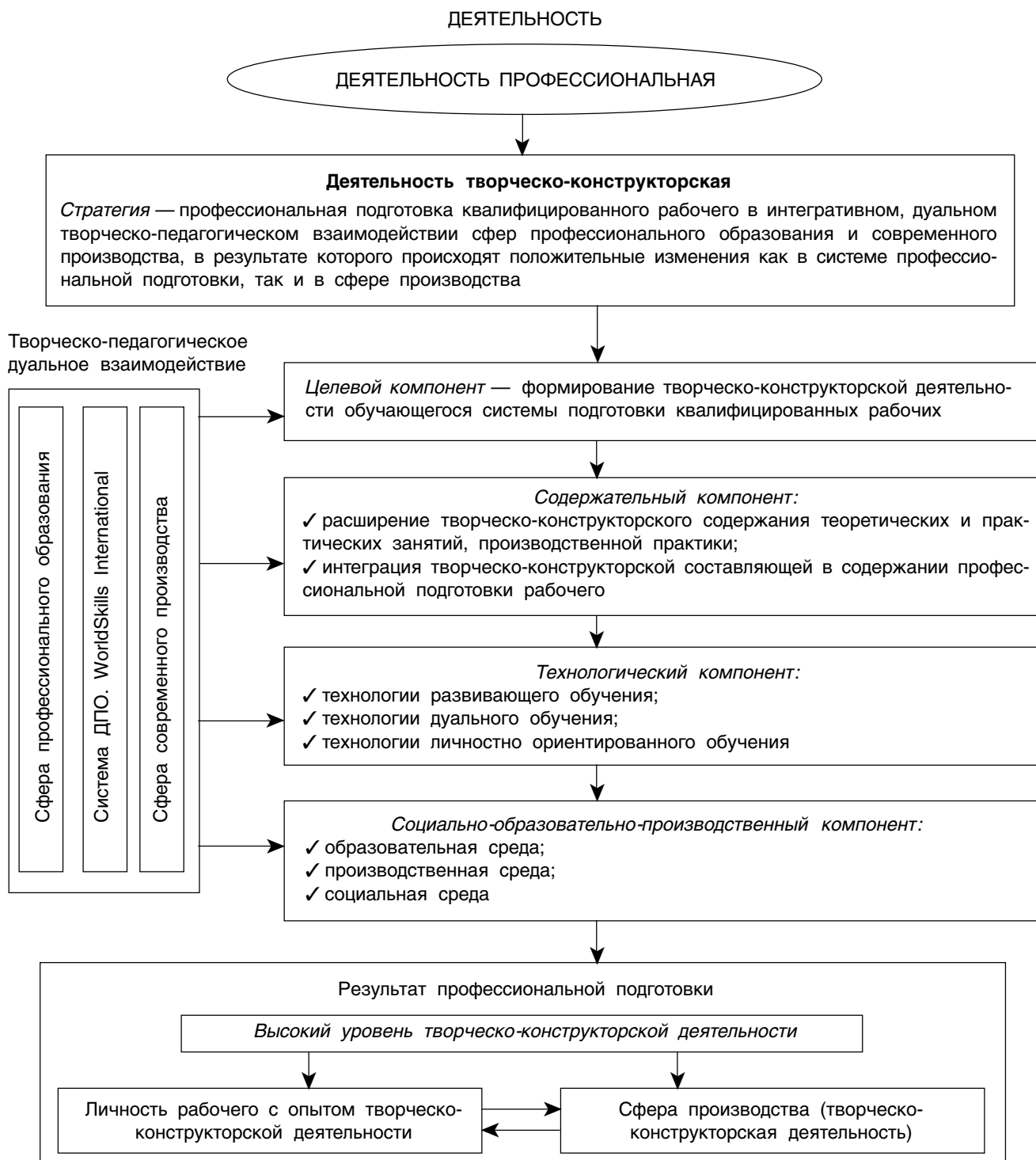
Комплексное формирование ТКД студента требует построения учебного процесса в соответствии с моделью, представляющей собой поликомпонентную структуру, компоненты которой (целевой, содержательный, технологический, социально-образовательно-производственный, организационно-управленческий) характеризуются качественным своеобразием ее содержания (схема 3 на с. 125).

Очевидно, что процесс обучения, особенно в условиях рыночной экономики, экономического кризиса, необходимости импортозамещения, требует приведения его в соответствие с потребностями рынка труда и освоения студентами именно тех видов деятельности, которые востребованы работодателем.

К таким видам деятельности в современной ситуации относится творческо-конструкторская. Как показало наше исследование, ее успешное освоение обучающимися во многом зависит от системного мониторинга и диагностики, точности выбора критериев и соответствующих им показателей.

Таким образом, реализация определенных организационно-педагогических и социально-экономических условий в рамках модели обучения, выстроенной на основе выявленных критериев и соответствующих им показателей, обеспечивает более высокий уровень сформированности опыта творческо-конструкторской деятельности выпускников экспериментальных групп по сравнению со студентами

Модель освоения творческо-конструкторской деятельности



контрольных групп. Это способствует повышению качества профессиональной подготовки специалистов, а значит, обес-

печивает их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда в условиях современного производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гайнеев, Э. П.* «Кайдзен-технологии» в подготовке квалифицированных рабочих / Э. П. Гайнеев // Профессиональное образование. Столица. — 2010. — № 8. — С. 32—33.
2. *Гайнеев, Э. П.* Особенности технического мышления современного квалифицированного рабочего / Э. П. Гайнеев // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 3. — С. 10—15.
3. *Гайнеев, Э. П.* Поэтапное формирование опыта творческо-конструкторской деятельности (система занятий-конкурсов профессионального мастерства) : учебное пособие / Э. П. Гайнеев ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Уральский гос. пед. ун-т» ; Ин-т педагогики и психологии детства. — Екатеринбург : Ажур, 2012 — 72 с.
4. ГОСТ Р 56020-2014 Бережливое производство. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200110957>.
5. *Ткаченко, Е. В.* проблемы подготовки рабочих кадров в РФ / Е. В. Ткаченко // Педагогика. — 2014. — № 6. — С. 22—31.
6. Четвертая промышленная революция. — URL: <https://aftershock.news/?q=node/542274&full>.
7. *Gayneev, E.* Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker / E. Gayneev // Modern European Researches. — 2016. — № 3. — P. 50—54.
8. *Guilford, J. P.* Intellectual Factors in Productive Thinking / J. P. Guilford // Exploration in Creativity. — N. Y., 1967. — 96 p.
9. *Torrance, E. P.* Assessing the further research of creative potential / E. P. Torrance, L. K. Hall // J. of creative behaviour. — 2000. — Vol. 14. — № 1. — P. 1—19.

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

***Казакова Л. Н., Полякова А. В., Бобро Т. П.* Развитие профессиональной компетентности педагога среднего профессионального образования в условиях повышения квалификации: Монография. 101 с.**

Издание является практико-ориентированной монографией, в которой рассмотрены организационные и педагогические основы формирования профессиональной компетентности педагога профессиональной образовательной организации в процессе повышения квалификации. Содержание предмета исследования раскрывается на материалах, полученных в ходе практической работы авторов на факультете профессионального технологического образования ГБОУ ДПО НИРО.

Монография будет интересна тем, кто занимается организацией системы повышения квалификации, разработкой творческо-нормативной модели профессиональной компетентности педагога профессионального образования, формированием учебно-методических, научно-методических и диагностических комплексов обеспечения и сопровождения процесса повышения квалификации и аттестации педагогических работников системы профессионального образования.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ



О. А. ПАВЛОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного, начального
и специального образования
КГУ им. К. Э. Циолковского (Калуга)
oksanapav@yandex.ru



Н. И. ЧИРКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного, начального
и специального образования
КГУ им. К. Э. Циолковского (Калуга)
nichirkova@mail.ru

Статья посвящена актуализации, трактовке и описанию феномена профессионально ориентированного проекта педагогической направленности. Обозначены условия, позволяющие использовать проекты данного типа в качестве инструмента стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей. Основные положения проиллюстрированы примерами проектов методико-математической направленности.

The article is devoted to updating, interpreting and describing the phenomenon of a professionally-oriented pedagogical project. The conditions that allow using projects of this type as a tool to stimulate professional self-development of future teachers are presented. The main provisions are illustrated by examples of projects of a methodological and mathematical orientation.

Ключевые слова: *профессиональное саморазвитие будущих учителей, факторы стимулирования профессионального саморазвития, комплекс условий профессионального саморазвития, профессионально ориентированный проект, методико-математическая подготовка, «Арифметика» Л. Ф. Магницкого*

Key words: *professional self-development of future teachers, factors stimulating professional self-development, conditions of professional self-development, professionally oriented project, methodological and mathematical preparation, «Arithmetic» by L. F. Magnitsky*

Целевым ориентиром современного высшего образования выступает формирование личности, обладающей необходимыми для решения широкого круга профессиональных задач компетенциями. Сформированная в процессе обучения способность к профессиональному саморазвитию как активному, сознательному, целенаправленному процессу «повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых личностных качеств в соответствии с внешними социальными требованиями и условиями профессиональной деятельности» [16, с. 148] — важный фактор успешности человека в профессии.

Сегодня существует противоречие между необходимостью стимулирования профессионального саморазвития уже на этапе обучения в вузе и недостаточной разработанностью соответствующих педагогических средств. Какие факторы являются значимыми для стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей? Какие педагогические средства позволят наиболее оптимально реализовать данные факторы в обучении? Вот основные вопросы, которые мы раскроем в данной публикации.

При написании статьи мы опирались на теоретический анализ источников по проблеме исследования и обобщенный эмпирический опыт организации проектной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в Калужском государственном университете им. К. Э. Циолковского.

Прародителями метода проектов в обучении считают У. Килпатрика и его учителя Дж. Дьюи. Однако уже

в XVI—XVII веках его «использовали архитекторы и инженеры для обучения своих подмастерьев» [2, с. 35]. Новая волна интереса к указанному методу и соответствующей ему технологии организации

учебного процесса обусловлена требованиями современных ФГОС, в основе которых лежит деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), созвучный идеям и принципам, сформулированным Дж. Дьюи еще в начале XX века.

Метод проектов не является универсальным и имеет ряд ограничений в применении, за что периодически подвергается критике, но именно это создает условия для нового витка его развития [2]. Однако корректное включение данного метода в образовательный процесс способствует решению целого спектра задач, связанных с формированием умственных действий у школьников [4] и компетенций у студентов [14].

Е. С. Полат предлагает различать понятия «учебный проект» в учебно-воспитательном процессе и «проект» в других сферах [12]. Учебное проектирование как вид деятельности предполагает продумывание и планирование собственной деятельности по разрешению некоторого затруднения (проблемы) через создание ранее несуществующего продукта. Этот продукт и есть проект — «воплощенный в практических заданиях и мероприятиях образ результата с заданными опорными свойствами и отношениями» [3, с. 76].

Проектная деятельность «за счет достижения синергетического эффекта, при котором результат оказывается больше, чем просто сумма усилий отдельных студентов» [2, с. 38] рассматривается как эффективное педагогическое средство подготовки специалистов в любой области. На формирование необходимых для успешного выполнения работы компетенций направлены профессионально ориентированные проекты. Далее рассмотрим, как соблюдение определенного комплекса педагогических условий при организации такого рода проектов позволит использовать их в качестве инструмента стимулирования профессионального саморазвития, а также раскроем и обоснуем содержание данных условий.

Профессионально ориентированные

Сегодня существует противоречие между необходимостью стимулирования профессионального саморазвития уже на этапе обучения в вузе и недостаточной разработанностью соответствующих педагогических средств.

проекты рассматривают как разновидность прикладных или практико-ориентированных проектов [5]. Выстраиваемые на материале одной или нескольких учебных дисциплин (математики, физики, химии, иностранного языка и т. п.), они направлены на формирование умений по использованию знаний соответствующих предметных областей в будущей профессиональной деятельности специалиста (менеджера, инженера, технолога и т. п.) [5; 15].

В любом случае проблема, решаемая в рамках проекта, должна соответствовать специфике и задачам профессиональной деятельности, а значит, применительно к подготовке будущего учителя профессионально ориентированный проект будет напрямую соотноситься с различными аспектами и видами его профессиональной деятельности.

Связь проекта с определенной учебной дисциплиной предметного блока позволяет выделить такие его разновидности, как профессионально ориентированные проекты педагогической направленности — методико-математической, лингводидактической, в области методики преподавания дисциплин естественнонаучного или эстетического циклов и пр. Таким образом, под *профессионально ориентированным проектом педагогической направленности* будем понимать проект, обеспечивающий формирование профессиональных компетенций будущего учителя в области предметных методик, в основе которого лежит создание и реализация образа решения педагогических задач, соотнесенных с основными направлениями методической работы и спецификой учебного предмета.

Проектирование данного типа основывается на предметных знаниях (математики, русского языка, литературы, биологии и пр.), но основная их цель состоит в поиске студентом себя в профессиональной сфере через постановку собственных задач и планирование деятельности по их решению.

В работах разных авторов представлены факторы, позволяющие как стимулировать, так и тормозить профессиональное саморазвитие педагога. В исследованиях В. М. Миниярова и А. Е. Эстерле были выделены три группы факторов — организационные, финансовые и личностные [7]. Рассмотрим их в контексте подготовки студента в вузе.

Организационные факторы обусловлены и характеризуются созданной вокруг личности средой — пространством профессионализации. К ним можно отнести элементы новизны, возможность участвовать в курсах повышения квалификации, экспериментировать, творить, обмениваться опытом и т. п. Наличие такой способствующей развитию личности педагога среды, формируемой руководством образовательной организации, становится стимулирующим фактором, а вот ее отсутствие — сдерживающим.

Формирование среды, направленной на стимулирование профессионального саморазвития студентов, — задача не только руководства вуза, но и всего педагогического коллектива. Основные элементы пространства профессионализации студенческой среды — кружки, семинары, конференции, конкурсы, олимпиады, проекты, воспитательные мероприятия профессиональной направленности. Участвуя в соответствующих мероприятиях, студент получает возможность познакомиться с различными аспектами будущей профессиональной деятельности, испытать себя, обменяться накопленным опытом и получить обратную связь от членов профессиональной среды об уровне своей успешности в профессиональном развитии. Все описанные элементы должны находить отражение в электронной образовательной среде вуза, начиная с информирования о предстоящих мероприятиях и условиях участия в них до презентации хода мероприятий и его результатов.

Формирование среды, направленной на стимулирование профессионального саморазвития студентов, — задача не только руководства вуза, но и всего педагогического коллектива.

Финансовые факторы соотносятся с наличием свободных для инвестиций в собственное саморазвитие ресурсов и (или) внешнего материального стимулирования. В случае со студентами данные факторы можно трансформировать в плоскость нематериального стимулирования (грамоты и дипломы, поощрительные баллы в рамках балльно-рейтинговой системы обучения и т. п.), но не следует забывать также об участии студентов в грантах. Обозначим данные факторы как *внешние стимулирующие*.

Личностные факторы (интерес к профессии, потребность в самосовершенствовании и др.) «обобщают аспекты мотивационно-ценностной сферы специалиста в отношении своего развития в профессии» [7, с. 33] и предопределяют выбор студентом именно тех направлений деятельности, которые наиболее интересны и близки ему на текущий момент. Эти факторы соответствуют ценностному миру личности, а значит, являются по своей сути *внутренними стимулирующими*.

Все вышеперечисленные факторы соотносятся с феноменом профессионально ориентированного проекта педагогической направленности, если при его организации учтены следующие *педагогические условия*.

✓ Регулярность включения студентов в работу над профессионально ориентированными проектами педагогической направленности и наличие соответствующего

типизированного алгоритма включения (*организационный аспект*).

В общеобразовательной школе ключевым звеном организации проектной деятельности выступает педагог, осуществляющий

педагогическое сопровождение проекта (от постановки целей и проектирования тематики до контроля и оценки полученных результатов).

В ходе реализации проектной деятельности будущим учителем меняется его позиция: из обучающегося, осваивающего основные виды профессиональной деятельности, он включается в новую роль — педагога, способного проектировать не только собственную работу, но и деятельность своих учеников.

Это означает, что во время обучения в вузе студентов следует регулярно включать в проекты педагогической направленности, при этом уровень самостоятельности в реализуемых видах деятельности должен постоянно повышаться вплоть до роли организатора проекта.

Данный процесс станет наиболее эффективным, если алгоритм включения в проектную деятельность будет типизирован. Так, типизированными могут быть общая цель проекта, ожидаемый результат и общий продукт проекта. Например, цель проекта — выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к профессиональной деятельности в области преподавания математики. Ожидаемые результаты: личностный и профессиональный рост участников проекта; формирование профессиональных (методико-математических, лингводидактических и пр.) компетенций. Ожидаемый групповой продукт проекта: event-семинар профессиональной направленности и резолюция по нему; сборник публикаций, учебное пособие и пр.

В основе типизированного алгоритма включения лежат четкая структура проекта, содержащая теоретическое обоснование, практическую часть и приложения, а также пять этапов реализации проекта:

— подготовительный (введение в общую тематику проекта, объединенного единым замыслом, для всех участников группы; мотивация и целеполагание);

— проектировочный (подбор литературы и планирование своей деятельности);

— практический (самостоятельная реализация мини-проекта, составляющего один из аспектов общей проблематики, в группах по два-три человека);

Во время обучения в вузе студентов следует регулярно включать в проекты педагогической направленности, при этом уровень самостоятельности в реализуемых видах деятельности должен постоянно повышаться вплоть до роли организатора проекта.

— аналитико-коррекционный (анализ промежуточных результатов и внесение изменений);

— заключительный (презентация и защита проекта, рефлексия).

Идеи и материалы, накопленные студентами в рамках профессионально ориентированного проекта, получают развитие в учебно-исследовательской деятельности, находят отражение в публикациях и проходят апробацию в рамках научно-практических конференций.

✓ Учет полученных результатов проекта в системе оценки качества образовательного процесса (*аспект внешнего стимулирования*).

Результаты работы студентов по проекту подлежат оценке в рамках балльно-рейтинговой системы обучения по соответствующим дисциплинам. Критерии оценивания разрабатываются преподавателем и предполагают комплексную оценку знаний и умений, лежащих в основе формируемой профессиональной компетенции, а также оценку реализованной профессиональной направленности и продемонстрированной профессиональной значимости проекта.

Авторы лучших проектов награждаются грамотами или дипломами, которые они смогут использовать для формирования портфолио. Номинации для награждения и авторы лучших работ определяются самими студентами в ходе обсуждения результатов проекта и формирования резолюции по его итогам.

✓ Соблюдение принципов эмоциональной вовлеченности, добровольности участия и наличия свободы при формулировке темы, целей, выборе инструментов реализации проекта и формы представления результатов (*аспект внутреннего стимулирования*).

Традиционно работа над проектом ведется и преподавателем, и студентом. Преподаватель задает направление проектной деятельности исходя из текущих задач учебной дисциплины. Методико-математическая направленность будет реа-

лизываться в проектах, связанных с анализом учебной литературы по математике и ее преподаванию; при виртуальном знакомстве с историей математики и педагогами-математиками прошлого и современности; при проектировании собственных учебных и наглядных пособий, цифровых образовательных ресурсов, задачников, уроков и внеурочных мероприятий разных типов и т. п.

Очерчивая круг допустимых направлений проектной деятельности, преподаватель обозначает ключевую идею проекта (например, проектирование учебной книги по математике, математического календаря или праздника (День числа «пи», День занимательной математики и др. [8; 9; 10, 11]) и т. д.) и ориентируется на проявленный эмоциональный отклик студентов.

В ходе совместного обсуждения генерируются, озвучиваются и обсуждаются тривиальные и оригинальные идеи [13] (каким должно быть учебное пособие для младших школьников; зачем нужен математический календарь и как он должен выглядеть; каким образом организовать праздник и что сделает его математическим и т. д.). В результате между собой согласовываются разнообразные взаимодополняющие друг друга направления проектной деятельности.

После этого студентами на основе согласования личных потребностей, интересов и имеющихся в наличии ресурсов формулируются темы проектов для подгрупп.

Следующий этап работы над проектом реализуется обучающимися самостоятельно исходя из их собственного видения, с учетом вводных задач и разработанных критериев оценивания. Педагогическое сопровождение проекта и консультирование со стороны преподавателя необходимы, однако более важны самоконт-

Традиционно работа над проектом ведется и преподавателем, и студентом. Преподаватель задает направление проектной деятельности исходя из текущих задач учебной дисциплины.

роль и рефлексия, способность к взаимодействию в группе и совместному решению поставленных задач. Опыт показывает, что студенты, которые не включились в реализацию проекта (принцип добровольности) и участвовали только в заключительном семинаре, в дальнейшем хотя бы задействованы в новых проектах. В случае предоставления студентам самостоятельности при постановке задач, формулировке темы и выборе средств усиливается их эмоциональная вовлеченность. Так реализуются условия внутреннего стимулирования.

Качество воплощения проекта определяется прежде всего достигнутыми результатами. Преподавателю, курирующему проект, приходится, как менеджеру, согласовывать различные ограничения: по содержанию проекта и срокам его реализации, по затрачиваемым ресурсам. Со стороны преподавателя это могут быть временные и трудовые ресурсы, связанные с необходимостью направлять работу студентов, контролировать и координировать ее. Похожие ресурсные затраты связаны и со студентами, и определяют их загруженность в данном семестре.

В целом работа над проектом со стороны педагога является многоаспектной и включает различные направления, связанные с разработкой, проведением и оценкой результатов проекта [6].

Эффективность сформулированных условий подтверждается практикой и проводимыми наблюдениями за динамикой развития личностных и профессиональных компетенций студентов — будущих учителей начальных классов. В данной статье дополним представленный в публикациях О. А. Павловой и Н. И. Чирковой [9; 10, 11] опыт по включению студентов в работу над проектами методико-математической направленности. Рас-

Преподавателю, курирующему проект, приходится, как менеджеру, согласовывать различные ограничения: по содержанию проекта и срокам его реализации, по затрачиваемым ресурсам.

смотрим структуру проекта, в основе которого лежит идея раскрытия методического потенциала «Арифметики» Л. Ф. Магницкого.

Преамбула проекта: вводные сведения.

Первым учебником математики в России стала знаменитая «Арифметика» Леонтия Филипповича Магницкого, изданная в 1703 году по заданию Петра I [1]. С отдельными структурными элементами «Арифметики» Л. Ф. Магницкого — заданным и историческим материалом — студенты знакомятся при изучении разных методических вопросов.

Постановка проблемы: каким образом учитель может использовать образовательный потенциал данного учебника в своей педагогической деятельности.

Цель проекта: формирование методико-математических компетентностей будущих учителей.

Прогнозирование результата: студенты смогут выявить и максимально раскрыть методический потенциал данного учебника благодаря синергетическому эффекту.

Этапы реализации проекта были обозначены выше, охарактеризуем те из них, которые осуществляются в ходе совместной деятельности всех участников проектной группы. Однако постановка задач (исходя из анализа проблемной ситуации), выбор средств их решения и планирование работы, определение продукта проекта и оценка возможных рисков осуществляются студентами самостоятельно.

Подготовительный этап: ориентировка в теме и проблематизация

В рамках данного этапа студентами были обозначены перечисленные ниже проблемные сферы и выбрано одно из направлений для дальнейшей работы.

✓ Кто такой Л. Ф. Магницкий?

✓ Как создавалась «Арифметика», какова методическая структура данного учебного пособия?

✓ Достоинства и недостатки «Арифметики» Л. Ф. Магницкого.

✓ Терминология, используемая в учебнике.

✓ Как в задачах учебника отражен арифметический (геометрический, алгебраический) материал?

✓ Роль иллюстративного материала.

✓ Влияние «Арифметики» на становление математического образования в России.

✓ Отношение к данному пособию во времена его создания и в последующие периоды.

✓ «Арифметика» Л. Ф. Магницкого в современном информационном пространстве.

✓ Образовательный потенциал «Арифметики» и как его можно использовать сегодня в обучении и воспитании.

✓ Идеи «Арифметики» Л. Ф. Магницкого в современных учебниках математики для начальной школы.

Презентационный, или заключительный, этап

В качестве группового продукта проекта была выбрана такая форма презентации результатов проекта, как математический праздник, цель которого — популяризировать математику, показав ее с разных сторон (эстетической, практической, историко-культурной и даже юмористической), понятных каждому [8].

В результате студенты продемонстрировали понимание образовательного потенциала исследованного материала; проявили свои педагогические способности, выступив в роли учителя для остальных членов группы, показали, как решаются определенные методические и воспитательные задачи на основе использования историко-математических материалов; справились с вопросами интерактивной викторины, разработанной одной из рабочих групп и построенной по принципу телевизионной передачи «Своя игра» и посвященной жизни и творчеству Л. Ф. Магницкого.

Таким образом, цель мероприятия была достигнута и его профессиональная направленность реализована: к этим вы-

водам пришли сами студенты при составлении резолюции, фрагменты которой приведены ниже.

✓ Используемые в «Арифметике» математические термины и даже таблица

умножения отличаются от тех, что мы используем сейчас. В то же время именно в этой книге впервые введены слова «множитель», «делитель», «произведение», заменены устаревшие слова «тьма», «легион» и др. Знакомство учеников с интересными историческими фактами позволяет расширить образовательный потенциал урока математики, поэтому учителю следует владеть этой информацией.

✓ В книге более 100 наполненных смыслом иллюстраций. На одной из них царица Арифметика сидит на троне. На пяти ступенях, ведущих к трону, указаны основные арифметические действия (счисление (счет), сложение, умножение, вычитание и деление), которые дети должны постепенно и именно в такой последовательности постичь. А что арифметика «деет» — для чего нужна она, то «на столпах написано» (колоннах, поддерживающих портик храма).

Были созданы и необычные продукты проекта, навеянные содержанием самой книги: плакат, отражающий сведения о жизни и творчестве Л. Ф. Магницкого, бумага для которого была искусственно состарена (с помощью поджигания и окрашивания) и выглядела как страницы старинного фолианта; стихотворения, являющиеся иллюстрациями жизни замечательного ученого, а также посвященные роли «Арифметики» в жизни нашего общества.

В качестве нового направления работы были высказаны идеи таким же образом познакомиться с «Грамматикой» Мелетия Смотрицкого, которую М. В. Ломоносов наряду с «Арифметикой» Л. Ф. Магницкого называл «вратами своей учености». Цель нового проекта: формирова-

В качестве группового продукта проекта была выбрана такая форма презентации результатов проекта, как математический праздник, цель которого — популяризировать математику.

ние лингводидактических компетентностей будущих учителей.

Таким образом, профессионально ориентированный проект педагогической, а по сути, методической направленности нацелен на знакомство с различными аспектами профессиональной деятельности учителя-предметника, либо учителя начальных классов, который должен овладеть широким спектром предметных методик, и заключается в «примерке» соответствующих ролей студентом. Данный тип проекта реализуется в образовательных организациях любого уровня, осуществляющих подготовку, переподготовку или повышение квалификации будущих учителей.

Описанный нами инструмент становится средством стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей, если при его внедрении в образо-

вательный процесс соблюдаются следующие педагогические условия:

✓ *организационные* — проекты проводятся каждый семестр по единому типизированному алгоритму с постепенным расширением включенности студентов в новые виды педагогической деятельности по мере их взросления и профессионального становления;

✓ *внешние стимулирующие* — полученные результаты подлежат оцениванию преподавателем в рамках балльно-рейтинговой системы и группой студентов в плане дополнительного поощрения авторов наиболее актуальных и оригинальных проектов дипломами или грамотами;

✓ *внутренние стимулирующие* — студенты раскрывают свой творческий потенциал при реализации проекта, тема и направление которого выбраны ими самостоятельно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арифметика Магницкого. Точное воспроизведение подлинника. С приложением статьи П. Баранова (биографические сведения о Магницком и историческое значение его Арифметики). — М. : Изд-во П. Баранова, 1914. — URL: <http://padaread.com/?book=40735>.
2. Казун, А. П. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран / А. П. Казун, Л. С. Пастухова // Образование и наука. — 2018. — Т. 20. — № 2. — С. 32—59.
3. Кошелева, Ю. П. Проектная деятельность как условие развития педагогической деятельности в вузе / Ю. П. Кошелева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2016. — № 8 (747). — С. 73—84.
4. Лазарев, В. С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности / В. С. Лазарев // Вопросы образования. — 2015. — № 3. — С. 292—307.
5. Любичева, В. Ф. Профессионально ориентированные проекты: их роль и место в математической подготовке будущих бакалавров направления «Менеджмент» / В. Ф. Любичева, О. В. Чиркова // Омский научный вестник. — 2013. — № 2 (116). — С. 249—252.
6. Магомедалиева, М. Р. Этапы и структура проектной деятельности студентов в процессе обучения / М. Р. Магомедалиева, Ш. И. Булуева // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 2 (69). — С. 44—45.
7. Минияров, В. М. Факторы профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности / В. М. Минияров, А. Е. Эстерле // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Психология и педагогика». — 2017. — Т. 14. — № 1. — С. 26—37.
8. Павлова, О. А. Математический праздник как компонент методико-математической подготовки будущего учителя / О. А. Павлова, Н. И. Чиркова // Гуманизация образования. — 2018. — № 1. — С. 30—35.
9. Павлова, О. А. Математический праздник как форма внеурочной деятельности (на при-

мере Дня числа π) / О. А. Павлова // Математика в школе. — 2018. — № 4. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35452866>.

10. Павлова, О. А. Одна тема проекта — множество идей: на примере проектирования математического календаря / О. А. Павлова, Н. И. Чиркова // Профильная школа. — 2019. — Т. 7. — № 5. — С. 8—13.

11. Павлова, О. А. Формирование профессиональных компетентностей в области преподавания математики у бакалавров через событийный характер аудиторной и внеаудиторной работы / О. А. Павлова, Н. И. Чиркова // Гуманизация образования. — 2018. — № 5. — С. 88—93.

12. Полат, Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е. С. Полат // Школьные технологии. — 2006. — № 6. — С. 43—47.

13. Соловьева, А. А. Поэтапная разработка тематики учебных проектов при обучении математике студентов-гуманитариев / А. А. Соловьева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2017. — Т. 23. — № 4. — С. 129—135.

14. Уткина, Г. И. Роль проектной деятельности в формировании профессиональных компетенций обучающихся педагогического вуза / Г. И. Уткина, Н. В. Полякова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2016. — № 4 (169). — С. 70—75.

15. Чиркова, О. В. Математическое моделирование в профессионально ориентированном проекте по математике / О. В. Чиркова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2013. — № 4-1 (80). — С. 162—167.

16. Эстерле, А. Е. Современные представления о содержании понятия «профессиональное саморазвитие личности» / А. Е. Эстерле // Самарский научный вестник. — 2014. — № 4 (9). — С. 147—148.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

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

В статье рассматривается применение графических организаторов в процессе обучения с целью формирования психологической грамотности студентов. Анализируются виды графоров и методы работы с ними, приводятся примеры их использования при изучении психологии в вузе.

The article deals with the use of graphic organizers in the process of education in order to form the psychological literacy of students. Types of graphs and methods of work with them are analyzed; examples of their use in the study of psychology at the university are given.

Ключевые слова: *графические организаторы, психологическая грамотность, образовательный процесс, высшее образование*

Key words: *graphic organizers, psychological literacy, educational process, higher education*

Эффективность процесса обучения как взаимодействия деятельности педагога и обучающегося определяется тем, насколько успешно преподаватель осуществляет управление образовательным процессом, при помощи каких средств достигает целей. Среди значимых метапредметных результатов педагогического образования можно выделить психологическую грамотность студентов, позволяющую сознательно и разумно относиться к себе и окружающим, знать, понимать и учитывать индивидуальные и возрастные особенности и возможности каждого [2].

Психологическая грамотность лежит в основе формирования психологической компетентности педагога и в психолого-педагогической литературе чаще всего рассматривается как результат овладения психологическими знаниями, понятиями, законами, умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения и психической деятельности. К. Э. Киракосян, Т. М. Савенко [1] понимают под психологической грамотностью минимальный уровень развития психологической культуры, ее важнейшую первооснову, тот исходный рубеж, который необходимо преодолеть на пути к знанию и профессиональному мастерству.

Противоречие между недостаточной степенью сформированности психологической грамотности у педагогов и значимостью данной проблемы делает поиск эффективных средств для ее решения крайне актуальным. К таким средствам, на наш взгляд,

Графორги обладают большим потенциалом при систематизации, организации, восприятии и запоминании информации; обеспечивают визуальную графическую демонстрацию взаимосвязи между фактами, терминами, понятиями в рамках выполнения конкретного учебного задания.

относятся графические организаторы информации (графорги), которые можно эффективно использовать в различных предметных областях, в том числе в психологии.

Графорги — это наиболее эффективные визуальные стратегии обучения, ко-

торые применяются в рамках учебной программы для улучшения усвоения и понимания содержания предмета. В различных форматах, в зависимости от задачи, они облегчают процесс обучения, помогая студентам определить приоритетные области в рамках широкой темы, таких как роман или статья.

Как отмечают зарубежные специалисты [6], графические организаторы по мере заполнения и построения визуальной карты или диаграммы направляют мышление обучающихся.

Поскольку графорги способствуют упорядочиванию мышления, студенты часто обращаются к графическим организаторам для написания проектов.

Помимо того что графические организаторы помогают структурировать процесс мышления, они могут выступать в качестве учебных инструментов. Их можно использовать для иллюстрации знаний обучающегося по теме или разделу текста, показывая области, нуждающиеся в улучшении [6].

Если применение графических организаторов достаточно широко освещено в зарубежной литературе [5; 6], то в отечественной им уделяется мало внимания. Между тем использование графоров эффективно как для регулирования образовательного процесса педагогом, так и для управления собственной учебно-профессиональной деятельностью самим студентом.

Графорги обладают большим потенциалом при систематизации, организации, восприятии и запоминании информации; обеспечивают визуальную графическую демонстрацию взаимосвязи между фактами, терминами, понятиями в рамках выполнения конкретного учебного задания.

Существуют разные виды графоров, что позволяет использовать их как достаточно гибкий инструмент систематизации информации и ее структурирования. Они помогают субъектам образовательного процесса отражать смысловые связи, собирать информацию по опреде-

ленному алгоритму, классифицировать учебный материал, готовить проекты и творческие задания.

В качестве основных видов графических организаторов исследователи рассматривают всевозможные карты (концепт-карта, интеллект-карта, аргумент-карта, ментальная карта, карта понятий), таблицы и матрицы, диаграммы Эйлера — Венна, ленты времени, кластеры, цепочки, «скелет рыбы» (графорг, использующийся в технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления») и др. [5]. Все графические организаторы (на бумаге, доске, мониторе компьютера) применяются таким образом, чтобы оставалась возможность преобразовывать или исправлять материал, создавать альтернативные варианты по переработке информации.

Остановимся на некоторых видах графоров и особенностях их использования в процессе формирования психологической грамотности у студентов 3-го курса Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

Важнейшей частью психологической грамотности будущих педагогов является знание онтогенеза человека. При его изучении оптимально использовать такой вид графоров, как *лента времени*, поскольку она наглядно отражает динамику возраста по Л. С. Выготскому, смену критических и литических периодов психического развития. Это позволяет формировать у будущих педагогов целостное и системное представление о данном вопросе.

При формировании психологической грамотности студентов значительное место должно занимать выявление общих и отличительных особенностей психологических понятий и феноменов. Наглядное отображение связей между блоками информации, в том числе между психолого-педагогическими понятиями, может быть представлено с помощью *диаграммы Эйлера — Венна*, где информация дана в виде кругов, у которых есть общая пло-

щадь при наложении друг на друга. Например, при рассмотрении темы «Соотношение обучения и развития» обозначенный графический организатор хорошо отражает суть этих взаимосвязанных понятий.

При изучении курса психологии в педагогических вузах большое значение уделяется работе с информационными текстами. Графоргы помогают будущим педагогам последователь-

но извлекать информацию из сложных научных текстов психологического содержания, активно усваивать ее, планировать собственную деятельность, решать возникающие учебные проблемы, устанавливать определенные причинно-следственные связи в процессе изучения курса психологии. Восприятие и переработка информации различного уровня сложности зависит от того, насколько современный студент способен к выделению смыслообразующих элементов текста.

При работе с информационным текстом выделяются три группы ключевых умений обучающихся, необходимых для оптимизации учебного процесса:

- ✓ получать, искать и извлекать информацию;
- ✓ преобразовывать информацию;
- ✓ оценивать и осмысливать информацию [5].

На этапе развития первой группы умений целесообразно использовать графические организаторы, которые помогают определить, описать, обозначить психологическое явление, найти ответ в информационном тексте. Например, при изучении темы «Психологическая характеристика молодости» студентам было предложено ознакомиться со стихотворением Ю. Мориц «Хорошо быть молодым» и, работая в парах, заполнить *таблицу*, которая состояла из трех колонок: первая — строчки стихотворения, вторая — психологические особенности молодости,

Графоргы помогают будущим педагогам последовательно извлекать информацию из сложных научных текстов психологического содержания, активно усваивать ее, планировать собственную деятельность.

о которых идет речь в этих строках, третья — как сам обучающийся видит и отмечает в себе данные проявления, то есть его собственная рефлексия выделенной психологической особенности.

Для содействия развитию группы умений преобразовывать информацию студенту предлагается не просто ее найти, а установить и наглядно представить причинно-следственные связи, упорядочить ее по какому-либо критерию, составить схематичный алгоритм анализа. Например, на этом этапе даются задания построить *кластер* того или иного системного образования. Так, при изучении темы «Педагогическое мастерство» студенты в мини-группах составляют кластеры, характеризующие сложные интегративные понятия, выделяя их компоненты и элементы.

При оценке и осмыслении информации достаточно эффективным представляется написание *синквейнов* и *катренов*, которые, на наш взгляд, можно отнести к разряду графоров творческого характера, поскольку они представляют собой один из способов структурирования полученной информации — построено. Так, при изучении темы «Кризис середины жизни» студентам было предложено следующее задание: опираясь на просмотренный дома фильм «Полеты во сне и наяву», написать катрен (разно-

видность стихотворения в четыре строки), где первая строка содержит визуальные образы этого явления, вторая — аудиальные, третья — ощущения или эмоции,

четвертая — ментальные образы [4]. В качестве примера приведем несколько катренов и синквейнов, созданных студентами Института иностранных языков МПГУ на семинарских занятиях при изучении курса возрастной психологии.

Катрены о кризисе середины жизни:

Опять себя в себе не вижу,
Все понимаю, но не слышу,

Я кризис ранний ощущаю,
И как мне выбраться, не знаю.

...

Серость будней вижу ясно,
Слышу зрелости шаги,
Ощущаю: жил напрасно,
Знаю — ждет все впереди.

Синквейны студентов:

Молодость.
Безудержная и неугомонная,
Учиться, любить, наслаждаться.
Постановка целей, нужно попробовать
все.

Радость.

...

Юность.
Дерзкая, противоречивая.
Спорить, мечтать, пробовать.
Стремление понять и идеализировать
систему мира.
Критичность.

Преимущества графоров состоят в том, что они являются краткой визуальной основой, помогают систематизировать знания, способствуют лучшему осмыслению материала, выявляют пробелы, служат своеобразной «шпаргалкой» для подготовки к экзаменам, помогая выделять главное.

В процессе изучения студентами классического курса психологии использование графических организаторов целесообразно на разных этапах учебных занятий. Так, в логике образовательной технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» они полезны на стадии вызова, поскольку активизируют познавательную мотивацию и структурируют уже имеющиеся знания по новой теме; на этапе получения и осмысления информации — для выделения главных, смыслообразующих элементов; на стадии рефлексии — для анализа и интерпретации нового блока информации.

Например, на стадии вызова при направляющем участии педагога обучающимся предлагается начать заполнение *таблицы* «Знаю, хочу узнать, узнал», где в

В процессе изучения классического курса психологии студентами использование графических организаторов целесообразно на разных этапах учебных занятий.

первую колонку по результатам коллективного обсуждения заносятся уже известные факты по теме, во вторую записываются сформулированные самими учащимися вопросы, а третья заполняется на стадии рефлексии для подведения итогов и анализа того, насколько удалось ответить на поставленные вопросы.

Управление процессом формирования психологической грамотности средствами графоров целесообразно рассмотреть в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина. На этапе создания ориентировочной основы действия графические организаторы имеют большие ресурсы, представляя в визуальном виде все необходимые параметры и особенности для выполнения практических заданий. На этапе материальных и материализованных действий они будут полезны в качестве схематичной основы, обеспечивающей опору на наглядность, что особенно эффективно для визуалов. На этапе громкой речи могут выполнять функцию символического алгоритма при закреплении полученных новых знаний в процессе практических упражнений. На этапе частичного свертывания графори являются основой для пошаговой помощи в случае затруднений. На этапе полного свертывания при формировании умственных действий заполнение графических организаторов может выполнять функцию проверки полученных знаний, умений и навыков учащихся.

Следует также отметить, что можно не только использовать графические организаторы в готовом виде, но и предоставить студентам возможность самостоятельно выбрать и оформить подходящую разновидность графора в процессе изучения материала, работая в парах, группах или индивидуально. Заметим, что первый подход является менее эффективным при развитии психологической грамотности студентов, поскольку готовый вариант графического организатора информации, во-первых, не всем подходит,

так как не учитывает индивидуальные особенности учащегося, а во-вторых, в меньшей степени способствует процессу интериоризации знаний.

При работе с графическими организаторами для оптимизации и индивидуализации обучения целесообразно осуществлять дифференцированный подход по степени творчества и самостоятельности. Так, сначала можно предложить студентам познакомиться с разными типами графоров, представленных в готовом виде, — например, на лекции, когда они оформляются самим преподавателем в процессе объяснения. Далее — вводить в учебный процесс на семинарском занятии совместное (педагогом и студентами) заполнение таблиц и составление схем по изучаемой теме. Затем предложить в малых группах выбрать разновидность графора и оформить ее. И, наконец, предложить обучающимся самостоятельно подготовить любой вариант графора в процессе выполнения домашнего задания. Например, при изучении магистрами психологии одаренности им было предложено задание выполнить сравнительно-сопоставительный анализ разных концепций одаренности и оформить результат в виде таблицы, где первая графа содержит критерии сравнения, а каждая последующая посвящена определенной концепции одаренности. Обучающиеся отметили, что именно такой сравнительно-сопоставительный анализ в виде таблицы помог им лучше разобраться в особенностях и ключевых характеристиках каждой концепции, получить целостное представление о них, наглядно сравнить их друг с другом [3].

Для того чтобы выявить представления самих обучающихся о роли графоров в формировании у них психологической грамотности, студентам 3-го курса (в количестве 65 человек), которые в процессе обучения на протяжении семестра

Можно не только использовать графические организаторы в готовом виде, но и предоставить студентам возможность самостоятельно выбрать и оформить подходящую разновидность графора в процессе изучения материала.

активно использовали графические организаторы информации, было предложено закончить три предложения (метод незаконченных предложений Сакса — Леви): 1. «Графорги помогают мне...»; 2. «Ограничения (слабые стороны) графических организаторов я вижу в...»; 3. «Думаю, что лучше всего применять графические организаторы, когда...».

Анализ результатов такого опроса позволил выделить следующие эффекты графоров в деле формирования психологической грамотности с точки зрения студентов:

- ✓ облегчают запоминание (50 %);
- ✓ упорядочивают и структурируют информацию, «позволяют разложить все по полочкам» (40 %);
- ✓ наглядно представляют информацию (33 %);
- ✓ помогают выделить главную мысль основного содержания (20 %);
- ✓ способствуют пониманию, осмыслению информации (15 %);
- ✓ обобщают полученные знания (10 %);
- ✓ обеспечивают совместную работу с учителем (сотрудничество) (5 %);
- ✓ помогают увидеть пробелы в своих знаниях (5 %);
- ✓ помогают «освежить в памяти нужные знания» (5 %).

Однако следует отметить, что графические организаторы нельзя считать универсальным средством в процессе управления формированием психологической грамотности студентов. Как у любого средства, у них тоже имеются свои ограничения, в числе которых обучающиеся выделили следующие:

- ✓ трудность построения графических организаторов при условии большого количества информации (не вмещают большой объем информации) (20 %);
- ✓ позволяют только тезисно, без углубления и детализации, представить важную информацию (40 %);

✓ перегруженные информацией графорги сложны для восприятия (10 %);

✓ трудно самому оформлять информацию, выделять главное (10 %);

✓ ограничивают самостоятельность студента, так как это определенные рамки (5 %);

✓ малоэффективны для тех, кто плохо понимает схемы и графики (5 %);

✓ сложно включить в электронные конспекты, которыми зачастую пользуются современные учащиеся (3 %).

Выделенные студентами ограничения в использовании графических организаторов позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшего совершенствования практики применения графических организаторов в образовательной среде. Считаем целесообразным ввести специальные занятия, направленные на овладение студентами умениями создавать различные виды графоров, адекватных поставленной задаче и объему учебного материала; усилить организацию пошаговой помощи обучающимся со стороны педагога в процессе работы с графорогами.

Большинство студентов ответили, что графические организаторы эффективнее всего использовать:

✓ на этапе подведения итогов, обобщения и рефлексии полученных знаний, то есть в конце занятия (65 %);

✓ в начале занятия для актуализации имеющихся представлений у студентов по изучаемой теме и формирования «каркаса для будущих знаний» (40 %);

✓ на стадии освоения и знакомства с новой информацией в процессе объяснения, докладов на семинарских занятиях (20 %);

✓ на любом этапе при работе с большим объемом информации, который требуется разбить на части для лучшего понимания и усвоения (10 %);

✓ для сравнения различных психологических явлений (5 %);

✓ при выполнении домашних заданий для индивидуальной проработки информации (5 %).

Считаем целесообразным ввести специальные занятия, направленные на овладение студентами умениями создавать различные виды графоров, адекватных поставленной задаче и объему учебного материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучающиеся педагогического вуза воспринимают графические организаторы как одно из оптимальных средств в процессе приобретения психологиче-

ских знаний и умений. Следовательно, данный подход можно считать эффективным и рекомендовать для формирования психологической грамотности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Киракосян, К. Э.* Психологическая грамотность и компетентность современного педагога / К. Э. Киракосян, Т. М. Савенко // Молодой ученый. — 2015. — № 24. — С. 1081—1083.
2. *Милехин, А. В.* Психологическая грамотность как психолого-педагогическое условие социализации старшеклассников / А. В. Милехин // Психолого-педагогические исследования. — 2012. — № 2. — URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53537_full.shtml.
3. *Молодцова, Н. Г.* Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова. — СПб. : Питер, 2009. — 208 с.
4. *Тивикова, С. К.* Творческие виды работы на уроках литературного чтения / С. К. Тивикова // Педагогическое обозрение. — 2003. — № 3. — С. 185—188.
5. *Тивикова, С. К.* Управление процессом формирования читательской грамотности учащихся с помощью графических организаторов / С. К. Тивикова, Н. Н. Деменева, О. В. Колесова // Нижегородское образование. — 2017. — № 2. — С. 71—76.
6. Teaching and learning with graphic organizers. — URL: <http://www.inspiration.com/visual-learning/graphic-organizers>).

Журнал «Образование взрослых / Adult education» приглашает к сотрудничеству

«Образование взрослых / Adult education» — это сетевое периодическое издание, содержание которого предполагает многоаспектное рассмотрение такой области научного знания и социокультурной практики, как образование взрослых.

Учредителем издания является ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования». В журнале публикуются научные статьи по специальности 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» под следующими тематическими рубриками:

1. Непрерывное образование: приоритеты и тенденции.
2. Особенности управления современным образованием.
3. Методология образования взрослых.
4. Содержание образования как инструмент и результат изменения реальности.
5. Квалиметрия в образовании.
6. Педагогическая компаративистика.
7. Интегративность в образовании.
8. Из истории отечественной и зарубежной педагогики.

На сайте сетевого научного журнала «Образование взрослых / Adult education»: www.ae.nironn.ru размещены условия публикации правила оформления статей в соответствии с международными стандартами качества научных публикаций и журналов.

Дополнительную информацию можно получить у ответственного секретаря журнала «Образование взрослых / Adult education» Малой Светланы Юрьевны по телефону (831) 468-08-03.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ЛИНГВИСТОВ



Г. В. СОРОКОУМОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры методики
преподавания иностранных языков,
педагогике и психологии
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
galsors@mail.ru



Е. М. ТАТАУРОВА,
ассистент кафедры методики
преподавания иностранных языков,
педагогике и психологии
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
kate_tataurova@yahoo.com

В статье анализируются традиционные и нетрадиционные активные методы обучения. Рассматривается структура иноязычного коммуникативного тренинга. Особое внимание уделяется психологическому тренингу как эффективному методу развития коммуникативных умений, а также творческого потенциала студентов — будущих педагогов-лингвистов. Приводятся результаты исследования влияния тренинга креативности на развитие мотивационно-ценностного компонента творческого потенциала обучающихся.

The article deals with traditional and non-traditional active teaching methods. The difference and structure of foreign language communicative training are described. Special attention is paid to psychological training as an effective method of developing students' communication skills and a method of developing the creative potential of students-future teachers of linguists. The results of the study of the creativity training influence to the development of the motivational and value component of the creative potential of students-future teachers of linguists are presented.

Ключевые слова: *методы обучения, психологический тренинг, тренинг креативности, творческий потенциал личности, мотивационный компонент творческого потенциала*

Key words: *teaching methods, psychological training, creativity training, creative potential of personality, motivational component of creative potential*

Творческий потенциал личности представляет собой «системное, интегральное качество, которое дает возможность личности созидать, творить, находить новое, принимать решения и действовать оригинально и нестандартно» [10, с. 91].

Все структурные компоненты творческого потенциала личности (мотивационный, интеллектуальный, эмоциональный, волевой, духовно-нравственный) тесно взаимосвязаны [2] и требуют целенаправленного развития [10]. Основы профессионализма закладываются в процессе обучения в вузе, поэтому в данный период необходимо уделять особое внимание развитию творческого потенциала обучающихся. Важную роль в этом играет *мотивационно-ценностный компонент*.

По мнению И. В. Бичевой, «мотивационно-ценностный компонент отражает стремление обучающихся к позитивным преобразованиям, проявлению активности и устремленности, самореализации и саморазвитию как непрерывному процессу творческого совершенствования в будущей профессии...» [2, с. 75].

Именно мотивационно-ценностный компонент является стержневым в структуре творческого потенциала личности [10]. Проблема развития творческого потенциала связана в первую очередь с поиском оптимальных методов развития мотивационно-ценностного компонента. Однако исследования, посвященные этому вопросу, отсутствуют [3].

Целью статьи является изучение эффективных методов развития мотивационно-ценностного компонента творческого потенциала студентов — будущих педагогов-лингвистов.

Развитие творческого потенциала будущих педагогов в процессе обучения требует использования разнообразных методов как традиционных, так и нетрадиционных (активных, инновационных, интерактивных). Традиционные методы обучения имеют свои недостатки, такие как усредненные темп изучения матери-

ала и объем знаний, усваиваемых студентами; большое количество знаний, получаемых в готовом виде; увеличение нагрузки на память, отсутствие формирования профессиональных умений и навыков и др. В результате использования только традиционных методов обучения студенты перестают анализировать и размышлять; не умеют самостоятельно находить творческие решения профессиональных ситуаций и др. [9, с. 75].

Нетрадиционные, или активные, методы позволяют приблизить учебный процесс к практической профессиональной деятельности, преобразовать учебную деятельность студентов в учебно-профессиональную, что является существенным фактором его развития как будущего специалиста. При освоении учебных дисциплин важно не только формировать знания, умения и навыки, но и развивать творческий потенциал личности будущего педагога [7, с. 76].

Одной из эффективных технологий иноязычного обучения, применяемых для развития творческого потенциала будущих педагогов-лингвистов на языковых предметах, является *иноязычный коммуникативный тренинг*, представляющий собой социально-развивающую технологию, направленную на активное развитие умений диалогической речи в процессе интенсивного субъект-субъектного взаимодействия.

Являясь разновидностью педагогической технологии, иноязычный коммуникативный тренинг обладает рядом общих для данной педагогической категории характеристик, среди которых выделяют концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

Однако, в отличие от обычного тренинга, иноязычный коммуникативный тренинг имеет следующие особенности:

При освоении учебных дисциплин важно не только формировать знания, умения и навыки, но и развивать творческий потенциал личности будущего педагога.

✓ направлен на развитие не только общих коммуникативных умений, но и специальных умений коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон общения будущих педагогов-лингвистов;

✓ способствует активной вторичной социализации личности в иноязычном социуме;

✓ средством достижения цели обучения выступает не родной, а иностранный язык.

Отталкиваясь от основных принципов технологии *action learning* [4] и базовых обучающих циклов, лежащих в основе любого тренинга, мы выделили следующие этапы иноязычного коммуникативного тренинга:

✓ вводно-ознакомительный;

✓ первичного анализа коммуникативной ситуации;

✓ поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия;

✓ развития умений диалогической речи на микроуровне;

✓ развития умений диалогической речи на макроуровне;

✓ рефлексии.

На *вводно-ознакомительном этапе* студенты получают от преподавателя информацию о целях, задачах, планируемых результатах и формах предстоящей работы на данном занятии. Одновременно с этим они делятся

своими ожиданиями от предстоящего занятия и планируют результаты совместной деятельности.

На *этапе первичного анализа коммуникативной ситуации* студентам предлагаются к рас-

смотрению примеры межличностного взаимодействия, демонстрирующие различные модели социально-коммуникативного поведения страны изучаемого языка. Коммуникативные ситуации предъявляются ментором в виде аутентичных видеофраг-

ментов, аудиозаписей, текстового материала или иллюстраций. Ознакомившись с полученным материалом, студенты письменно отвечают на серию тестовых вопросов. После выполнения теста проводится мини-дискуссия, на которой участники обмениваются мнениями.

На *этапе обобщения полученных данных* ментор подводит итоги, выделяет компоненты умений, необходимые для дальнейшего развития.

Этап поиска эффективных способов осуществления коммуникативного взаимодействия направлен на замену усвоенных ранее неэффективных способов иноязычной деятельности в различных ситуациях межличностного взаимодействия на новые, учитывающие социальный компонент, то есть более эффективные.

На *этапе развития умений коммуникативной компетенции на микроуровне* предполагается отработка усвоенных на предыдущем этапе моделей социально-коммуникативного поведения в инвариантных учебно-речевых ситуациях межличностного взаимодействия.

На *этапе развития умений коммуникативной компетенции на макроуровне* создаются условия для активного применения усвоенных на предыдущем этапе моделей социально-коммуникативного поведения в различных вариативных ситуациях иноязычного общения, максимально приближенных к реальным условиям коммуникации.

На *этапе рефлексии* студенты — будущие педагоги-лингвисты обмениваются мнениями о ходе и результатах проведенного иноязычного коммуникативного тренинга, отмечают наиболее запомнившиеся и понравившиеся моменты.

На занятиях по психологическим дисциплинам мы используем элементы психологических тренингов, которые играют важную роль для развития у студентов социальной перцепции; творческого потенциала и креативности как важной составляющей профессионализма, а также коммуникативных умений и навыков —

На занятиях по психологическим дисциплинам мы используем элементы психологических тренингов, которые играют важную роль для развития у студентов социальной перцепции; творческого потенциала и креативности как важной составляющей профессионализма.

устанавливать контакт, слушать и слышать, понимать и при необходимости корректировать эмоциональное состояние партнера по общению, аргументировать свою позицию и др. [9].

Ключевыми задачами психологических тренингов являются:

✓ осмысление участниками личностных возможностей и ограничений;

✓ освоение студентами умений и навыков, необходимых для профессионального общения;

✓ интериоризация умений и навыков — «присвоение» их участниками тренинга;

✓ перенос умений и навыков в профессиональную деятельность и личную жизнь;

✓ формирование способности выбирать умения и навыки, конгруэнтные профессиональной ситуации и особенностям партнера [9].

Для достижения поставленных целей и решения задач конкретного тренинга мы используем разнообразные методы:

✓ неимитационные активные методы (элементы «мозгового штурма», игровые упражнения), их отличительной особенностью является отсутствие имитационной модели изучаемого процесса или деятельности;

✓ имитационные игровые методы (деловые игры, ролевые игры) [6];

✓ мини-лекции — краткое представление участникам информационного материала по изучаемой проблеме, сопровождающееся слайдовыми презентациями, видеосюжетами, аудиозаписями;

✓ групповые дискуссии — совместное обсуждение участниками исследуемых на тренинге проблем, целью которого является формулирование общего решения, учитывающего мнения и интересы всех участников тренинга;

✓ психогимнастические упражнения — конкретные задания, предназначенные для практической отработки конкретных умений и навыков, формируемых в рамках тренинга, игровые симуляции — упражне-

ния, связанные с отработкой практических умений и навыков путем включения участников в искусственно смоделированные игровые ситуации, психологические задачи и др. [9];

✓ элементы эдьютейнмента [7].

Под *эдьютейнментом* мы понимаем особый метод обучения, который «основывается на визуальном материале, повествовании, современных психологических приемах, игровом формате, информационных и коммуникационных технологиях, целью которого является максимальное облегчение анализа событий, поддержание эмоциональной связи с объектом обучения, привлечение и длительное удержание внимания обучающихся» [7, с. 31].

Также для развития творческого потенциала и активизации личностных ресурсов мы используем технологию Х. Алиева «Ключ», которую автор называет «прорывной» [1]. Этот метод применяется для снятия психологических зажимов, воспитывает самообладание, повышает уверенность в себе и раскрывает творческий потенциал личности.

Одним из самых эффективных с точки зрения формирования профессиональной личности будущего педагога-лингвиста является тренинг креативности. Креативность педагога — это способность к конструктивным, нестандартным профессиональным решениям, которая проявляется в быстроте, гибкости, точности, оригинальности мышления, богатом воображении, самообладании и уверенности в себе в любой профессиональной ситуации.

Как считает С. И. Макшанов, тренинг креативности способствует развитию умений находить оптимальные, нестандартные решения и способ поведения в новых, необычных условиях, более эффективные, по сравнению с общепринятыми, способы поведения в стандартных ситуа-

Одним из самых эффективных с точки зрения формирования профессиональной личности будущего педагога-лингвиста является тренинг креативности.

циях [5]. Работа на тренингах строится на принципах активного обучения и предусматривает предоставление студентам необходимой информации, а также их участие в психогимнастических играх, практических упражнениях, ролевых играх (с использованием видеотехники) и анализе видеоматериалов [9].

Об эффективности тренинга креативности, направленного на развитие творческого потенциала студентов — будущих педагогов-лингвистов, можно судить по результатам исследования мотивационно-ценностного компонента творческого потенциала личности.

Исследование проводилось на базе НГЛУ им. Н. А. Добролюбова в 2019 году. В нем приняли участие студенты 1-го курса факультета английского языка, всего 200 человек (100 студентов составили экспери-

ментальную группу (ЭГ), 100 студентов — контрольную группу (КГ)).

Мы использовали опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина [8]. Сравнительный анализ представляет собой сопоставление данных, полученных в группе студентов до и после участия в тренинге креативности.

Данные представлены в обобщенном виде — на основе сравнительного анализа и проверки статистической значимости различий в процентных распределениях студентов по уровням развития и средних уровневых показателях (СУП) без приведения «сырых» данных.

В таблице отражены данные о распределении будущих педагогов-лингвистов экспериментальной группы по уровням развития некоторых, на наш взгляд, наиболее важных ценностных ориентаций.

Процентное распределение студентов ЭГ по уровням развития ценностных ориентаций до и после участия в тренинге креативности (N = 100 студентов)

Мотивационно-ценностный компонент творческого потенциала личности	Терминальные ценности	Уровни развития ценностных ориентаций						Средние уровневые показатели	
		высокий		средний		низкий		до	после
		до	после	до	после	до	после		
Креативность	10	40 **	45	45	45	15 **	1,78	2,40 **	
Активные социальные контакты	12	20 *	59	52	39	28 *	1,76	2,42 **	
Саморазвитие	15	32 **	55	46	25	12 *	1,87	2,38 **	

*Значимость различий: * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01*

Результаты исследования свидетельствуют о позитивном влиянии тренинга креативности на динамику развития ценностных ориентаций. Так, высокий уровень креативности до участия в тренинге был выявлен только у 10 % студентов. После участия в тренинге 40 % студентов продемонстрировали высокий уровень развития креативности. Высокий уровень стремления к саморазвитию до участия в тренинге был выявлен только у 15 % обучающихся. После участия в тренинге высокий уровень показали уже 32 % студентов.

Данные таблицы позволяют рассчитать изменения средних уровневых показателей (СУП) измеряемой способности, что хорошо иллюстрирует динамику развития ценностных ориентаций студентов — будущих педагогов-лингвистов. В соответствии с процедурой расчета СУП = $(a + b + 3c) : 100$, где *a*, *b*, *c* — процентные показатели способности, получаем СУПэг: для терминальных ценностей: креативность — 2,4 против 1,78 до участия в тренинге; активные социальные контакты — 2,42 против 1,76 до участия в тренинге и саморазвития — 2,38 против 1,87

до участия в тренинге. Значимость наблюдаемых различий достаточно высокая ($p \leq 0,01$).

При сравнительном анализе результатов вторичной диагностики мотивационно-ценностного компонента творческого потенциала будущих педагогов-лингвистов можно сделать следующие выводы.

✓ У студентов ЭГ произошли существенные изменения по показателям мотивационно-ценностного компонента (в показателях студентов КГ изменений нет), что подтверждает тезис об эффективном влиянии тренинга креативности на развитие мотивационно-ценностного компонента творческого потенциала будущих педагогов-лингвистов.

✓ Полученные данные указывают на значительный рост показателей креатив-

ности, активных социальных контактов и студентов ЭГ (различия статистически значимы: $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$).

✓ Данные диагностики КГ свидетельствуют о том, что без специальной целенаправленной тренинговой работы сформировать у студентов мотивационно-ценностный компонент творческого потенциала личности достаточно сложно.

Тренинг креативности позитивно сказался на развитии мотивационно-ценностного компонента творческого потенциала студентов.

Результаты исследования позволяют говорить о психологическом тренинге как об эффективном методе развития мотивационно-ценностного компонента творческого потенциала студентов — будущих педагогов-лингвистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алиев, Х.* Метод «Ключ» / Х. Алиев. — URL: <https://bestlavka.ru/metod-klyuch-hasaya-alieva-dlya-snyatiya-stressa>.
2. *Бичева, И. Б.* Развитие педагогического творчества будущего педагога / И. Б. Бичева, С. В. Десятова, И. А. Царева // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2017. — № 1 (25). — С. 73—77.
3. *Веремейчук, А. Л.* Ценностный, мотивационный и когнитивный компоненты развёртывания креативных способностей кадров российской государственной гражданской службы / А. Л. Веремейчук // Научная мысль Кавказа. — 2015. — № 1. — С. 53—57.
4. *Демьяненко, В.* Обучение действием — Action Learning (R. Revans) / В. Демьяненко. — URL: <http://ibcm.biz/обучение-действием-action-learning-r-revans/>.
5. *Макшанов, С. И.* Психология тренинга в профессиональной деятельности : дис. ... докт. психол. наук / С. И. Макшанов. — СПб., 1998. — 322 с.
6. *Миэринь, Л. А.* Современные образовательные технологии в вузе : учеб.-метод. пособие / Л. А. Миэринь, Н. Н. Быкова, Е. В. Зарукина. — СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2015. — 169 с.
7. *Сапух, Т. В.* Применение технологии «Эдьютейнмент» в образовательной среде университета / Т. В. Сапух // Вестник ТГПУ. — 2016. — № 8 (173). — С. 30—34.
8. *Сенин, И. Г.* Опросник терминальных ценностей / И. Г. Сенин // Детский психолог. — 1995. — № 7. — С. 28—43.
9. *Сорокоумова, Г. В.* Использование современных активных методов обучения на занятиях по психологическим дисциплинам / Г. В. Сорокоумова // Современная образовательная среда: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2018. — С. 71—79.
10. *Сорокоумова, Г. В.* Системный подход к пониманию творческой личности педагога и механизма ее развития / Г. В. Сорокоумова // Интеграция образования. — 2010. — № 2. — С. 90—95.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» (на примере метода «Цифровое повествование»)



Т. М. ЛЕЖНИНА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры иностранных языков
и лингвистики ПГТУ (Йошкар-Ола)
LezhninaTM@volgatech.net



Е. Г. КИРИЛОВСКАЯ,
старший преподаватель кафедры
иностранных языков и лингвистики
ПГТУ (Йошкар-Ола)
KirilovskayaEG@volgatech.net

В данной статье рассматривается прием цифрового повествования как форма организации проектной деятельности обучающихся. Дается его характеристика и выделяются основные составляющие. Приводится анализ полученных результатов. Описываются педагогические умения, необходимые для реализации проектной деятельности в учебном процессе.

The article describes the use of the digital narration as a way to organize project activity of students. It contains the description of the DN tool and its basic features. The article describes the implementation of the DN tool into the educational process and considers the results and benefits of this tool for both students and teachers.

Ключевые слова: *проектная деятельность, цифровое повествование, профессиональное развитие педагога*

Key words: *project activity, digital narration, professional development of a teacher*

Современные образовательные стандарты предъявляют новые требования к развитию личности педагога и его профессиональных навыков, при этом акцент все больше делается на самостоятельности и умении быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, комплексно и творчески подходя к решению профессиональных задач. В 2017 году

Британским советом разработано руководство для непрерывного профессионального развития учителей и преподавателей [4], в котором рассматриваются этапы профессионального развития, профессиональные практики, обязательные навыки и составляющие для самоанализа. Цель данного руководства — обозначить ключевые моменты образовательного

процесса, которые являлись бы универсальными для всех педагогов независимо от преподаваемых ими дисциплин и национальных образовательных стандартов, создать платформу, где педагоги могли бы обмениваться идеями и находить профессиональную поддержку со стороны коллег. Применительно к преподаванию дисциплины «Иностранный язык» актуальными для преподавателя являются такие профессиональные навыки, как:

✓ понимание учащихся (включая их интересы и социокультурные аспекты);

✓ умение выбирать образовательные ресурсы (цифровые, аудио- и видеоматериалы, а также инструменты, которые позволяют обеспечить совместную работу учащихся) и грамотно внедрять в образовательный процесс средства ИКТ (адекватно оценивать потенциальную эффективность и уместность цифрового контента, инструментов и платформ для получения желаемого результата, поощрять самостоятельность студентов в получении знаний посредством использования цифровых технологий);

✓ развитие так называемых «навыков XXI века» (критическое мышление, способности к сотрудничеству, творчеству, цифровая грамотность и т. д.).

На наш взгляд, данные требования могут быть реализованы через проектную деятельность, поскольку она представляет собой оптимальное сочетание традиционности и инноваций и включает организацию сотрудничества обучающихся, поддержание их активности, интереса, побуждение к инициативности и самостоятельности, развитие творческих способностей и научно-исследовательских навыков [1].

Цель данной статьи — рассмотреть использование на практике метода цифрового повествования как одной из образовательных возможностей, реализуемых в рамках осуществления проектной деятельности со студентами. Метод проектирования становится инновационным механизмом развития компетенций и

профессионального роста педагога. Для обеспечения достижения обучающимися планируемых результатов педагог сам должен обладать проектной компетентностью, то есть определенным набором знаний, умений, владеть различными способами организации деятельности в рамках разработки и реализации проекта.

Одной из форм проектной деятельности является цифровое повествование, или «digital storytelling». *Цифровое повествование* как прием, реализуемый в процессе преподавания иностранных языков, используется преподавателями во всем мире уже на протяжении длительного времени и успел зарекомендовать себя как весьма действенный способ для активизации языковых навыков учащихся, а также их технических умений. Для педагога в свою очередь это отличный способ проверить и оценить тот уровень прогресса в изучении предмета, которого обучающийся достиг в рамках осваиваемого им материала.

Для начала дадим определение и краткую характеристику данного приема. По мнению Б. Робина, цифровое повествование — это искусство, сочетающее в себе повествование и цифровые инструменты, в том числе текст, фото, видео, аудио (повествование автора, музыку и т. д.) [6]. Результатом цифрового повествования, как правило, выступают достаточно короткие видеоролики-рассказы продолжительностью не более восьми минут.

Один из основоположников цифрового повествования Д. Ламберт [5] в своих работах выделяет семь элементов его создания, используемых в качестве основных большинством преподавателей, которые применяют данный инструмент в своей методической практике, это:

✓ точка зрения автора;

✓ ключевой вопрос;

✓ эмоциональная составляющая, голо-совое сопровождение;

Цель данной статьи — рассмотреть использование на практике метода цифрового повествования как одной из образовательных возможностей, реализуемых в рамках осуществления проектной деятельности со студентами.

- ✓ музыкальный фон;
- ✓ лаконичность содержания;
- ✓ темп изложения.

Использование педагогами приема цифрового повествования на занятиях по иностранному языку имеет ряд неоспоримых преимуществ: во-первых, это достаточно интересно и привычно для молодых людей, родившихся и выросших в век цифровых технологий; во-вторых, это консолидирует языковые навыки (отрабатывается произношение, демонстрируются владение лексикой, умение грамматически и логически выстраивать предложения, способность использовать средства логической связи и т. д.); в-третьих, процесс создания цифрового повествования предполагает развитие навыков поиска информации и планирования исследовательской деятельности; в-четвертых, публичная презентация своей работы обязывает учащихся к более качественному ее исполнению; в-пятых, качество реализации данной работы не требует высокого уровня владения языком и по силам даже для тех обучающихся, чьи языковые навыки укладываются в рамки уровня А1, что, на наш взгляд, имеет большое значение.

На примере реализации проектной деятельности студентов 2-го курса радиотехнического факультета Поволжского государственного технического университета

На примере реализации проектной деятельности студентов 2-го курса радиотехнического факультета Поволжского государственного технического университета рассмотрим и дадим характеристику основных этапов организации их проектной деятельности в рамках курса «Иностранный язык».

рассмотрим и дадим характеристику основных этапов организации их проектной деятельности в рамках курса «Иностранный язык», а также проанализируем полученные результаты для последующего использования данного приема как одной из

форм профессиональной деятельности педагогов.

Метод цифрового повествования используется нами в учебном процессе на протяжении семи лет, и за это время

студентами создано более 450 проектов. Например, с сентября по ноябрь 2019 года на образовательной платформе Moodle проект уже выполнили 50 студентов. Следует заметить, что еще на стадии ознакомления с требованиями к созданию проекта обучающиеся получают подробный план и рекомендации к его осуществлению.

Тематика работ охватывала различные аспекты радиоэлектроники и будущей специализации студентов данного факультета. К созданию цифрового повествования предъявлялись следующие требования:

✓ использование только английского языка;

✓ продолжительность ролика не должна превышать четырех минут;

✓ ролики должны иметь разрешения avi, flv, mp4, wmv и выполняться в программах Windows Movie Maker, Pinnacle Studio, Photo Story и т. д.;

✓ работа должна соответствовать заявленной теме, содержать проблему, ее краткое описание и выводы; важно соблюдать четкость структуры, логичность, согласованность ключевых тезисов и утверждений, также учитывается грамотность, соблюдение языковых норм, разнообразие лексического наполнения;

✓ в качестве аутентичных источников для поиска материалов могут использоваться данные электронных журналов «ResearchEU» и «Popular Mechanics».

Выполнение проекта проходит в четыре этапа:

✓ знакомство студентов с такой формой работы, как цифровое повествование (преподаватель демонстрирует примеры работ прошлых лет, анализирует их составляющие, указывает на сильные и слабые стороны);

✓ выбор студентами темы, программного обеспечения и других технических средств реализации проекта — все это подразумевает поиск и анализ информации по выбранной теме, составление плана, написание текста и его согласование с преподавателем;

✓ создание видеоролика, его озвучивание и размещение на платформе Moodle в соответствующей группе;

✓ получение обратной связи по выполненной работе от своих однокурсников: каждый студент просматривает другие работы, на английском языке задает вопросы по теме проекта и сам в свою очередь отвечает на заданные ему на форуме вопросы.

В ходе наблюдения за процессом создания студенческих работ и в результате их анализа мы можем сделать ряд заключений.

Во-первых, отмечается значительное повышение уровня языковых навыков, в том числе фонетических, грамматических, лексических. При подготовке текста студентам рекомендовалось использовать профессионально ориентированную лексику, осваиваемую ими на протяжении трех семестров, а также обращать внимание на такие грамматические явления, как соблюдение структуры английского утвердительного предложения (подлежащее — сказуемое — прямое дополнение), вопросительного предложения (использование правильного вспомогательного глагола), активного и пассивного залога и т. д.

На вопрос о языковых трудностях, с которыми они столкнулись при работе над проектом, студенты отметили необходимость неоднократного обращения к справочным материалам (например, мультимедийным словарям), чтобы избежать неверного произношения слов, что в свою очередь способствовало улучшению фонетических навыков обучающихся. Тем не менее в ряде работ отмечались те или иные фонетические и грамматические ошибки, однако их наличие не препятствовало общему восприятию материала.

Еще одним из неоспоримых достоинств данного вида деятельности является развитие у студентов навыков аудирования в процессе ознакомления с работами своих одногруппников, что требует максимальной концентрации и знания необходимых языковых структур.

Во-вторых, у обучающихся формируются навыки критического мышления. Одной из самых сложных задач при подготовке студентами проекта была работа с аутентичным текстом. Трудность заключалась в том, что им

необходимо было не просто прочитать и перевести текст, но, используя навыки анализа и критического мышления, вычленив основные мысли статьи, переформулировать сложные грамматические и лексические конструкции, сделав их более простыми и понятными для восприятия. Умение выделять ключевую информацию является важным для формирования навыков научно-исследовательской деятельности, поэтому студенты учатся искать информацию, используя аутентичные источники, анализировать ее, применять клише для реферирования и аннотирования текстов, правильно оформлять конечный результат своей работы.

В-третьих, студенты повышают свои технические и организационные навыки: умения обращаться со средствами ИКТ (компьютер, телефон, звукозаписывающее устройство и т. д.), обрабатывать и создавать графические объекты. Помимо этого, у обучающихся ярко проявляются личностные и межличностные качества, поскольку работа над проектом в основном ведется в парах, что подразумевает умение взаимодействовать. Создание цифрового повествования способствует установлению эмоциональной связи между автором проекта и аудиторией, а также внутри группы (если проект выполняется коллективно). В отношениях между студентами в процессе работы над проектом преобладает принцип сотрудничества.

По окончании работы обучающимся предлагается заполнить анкету, цель которой — выявить уровень их заинтересованности в таком виде проектов и получить от них обратную связь. Анкета включает вопросы на русском языке относи-

Одним из неоспоримых достоинств данного вида деятельности является развитие у студентов навыков аудирования в процессе ознакомления с работами своих одногруппников.

тельно формирования языковых компетенций, а также общего впечатления от участия в подобного рода деятельности и возможных рекомендаций.

По результатам анкетирования можно заключить, что в ходе создания проекта у студентов улучшились практически все языковые навыки, при этом большинство указали на прогресс в навыках аудирования и говорения. Что касается проблем, связанных с выполнением проекта, то наибольшую трудность вызвали выбор темы, работа с аутентичными материалами и межличностные отношения между участниками проекта.

Давая общую оценку данного вида работы, 80 % студентов отмечают, что цифровое повествование повышает их заинтересованность в предмете, активизирует языковые навыки, что на наш взгляд, полностью оправдывает использование данного приема в процессе обучения.

Наш опыт разработки и реализации проектной деятельности как одной из форм самостоятельного обучения студентов позволяет сделать ряд выводов относительно образовательных возможностей данного метода.

✓ Чтобы сделать образовательный процесс более эффективным, педагоги применяют разнообразные методы и технологии обучения, среди которых особое место занимает проектная деятельность, в частности метод цифрового повествования.

✓ Метод цифрового повествования позволяет трансформировать традиционное повествование в цифровой формат, используя такие цифровые инструменты, как

анимация, фото, аудио и др., тем самым повышается эффективность образовательного процесса.

✓ Цифровое повествование предоставляет педагогам новые возможности для создания практико-ориентированных заданий как индивидуального, так и группового характера, что положительно влияет на формирование необходимых навыков у обучающихся.

✓ Качество проектов студентов напрямую зависит от уровня развития проектных способностей педагогов:

— методологических (умение внедрить проектную деятельность в программу учебной дисциплины и ориентировать ее содержание на профессиональные стандарты);

— проектировочных (способность поставить конечную цель, разработать план, программу деятельности на конкретные сроки в соответствии с поставленными целями и задачами, создать у обучающихся представление о конечной цели);

— организаторских (умение вовлечь студентов в данный вид деятельности, помочь в решении возникающих в процессе работы над проектом проблем);

— исследовательских (способность анализировать результаты проделанной работы).

✓ У студентов отмечаются значительное повышение уровня всех языковых навыков (фонетических, грамматических, лексических) и навыков критического мышления. Они демонстрируют технические и организационные умения, совершенствуют свои исследовательские способности при поиске и анализе информации в аутентичных источниках, учатся правильно применять клише для реферирования и аннотирования текстов, оформлять конечный результат своей работы.

Давая общую оценку данного вида работы, 80 % студентов отмечают, что цифровое повествование повышает их заинтересованность в предмете, активизирует языковые навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриат). — URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440301_B_3plus_22112017.pdf.

2. *Фирсова, С. П.* Научно-исследовательская деятельность студентов в гуманитарном пространстве инновационного университета : монография / С. П. Фирсова, Т. В. Голикова, А. Н. Тарасова [и др.] ; под общ. ред. С. П. Фирсовой, Т. В. Голиковой. — Йошкар-Ола : Поволжский государственный технологический университет, 2017. — 216 с.

3. *Фирсова, С. П.* Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения конкурентоспособности будущих специалистов / С. П. Фирсова, О. Ю. Новоселова // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. — 2012. — № 11 — С. 34—39.

4. Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers. — URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/cpd-framework-teacher-educators>.

5. *Lambert, J.* Digital storytelling: capturing lives, creating community / J. Lambert. — Routledge, 2012. — 224 p.

6. *Robin, B. R.* Digital Storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom / B. R. Robin // *Theory into practice — 2008 : The college of education and human ecology, the Ohio state university*. Routledge, 2008. — P. 220—228. — URL: <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>.

Информация для авторов журнала «Практика школьного воспитания»

Журнал издается с 1995 года Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области. Издание выходит четыре раза в год. Редакция журнала ждет актуальные материалы от руководителей образовательных организаций и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Вам предоставляется возможность поделиться своим опытом и интересными педагогическими находками на страницах журнала.

Рубрики журнала:

- ✓ «Актуальная тема» — установочная статья по теме номера;
- ✓ «Педагогическая мастерская» — описание интересных подходов в работе образовательных организаций или конкретных педагогов;
- ✓ «Методическая подсказка» — практические советы и рекомендации специалистов методических служб, мини-эссе, описывающее фрагмент опыта конкретного педагога или специалиста;
- ✓ «Программа — проект — результат» — воспитательные программы и проекты;
- ✓ «Калейдоскоп творческих идей» — конспекты уроков, сценарии классных, внеурочных и праздничных воспитательных мероприятий;
- ✓ «Классный час по расписанию» — конспекты классных часов;
- ✓ «Шире круг» — рекомендации по работе с окружающим социумом, с родительской общественностью, проведение общественных мероприятий и др.;
- ✓ «Герои нашего времени» — о взрослых и детях, отличившихся на каком-либо поприще, совершивших героические поступки;
- ✓ «Мысли вслух» — рассуждения педагогов-практиков о проблемах современной школы и общества;
- ✓ «Читальный зал» — информация о новинках методической литературы.

Перечень представляемых авторами материалов:

1. Текст статьи.
2. Фотография автора.
3. Фотографии к содержанию статьи — не менее 7.
4. Контактная информация об авторе(ах): рабочий телефон (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефон для связи.

Подробную информацию и полный перечень рубрик смотрите на сайте *pshv.nironn.ru*. Дополнительная информация по телефону (831) 468-08-03.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ



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



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



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

Статья посвящена проблеме формирования профессиональных компетенций воспитания у будущих учителей начальных классов в соответствии с требованиями ФГОС в системе вузовской подготовки. В статье рассмотрены возможности курса «Воспитательные системы и методика организации воспитательной работы с младшими школьниками» в системе вузовской подготовки педагогов как эффективного средства в решении поставленной проблемы. Определена актуальность введения данного курса в систему вузовской подготовки, обозначены цели и задачи курса, предложены эффективные методы организации и проведения учебных занятий. Выявлены критерии и представлены результаты формирования профессиональных компетенций в области воспитания у будущих учителей начальных классов в соответствии с требованиями ФГОС.

The article is devoted to the problem of forming professional competences of education for future primary school teachers in accordance with the requirements of the FSES in the system of university training. The article considers the possibilities of the course «Educational systems and methods of organizing educational work with primary school students» in the system of university training of teachers as an effective means in solving the problem. The relevance of the introduction of this course in the system of university training is determined, the goals and objectives of the course are outlined, the stages and ways of organizing and conducting training sessions are presented. The criteria are identified and the results of the formation of professional competences of education in future primary school teachers in accordance with the requirements of the FSES are presented.

Ключевые слова: *воспитательная модель, профессиональные компетенции, учебно-диагностические задания, процесс профессиональной подготовки, система критериев, будущие учителя начальных классов, требования ФГОС к воспитанию младших школьников*

Key words: *educational model, competence of education, educational and diagnostic tasks, training process, system of criteria, future primary school teachers, requirements of the FSES for the education of junior schoolchildren*

Современные социокультурные изменения, происходящие в обществе, предъявляют новые требования к специалистам сферы образования. Сегодня педагоги должны обладать комплексом определенных качеств, который составляет воспитательную модель, представленную в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [6]. Этот документ определяет важность воспитательной компоненты на всех уровнях образования, а также предъявляет требования к образовательным организациям по формированию личности, соответствующей новой воспитательной модели.

Высшие учебные заведения призваны реализовать воспитательную модель, определяющую значимые качества личности как профессионала, реализующегося в условиях современного общества. В профессиональном стандарте высшего образования [10] содержится перечень необходимых знаний, умений и трудовых действий, которыми должен овладеть будущий педагог. При этом важной особенностью современного образования являются способность и готовность специалиста использовать профессиональные знания, умения, обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения и практической деятельности, что в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как компетенция [4; 9]. Следовательно, приоритетной задачей высшей школы в современных условиях реформирования системы высшего образования становятся реализация компетентного подхода, при котором в качестве интегрального социально-личностного и поведенческого феномена результата обра-

зования выступают компетенции и компетентности студентов. Все это требует четкой, целенаправленной, планомерной работы, обновления эффективных способов деятельности в области воспитания [5].

В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина идет активный поиск оптимальных способов формиро-

вания профессиональных компетенций в области воспитания у будущих учителей начальных классов [2; 3; 8; 15; 16]. При этом теоретико-методологической основой построения целостного учебно-воспитательного процесса послужили исследования Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, С. Л. Рубенштейна, Б. Т. Лихачева, Л. М. Митиной и других ученых, раскрывающие основы формирования профессиональных личностных образований. Специфика подготовки к воспитательной работе будущего учителя начальных классов в вузе, представленная в работах В. В. Антонова, Е. Г. Каширцевой, А. Ф. Никитина, Т. М. Сорокиной и др., позволяет выделить личностные, социальные и межкультурные направления формирования обозначенных компетенций [9; 13].

Большие возможности для развития у будущих педагогов профессиональных компетенций воспитания предоставляет курс «Воспитательные системы и методика воспитательной работы с младшими школьниками» (для бакалавров четвертого года обучения). Курс разработан на основе системно-методологического и деятельностного принципов обучения [5]

Приоритетной задачей высшей школы является реализация компетентного подхода, при котором в качестве интегрального социально-личностного и поведенческого феномена результата образования выступают компетенции и компетентности студентов.

и включает в себя теоретический и практический блоки. Содержание *теоретического блока* направлено на освоение знаний составляющих профессиональных компетенций в области воспитания, в нем раскрываются и обосновываются современная концепция воспитания, актуальные направления, а также формы и способы построения воспитательной деятельности учителя начальных классов. Содержание *практического блока* направлено на освоение студентами умений и навыков воспитательной деятельности, что определяет деятельностный компонент формируемых компетенций. Содержание курса раскрывается в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта [14]. Большое внимание уделяется организации обучения, при этом предоставляется широкий выбор учебно-методического инструментария, что способствует развитию личностной составляющей формируемых профессиональных компетенций.

В процессе формирования у студентов профессиональных компетенций в области воспитания необходимо обратить особое внимание на способы диагностики, которые позволяют определить как общую, так и индивидуальную результативность освоения компетенций в области воспитания будущих специалистов в заданных направлениях [2; 8]. В рамках

Мы отобрали учебный материал, направленный на формирование профессиональных компетенций в области воспитания, включив в него уровневые характеристики, определяющие правильность выполнения задания.

курса «Воспитательные системы и методика воспитательной работы с младшими школьниками» был разработан диагностический инструментарий, позволяющий получить достоверные данные о результативности формирования у студентов — будущих педагогов компетенций, не нарушая при этом целостности процесса обучения. Мы отобрали учебный материал, направленный на формирование профессиональных компетенций в области воспитания, включив в него уровневые характе-

ристики, определяющие правильность выполнения задания. В отдельных психолого-педагогических исследованиях такие задания определяются как контрольно-диагностические [2; 13]. При отборе материала должны использоваться не контролирующие, а развивающе-обучающие задания, обеспечивающие среду, мотивирующую к поиску, проявлению инициативы обучающихся в процессе освоения профессиональных компетенций [9].

Основными положениями разработки системы учебно-диагностических заданий в рамках указанного курса явились гуманный подход к личности обучающихся, а также деятельностный и системный принципы. Были выделены основные критерии формирования компетенций воспитания, в соответствии с которыми подбирались учебные задания, послужившие измерительным материалом формируемых компетенций.

Системный подход позволяет выделить уровни формирования профессиональных компетенций в области воспитания. Так, исходным был назван *знаниевый уровень*, направленный на определение информированности обучающихся в вопросах воспитания. При отборе содержания учебно-диагностических заданий учитывалось также то, что дисциплина «Воспитательные системы и методика организации воспитательной работы с младшими школьниками» изучается студентами на 4-м, заключительном, курсе в обучении бакалавров.

Информированность в области воспитания младших школьников (теоретическая и нормативно-правовая) рассматривается как начальная, исходная ступень формирования профессиональных компетенций. Применялись следующие учебно-диагностические задания:

✓ анкета — для определения исходного уровня теоретической информированности в области воспитания (см. приложение 1);

✓ пакет контрольных заданий для текущего контроля, направленных на выяв-

ление знаний по значимым темам дисциплины («Современные воспитательные системы образовательных учреждений», «Цели и задачи воспитания», «Классификация методов и форм воспитания»); определялись как уровень владения информацией по конкретной изучаемой теме, так и умения систематизировать полученную информацию по выделенным критериям (см. приложение 2).

Следующий уровень освоения компетенций воспитания — *владение обучающимися навыками воспитательной деятельности*. Важными умениями здесь выступают постановка целей воспитания, подбор форм и методов воспитательной деятельности. При формировании у будущих педагогов такого сложного многоуровневого образования, как целеполагание воспитательной деятельности, использовались учебно-диагностические задания. На практических занятиях студентам предлагалось аналитическое задание: из списка формулировок целей и задач воспитания отобрать те формулировки воспитательных целей и варианты задач, которые направлены на их реализацию. Итоговым диагностическим заданием оценки сформированности компетенций по данному критерию являлось составление обучающимися проекта воспитательного мероприятия. Такая форма работы давала возможность оценить умение будущих педагогов в формулировке цели воспитательного мероприятия и подборе задач воспитания, соответствующих поставленной цели. Рассматривался инструментальный комплекс: разнообразие методов и их соответствие поставленным задачам воспитания. Индивидуальная работа по составлению проекта воспитательного мероприятия помогала определить возможности каждого обучающегося в овладении методами коммуникации (их подбор должен соответствовать возрасту младшего школьника) [12]. Для диагностики умения устанавливать взаимодействие с детьми различных национальностей и культур было выбрано задание «Анализ пе-

дагогической ситуации» (например: *Во второй класс общеобразовательной школы поступил Армен К., семья которого недавно переехала из Еревана. Мальчик обращается к учителю на «ты», замечания игнорирует. Как учителю разрешить создавшуюся ситуацию?*)

Отдельно выделяется критерий в отслеживании формирования диагностических функций обучающихся. Важной трудовой функцией педагога является оценка поведения обучающихся. Одним из основных показателей сформированности данного образования является умение определить уровень воспитанности младшего школьника. Для его диагностики мы предлагаем метод моделирования: студенты определяют образ «идеального воспитанника» по пяти важным личностным характеристикам, соответствующим возрасту зрелости младшего школьника, располагающимся по степени значимости для составителя. В данном задании оценивается степень соответствия отобранных качеств социальному запросу, умение представить целостную модель «идеального воспитанника» в характеристике.

Учебно-диагностические задания, направленные на оценку освоения трудовых действий, будущие педагоги выполняют в процессе прохождения практики в школе, организуя воспитательное мероприятие с младшими школьниками. Студенты получают задание: подобрать методы и приемы для организации коммуникативной деятельности с участниками мероприятия (детьми, родителями, помощниками), продемонстрировать их при проведении мероприятия, учитывая специфику способов взаимодействия с детьми различных культур [11; 12].

Важной составляющей компетенции воспитания является личность самого педагога. Именно учитель начальных классов дает поведенческие ориентиры, за-

Учебно-диагностические задания, направленные на оценку освоения трудовых действий, будущие педагоги выполняют в процессе прохождения практики в школе, организуя воспитательное мероприятие с младшими школьниками.

кладывает основы нравственности учащихся. Система профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов ставит задачу формирования умений ведения профессиональной диагностики, направленной на самопознание. Ведется

она в папке «рабочего портфолио» [7]. По каждому из выделенных критериев, соответствующих значимым компетенциям в области воспитания, были получены результаты, которые отражены в таблице.

Результаты выполнения учебно-диагностических заданий

Критерии	Уровни освоения компетенций воспитания		
	высокий (%)	средний (%)	низкий (%)
Информированность в области воспитания младших школьников (теоретическая, нормативно-правовая, этико-нормативная)	52,1	38,1	9,8
Постановка целей воспитания, подбор форм и методов воспитательной деятельности	28	42	30
Владение диагностическими функциями изучения и определения уровня воспитанности младших школьников	32	41	27
Планирование воспитательного процесса (составление перспективных, годовых планов, планов отдельных воспитательных мероприятий)	20,2	56,8	23
Интеграция урочной и внеурочной деятельности при организации воспитательной деятельности	31	48	21
Организация воспитательной деятельности на основе установления коммуникативного взаимодействия младших школьников	35,2	40,3	24,5
Организация воспитательной деятельности в поликультурной среде	19	41	40
Установление партнерского взаимодействия с родителями младших школьников, использование стратегий сотрудничества	22	53,9	24,1
Самодиагностика и самопознание качеств личности (установление модели нравственного поведения в профессиональной деятельности)	32,2	48,5	19,3

Ниже приведены уровневые характеристики развития профессиональных компетенций в области воспитания у обучающихся.

Высокий уровень — предполагает полное освоение и практическое применение теоретической информации и нормативно-правовой документации по вопросам воспитания; умение формулировать цели и задачи воспитания, планировать и реализовывать воспитательную деятельность с младшими школьниками через систему разнообразных методов с учетом возрастных и межкультурных особенностей коммуникации с детьми; владение способами саморазвития, облада-

ние устойчивыми нравственными качествами.

Средний уровень — допускаются некоторые неточности в применении информации по вопросам воспитания, проявляется в том, что поставленные задачи воспитания недостаточно конкретизируют цели; этапы планирования имеют общий характер; подбор методов может уточняться; владение основными методами коммуникации, способами проведения профдиагностики.

Низкому уровню соответствует частичное освоение информации о воспитании младшего школьника, что влечет неполную осмысленность постановки целей

и задач воспитания, ограничение в выборе методов их достижения; владение отдельными методами установления взаимодействия детей; выполнение работы по профдиагностике, которая позволяет отслеживать индивидуальное продвижение обучающихся в формировании компетенции, а также управлять групповой работой.

Процентное выражение полученных результатов свидетельствует о том, что:

✓ наибольшее количество студентов достигли высокого уровня в овладении знаниями по вопросам воспитания младших школьников: более половины (52,1 %) обучающихся учебной группы освоили теоретический и нормативно-правовой материал в соответствии с требованиями; умение организовать воспитательную деятельность в процессе коммуникативного взаимодействия на высоком уровне показали более трети (35,7 %) обучающихся;

✓ показатели среднего уровня имеют относительно небольшое различие по по-

лученным результатам; наиболее высокий процент получен по освоению учащимися умений планировать воспитательный процесс (56,8 %) и устанавливать партнерское взаимодействие с родителями, используя стратегии сотрудничества (53,9 %);

✓ низкий уровень по критериям организации воспитательной деятельности в поликультурной среде продемонстрировали 40 % студентов.

Подобранный комплекс учебно-диагностических заданий позволил определить уровень сформированности профессиональных компетенций в области воспитания у обучающихся — будущих учителей начальных классов. Полученные данные указывают на то, что студенты испытывают затруднения в освоении межкультурных компетенций. Это свидетельствует о необходимости подбора системы заданий, направленных на расширение знаний национальных культур, формирование навыков этического межкультурного взаимодействия.

Приложение 1

Вопросы анкеты

1. Как вы понимаете сущность процесса воспитания? Подчеркните подходящие ответы. (*Передача социального опыта, развитие социально значимых потребностей, обучение правилам поведения в социуме, организация воспитательных мероприятий*)

2. Определите цель воспитания учителя начальных классов в современных условиях социума.

3. Перечислите известные вам фамилии педагогов, которые занимались проблемами воспитания.

4. Перечислите три значимых личностных качества, которые могут определять уровень воспитанности младшего школьника.

5. Назовите основной нормативно-правовой документ, который регулирует деятельность учителя начальных классов в области воспитания.

Приложение 2

Пример задания

Составьте системную таблицу по результатам изучения темы «Современные воспитательные системы образовательных учреждений» по следующим критериям:

✓ основные идеи (теории, концепции, принципы), которые послужили основой для разработки конкретной воспитательной системы;

✓ цели и задачи системы воспитания;
✓ особенности содержания воспитания;
✓ основные методы воспитания;
✓ требования к педагогу и воспитаннику.

Задание выполняется индивидуально: каждый студент выполняет систематизацию по одной из авторских воспитательных систем, что дает возможность отсле-

живать как индивидуальные результаты в решении поставленной задачи, так и общие групповые показатели. Для проверки и оценки уровня владения информацией

подобраны тестовые вопросы, (выполняются студентами в вузовской системе Moodle). Правильность ответов выявляет уровень освоения информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Губанихина, Е. В.* К вопросу о поликультурной компетентности педагога / Е. В. Губанихина // Молодой ученый. — 2015. — № 4. — С. 556—559. — URL: <https://moluch.ru/archive/84/15761/>.
2. *Гуцу, Е. Г.* Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентностного подхода / Е. Г. Гуцу, М. Д. Няголова // Вестник Мининского университета. — 2017. — № 2 (19). — С. 2. — URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/90f/gutsu.pdf>.
3. *Гуцу, Е. Г.* Психодиагностика в системе работы по профессиональному самоопределению студентов, будущих педагогов / Е. В. Кочетова, М. Д. Няголова // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 1-1 (13). — С. 4. — URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/124/125>.
4. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
5. *Киселев, Н. Н.* Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции: исторические традиции, современные тенденции / Е. В. Киселева // Сибирский педагогический журнал. — 2014. — № 2. — С. 28—32.
6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. ФГОС. — М.: Просвещение, 2009. — 29 с.
7. *Кочетова, Е. В.* Использование метода портфолио в профессиональной вузовской подготовке специалистов сферы образования / Е. В. Кочетова // Нижегородское образование. — 2010. — № 2. — С. 81—84.
8. *Кочетова, Е. В.* Подготовка будущих педагогов к профессиональному самоопределению / Е. В. Кочетова // Нижегородское образование. — 2013. — № 2. — С. 100—105.
9. *Панфилова, О. И.* Повышение профессиональной компетенции педагогов в области воспитания в процессе педагогической деятельности / О. И. Панфилова // Молодой ученый. — 2016. — № 15. — С. 488—491. — URL: <https://moluch.ru/archive/119/33107/>.
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» (с изм. и доп. от 25.12.2014). — URL: <https://base.garant.ru/70535556/>.
11. *Рунова, Т. А.* Дистанционное обучение учителей начальной школы учебному сотрудничеству и эффективному взаимодействию / Т. А. Рунова // Применение новых технологий в образовании: материалы XX Международной конференции. — Троицк, 2009. — С. 376—377.
12. *Рунова, Т. А.* Технология организации учебного сотрудничества как средство повышения эффективности образовательного процесса / Т. А. Рунова // Школьные технологии. — 2014. — № 5. — С. 42—48.
13. *Троянская, С. Л.* Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие / С. Л. Троянская. — Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. — 176 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М., 2010.
15. Psychological mechanisms of future pedagogues professional individualization formation during their studies in a higher educational institution / E. V. Kochetova, E. G. Gutsu, N. N. Demeneva (etc.) // Journal of Fundamental and Applied Sciences. — 2017. — Vol. 9. — P. 1484—1493.
16. Studying motivational-axiological component of professional competence of a college teacher / E. G. Gutsu, N. N. Demeneva, E. V. Kochetova (etc.) // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — Vol. 11. — № 18. — P. 12650—12657.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



Слово докторанту и аспиранту



ТВОРЧЕСКАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю. И. СМЕТАННИКОВА,
аспирант Тверского государственного университета,
учитель начальных классов МБОУ СОШ № 7 (г. Конаково)
krilovau.9595@mail.ru

В статье анализируется творческая среда как условие формирования самообразовательной культуры младших школьников. Описаны авторские методы педагогического обеспечения творческой среды, ориентированные на формирование самообразовательной культуры обучающихся. Представлена адаптированная матрица Эйзенхауэра для планирования занятий младших школьников творчеством и обоснована продуктивность ее использования при обеспечении процесса самообразования учащихся.

The creative environment is analyzed in the article as a condition for the formation of the self-educational culture of primary school students. The author describes the methods and means of pedagogical support of the creative environment, focused on the formation of self-educational culture of students. An adapted Eisenhower matrix is presented for planning creativity of elementary schoolchildren and substantiated the productivity of its use while ensuring the process of self-education of primary school students.

Ключевые слова: *самообразование, самообразовательная культура, творческая среда, матрица Эйзенхауэра, педагогическое обеспечение, начальное общее образование, младший школьник, планирование*

Key words: *self-education, self-educational culture, creative environment, Eisenhower matrix, pedagogical support, primary general education, primary school student, planning*

Современное российское общество, развивающееся в новых экономических условиях, нуждается в неординарных творческих личностях, активно проявляющих свою индивидуальность, готовых к решению сложных комплексных проблем в условиях неопределенности,

умеющих и желающих развиваться самостоятельно [7]. Процесс формирования таких личностей требует создания творческой среды, нацеленной на организацию социокультурного и образовательного пространства обучающихся, стимулирование их творческого самообразова-

ния, обеспечивающей наиболее благоприятные условия формирования их самообразовательной культуры.

Важную роль в процессе самостоятельного творчества играют воображение (способность создавать образы, представления и идеи) и фантазия (способность строить образы или наглядные модели в ситуации информационной недостаточности). Поскольку наиболее активно воображение и фантазия развиваются в период от 3 до 15 лет, необходимо в младшем школьном возрасте заложить мощный фундамент для развития творческой личности, который станет основой для формирования самообразовательной культуры.

Обеспечение педагогами творческой среды для младших школьников является сегодня обязательным, так как положенный в основу федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования системно-деятельностный подход предполагает учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося [5]. Обогащение форм взаимодействия между учащимися и взрослыми, а также учащимися между собой в познавательной деятельности положительно повлияет на рост творческого потенциала школьников, что будет особенно заметно в условиях формирования самообразовательной культуры обучающихся.

Согласно «Педагогическому словарю», *культура самообразования* (самообразовательная культура) — это «высокий уровень развития и совершенства всех компонентов самообразования. Потребность в самообразовании является характерным качеством развитой личности, необходимым элементом ее духовной жизни. Считаясь высшей формой удовлетворения познавательной потребности личности, самообразование связано с проявлением значительных волевых усилий, высокой степенью сознательности и организованности человека, принятием на себя внутренней ответственности за свое са-

мосовершенствование» [2, с. 74]. По мнению Е. Д. Безниско, самообразовательная культура — это творческая деятельность, основанная на ценностно-смысловой и мотивационной направленности обучающегося на освоение знаний [1].

Обобщая мнения исследователей, мы предлагаем следующее уточненное определение данного понятия: самообразовательная культура — это качественная характеристика самообразовательной деятельности личности, формирующаяся на основе ее опыта самообразования на протяжении всей сознательной жизни; будучи сложным системным целым, она включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Согласно Я. Корчаку, *творческая среда* формирует личность, которая характеризуется активностью освоения и преобразования окружающего мира, открытостью и свободой своих суждений и поступков, высокой самооценкой [3]. В. А. Ясвин подчеркивает, что творческая среда отличается высокой внутренней замотивированностью деятельности, позитивным настроением на занятия, эмоциональным подъемом [9]. Ю. С. Мануйлов считает, что творческая среда — это жизненное пространство, в котором происходит активное личностное становление индивида, развитие его творческих способностей и готовности к самостоятельной работе, мыслительной и познавательной деятельности [4].

Опираясь на данные определения, под творческой средой мы будем понимать пространство, которое включает в себя комплекс педагогических мер, способствующих развитию творческого потенциала школьников и свободному воспитанию активной личности, обладающей креативным мышлением, и направленных на самореализацию обучающихся с учетом

Поскольку наиболее активно воображение и фантазия развиваются в период от 3 до 15 лет, необходимо в младшем школьном возрасте заложить мощный фундамент для развития творческой личности.

индивидуальных особенностей каждого ученика.

Компонентами творческой среды являются:

✓ образовательный процесс, направленный на создание школьниками индивидуальной образовательной траектории;

✓ межличностное взаимодействие педагога и обучающихся;

✓ духовно-нравственная атмосфера образовательной организации и классного коллектива;

✓ социальные, культурные, материальные условия [8].

В условиях формирования самообразовательной культуры младших школьников данные компоненты реализуются следующим образом:

✓ процесс самообразования подразумевает создание индивидуальной самообразовательной траектории (или маршрута);

✓ самообразовательная деятельность максимально продуктивна при взаимодействии школьников с педагогом, при этом приоритет отдается самостоятельной активности школьника и исключительно направляющей роли учителя;

✓ атмосфера в процессе самообразования регулируется самим обучающимся;

✓ условия самообразования создаются путем взаимодействия школьника с педагогом и родителями.

Креативность личности развивается более продуктивно при активном включении ребенка в творческую среду, ведь используя ее возможности, обучающиеся мотивируются к проявлению самообразовательной активности.

Выделяют следующие параметры творческой среды: *интенсивность* (определяет условия, влияние и возможности среды); *эмоциональность* (характеризует взаимосвязь рационального и творческого

в среде); *активность* (показатель творческого потенциала среды); *осознанность* (доказывает умение субъектов среды обосновывать свой выбор творческого способа действия) [8, с. 219]. Данные параметры являются значимыми и при формировании самообразовательной культу-

ры младших школьников, так как каждый из этих параметров обязательно сопровождает процесс самообразования: *интенсивность* занятий самообразовательной деятельностью является показателем мотивации обучающихся, *эмоциональность* влияет на рациональный выбор индивидуальной самообразовательной траектории, *активность* выявляет частоту занятий самообразованием, *осознанность* определяет уровень понимания учениками собственных целей.

Занятия творчеством развивают внимание, память, мелкую моторику рук, учат школьника самостоятельно исследовать, думать, анализировать, сравнивать, сочинять, фантазировать и воображать. Креативность личности развивается более продуктивно при активном включении ребенка в творческую среду, ведь используя ее возможности, обучающиеся мотивируются к проявлению самообразовательной активности и оказываются, таким образом, субъектами собственного развития. Осваивая данную среду, дети становятся активны в обществе, ориентированы на самообразование.

Опираясь на типологию креативных заданий А. В. Хуторского [6], мы предлагаем при создании творческой среды использовать следующие разработанные нами задания для младших школьников:

✓ создание либо словесного продукта — сказки, басни, небылицы составление и оформление словарей, написание сочинений (в виде писем, интервью, рекламы), либо музыкального продукта — песен, частушек, танцев;

✓ составление родословной своей семьи (генеалогическое древо), кроссвордов, викторин, игр и заданий для других обучающихся («оживить» число, придумать рассказ о несуществующей профессии, определить цвета дней недели, нарисовать музыку и т. д.);

✓ работа над сценарием спектакля и его постановкой, подготовка праздничных концертов (распределение ролей, организация репетиций);

✓ участие в оформлении и разработке тематики классной фотосессии (продумать образ каждого ученика, выбрать фотозону, определить роли каждого участвующего в фотосессии, оформить результат работы);

✓ создание дизайна классного кабинета (можно выбрать тематический дизайн (исторический, географический, математический и т. п.), что требует определенной подготовки учеников).

Приведем примеры авторских заданий для младших школьников (из архива автора):

✓ Задание на определение цветов дней недели:

«Понедельник — красный цвет, так как день сложный и первый в учебной неделе. Вторник — розовый, потому что становится легче учиться. Среда — цвет голубой, поскольку это середина недели и скоро выходные. Четверг — синий цвет, потому что завтра пятница. Пятница — оранжевый, мой любимый цвет и любимый день недели. Суббота — желтый цвет, я могу отдохнуть и заняться полезными делами. Воскресенье — белый, так как нужно готовиться к школе и делать уроки» (Ангелина Т., 3-й класс).

✓ Рассказ о несуществующей профессии:

«Представим, что есть такая профессия, как “кормушечник”. Это человек, который вешает кормушки для птиц. Я бы с удовольствием стал “кормушечником”, так как я обожаю птиц! Также я люблю делать добрые дела, поэтому такая профессия совмещала бы приятное с полезным, ведь кормушки для птиц очень важны для их питания, особенно зимой. Как работал бы “кормушечник”? Он изготавливал бы кормушки, вешал их, насыпал корм для птиц, следил за порядком. Я мечтаю быть “кормушечником”!» (Ярослав М., 3-й класс).

Самообразование происходит за счет использования учениками возможностей, которые им предоставляют педагоги, создающие творческую среду. Важно и то,

что творческая среда должна обеспечивать развитие свободной личности, действующей в рамках собственных познавательных интересов, а не навязанных извне. Таким образом, создание творческой среды предполагает развитие личности младших школьников, их мотивации, творческих способностей, потребности в дальнейшем самообразовании, что подразумевает под собой формирование самообразовательной культуры учащихся. Действия педагогов необходимо направить на поиски способов развития навыков самообразования у обучающихся. Творческая среда должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся постоянно находились в поиске новых знаний, имели потребность в их получении.

Ниже представлены апробированные нами основные способы педагогического обеспечения творческой среды как условия формирования самообразовательной культуры младших школьников.

✓ *Творческое взаимодействие педагогов и обучающихся* — направлено на установление доверительных отношений между участниками среды, что дает школьникам положительные эмоции и мотивирует их на продолжение занятий. Такое взаимодействие раскрывает творческие способности ребенка, который, в свою очередь, всегда может обратиться за помощью к учителю, если будет испытывать какие-либо трудности.

✓ *Индивидуальный подход к каждому ученику* — позволяет развивать творческие способности, самообразовательные навыки отдельной личности, что дает возможность школьнику почувствовать свою уникальность и одаренность независимо от возможностей других обучающихся.

✓ *Определение творческой сферы школьников* — дает возможность выявить, какие именно занятия необходимы каж-

Самообразование происходит за счет использования учениками возможностей, которые им предоставляют педагоги, создающие творческую среду. Важно и то, что творческая среда должна обеспечивать развитие свободной личности.

дому ребенку, позволяет сгруппировать учеников со схожими интересами в творчестве. Такой способ положительно влияет и на коммуникативные навыки обучающихся, поскольку работа в группе предполагает общение между ее участниками.

✓ *Предоставление обучающимся самостоятельного выбора способов и средств индивидуального творческого развития и самообразования* — обеспечивает учащихся разнообразными творческими занятиями с учетом интересов всех учеников. Таким образом достигается та творческая атмосфера, при которой каждый участник чувствует себя значимой личностью, чьи увлечения поддерживают и уважают.

✓ *Использование возможностей школьной среды* — нацелено на максимально продуктивное становление обучающегося как творческой личности. Проведение таких мероприятий, как День матери, Праздник осени, Прощание с азбукой, Новогодний карнавал, участие в творческих вечерах или постановках спектаклей позволяют развивать способности школьников, а каждому ученику — проявить себя в определенной роли.

Применяя данные способы в комплексе, педагог создаст такую творческую среду, в которой обучающиеся легко смогут найти свое направление развития, отталкиваясь от собственных интересов

и увлечений, что крайне важно, так как мотивация к занятиям должна с каждым разом только усиливаться. Сочетание творческой деятельности и постоянно растущего к ней интереса обеспечивает ка-

чественное самообразование обучающихся. Однако следует помнить, что ориентация должна быть не на внешнюю (отметки, замечания), а на внутреннюю мотивацию ученика к творчеству.

Создание творческой среды и условий, благоприятствующих проявлению твор-

ческой активности, стимулирует самообразовательную деятельность. Для того чтобы школьники могли продуктивно заниматься самообразованием, мы предлагаем уделить внимание одному из важнейших пунктов данной деятельности — *планированию*. Планирование в педагогике — это функция управления, включающая в себя разработку плана на основе имеющейся информации, а также процесс реализации намеченных мероприятий и контроль за их выполнением. Грамотное планирование — залог будущей успешной самообразовательной деятельности.

При планировании самообразовательной деятельности предлагаем использовать метод Эйзенхауэра (или матрицу Эйзенхауэра) как наиболее эффективный, согласно которому все дела делятся на четыре категории:

✓ А — важные и срочные (дедлайн которых наступил);

✓ В — важные, но не срочные (например, своевременная отчетность);

✓ С — срочные, но не важные дела (к примеру, исправление неполадок техники);

✓ D — несрочные и неважные дела (например, использование социальных сетей) [10].

Разделение на категории ежедневных дел, необходимых для достижения цели, значительно сокращает время школьников на обдумывание того, что им сделать в первую очередь, а что оставить на потом.

Мы адаптировали метод Эйзенхауэра таким образом, чтобы он подходил младшим школьникам, которые занимаются творчеством. Пример адаптированной нами матрицы Эйзенхауэра, использование которой наиболее продуктивно при планировании занятий младших школьников самообразованием, представлен в таблице на с. 167.

Используя матрицу Эйзенхауэра при планировании деятельности, ученики будут более успешно и продуктивно вы-

Для того чтобы школьники могли продуктивно заниматься самообразованием, мы предлагаем уделить внимание одному из важнейших пунктов данной деятельности — планированию.

Адаптированная матрица Эйзенхауэра для планирования занятий творчеством в условиях формирования самообразовательной культуры младших школьников

Категория дела	Описание категории	Образец творческой деятельности	Образец применения
А	«Буду делать прямо сейчас!»	Пластилинография: ✓ модульная; ✓ витражная (обратная); ✓ фактурная; ✓ контурная; ✓ многослойная; ✓ мозаичная	Дети с удовольствием занимаются лепкой из пластилина. Здесь помощь педагога понадобится лишь в случае, когда школьника необходимо познакомить со всем многообразием видов пластилинографии. Если ученик активно занимается лепкой и ставит это занятие на первое место в списке дел — поддержите его и предложите новые интересные идеи для пластилинографии
В	«Сделаю, как только появится время»	Актерское мастерство: ✓ разминка; ✓ коллективные упражнения; ✓ упражнения для развития артикуляции, мелкой моторики руки, слухового восприятия; ✓ актерские этюды	Не все обучающиеся любят выступать и проявлять свои таланты, однако педагог может убедить учеников в важности занятий актерским мастерством. Упражнения, польза которых будет доказана учителем, школьники воспримут с большим энтузиазмом. Не стоит принуждать обучающихся к занятиям, однако можно найти компромисс: в свободное время ученик просто попробует выполнить несколько несложных упражнений
С	«Постараюсь попросить помочь»	Рисование: ✓ традиционное рисование красками и карандашами; ✓ рисунки из камней; ✓ рисование мыльными пузырями, солью	Школьники занимаются рисованием достаточно часто, но не у всех это хорошо получается. Если ученик плохо справляется, например, с рисованием мелких деталей, педагог всегда может предложить ему свою помощь. Однако этот способ лучше применять, только если это действительно требуется. В остальных случаях школьник должен попробовать выполнить задание сам. Не стоит категорично отказывать ученику в помощи, нужно грамотно направить его к решению возникшей проблемы или предложить выполнить задание вместе
Д	«Оставлю на потом»	Кулинарные мастер-классы: ✓ приготовление авторских десертов; ✓ создание собственных рецептов; ✓ изучение интересных исторических фактов о продуктах питания	Младшие школьники с интересом наблюдают за процессом приготовления пищи, но сами редко пробуют этим заняться из-за запретов и ограничений взрослых. В таком случае педагог может провести мастер-класс как шеф-повар, а ученики выступят в роли помощников. Занятия кулинарией требуют особой предусмотрительности и тщательного контроля, однако не стоит совсем от них отказываться, просто их необходимо спланировать так, чтобы каждый из обучающихся был задействован в процессе и максимально сосредоточен

страивать свои занятия творчеством. Мы предложили один из способов упрощения (которое достигается за счет планирования учащимися своей самообразовательной деятельности исходя из представленных выше категорий дел) и структурирования самообразовательной деятельности младших школьников. Следует помнить, что обеспечение творческой среды для обучающихся в условиях формирования самообразовательной культуры во многом зависит от педагога, который должен

учитывать интересы и возможности детей, а также мотивировать их на дальнейшую деятельность.

Таким образом, создание творческой среды как основное условие формирования самообразовательной культуры младших школьников предполагает:

✓ ориентацию педагогов на область перспективного творческого развития каждого обучающегося, учет уникальности личности и собственных интересов и увлечений школьников;

Слово докторанту и аспиранту

✓ создание и обеспечение таких условий организации творческой среды, реализация которых позволит определить данную среду как продуктивную и эмоционально положительную для учеников.

Творческая среда будет максимально эффективной для школьников в том случае, когда она сочетает в себе единство творческих увлечений обучающихся, их мотивацию к деятельности, а также ее грамотную организацию педагогами. Самообразование сегодня — это такой способ обучения и развития учащихся, который максимально адаптирует их к изменяющимся социально-экономическим ус-

ловиям. Занимаясь творчеством, ученик одновременно удовлетворяет свои потребности как в развлечениях, так и в получении новых знаний.

Проблема создания творческой среды для младших школьников в настоящее время является крайне актуальной: с одной стороны, ФГОС НОО требует от педагогов ее обеспечения, а с другой — не разработана модель ее реализации. Разработка модели творческой среды, в условиях которой происходило бы формирование самообразовательной культуры младших школьников, является способом решения данной проблемы.

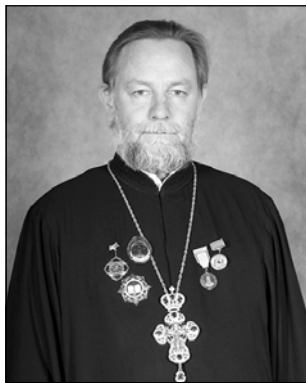
ЛИТЕРАТУРА

1. *Безниско, Е. Д.* Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Д. Безниско. — М., 2007. — 29 с.
2. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2003. — 176 с.
3. *Корчак, Я.* Как любить ребенка / Я. Корчак. — Екатеринбург : У-Фактория, 2007. — 384 с.
4. *Мануйлов, Ю. С.* Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2008. — № 4. — С. 21—27.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации.* — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.
6. *Хуторской, А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — М. : Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
7. *Юшкевич, Е. В.* Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы / Е. В. Юшкевич // Нижегородское образование. — 2019. — № 3. — С. 146—152.
8. *Якушев, А. И.* Влияние творческой среды на развитие личности учащегося / А. И. Якушев, Ф. Д. Товарищева // «Концепт» : научно-методический электронный журнал. — 2017. — Т. 32. — С. 217—222.
9. *Ясвин, В. А.* Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. — М. : Сентябрь, 2000. — 128 с.
10. <https://4brain.ru/blog/>.

ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Педагогика вчера и сегодня



СИСТЕМА ПРАВОСЛАВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ХРОНОДИСКРЕТНЫЙ ИНСТИТУТ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Е. ХУДИН,
протоиерей, руководитель отдела образования
и катехизации Нижегородской епархии
hudin_ev@mail.ru

В статье предложен новый вариант анализа работы православных образовательных организаций, основанный на методологических принципах хронодискретного моногеографического сравнительного правоведения. Исследуются три основных направления анализа системы православного образования в рамках рассматриваемого хроноразрыва: сами образовательные учреждения; предметы православного компонента, включающие в себя Закон Божий, церковнославянский язык, церковное пение; учредители и источники финансирования образовательной организации.

This article is devoted to a new analysis of the work of Orthodox educational institutions based on methodological principles of chrono-discrete mono-geography comparative law. The author defines three main areas of analysis of the Orthodox education system within the framework of the considered time gap: the educational institutions themselves, the subjects of the Orthodox component, including the «God's law», the Church Slavonic language, Church singing, and the founder of the institution with the sources of its funding.

Ключевые слова: *православные гимназии, православные детские сады, духовно-нравственное развитие, православный компонент, хроноразрыв*

Key word: *orthodox gymnasiums, orthodox kindergartens, spiritual and moral development, orthodox component, time gap*

«**В** наше время образование становится важнейшим средством строительства завтрашнего дня, ближайшего будущего каждого человека, семьи, общества, нации, государства. Кто хочет иметь достойную нормальную жизнь завтра, сегодня должен позаботиться об образовании», — эти слова Святейшего патриарха Московского и всея Руси Кирилла по праву могут считаться ориенти-

ром при создании сети православных образовательных организаций в Нижегородской митрополии.

Сегодня на территории Российской Федерации функционируют около 160 православных образовательных организаций. Большая часть их сконцентрирована в Московской городской епархии и в епархии Московской области. На втором месте по количеству гимназий Владимир-

ская и Нижегородская митрополии. При этом стоит отметить уникальность последней, связанную с наличием не разрозненных и автономных гимназий, а функционированием целой сети православных образовательных организаций.

Однако так было не всегда. Система образования в России в целом прошла довольно трудный и тернистый путь становления. Это обусловлено рядом объективных факторов исторического развития нашей страны. Поэтому, когда мы говорим о системе православного образования, допустимо будет использовать методологию хронодискретного моногеографического сравнительного правоведения, где предметом изучения является довольно широкий диапазон институтов. При анализе развития православного образования в России четко прослеживается хронодискретность, характеризуя которую, А. А. Демичев отмечает, что в истории исследуемых институтов должен быть не просто перерыв, а определенный разрыв традиции. При этом сравнивается не один и тот же институт, который эволюционировал на протяжении длительного времени, а аналогичные институты, возникшие в схожих условиях в разные исторические периоды без прямой преемственности между ними [3]. По сути, система православного образования может стать отдельной темой для подобного изучения, тем более что причиной хроноразрыва являлся прямой правовой запрет, положивший конец бытованию не только соответствующего института, но и концепции такового [4].

Можно выделить следующие направления анализа, которые были подвержены указанному выше хроноразрыву. Во-первых, это касается самих православных гимназий как института начального и полного среднего образования, прекративших свою деятельность в качестве образовательных учреждений после прихода советской власти в 1917 году и с началом реформ образования.

В постановлении Комиссариата по

народному просвещению «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Комиссариата по народному просвещению» от 11 декабря 1917 года говорится, что «Комиссариат по народному просвещению... пересмотрев вопрос, постановил: передать из духовного ведомства дела воспитания и образования ведению Комиссариата народного просвещения. Передаче подлежат все церковноприходские

(начальные одноклассные, двухклассные) школы, учительские семинарии, духовные училища и семинарии, женские епархиальные училища, миссионерские школы, академии и все другие носящие различные названия низшие, средние и высшие школы и учреждения духовного ведомства...» [8]. Окончательно православное образование, каким оно было до революции, прекращает свое существование 20 января (2 февраля) 1918 года, после принятия Декрета о свободе совести, церковных и религиозных обществах [2].

Во-вторых, значительный хроноразрыв произошел в преподаваемых предметах, входивших в учебный план, которые в настоящее время зафиксированы в стандарте православного компонента начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования для учебных заведений Российской Федерации, утвержденном приказом председателя Синодального отдела религиозного образования и катехизации Русской православной церкви 28 апреля 2015 года [10]. К предметам православного компонента относят основы православной веры, церковнославянский язык, церковное пение, греческий и латинский языки, логику. Содержание предмета «Основы православной веры» базируется на учебниках и учебных пособиях, ориентированных на преподавание Закона Божьего, то есть, по сути, эти два предмета с поправкой

Когда мы говорим о системе православного образования, допустимо будет использовать методологию хронодискретного моногеографического сравнительного правоведения, где предметом изучения является довольно широкий диапазон институтов.

на время содержательно дублируют друг друга, поэтому, когда речь идет о хроно-разрыве, уместно устанавливать между ними прямую связь, поскольку при разных названиях они имеют одинаковое наполнение. Церковнославянский язык и церковное пение не изменили своих названий, но содержательно претерпели некоторые изменения и ориентируются на запросы современного общества.

Стоит обратить внимание, что хронологически уместно говорить как о гимназиях, так и о предметах их учебного плана, основываясь на принятых Александром I «Предварительных правилах народного просвещения» (Именном указе Сенату «Об устройстве училищ») от 24 января 1803 года, в которых были определены четыре рода училищ: приходские, уездные, губернские, или гимназии, и университеты [9]. В 1817 году в манифесте о создании Министерства духовных дел и народного просвещения указывается, что «желая, дабы Христианское благочестие было всегда основанием истинного просвещения, признали Мы полезным соединить дела по Министерству Народного Просвещения с делами всех вероисповеданий в состав одного управления под названием Министерства Духовных Дел и Народного Просвещения» [9, с. 134], что, по сути, указывает на необходимость преподавания Закона Божия, который как обязательный предмет был введен в 1819 году во всех училищах и гимназиях [1] вплоть до 1918 года. Так же обстояли дела с церковнославянским языком и церковным пением. Для всех ступеней образования в XIX — начале XX века по данным предметам были разработаны подробные учебные и учебно-методические издания [7].

Эти предметы перестают преподаваться после принятия 20 января (2 февраля) 1918 года декрета Совета народных комиссаров «Об отделении церкви от

государства и школы от церкви», в пункте 9 которого говорится, что «преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях, где преподаются общеобразовательные предметы, не допускается. Граждане могут обучать и обучаться религии частным образом» [2, с. 372].

Третьим направлением в анализе является определение статуса и учредителя образовательной организации, в которой изучались предметы православного компонента. Отдельно стоит исследовать источники финансирования.

Все рассмотренные выше направления претерпевали серьезные изменения на протяжении всего XIX века вплоть до смены государственного режима. Существовали гимназии и народные училища различного подчинения, имеющие разные источники финансирования, при этом предметы учебного плана зачастую пытались унифицировать. Например, по Положению о начальных народных училищах от 14 июля 1864 года унифицируются предметы учебного плана, где одним из основных как раз был Закон Божий. Учредители и источники финансирования также были различны.

После значительного хроноразрыва и распада Советского Союза начинается новый виток развития в системе частного образования и участия граждан в финансировании образования. Согласно Закону РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266-1, школа стала называться образовательным учреждением, разрабатывающим и реализующим одну или несколько образовательных программ и обеспечивающим содержание и воспитание учащихся. Образовательные учреждения подразделялись на государственные (федеральные), муниципальные, негосударственные (частные) [6]. Именно в это время появляются православные гимназии и школы. При этом учредителем не обязательно могла выступать епархия. В Нижегородской области первой

Все рассмотренные направления претерпевали серьезные изменения на протяжении всего XIX века вплоть до смены государственного режима.

частной православной школой стала Дивеевская монастырская православная средняя общеобразовательная школа. Сегодня Нижегородская епархия является учредителем 16 епархиальных образовательных организаций: десяти действующих гимназий и школ (две планируется открыть в течение двух лет), четырех православных детских садов (два из которых будут открыты в ближайшее время). Родители не платят за обучение детей, что является уникальным случаем в Российской Федерации, так как большая часть православных гимназий финансируется за счет родительских средств.

Таким образом, когда речь идет о системе православного образования, стоит говорить о трех направлениях анализа в рамках самого хроноразрыва:

✓ организаций начального общего, основного общего, среднего общего образования, которые имеют статус, схожий с ныне существующими православными гимназиями и школами;

✓ блока входящих в учебный план предметов православного компонента, основными из которых являются Закон Божий, церковнославянский язык и церковное пение;

✓ учредителей образовательной организации и источников ее финансирования.

В ходе дальнейшего изучения данных проблем особое внимание следует уделить микрохроноразрывам, которые мож-

но определить на основании законов и постановлений принимаемых на протяжении XIX века, касающихся рассматриваемых институтов образования, с учетом определенных блоков анализа.

Необходимо отметить, что изучение развития сети православных гимназий в русле концепции хроноразрыва сегодня является одним из приоритетных направлений. Несомненно, институт православного образования относится к явлениям большой временной длительности, что, как справедливо указывал К. А. Демичев, обуславливает их «удивительную устойчивость, которая способствует быстрому воспроизводству соответствующего института по завершению хроноразрыва» [5, с. 28].

Несмотря на длительную историю изучения данных институтов и системы православного образования и при частичном упоминании о прерывании их деятельности, эти проблемные области не выделялись в отдельный предмет комплексного изучения. Поэтому в рамках данного исследования подобного рода анализ может стать одним из ключевых при характеристике работы православных гимназий по стране в целом, и в Нижегородской области и Нижегородской епархии в частности.

Необходимо отметить, что изучение развития сети православных гимназий в русле концепции хроноразрыва на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бычкова, В. М. Некоторые моменты из истории преподавания Закона Божия в России / В. М. Бычкова // Вестник ПСТГУ. Серия IV: «Педагогика. Психология». — 2009. — Вып. 1 (12). — С. 7—20.

2. Декреты Советской власти : сборник. Т. I. 25 октября 1917 г. — 16 марта 1918 г. / Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, Институт истории Академии наук СССР. — М. : Государственное издательство политической литературы, 1957. — 625 с.

3. Демичев, А. А. Проблемы изучения правовой преемственности в хронодискретных моногеографических исследованиях / А. А. Демичев // Юридическая техника. — 2011. — № 5. — С. 160—165.

4. Демичев, К. А. Идея и концепция как объект изучения хронодискретного моногеографического сравнительного правоведения / К. А. Демичев // Российский журнал правовых исследований. — 2017. — № 3. — С. 80—84.

5. Демичев, К. А. Категории временной длительности и темпоральности в контексте теории хроноразрыва: ХМСП-подход / К. А. Демичев // Актуальные проблемы и перспективы развития научной школы Хронодискрет-

ного моногеографического сравнительного правоведения : сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научной конференции / под ред. А. А. Демичева, К. А. Демичева. — Н. Новгород : НИУ РАНХиГС, 2019. — С. 26—34.

6. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» (ред. от 12.11.2012). — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/04e25fa5172f377055dee7f04eb131f92135a336/.

7. Образовательная деятельность Русской православной церкви: проблемы освоения наследия : библиографический справочник. В 2 кн. / Православная гимназия во имя преп. Сергия Радонежского ; сост. О. А. Павлова. — Новосибирск : Изд-во Православной гимназии, 1996.

8. Постановление Комиссариата по народному просвещению «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Комиссариата по народному просвещению». — URL: <http://istmat.info/node/28121>.

9. Российское законодательство об образовании XIX — начала XX века : сборник документов. В 3 т. / ред.-сост. Э. Д. Днепров. — М. : ИД Высшей школы экономики, 2017.

10. Стандарт православного компонента начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования для учебных заведений Российской Федерации. — URL: <https://pravobraz.ru/pravoslavnyj-komponent-osnovnoj-obshheobrazovatelnoj-programmy-doshkolnogo-obrazovaniya-dlya-pravoslavnogo-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-na-territorii-rossijskoj-federacii/>.

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: niobr2008@niro.nnov.ru.

Перечень представляемых авторами материалов

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора (ов) с указанием полных имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Краткая контактная информация об авторе(ах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала www.nizhobr.nironn.ru. Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая С. Ю.

ИЗ ИСТОРИИ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НИЖЕГОРОДСКОЙ ГУБЕРНИИ НА РУБЕЖЕ XIX—XX ВЕКОВ



А. В. НАУМОВ,
кандидат
исторических наук,
доцент кафедры
истории России
и вспомогательных
исторических дисциплин
НГПУ им. К. Минина
official@pocako.ru



М. Ю. ШЛЯХОВ,
кандидат
исторических наук,
доцент, заведующий
кафедрой истории России
и вспомогательных
исторических дисциплин
НГПУ им. К. Минина
mik-shlyakhov@yandex.ru



И. Д. ФЕДОРОВ,
студент НГПУ
им. К. Минина
fed2573@mininuniver.ru

В статье дается подробный анализ организации, содержания и преподавательского состава учительских курсов, проводимых Нижегородским губернским земством на рубеже XIX—XX веков. Делается вывод об их большом значении в становлении системы профессионального педагогического образования в Нижегородской губернии в данный период.

The article deals with the detailed analysis of the organization, content and teaching staff of teacher courses conducted by the Nizhny Novgorod provincial administration at the edge of the XIX—XX centuries. The conclusion is drawn about their great importance in the formation of the professional teacher education system in the Nizhny Novgorod province in this period.

Ключевый слова: *учительские курсы, педагогическое образование, Нижегородская губерния, переподготовка учителей*

Key words: *teacher courses, pedagogical education, Nizhny Novgorod province, retraining of teachers*

Во второй половине XIX века в Российской империи идет процесс становления системы народного образования. Быстрый рост количества земских школ поставил перед государством

и органами местного самоуправления проблеме подготовки и переподготовки педагогических кадров, которая на рубеже XIX—XX веков оставалась нерешенной. Педагогов для вновь открываемых народ-

ных школ критически не хватало, некому было замещать и освобождающиеся из-за ротации кадров уже имеющиеся учительские места. Другой важной проблемой, стоявшей перед земским образованием, был профессиональный уровень уже имеющихся народных учителей, многие из которых не имели высшего и среднего образования. Решать все эти вопросы должна была организация системы подготовки и переподготовки педагогических кадров Российской империи.

В рассматриваемый период педагогическое образование в России осуществлялось:

- ✓ в специальных педагогических учебных заведениях для подготовки народных учителей (учительские семинарии);
- ✓ на учительских съездах (в 1871—1875, 1881—1885, 1899—1906 годах);
- ✓ на временных (краткосрочных) педагогических курсах, проводимых с 1875 по 1899 год [16].

Во второй половине XIX века во многих городах местные земства организуют учительские курсы и съезды. Их целью было повышение квалификации учителей, работавших в учебных заведениях по всей России. Первые курсы начали действовать в 1860-х годах — сразу после возникновения земств (например, в Вятской губернии первый учительский съезд был проведен в городе Уржуме в 1869 году), а в последующие десятилетия

курсы получили широкое распространение. Из коротких двух-трехдневных встреч они постепенно превращались в более продолжительную по времени форму работы по повышению педагогической квалификации учителей.

Учительские курсы проводились во многих городах России (Москве, Серпухове, Вятке, Казани, Твери, Чернигове), ими руководили известные в то время отечественные педагоги, такие как Д. И. Ти-

хомиров [1—4; 8; 11; 12; 16; 17], Н. Ф. Бунаков и многие другие.

На рубеже XIX—XX веков острой проблемой народного образования Нижегородской губернии стала нехватка профессиональных знаний для сельских учителей губернии. Нижегородский инспектор народных училищ В. А. Раевский упоминает о том, что открытие учительских курсов является «необходимостью при существующем в губернии контингенте учителей и учительниц, в котором более 70 % учащихся лиц не имеют специальной подготовки и до 30 % не получили среднего образования» [6, с. 1]. В связи с этим Нижегородским губернским земством было принято решение об открытии летних учительских курсов (первые курсы были организованы в 1898 году и длились с 14 июня по 5 июля), которые впоследствии расширялись и проводились в 1900, 1902 и 1914 годах.

Местом проведения курсов было выбрано здание народных развлечений (Царский павильон), располагавшееся на территории Нижегородской ярмарки в огнестойком поселке. Оно было чрезвычайно удобно «благодаря обширному залу для собраний общества, сцене, которая была приспособлена для класса, и, наконец, благодаря побочным комнатам, в одну из которых была помещена библиотека, а в других нашли себе помещение сами руководители и наблюдатель, что представлялось очень желательным, так как давало возможность постоянного взаимного общения курсистов с руководителями и наблюдателем» [6, с. 2].

Специально для практических занятий курсистов была составлена временная школа из 33 мальчиков и девочек. Часть из них являлись учениками ближайших училищ, а остальные дети (для младшего отделения) — совсем неграмотными.

С 1900 года помещение для проведения курсов предоставлял Нижегородский коммерческий клуб, пустовавший летом. Помещение клуба вполне отвечало це-

Во второй половине XIX века во многих городах местные земства организуют учительские курсы и съезды. Их целью было повышение квалификации учителей, работавших в учебных заведениях по всей России.

лям курсов, давая возможность организовать и занятия (в зале клуба, комнате совещаний, библиотеке), и столовую для курсистов [7].

Курсисты, прибывавшие на курсы из различных уездов, с разрешения городской управы размещались в Коронационном и Храмцовском училищах, а курсистки — в училищах имени Полевого, имени Минина и Пожарского и имени Гациского. Часть курсистов и курсисток — члены общества взаимного вспомоществования учителям и учительницам — жили в помещении общежития учащихся. Таким образом, приехавшие учителя были обеспечены жильем, пропитанием и всем необходимым.

Занятия на курсах проходили по плотному графику. Утром с 8:00 до 14:00 практиканты или иногда сами руководители проводили уроки в созданной специально для курсов школе. На каждый урок, который предстояло дать одному из курсистов, предварительно готовился письменный подробный план, который затем обсуждался с руководителем (при необходимости в него вносились поправки или дополнения). На следующий день разработанный таким образом урок проводился в школе перед всеми курсистами. Важной частью подготовки являлся обязательный разбор проведенных уроков. «Здесь предоставлялось более обширное поле живому обмену мыслей, и оживленные беседы завершали общим приговором о достоинстве данных уроков» [6, с. 4]. Вечером, часов с 16 или 17, и до 20 руководители вели беседы со слушателями о преподавании того или иного предмета. В. А. Раевский в своих записях отмечает: «Беседы эти... носили характер лекций, временами переходивший в обмен мыслями между руководителем и слушателями. Это часть вечерних занятий возбуждала курсистов к сосредоточенному вниманию, и, должно отдать им справедливость, они никогда не обнаруживали недостатка в нем» [там же].

Интересным представляется содержа-

ние программы учительских курсов. Если сначала основными предметами на курсах были русский язык, чистописание, математика (в 1898 году программа курсов состояла только из них), то в дальнейшем количество предметов и приглашенных педагогов увеличилось. Так, на курсах, проводимых в 1898 и 1900 годах, руководители (они же преподаватели) вели чистописание, русский язык и арифметику, а на курсах 1902 года уже читались лекции по медицине, родоноведению, психологии, истории педагогики [7].

Курсы, организованные в 1914 году, отличались от предыдущих обширной программой и количеством предметов. В них входили богословие, педагогическая психология, выразительное чтение, русская литература, чтение о начальной математике, химия с практическими занятиями, физика с практическими занятиями, биология с практическими занятиями, родоноведение; практические занятия по приготовлению учебных коллекций и устройству школьного музея, по лепке, по иллюстрированному рисованию; объяснение наглядных пособий по математике, физике и астрономии на выставке, наблюдение звездного неба; читались лекции «О железе» и «О панамском канале» [11]. Процесс постоянного расширения круга преподаваемых предметов и углубление их содержания указывает на стремление нижегородского земства повысить профессиональный уровень учителей.

Важно отметить, что в начале XX века лекции на учительских курсах читали лучшие учителя и специалисты России. Так, в отчете о педагогических курсах Нижегородского губернского земства, проходивших 4—25 июня 1902 года, можно найти работы известных ученых начала XX века М. И. Демкова (лекции по истории педагогики), профессора С. Ф. Платонова («О значении Нижнего Новгорода

Процесс постоянного расширения круга преподаваемых предметов и углубление их содержания указывает на стремление нижегородского земства повысить профессиональный уровень учителей.

в истории России»), основоположника отечественной педагогической психологии П. Ф. Каптерева («Беседы о памяти»), наблюдателя курсов Н. Н. Иорданского и др. [7].

На летних курсах 1914 года лекции по родиноведению читал директор Астраханского коммерческого училища А. А. Костромин; по устройству школьного музея — руководитель Петроградского подвижного музея учебных пособий Императорского технического общества М. В. Новорусский; по русской литературе — доктор философии Гейдельбергского университета, редактор журнала «Логос» Ф. А. Степун; курс биологии — лаборант при кафедре Московского сельскохозяйственного института, магистр биологии Гейдельбергского университета В. В. Станчинский [11].

Отечественный исследователь В. Б. Помелов отмечает, что в Нижегородской губернии каждый год после проведения учительских курсов местное земство издавало большой том, содержащий все выступления учителей и приглашенных ученых. Таким образом, получался своего рода учебник, в котором поднимались проблемы, связанные с новыми открытиями и достижениями в естественных и общественных науках, а также в методике преподавания различных дисциплин [9]. В некоторых изданиях, например, таких как книга «Учительские курсы Нижегородского губернского земства», публиковались размышления учителей губернии по различным вопросам обучения и воспитания, образцы их поэтического и прозаического творчества и т. д.

Учительские курсы имели довольно большой успех в профессиональной среде. Для участия в них в Нижний Новгород в качестве курсистов приезжали учителя различных учебных заведений почти со всех уездов губернии.

Учительские курсы имели довольно большой успех в профессиональной среде. Для участия в них в Нижний Новгород в качестве курсистов приезжали учителя различных учебных заведений почти со всех уездов губернии. Описывая

работу курсов, В. А. Раевский отмечает: «Курсистов было так много, что нельзя было и думать предоставить каждому из них хотя бы по одному уроку в школе» [6, с. 4]. Помимо того что общее число курсистов возрастало (в 1898 году было 206 участников, в 1900-м — 354, в 1902-м — 512, в 1914-м — 562 участника), стремительно увеличивалось и количество учителей, записывающихся на курсы в качестве вольных слушателей (за свой счет) (в 1898 году их было 44 человека, в 1900-м — 85, в 1902-м — 347, в 1914-м — 371) [6], что свидетельствовало о необходимости таких мероприятий для учителей, а также об их популярности и результативности.

Мысль о том, что подобные мероприятия необходимы, выразили и сами курсисты в своем благодарственном адресе губернскому земству в 1898 году: «Прожив три недели в атмосфере дружной, умственной работы, при участии наших руководителей, мы с бодрым духом возвратимся в наши села и с обновленными знаниями будем служить на пользу дорогого русского народа. На истекших курсах выяснилось, как необходимы они учителям и учительницам, а посему, по чувству товарищества, не можем не пожелать и для отсутствующих наших коллег такого же участия на курсах в будущем, каким мы пользовались в настоящем. Дай бог, чтобы наше пожелание нашло отклик в сердцах просвещенных земских деятелей» [6, с. 21].

Стоит отметить, что учительские курсы и педагогические съезды как в Нижнем Новгороде, так и в других городах проводились не каждый год — они вообще не имели никакой четкой последовательности. В. Б. Помелов обращает внимание на то, что «в отечественной историко-педагогической литературе понятия “учительские курсы” и “учительские съезды” нередко используются как тождественные. Объясняется это тем, что в ходе проведения курсов их организаторы и участники нередко “увлекались” и выхо-

Учительские курсы имели довольно большой успех в профессиональной среде. Для участия в них в Нижний Новгород в качестве курсистов приезжали учителя различных учебных заведений почти со всех уездов губернии.

дили за рамки программы — обсуждали политические проблемы и т. д. В итоге следовал запрет на их проведение в дальнейшем. Стремясь обойти этот запрет, организаторы объявляли новые курсы съездом: съезды же не были запрещены. Затем следовало запрещение и съездов. Проходило время, и педагогические круги вновь ставили вопрос о проведении курсов и съездов, но уже без неблагонадежных организаторов. Этим обстоятельством и объясняется отсутствие планомерности в проведении учительских курсов и съездов; они проводились от случая к случаю, по мере возможности...» [9, с. 109].

Однако в Нижнем Новгороде на рубеже веков наблюдается строгое разграничение между этими двумя понятиями. Мероприятия по подготовке учителей и повышению их квалификации, проходившие в 1898, 1900, 1902, 1914 годах, имели одно общее название: «Учительские курсы Нижегородского губернского земства». Что же касается съездов, то в Нижегородской губернии они также проводились, но имели совсем другой характер. Более того, из документов следует, что педагогические курсы Нижегородского губернского земства не только не встречают сопротивления со стороны местных властей, но, наоборот, получают от них одобрение и поддержку (например, на открытии летних курсов 4—25 июня 1902 года присутствовали управляющий губернией барон К. П. Фредерикс, председатель губернской земской управы А. А. Савельев, городской глава А. М. Меморский, директор народных училищ М. И. Демков [7]).

Подводя итог, можно сделать вывод о

том, что учительские курсы были важным, востребованным и необходимым событием в рамках развития народного образования Нижегородской губернии, а организация курсов — масштабным культурным и образовательным мероприятием, пользующимся всевозрастающей популярностью из года в год.

О востребованности курсов свидетельствует увеличение числа слушателей как приглашенных самим зем-

ством, так и записавшихся за свой счет. Популярность учительских курсов была также связана с высоким уровнем их организации и с самим их содержанием. На курсах не только изучались необходимые для работы педагогов базовые предметы, но и постоянно расширялась тематика за счет новых, актуальных на тот момент, учебных предметов.

Важной составляющей курсов была методика преподавания и организации занятий в школе: практически все курсисты были включены в процесс создания уроков и их демонстрацию коллегам. Особо следует отметить высокий уровень преподавательского состава курсов, поскольку для чтения лекций и проведения занятий приглашались лучшие представители отечественной общественной, научной и педагогической мысли начала XX века. Учительские курсы, проводимые Нижегородским земством на рубеже XIX—XX веков, стали важным этапом развития системы педагогического образования и профессиональной переподготовки учительских кадров на региональном и общероссийском уровнях.

Из документов следует, что педагогические курсы Нижегородского губернского земства не только не встречают сопротивления со стороны местных властей, но, наоборот, получают от них одобрение и поддержку.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вежлев, А. М.* Выдающийся русский педагог Д. И. Тихомиров : пособие для учителей-заочников / А. М. Вежлев ; Оренбург. гос. пед. ин-т им. В. П. Чкалова, — Оренбург, 1962. — 18 с.
2. *Киселева, М. П.* Д. И. Тихомиров о духовно-нравственном воспитании / М. П. Киселева // Педагогика. — 2009. — № 1. — С. 82—88.
3. *Киселева, М. П.* Дмитрий Иванович Тихомиров: из воспоминаний современников / М. П. Киселева // Начальная школа. — 2013. — № 9. — С. 9—12.

4. *Киселева, М. П.* Духовно-нравственное воспитание в педагогическом наследии Д. И. Тихомирова : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. П. Киселева. — Смоленск, 2006. — 165 с.
5. *Лиленкова, А. П.* Вопросы народного образования в деятельности Нижегородского губернского земства в 1890—1904 гг. / А. П. Лиленкова // Ученые записки Горьковского гос. университета им. Н. И. Лобачевского. — 1971. — Вып. 135. — С. 44—57.
6. Отчет о педагогических курсах Нижегородского губернского земства, бывших в Нижнем Новгороде с 14 июня по 5 июля 1898 г. (Под наблюдением инспектора народных училищ В. А. Раевского). — Н. Новгород : Губернское земство, 1899. — 259 с.
7. Педагогические курсы Нижегородского губернского земства с 4 по 25 июня 1902 года : отчет о деятельности. — Н. Новгород, 1903. — 305 с.
8. *Помелов, В. Б.* Дмитрий Иванович Тихомиров — «Третьяков» российской педагогики / В. Б. Помелов // Начальная школа. — 2014. — № 11. — С. 67—74.
9. *Помелов, В. Б.* Учительские курсы и съезды в российской провинции (вторая половина XIX в.) / В. Б. Помелов // Педагогика. — 2009. — № 10. — С. 63—69.
10. Сборник постановлений Нижегородского губернского земского собрания. Т. 4: 1900—1910 гг. — Н. Новгород : Нижегородское губернское земство, 1914. — 1502 с.
11. *Семенова, Е. И.* Выдающийся деятель русской начальной школы Д. И. Тихомиров : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. И. Семенова. — Томск : ТГУ, 1962. — 20 с.
12. *Серополко, С. О.* Д. И. Тихомиров / С. О. Серополко // Педагогический листок. — 1915. — № 7. — С. 473—505.
13. Учительские курсы Нижегородского губернского земства (5 июня — 5 июля 1914 г.) : отчет губернской земской управы по Отделу народного образования. — Н. Новгород : Нижегород. губ. земство, 1914. — 263 с.
14. Учительские курсы Нижегородского губернского земства (30 мая — 15 июля 1916 года) : конспекты лекций и практических занятий по Отделу народного образования. — Н. Новгород : Нижегород. губ. земство, 1916.
15. *Хвостова, И. А.* Преподавание в земских школах Нижегородской губернии как ключевая проблема в образовательной сфере региона во второй половине XIX века / И. А. Хвостова // Гуманитарные и социально-экономические науки. — 2014. — № 5. — С. 52—56.
16. *Чехов, Н. В.* Из воспоминаний о Д. И. Тихомирове / Н. В. Чехов // Педагогический листок. — 1915. — № 7. — С. 507—514.
17. *Щетинина, Н. П.* Проблемы народной школы и профессионального развития учителей в выступлениях Д. И. Тихомирова на земских педагогических курсах (90-е годы XIX века) / Н. П. Щетинина // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. — 2011. — № 11. — С. 255—260.

Газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит один раз в месяц. Целевая аудитория газеты — педагоги и руководящие работники системы образования Нижегородской области.

Основная цель издания — популяризация в педагогической среде региона современных научных достижений и представление лучших образцов передового педагогического опыта Нижегородской области. Концепция газеты предусматривает подбор тематического материала в каждый номер, включающего как научно-популярные статьи, интервью с учеными-педагогами российского и регионального уровней по ведущим направлениям развития российского образования, так и материалы учителей-практиков и руководителей ОО, обобщающие их опыт.

Темы и требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.nnov.ru в разделе «Периодические издания». Дополнительная информация по телефону (831) 468-08-03.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anthropologic status of the additional postgraduate education of pedagogues in the context of the national education development agenda (*V. I. Slobodchikov*, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Fellow of Russian Academy of Education, Academic Supervisor of Scientific Development of the Institute for the Study of Childhood, Family and Parenting of Russian Academy of Education, Moscow; *G. A. Ignatieva*, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Andragogy of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

The implementation of the axiological approach in the postgraduate education of a pedagogue (*V. V. Nikolina*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Pedagogy and Andragogy of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

The continuous professional development of pedagogues in the Tula region (*I. E. Yakunina*, Candidate of Chemistry, Assistant Professor, Rector of Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators in the Tula Region; *E. V. Belykh*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Pro-rector for Educational and Organizational Work of Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators in the Tula Region)

Evaluation of management performance as a tool for improving the profile of digital competencies (*I. N. Leskina*, Candidate of Pedagogy, Head of the Centre of Social and Pedagogical Measurements in Education, Assistant Professor of the Chair of Information Technologies of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Topical questions of training pedagogues for the implementation of financial literacy programs (*M. V. Fedotova*, Candidate of Economy, Assistant Professor of the Chair of Theory and Practice of Education Management of Nizhny Novgorod

Institute of Education Development, Manager of Financial Literacy of the Population in the Nizhny Novgorod region)

A pedagogue-psychologist activities to increasing the level of the psychological and pedagogical competence of pedagogues of a preschool education organization (*T. N. Pavlycheva*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Assistant Professor of the Chair of General and Social Psychology of Social Science Faculty of Lobachevsky University, Nizhny Novgorod; *T. A. Gilmiyarova*, Educator of Nursery School «Petushok», Linda village of the Bor district of the Nizhny Novgorod region)

The conditions for the development of personal maturity of a teacher in the system of additional postgraduate education (*M. A. Zakharova*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Education Technologies of Elets State University named after I. A. Bunin; *I. A. Karpacheva*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor, Director of Institute of Philology of Elets State University named after I. A. Bunin; *V. N. Mezinov*, Doctor of Pedagogue, Professor of the Chair of Pedagogy and Education Technologies of Elets State University named after I. A. Bunin)

Professional and personal development of a pedagogue in the conditions of pedagogical collective corporate culture formation (*I. A. Galatskova*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor of the Chair of Management and Education Technologies of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov; *V. V. Oblasov*, Director of Governor's lyceum № 100, Ulyanovsk; *A. N. Mingacheva*, Deputy Director for Scientific and Methodological Work of Governor's lyceum № 100, Ulyanovsk)

Features of the study of the pedagogical communicative competence in the

framework of innovative activities (*O. Y. De-dova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Formation of an evaluation component of a teacher's professional speech (*L. V. Khaymovich*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor of the Department of Teaching Methodology of Institute of Pedagogue and Psychology of Education of Moscow City University; *O. E. Kurlygina*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor of the Department of Teaching Methodology of Institute of Pedagogue and Psychology of Education of Moscow City University)

The researching position of a teacher formation in the conditions of additional postgraduate education (*S. K. Tivikova*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor, Head of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *I. I. Bondareva*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *O. V. Kolesova*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor of the Chair of Pedagogue and Psychology of Preschool and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod)

Demonstration features of the teacher's professional activities in the form of a master class (*G. V. Raitzkaya*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor, Head of the Chair of Primary Education of Krasnoyarsk State Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators)

Teacher training for the organization of work on the study of the vocabulary of the Russian language in multilingualism (*L. S. Tregubova*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor of the Department of Teaching Methodology of Institute of Pedagogue and Psychology of Education of Moscow City University)

Actual problems of teaching literature in a modern school (*M. I. Shutan*, Doctor

of Pedagogue, Assistant Professor, Head of the Chair of Literature and Culturology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Analysis of the results of all-Russian verification work in elementary school: conclusions, recommendations and approaches to improving the work of teachers (*S. S. Pichugin*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor of the Chair of General Subjects of Academy of Public Administration, Moscow)

The formation of a speech culture as the goal and result of teaching the Russian language in a modern school (*E. V. Egorshina*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor of Literature and Culturology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Monitoring of formation creative and design activities of a future skilled worker (*E. R. Gayneev*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor of the Chair of Professional Education Technologies of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov)

Professionally oriented pedagogical projects as a tool to stimulate professional self-development of future teachers (*O. A. Pavlova*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methodology Preschool, Primary and Special Education of Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski; *N. I. Chirkova*, Candidate of Pedagogue, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methodology Preschool, Primary and Special Education of Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski)

Using graphic informational organizers in the formation of psychological literacy of future teachers (*N. G. Molodtsova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology of Moscow Pedagogical State University)

Psychological training as an effective method for the development of the motivational-value component of the creative potential of students — future pedagogues-

linguists (*G. V. Sorokoumova*, Doctor of Psychology, Professor of the Chair of Foreign Languages Training Methodology, Pedagogue and Psychology of Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov; *E. M. Tataurova*, Teaching Assistant of the Chair of Foreign Languages Training Methodology, Pedagogue and Psychology of Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov)

Realization of project activities in the «Foreign language» subject teaching (for example, the method «Digital narration»)

(*T. M. Lezhnina*, Candidate of Philosophy, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages and Linguistic of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola; *E. G. Kirilovskaya*, Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages and Linguistic of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola)

The formation of professional competencies among future primary school teachers in the field of education (*E. V. Kochetova*, Senior Lecturer of the Chair of Psychology and Pedagogue of Preschool and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *E. G. Gutsu*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology and Pedagogue of

Preschool and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *T. A. Runova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

The creative environment as a condition for the formation of the self-educational culture of primary school students

(*Y. I. Smetannikova*, Postgraduate of Tver State University, Primary School Teacher of Secondary School № 7, Konakovo, the Tver region)

An orthodox education system as a chrono-discrete institute: to the problem statement (*E. Khudin*, Archpriest, Head of the Department of Education and Catechesis of Nizhny Novgorod Diocese)

From the history of the additional pedagogical education system organization of the Nizhny Novgorod province at the edge of the XIX—XX centuries

(*A. V. Naumov*, Candidate of History, Assistant Professor of the Chair of Russian History and Auxiliary Subjects of Minin University, Nizhny Novgorod; *M. Y. Shlyakhov*, Candidate of History, Assistant Professor, Head of the Chair of Russian History and Auxiliary Historical Subjects of Minin University, Nizhny Novgorod; *I. D. Fedorov*, Student of Minin University, Nizhny Novgorod)

Оригинал-макет подписан в печать 23.06.2020. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 19,32.
Тираж 400 экз. Заказ 2646.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 26.08.2020

Цена 275 руб.