

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

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

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

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

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

**Главный редактор**

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

**Редакционная коллегия**

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

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

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

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

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

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

## Содержание

16+

### Образовательная политика

#### Современные тенденции развития образования

- Л. В. Попова.** Особенности менторства как формы сотрудничества и развития в образовании одаренных обучающихся \_\_\_\_\_ 4
- В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева.** Формирование информационной культуры современного педагога средствами применения видеосервисов в его профессиональной деятельности \_\_\_\_\_ 10
- М. В. Бывшева, И. Г. Чугаева.** Социальное партнерство семьи и школы в непрерывном образовании детей \_\_\_\_\_ 17
- Е. Г. Калинин, И. Н. Лёскина, Т. И. Канянина.** Возможности сетевых технологий в образовании как фактор формирования личности \_\_\_\_\_ 24

### Образовательный процесс: методы и технологии

#### Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- С. А. Фадеева, Р. И. Удалова.** Музыкальный дизайн как технология достижения эмоционального благополучия школьников \_\_\_\_\_ 32
- А. В. Наумов, Е. В. Масланов, С. А. Непокорова.** Конструирование образовательного пространства на основе «зон обмена» в условиях летнего детского лагеря \_\_\_\_\_ 39
- М. И. Кряхтунов.** Психологические методы диагностики образовательных потребностей обучающихся \_\_\_\_\_ 45
- О. В. Плетенева, Е. В. Алексеева.** Проектно-дифференцированное обучение в преподавании предмета «Биология» \_\_\_\_\_ 50
- С. В. Щербатых, О. А. Пахомова.** Подготовка школьников к участию в олимпиадах в системе дополнительного химического образования \_\_\_\_\_ 57
- С. К. Тивикова, О. В. Колесова.** Технологии формирования действия целеполагания у младших школьников в процессе работы с текстом \_\_\_\_\_ 63
- Е. Э. Кочурова.** Педагогическая диагностика и формирование математической грамотности школьников \_\_\_\_\_ 68
- О. Ю. Дедова.** Проблемы развития контрольно-оценочной деятельности у младших школьников и способы их решения \_\_\_\_\_ 74
- Е. В. Вербовская.** Развивающий аспект технологии двигательного экспрессивного развития \_\_\_\_\_ 80
- Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, Т. А. Рунова.** Технологизация процесса формирования психологической (коммуникативной) готовности детей к обучению в школе в соответствии с требованиями ФГОС \_\_\_\_\_ 87
- Л. В. Дербенцева.** Содержание и форма современного урока литературы: опыт изучения цикла «Маленькие трагедии» А. С. Пушкина в школе \_\_\_\_\_ 94
- Е. Г. Фирулина.** Образовательные технологии в гуманитарных дисциплинах: опыт применения (на примере учебного курса «Современные СМИ») \_\_\_\_\_ 101

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Редакционный совет

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

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

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

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

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

*В. Н. Шмелев* — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

## Повышение квалификации педагогических кадров

*Г. В. Раицкая, М. С. Мартынец.* Использование таксономии Б. Блума при разработке программы повышения квалификации в рамках профессионального стандарта педагога \_\_\_\_\_ 106

*А. А. Чеменева, О. В. Гурова.* Психолого-педагогические основы технологии формирования игровой компетентности педагогов ДОО в условиях дополнительного профессионального образования \_\_\_\_\_ 111

## Профессиональная компетентность будущих специалистов

*Д. А. Бархатова.* Проектно-рекурсивный подход к подготовке будущих учителей информатики \_\_\_\_\_ 118

*Н. И. Чиркова, О. А. Павлова.* Метапредметная подготовка бакалавров к формированию математических понятий у младших школьников \_\_\_\_\_ 124

*Л. И. Еремينا.* Педагогические технологии как средство оптимизации социального творчества студентов \_\_\_\_\_ 130

## Образовательная система: теория и практика

### Точка зрения ученого

*И. В. Герасимова.* Логика описания способов речевой репрезентации культурного конфликта учителя и ученика \_\_\_\_\_ 138

### Слово докторанту и аспиранту

*И. В. Губанищева, Т. И. Зиновьева.* Технологические аспекты готовности педагога к инновационной деятельности в области обучения дистантному общению \_\_\_\_\_ 146

*Т. А. Соловьева.* Экспериментальные исследования вариативности гласных звуков речи диктора \_\_\_\_\_ 152

*С. В. Колотушкина, Л. С. Трегубова.* Использование технологии учебного сотрудничества и игровой технологии в процессе обучения младших школьников пунктуации \_\_\_\_\_ 157

*И. С. Дрягина.* Технология внутренней оценки качества дошкольного образования \_\_\_\_\_ 162

*Информация об авторах* \_\_\_\_\_ 169

*Ответственный секретарь* С. Ю. Малая

*Редактор* А. Л. Чипинская

*Корректор* В. А. Буренкова

*Компьютерная верстка* О. Н. Барабаш

*Компьютерный набор* М. В. Семикова

*Художник* Д. Ю. Брыксин

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

*Адрес редакции, издателя, типографии:*

603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203. Тел./факс (831) 468-08-03.

Сайт [www.nizhobr.nironn.ru](http://www.nizhobr.nironn.ru). E-mail: [niobr2008@niro.nnov.ru](mailto:niobr2008@niro.nnov.ru)

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

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

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2018

# **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА**



# Современные тенденции развития образования



## ОСОБЕННОСТИ МЕНТОРСТВА КАК ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА И РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Л. В. ПОПОВА,  
кандидат психологических наук,  
доцент, профессор кафедры психологии МПГУ (Москва)  
[vlasova13@yandex.ru](mailto:vlasova13@yandex.ru)

В статье сопоставляются такие формы работы, как наставничество, менторство, тьюторство, кураторство, коучинг, выделяются отличия в их применении в образовании. Обсуждаются преимущества и особенности осуществления менторства в образовании одаренных учащихся с точки зрения их развития в предметной сфере и в межличностных взаимоотношениях. Рассматриваются возможности киберменторства и онлайн-менторства.

The article is devoted to the comparison of such forms of education as mentoring, tutoring, curatorship, coaching, highlighting differences in their application. The Advantages and the peculiarities of mentoring programs in gifted education are discussed and specific features in personal relationships and in acquisition of the field of interests are presented below. Innovative forms of cyber- and online mentoring are considered.

**Ключевые слова:** *менторство, одаренные учащиеся, куратор, наставник, тьютор, коуч, особенности менторства для одаренных учащихся, онлайн-менторство, киберменторство*

**Key words:** *mentoring, the gifted, tutor, coach, peculiarities of mentorship for the gifted, online cyber mentoring programs*

Сегодня в педагогическом сообществе вернулся интерес к наставничеству как форме работы с учащимися на разных образовательных уровнях, признается его эффективность в новых образовательных условиях. Для возрождения наставничества в российской системе образования появился Нацио-

нальный ресурсный центр наставничества «Ментори» (2016), написано практическое пособие для кураторов и вышел ряд статей, раскрывающих специфику его применения в решении проблем обучения и воспитания [1; 2; 5]. Сегодня в отечественном образовании используются взаимозаменяемые понятия, характеризую-

ющие формы работы с обучающимися, такие как менторство, тьюторство, коучинг, наставничество. Каждая из перечисленных форм эффективна при условии понимания целесообразности их использования в конкретной образовательной ситуации.

В 1984 году известный исследователь творчества Пол Торранс [13; 14] обнаружил, что наличие ментора является признаком, позволяющим с высокой степенью достоверности прогнозировать успешную реализацию одаренных учащихся на стадии взрослости [3]. Этот вывод был подтвержден результатами последующих исследований в разных странах [6; 7; 8; 10; 12].

Для того чтобы выделить *особенности менторства*, делающие его эффективным в развитии одаренных детей, мы сопоставили все перечисленные выше формы работы и выявили их специфическое функции.

Рассмотрим цели, которые ставятся в каждой из этих форм, и особенности взаимоотношений «обучающийся — ментор — коуч — тьютор — куратор». Наиболее известной и давно используемой в университетском образовании формой является *кураторство*. Куратор отслеживает успеваемость, посещаемость в академической группе, которую ему чаще всего просто назначают. Диапазон и тип взаимодействия с группой могут быть весьма широкими — от формальных до дружеских. Функции куратора несколько схожи с функциями классного руководителя.

Еще большее сходство с обязанностями классного руководителя, а также школьного психолога можно обнаружить в *тьюторстве*, которое официально введено в школы с 2011 года [16]. Тьютор назначается руководителем образовательной организации для того, чтобы помочь обучающимся в построении и реализации индивидуальной образовательной программы.

Стремительно распространяющийся *коучинг* нацелен на помощь в нахождении

жизненных целей, выявлении внутренних барьеров в личностном росте и т. д.

Эти формы имеют между собой много общего. Во-первых, речь идет о профессиональной деятельности по оказанию того или иного вида помощи. Во-вторых,

с позиций межличностного взаимодействия они могут быть вынужденными: подопечный не принимает участия в решении вопроса о том, кто будет с ним взаимодействовать. В-третьих, взаимодействие проходит по схеме «сверху вниз» с минимальной возможностью обсуждения на равных (в терминах Э. Берне — с позиции «родителя», а не общения «взрослый — взрослый»).

Есть еще один вариант взаимодействия, когда учащийся становится объектом наблюдения и изучения тьютором или коучем, чтобы затем помочь ему прояснить жизненные цели, скорректировать профориентационные планы, выстроить индивидуальную траекторию развития и лучше понять себя. То же самое относится и к наставничеству в том смысле, который заложен, например, в программах Национального ресурсного центра «Ментори». Тьюторов изначально готовят к исполнению профессиональных обязанностей, они обучаются по психолого-педагогическому модулю дисциплин. Этот же подход используют сейчас в нашей стране для наставников, которые чаще всего являются волонтерами (в отличие от тьютора профессия «наставник» отсутствует в перечне профессий).

Суть наставничества/менторства, тьюторства заключается прежде всего в содействии повышению успеваемости обучающихся через овладение ими определенными умениями и навыками, воспитании положительного отношения к учебе/профессии, выработке жизненных целей, путей их достижения и преодоления трудностей. Однако в США и других стра-

Наличие ментора является признаком, позволяющим с высокой степенью достоверности прогнозировать успешную реализацию одаренных учащихся на стадии взрослости.

нах тьютор не является синонимом наставника/ментора. В английском языке наставничеству соответствует термин «mentoring», то есть менторство. За рубежом программы менторства включают и наставничество. Однако есть и такие программы, которые по целям и характеру общения принципиально отличаются от традиционно понимаемого наставничества (когда доминирует и ведет за собой более знающий человек), они чаще всего используются в работе с одаренными учащимися, и именно их мы предлагаем обозначать как менторские.

Наиважнейшим требованием к программам для одаренных детей является их постоянно повышающаяся сложность. В лонгитюдном исследовании Б. Блума было выявлено условие успешного развития таких детей — это более высокие ожидания, которые устанавливаются совместно с учителем или ментором [6], так как только постоянная практика на все более *возрастающем* уровне трудности приводит к совершенству [11]. Одаренные учащиеся впадают в экзистенциальную депрессию, испытывают стресс и скуку, если у них нет возможности продвигаться вперед в избранной ими области [3; 4; 11]. Учителю в обычном классе трудно, а порой и вовсе невозможно вникнуть в каждую конкретную ситуацию развития. Разносторонность и глубина познавательных интересов

одаренного ребенка не позволяют ему быть ролевой моделью для всех учащихся. Познавательные потребности одаренных школьников

требуют выхода за пределы стандартной программы. Совместная работа с ментором — взрослым, достигшим определенных успехов в избранной сфере деятельности, открывает перед учащимися новые горизонты познания, дает опыт качественно иных взаимоотношений, чего не может дать школа. Именно поэтому

менторство как одна из эффективных форм работы с одаренными детьми получило широкое распространение во многих странах мира [6; 12]. Важнейшая цель менторских программ — помощь таким учащимся в преодолении разрыва между школой и окружающим миром, участии в реальной жизни.

В нашей стране менторство до сих пор не имеет заслуженного признания из-за несколько негативного отношения, идущего от словосочетания «менторский тон» [3]. Однако согласно зарубежным исследованиям те учащиеся, кто работал с ментором, достигли больших успехов, продвинулись дальше, чем их столь же способные сверстники, не имевшие ментора [6; 10; 13; 14]. Сотрудничество с ментором обеспечивает в дальнейшем более высокие творческие достижения, что подтверждается при изучении биографий выдающихся людей [6; 10].

Программы менторства предполагают *совместную* деятельность участников по достижению ими цели в интересующей их области науки или искусства. Взаимоотношения строятся основаны на конструктивных сотрудничестве и поддержке, открытости, взаимном доверии, уважении и готовности учиться друг у друга, делиться идеями, сомнениями. Это равноправное общение, которое, по определению Э. Берне, выстраивается по схеме «взрослый — взрослый». Выполнение проекта вместе с ментором дает учащимся возможность перенять наиболее продуктивные способы исследовательской деятельности, познакомиться с новейшими достижениями в этой области, увидеть изнутри то, что сопровождает такого рода исследования и что невозможно описать в учебниках или воссоздать в учебной ситуации. Участие в реальной деятельности стимулирует у обучающихся выработку собственной позиции, а иногда и влияет на жизненные планы, что можно увидеть на приведенном ниже примере из практики работы школьного психолога.

Познавательные потребности одаренных школьников требуют выхода за пределы стандартной программы.

По просьбе учителей мы начали разбираться в проблеме взаимоотношений с одноклассниками блестящей ученицы 10-го класса Ольги. Девушку отличали высокая самооценка, уверенность в себе, четкие профессиональные планы. Она выбрала профессию юриста и занималась на подготовительных курсах. Ольга избегала общения со сверстниками, так как темы и уровень их разговоров для нее не представляли интереса.

В конце учебного года девушка тяжело заболела и надолго попала в больницу. После летних каникул все обратили внимание, что Ольга кардинально изменила отношение к одноклассникам и к тому, что происходит в классе.

Как выяснилось, лечащая врач девушки постоянно рассказывала ей, что происходит в организме, каковы возможные причины изменений и какие варианты лечения можно выбрать. Девушка заинтересовалась медициной, начала читать специальную литературу. Врач, всячески поддерживая возникший у Ольги интерес к медицине, предложила ей поработать летом нянечкой. Во время работы в больнице девушка приобрела опыт взаимоотношений с медперсоналом, поняла важность согласованной совместной деятельности и значимость вклада каждого в лечение.

После окончания школы с золотой медалью Ольга поступила в медицинский вуз, где, по ее словам, нашла «свое настоящее призвание и получает удовольствие от каждого дня учебы» [4].

В приведенном случае «спонтанного менторства» (термин введен автором) предстают все его отличительные особенности: общение на равных, обсуждение возникающих сомнений и вопросов, совместное продвижение к цели. Безусловно, целенаправленное использование менторства как формы работы с одаренными детьми предполагает как минимум: планирование; подбор менторов и видов менторства; подготовку менторов к об-

щению с одаренными; составление картотеки менторов; оценку проектов, осуществленных в рамках менторства [4; 15].

Менторство может быть *интеллектуальным, эмоциональным, двойным, спонтанным* [4]. При его организации необходимо учитывать потребности и менторов, и учащихся. Менторы могут на протяжении определенного времени *систематически* работать как с малой группой одаренных учащихся, так и индивидуально над совместным исследовательским проектом из сферы их общих интересов. Также они могут *периодически* привлекаться к работе с небольшой группой или с отдельными учащимися для того, чтобы расширить их знания о мире профессий в какой-либо области, возможностях их получения и различных видах деятельности, связанных с этими специальностями. Кроме того, в качестве менторов привлекаются и студенты-практиканты с ярко выраженными увлечениями и богатым опытом в какой-либо области знаний, искусства [3; 4].

Роль ментора отлична от роли учителя, родителя, тьютора, коуча, она не предполагает указаний, *что делать и как делать*, не направлена на прямой инструктаж или выработку определенных навыков и умений. Ментор скорее выслушивает учащегося, рассматривает его идеи, отвечает на вопросы, касающиеся конкретной проблемы исследования. По сути, он является проводником в избранную область, готовым поделиться своими знаниями и опытом построения взаимоотношений с коллегами. Хороший ментор помогает подопечному войти в мир научных связей [3; 4; 7; 8].

При реализации программ менторства часто возникают трудности, связанные с подбором ментора. Необходимо затратить усилия на поиск специалиста в соответ-

Менторство может быть интеллектуальным, эмоциональным, двойным, спонтанным [4]. При его организации необходимо учитывать потребности и менторов, и учащихся.

ствующей области, его подготовку к взаимодействию с подопечными, а главное — убедить в важности такого взаимодействия [4; 12; 15]. Очевидно, что многие потенциальные менторы не хотят тратить время и усилия на налаживание контакта с учащимися, опасаясь, что это будет отвлекать их от основной деятельности. Появление новых информационных технологий помогает снять такого рода трудности: онлайн-режим взаимодействия менторов с подопечными дает возможность для привлечения в эти программы профессионалов с весьма напряженным графиком работы. Именно эти достоинства оценили во многих странах при разработке инновационных программ менторства. В первую очередь обращают на себя внимание проекты по киберменторству (Cybermentoring), которые широко используются в Германии, Канаде, США, Турции и других странах [8; 9; 12].

Безусловно, онлайн-программы имеют свои преимущества: преодолеваются пространственные и временные ограничения; быстрая обратная связь делает взаимодействие более продуктивным, стимулирует и расширяет возможности развития детей.

В менторских программах может участвовать большое число одаренных учащихся. Так, с 2009 года по всей Германии действует программа «электронного менторства» (e-mentoring). Она направлена на привлечение одаренных школьников в возрасте от 11 до 18 лет к работе в естественнонаучной сфере, а также в технике и инженерии. Каждый год около 800 участниц получают возможность поработать с менторами-женщинами, которые добились определенных успехов в вышеперечисленных сферах. Сравнительное исследование показало высокую эффективность програм-

мы «Киберментор» (CyberMentor): значительно повысился процент девушек, которые выбирают университетское образование и строят дальнейшую карьеру именно в этих областях знаний [12]. Успешность программы обусловлена учетом особенностей гендерной социализации [4; 12]: у девочек более выражены ориентация на других людей, чувство общности, потребность поделиться с кем-то своими эмоциями, мыслями, проблемами. Именно поэтому девочки чаще, чем мальчики нуждаются в ролевых моделях, в людях, с которых они могут брать пример. Этим особенностям отвечает взаимодействие с ментором своего пола. Позднее эта программа была распространена на одаренных мальчиков/юношей [12].

Отметим, что за рубежом киберменторство активно применяется также при подготовке будущих школьных учителей и для ускорения вхождения в профессию молодых университетских преподавателей [9]. Эта проблема актуальна и для отечественного образования [5].

Таким образом, онлайн-технологии дают широкие возможности эффективной организации образования одаренных учащихся через программы менторства, а не наставничества. Сетевой принцип существенно расширяет и умножает возможности его продуктивной организации (поиск, подготовку менторов и их взаимодействие с учащимися). Программы менторства для одаренных учащихся оказывают сильное влияние на их будущую профессиональную реализацию, повышают их уверенность в своих способностях.

Одаренные дети получают неоценимый опыт взаимодействия на равных в рамках реальной научно-исследовательской деятельности, который помогает им войти в эту работу в будущем.

Очевидно, что программы менторства должны найти свое место в отечественной системе работы с одаренными учащимися.

Онлайн-программы имеют свои преимущества: преодолеваются пространственные и временные ограничения; быстрая обратная связь делает взаимодействие более продуктивным.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Наставничество в системе образования России : практическое пособие для кураторов образовательных организаций / под ред. Н. Ю. Синягиной и Т. Ю. Райфшнайдер. — М. : Рыбаков Фонд, 2016. — 174 с.
2. Никифоров, А. Н. Наставничество как форма профориентационной работы с подростками / А. Н. Никифоров, С. В. Кулева, Т. В. Дурандина // Нижегородское образование. — 2017. — № 4. — С. 11—21.
3. Попова, Л. В. Менторство как форма работы с одаренными детьми / Л. В. Попова // Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. — М. : Академия, 1996. — С. 211—214.
4. Попова, Л. В. Формы работы с одаренными учащимися / Л. В. Попова. — Астана : Дарын, 2009. — 54 с.
5. Родионова, Е. Л. Институт двойного наставничества — основа механизма постдипломного сопровождения выпускников целевой подготовки педагога / Е. Л. Родионова, Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Нижегородское образование. — 2017. — № 2. — С. 85—92.
6. Bloom, B. Developing talent in young people / B. Bloom. — N. Y. : Ballantine Books, 1985. — 557 p.
7. Freeman, J. Mentoring Gifted Pupils: An International View / J. Freeman // Educating Able Children. — 2001. — № 5. — P. 6—12.
8. Grassinger, R. Mentoring the gifted: a conceptual analysis / R. Grassinger, M. Proath & A. Ziegler // High Ability Studies. — 2010. — № 21(1). — P. 27—48.
9. Johnson, T. E. Cybermentoring: Evolving high-end video conferencing practices to support preservice teacher training / T. E. Johnson, G. H. Maring, J. H. Doty, M. Fickle // Journal of Interactive Online Learning. — 2006. — Vol. 5 (1). — 59—74.
10. Kaufman, F. A. What Educators can learn from gifted adults / F. A. Kaufman // Talent for the Future / F. J. Monks & W. Peters [eds.]. — Maastricht : Van Gorcum, 1992. — P. 37—44.
11. Rogers, K. B. Lessons learned about educating the gifted and talented: A Synthesis of the research on educational practice / K. B. Rogers // Gifted Child Quarterly. — 2007. — Vol. 51 (4). — P. 382—396.
12. Stoeger, H. CyberMentor: An E-Mentoring Program for Girls in STEM / H. Stoeger // Presentation at the 13<sup>th</sup> ECHA Conference. — Muenster, 2012.
13. Torrance, E. P. Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study / E. P. Torrance // Creative Child and Adult Quarterly. — 1980. — Vol. 5. — P. 148—158, 170.
14. Torrance, E. P. Mentor Relationships: How they aid creative achievement, endure, change and die / E. P. Torrance. — Buffalo, N. Y. : Bearly Lt., 1984. — 64 p.
15. Zachary, L. The Mentor's Guide / L. Zachary. — San Francisco : Jossey Base, 2000. — 84 p.
16. <http://bizlog.ru/eks/eks-19/28.htm>.

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

**Гладышева О. С., Яковлева М. А. Разговор о здоровье: начало: парциальная образовательная программа: Учеб. пособие. 179 с. (Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании).**

Учебное пособие содержит материалы по реализации ЗСД в дошкольных образовательных организациях, включает необходимую информацию и методические рекомендации для осуществления здоровьесберегающих образовательных технологий в дошкольном образовании, примеры методов, форм и приемов, а также апробированный диагностический инструментарий для оценки сформированности ценности ЗОЖ у воспитанников.

В пособии представлена парциальная образовательная программа «Разговор о здоровье: начало», ориентированная на формирование у воспитанников культуры здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни.

Издание адресовано слушателям курсов повышения квалификации, педагогам и специалистам в области дошкольного образования.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ПРИМЕНЕНИЯ ВИДЕОСЕРВИСОВ В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



В. Б. КЛЕПИКОВ,  
кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель кафедры  
информационных технологий НИРО  
[klevoolk@gmail.com](mailto:klevoolk@gmail.com)



Е. И. ПОНОМАРЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры информационных  
технологий НИРО  
[ponomareva-ei@yandex.ru](mailto:ponomareva-ei@yandex.ru)

В статье рассмотрена сущность понятия «информационная культура». Представлен один из способов повышения уровня информационной культуры современного педагога. Обосновано, что создание с помощью видеосервисов электронных образовательных продуктов будет способствовать повышению персональной ИКТ-компетентности педагога и расширению возможностей его персональной электронной информационно-образовательной среды. Определены дидактические требования к учебным видеоматериалам.

The article considers the essence of the concept of informational culture. One of the ways raising the level of informational culture of a modern teacher is presented here. It is also shown, that the creation of electronical educational products by means of video services will raise of personal ICT-competence of a teacher and expand the opportunities of his personal electronical, informational and educational sphere. Didactic requirements to educational video materials.

**Ключевые слова:** *информационная культура, видеосервисы, персональная ИКТ-компетентность педагога, дидактические требования к учебным видеоматериалам*

**Key words:** *informational culture, video services, personal informational competence of a teacher, didactic requirements to educational video materials*

**К**онец XX — начало XXI века в развитии человеческого общества отмечены резким изменением характеристик информационного простран-

ства: появились и стали массовыми новые коммуникационные возможности (глобальная сеть Интернет), данный процесс все больше приобретает скачкообразный

характер, при этом закономерно растут объемы информации, востребованной и обрабатываемой пользователями, переведенной в цифровое качество, степень доступности информационных потоков, их мобильность и упрощенная привлекательность в технологическом плане. Эти тенденции существенным образом формируют образовательную деятельность, корректируя и социальный запрос, и социальный заказ в этой области, что дает основания рассматривать современный процесс повышения квалификации педагогических работников как явление, реализующее задачи формирования человеческого капитала инновационного развития [1].

В современном мире информация анализируется как главный объект деятельности, как главное богатство, а работа по производству и переработке информации — как главное содержание человеческого труда. С развитием информационного общества появляется соответствующий термин — «информационное пространство», его важным свойством является способность изменять характеристики под воздействием развивающегося общества. Сегодня очевидным фактом стало то, что при использовании ИКТ обучающиеся могут получать большое количество информации несистемно и не будучи готовыми к ее использованию. Отчасти это касается и самих педагогов, что нарушает процесс их взаимодействия с учащимися.

Реализация обучения с применением цифровых технологий требует от педагога готовности к интерактивному мультимедийному представлению изучаемых объектов, процессов, явлений, адекватному моделированию предметной области. Все это предполагает, что человек должен обладать определенным уровнем культуры обращения с информацией. Для отражения факта влияния информации как на отдельных субъектов, так и на все общество в целом совершенно уместно

введение термина «информационная культура».

Вопрос о сущности информационной культуры постоянно поднимается и рассматривается в современных научных исследованиях, что свидетельствует о его актуальности. Ю. С. Бра-

новский определяет информационную культуру как умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компь-

ьютерные информационные технологии, современные технические средства и методы [2]. В. З. Коган и В. А. Уханов в своей работе «Человек: информация, потребность, деятельность» приходят к выводу, что информационная культура есть единство информационных способностей и творческой информационной деятельности, которые реализуются в информационном взаимодействии субъектов в процессе создания, хранения, использования информации в обществе [6]. По определению А. Л. Семенова, под информационной культурой следует понимать общее представление об информационных процессах в окружающем мире, источниках информации, СМИ, системе морально-этических и юридических норм, ценностной ориентации [9]. С. Д. Каракозов определяет общую информационную культуру как составную часть базисной культуры личности человека, позволяющую ему участвовать во всех видах работы с информацией и включающую грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений, гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу, развитую информационную рефлексию, творчество в информационном поведении и социально-информационной активности [4]. Если обобщить все определения информационной культуры, то это явление можно определить как умение

Для отражения факта влияния информации как на отдельных субъектов, так и на все общество в целом совершенно уместно введение термина «информационная культура».

работать с информацией, направленное на построение и развитие системы информационного общения людей, формирование информационной сферы их жизнедеятельности, в которой можно зафиксировать степень достигнутого и желаемого, количество и качество созданного и планируемого, тенденции развития, степень прогнозирования будущего и т. д., причем независимо от того вида, в каком эта информация представлена, поскольку информационное пространство гораздо шире его киберсоставляющей [5].

Информационная культура в настоящее время характеризуется способностью проникновения в суть процессов обработки информации на более глубоком уровне при решении поставленных задач с использованием ИКТ. Для свободной ориентации в информационном потоке человек должен обладать информационной культурой как одной из составляющих общей культуры.

Информационно-коммуникационные технологии являются средством, облегчающим доступ к образовательным ресурсам. Стремительный процесс информатизации системы образования и современные подходы и модели повышения квалификации педагогических и руководящих работников в условиях инновационного развития образования предполагают воз-

можность внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс преподавания практически всех учебных предметов [3]. Это обеспечивает поддержку образовательного процесса, позволяет реализовать образова-

тельную, развивающую и воспитательную цели образования (с учетом условий обучения и специфики предметной области), наполнить содержательную и оценочно-контролирующую стороны процесса обучения.

ИКТ-компетентность педагога рассмат-

ривается нами как единство индивидуальной, присущей только конкретному педагогу теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Соответствие ИКТ-компетентности конкретного педагога заданному профессиональным стандартом образцу ИКТ-компетентности определяет уровень его профессионализма в использовании информационно-коммуникационных технологий в своей деятельности.

Разработка с помощью видеосервисов электронных образовательных продуктов будет способствовать повышению ИКТ-компетентности педагога и расширению возможностей его персональной электронной информационно-образовательной среды.

Умение применять видеосервисы должно присутствовать во всех компонентах ИКТ-компетентности педагога, отмеченных в профессиональном стандарте:

✓ *общепользовательском* — видео- и аудиофиксация процессов в окружающем мире и в образовании;

✓ *общепедагогическом* — визуальная коммуникация (использование средств наглядных объектов в процессе сетевого взаимодействия, в том числе видеомонтажа)

✓ *предметно-педагогическом* — для постановки, демонстрации и проведения эксперимента в виртуальных лабораториях; использование цифровых технологий визуального творчества, в том числе мультипликации, анимации, трехмерной графики и т. п.

Безусловно, для овладения педагогами этими элементами ИКТ-компетентности необходимо их формирование в системе повышения квалификации с последующим развитием в процессе профессионально-педагогической деятельности в учебной организации.

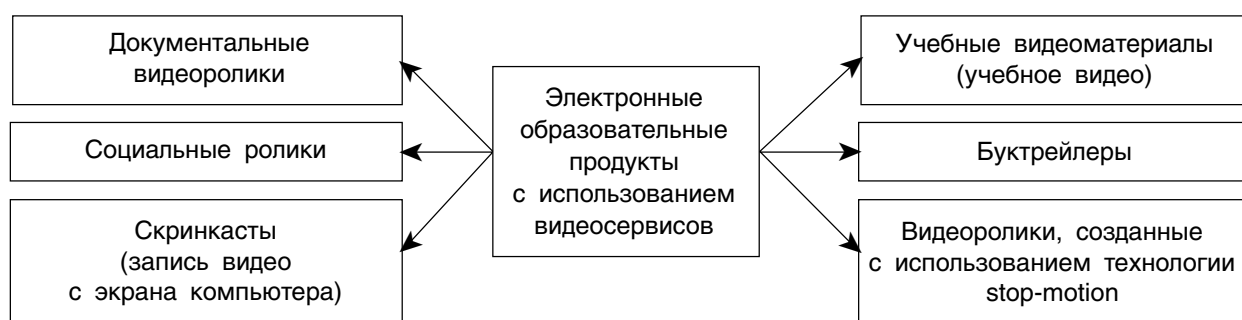
Целью использования видеосервисов в образовательном процессе является развитие самостоятельности и творчества педагогов и обучающихся (школьников,

Разработка с помощью видеосервисов электронных образовательных продуктов будет способствовать повышению ИКТ-компетентности педагога и расширению возможностей его персональной информационно-образовательной среды.

студентов). Созданные таким образом педагогические продукты как в совместной (ученик — ученик, преподаватель — ученик, преподаватель — группа обучающихся), так и в индивидуальной учебно-познавательной деятельности обучающихся

могут быть включены в информационно-образовательную среду учебного заведения и использованы в электронной персональной информационно-образовательной среде конкретного педагога (см. схему).

**Педагогические продукты с использованием видеосервисов**



*Учебные видеоматериалы* как современная, эффективная форма представления учебного контента незаменимы в условиях электронного обучения. Они представляют собой подборку видеозаписей, соответствующих лекционному и практическому курсам и позволяющих педагогу организовать различные формы обучающей работы в интерактивном формате. Такие видео способствуют лучшему пониманию учебного материала за счет повышения информационной плотности, степени восприятия, эмоциональной насыщенности.

*Буктрейлеры* — это визуализация произведения с применением современных спецэффектов и анимации, раскрывающая самые яркие его моменты. Буктрейлеры снимают по классическим произведениям и на основе существующей экранизации, используя наиболее выразительные кадры и музыку.

*Stop-motion* — видеоматериал, полученный из последовательных кадров, снятых на фото или выбранных из видео. Учебное видео и буктрейлеры могут быть созданы на основе технологии stop-motion.

Эффективность творческой деятельности обучающихся с применением средств

ИКТ, в том числе и видеосервисов, зависит от нескольких факторов: организации непрерывного освоения новых программных сред в учебной деятельности; возможности использования сформированных умений и навыков в самостоятельной творческой деятельности в целостном педагогическом процессе. Поэтому важно определить *дидактические требования* к разработке электронных продуктов образовательного назначения с применением видеосервисов. В их число целесообразно включить:

- ✓ обеспечение активной самостоятельной работы всех участников образовательного процесса на основе использования возможностей основных видов современных информационных технологий;

- ✓ создание условий для совместного обсуждения промежуточных результатов при разработке электронных продуктов образовательного назначения в Web 2.0 (электронная почта, скайп, блог, социальные сети и т. п.);

- ✓ соответствие тематики электронного образовательного продукта содержанию учебной программы и задачам образовательного процесса.

Работа по созданию электронного об-

разовательного продукта с применением видеосервисов имеет свои специфические задачи и особенности, такие как:

✓ разрешенный доступ участников творческой группы к модели электронного образовательного продукта в реальном и виртуальном пространствах;

✓ педагогическая и психологическая поддержка, сопровождение каждого участника разработки электронного образовательного продукта, стимулирование их учебной мотивации, оказание помощи в формировании технической и коммуникативной компетенций;

✓ организация образовательного пространства для сетевого взаимодействия (образовательный портал, веб-сайт и т. д.).

В работе педагога применение видеосервисов для создания образовательных продуктов будет способствовать расширению его электронной персональной информационно-образовательной среды в том случае, если определены тематические области использования образовательных продуктов; учтены их дидактические возможности при включении в учебно-познавательную и творческую деятельность обучающихся; разработаны дидактические материалы по работе с конкретными видеосервисами для преподавателей и учащихся; продуманы и применены различные формы организации совместной творческой деятельности педагога и обучающихся и т. п.

Педагоги, имеющие различные уровни ИКТ-компетентности, обладают и различными возможностями в исполь-

зовании видеосервисов в электронной персональной информационно-образовательной среде:

✓ *первый уровень* ИКТ-компетентности отличается крайне низкими навыками операциональности; случайным, несистемным, неорганизованным и отчасти немотивированным использованием видеосервисов общей доступности;

✓ *второй уровень* характеризуется наличием некоторых умений поиска и выбора педагогических образовательных продуктов, созданных на базе различных видеосервисов, в основном для личного пользования; нерегулярным и неуверенным оперированием в простых программах; неустойчивой мотивацией к использованию видеосервисов в профессиональной деятельности;

✓ особенности *третьего уровня* (базовая ИКТ-компетентность) — репродуктивная готовность к использованию педагогических продуктов на базе различных видеосервисов; знания о педагогических возможностях видеосервисов; уверенное, но несистемное оперирование на репродуктивном уровне в программном обеспечении различного назначения; не только внешняя, но и внутренняя мотивация к использованию электронных педагогических продуктов в профессиональной деятельности;

✓ *четвертый уровень* (предметная ИКТ-компетентность) характеризуется наличием и периодическим обновлением системных знаний о применении электронных образовательных продуктов на базе различных видеосервисов, подтвержденным на практике умением выстраивать сложные технологические цепочки преподавания предмета и использованием возможностей видеосервисов в ходе образовательной деятельности; созданием собственных электронных продуктов образовательной деятельности по предмету и экспертным оцениванием чужих; внутренней мотивацией к применению их в своей деятельности;

✓ *пятый уровень* (корпоративная ИКТ-компетентность) отличается наличием и постоянным самостоятельным обновлением системных знаний о различных видах информационно-коммуникационных технологий, что на практике подтверждается умением создавать собственные электронные образовательные ресурсы; коллективной работой по созданию электронных образовательных продуктов сред-

Корпоративная ИКТ-компетентность отличается наличием и постоянным самостоятельным обновлением системных знаний о различных видах информационно-коммуникационных технологий.

ствами проектной деятельности; умением выстраивать сложные технологические цепочки преподавания своего предмета с применением электронных образовательных продуктов в интеграции с другими учебными предметами; участием в информационном и научно-методическом сопровождении всех ступеней информатизации образовательного процесса в школе; устойчивой внутренней мотивацией к использованию в профессиональной деятельности электронных образовательных продуктов на базе видеосервисов.

Исходя из вышеизложенного, в качестве критериев формирования информационной культуры педагога, в том числе посредством использования цифровых видео- и аудиотехнологий, следует рассматривать:

- ✓ осознание необходимости работы с цифровой видео- и аудиоинформацией и готовность к ее творческому осмыслению;

- ✓ уверенность в том, что принятое к внедрению новшество в области использования цифровой видеоинформации в обучающей деятельности даст позитивный результат;

- ✓ технологическую готовность к работе с видео- и аудиоматериалами;

- ✓ умение объективно оценить приобретенный опыт в области использования видео- и аудиоматериалов в процессе обучения и творческое развитие педагога;

- ✓ способность извлекать информацию из различных источников, представлять ее в визуализированном виде и эффективно использовать в образовательной деятельности;

- ✓ владение основами аналитической переработки информации, в том числе визуализированной;

- ✓ знание особенностей информационных потоков в своей предметной области и умение их визуализировать с целью повышения эффективности образовательной деятельности.

Самым важным критерием процесса формирования информационной культуры педагога является его способность обучать работе с информацией, в том числе на цифровых носителях, взвешенному и рассудительному ее оцениванию, адекватному восприятию опыта реального социума и позиционированию себя в нем.

Использование педагогом видео- и аудиоматериалов представляется довольно перспективным направлением в его образовательной и исследовательской деятельности.

Следует отметить позитивное влияние видео- и аудиоинформации на процесс усвоения учащимися образовательных программ: при их участии в проектной деятельности, где результатом (продуктом) проекта становится созданный видеофильм, у обучающихся формируется ряд умений и навыков, связанных с профессиями сценариста, оператора, монтажера, диктора, корреспондента и т. д.; появляется мотивация к обучению нестандартными способами.

Одним из перспективных и недостаточно развитых направлений использования видео- и аудиотехнологий является внедрение педагогом визуального мониторинга процесса выполнения обучающимся домашних заданий с помощью сервисов скринкастинга, а также, например, создание обучающих видеофильмов непосредственно в ходе уроков и т. д. Все вышеизложенное является неотъемлемой частью процесса формирования готовности педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности в современных реалиях образования, направленного на решение вопросов социализации подрастающего поколения посредством активного использования цифровых технологий.

Одним из перспективных и недостаточно развитых направлений является внедрение педагогом визуального мониторинга процесса выполнения обучающимся домашних заданий а также, создание обучающих видеофильмов непосредственно в ходе уроков.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Бармин, Н. Ю.* Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 4—11.
2. *Брановский, Ю. С.* Информационные инновационные технологии в профессиональном образовании : учеб. пособие / Ю. С. Брановский, Т. Л. Шапошникова. — Краснодар : КГТУ, 2010. — 415 с.
3. *Калинкина, Е. Г.* Современные подходы и модели повышения квалификации педагогических и руководящих работников в условиях инновационного развития образования / Е. Г. Калинкина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2012. — № 2 (2). — С. 126—128.
4. *Каракозов, С. Д.* Информационно-образовательные системы как базовый компонент информатизации образования / С. Д. Каракозов // Российская школа и Интернет : материалы краевой научно-практической конференции. — Барнаул, 2005. — С. 45—62.
5. *Клепиков, В. Б.* Информационная культура педагогов и проблемы киберсоциализации в современной образовательной деятельности / В. Б. Клепиков // Нижегородское образование. — 2017. — № 1. — С. 17—23.
6. *Коган, В. З.* Человек: информация, потребность, деятельность : монография / В. З. Коган, В. А. Уханов. — Томск : ТГУ, 1991. — 193 с.
7. *Круподерова, Е. П.* Формирование информационно-образовательной среды педагога как фактор его профессионального роста / Е. П. Круподерова, Т. И. Канянина, М. Л. Бак // Преподавание физико-математических и естественных наук в школе. Традиции и инновации : материалы Всероссийской научно-методической конференции (Нижний Новгород, 29—30 марта, 2017 г.). — Н. Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2017. — С. 115—116.
8. *Кручинина, Г. А.* Формирование информационных компетенций будущего педагога средствами проектной деятельности / Г. А. Кручинина, Т. И. Канянина, Л. А. Шевцова // Наука и современность : сборник статей Международной научно-практической конференции. — Уфа, 2015. — С. 243—251.
9. *Семенов, А. Л.* Информационные и коммуникационные технологии в общем образовании. Теория и практика / А. Л. Семенов. — М. : ИНТ РФ, 2006. — 327 с.
10. *Степанова, С. Ю.* ИКТ-инструменты для организации профессионального взаимодействия педагогов / С. Ю. Степанова, Е. П. Круподерова // Актуальные вопросы в науке и практике : сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции (Уфа, 10 окт. 2017 г.). — Уфа : Дендра, 2017. — С. 144—149.
11. *Чичикин, В. Т.* Профессиональная готовность педагога : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Китеж, 1998. — 103 с.

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

**Развитие профессиональной методической компетенции учителя иностранного языка: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Н. Н. Сониной. 102 с.**

Материалы пособия предназначены для учителей иностранного языка общеобразовательных организаций, слушателей курсов повышения квалификации, студентов лингвистического университета и педагогических колледжей. Главная цель методических материалов — вооружить учителей иностранного языка методами и приемами развития коммуникативной компетенции учащихся, а также адекватным инструментом анализа и оценивания ее сформированности на изучаемом языке.



## СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ



М. В. БЫВШЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, декан факультета педагогики  
и психологии дошкольного образования  
Уральского государственного  
педагогического университета  
(Екатеринбург)  
[mbyvsheva@ya.ru](mailto:mbyvsheva@ya.ru)



И. Г. ЧУГАЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель кафедры  
педагогики и психологии детства  
Уральского государственного  
педагогического университета  
(Екатеринбург)  
[irinachugaeva555@mail.ru](mailto:irinachugaeva555@mail.ru)

В статье поднимается проблема взаимодействия семьи и школы в контексте принципа непрерывности образования детей. На основе теоретических и собственных эмпирических исследований авторы делают вывод о том, что самым оптимальным типом взаимодействия педагогов и родителей сегодня является социальное партнерство, которое, в частности, реализуется на родительских собраниях. Авторами определены новые задачи и наиболее востребованные формы проведения родительских собраний, предложено их новое содержание, обеспечивающее непрерывность социализации индивида и формирование его личности на уровне дошкольного и начального общего образования.

The article raises the problem of interaction between family and school in the context of continuity of education in childhood. Based on theoretical and empirical research the authors show that the most preferred type of interaction between teachers and parents today is a social partnership which is implemented at a base point level at parent-teacher meetings. The authors define new tasks and the most popular forms of parent-teacher meetings; propose new content of the meetings ensuring the continuity of socialization of the person and the formation of his personality at the level of preschool and primary General education.

**Ключевые слова:** *семья, школа, родители, дети дошкольного возраста, младшие школьники, непрерывное образование, педагогическое взаимодействие, социальное партнерство, коммуникативная компетентность родителя, просвещение родителей, родительское собрание*

**Key words:** *family, school, parents, preschool children, primary schoolchildren, continuing education, pedagogical interaction, social partnership, parent's communicative competence, parents' education, parents' meeting*

**Н**а современном этапе развития общества формируется система непрерывного образования, что в лично-ориентированном плане представляет собой образование через всю жизнь в открытом образовательном пространстве. Ведущими социальными институтами, способствующими формированию факторов непрерывности учения и развития личности человека, являются семья и школа. Со стороны школы требуются согласованность и преемственность образовательных программ, осваиваемых человеком в различные периоды жизни. Со стороны семьи ожидается такое воспитание, которое позволит социализировать индивида, сформировать его личность. При этом особую актуальность и значимость в контексте единой цели обеспечения непрерывности образования приобретает взаимодействие семьи и школы начиная с периода детства, когда ребенок включается в общественную систему образования.

Взаимодействие семьи и школы в образовании детей имеет свою историю развития. Вплоть до конца XIX века, пока обучение детей не было признано социально значимым делом, школа обращалась к семье в разрезе требований и увещаний.

В XX веке эта проблема приобретает новые очертания. В исследованиях М. Н. Поповой подчеркивается, что именно в этот период общество начало всерьез рассматривать воспитательный потенциал семьи, которая стала

официально признанным институтом воспитания и социализации подрастающего поколения, а семья и школа перестали

быть обособленными в вопросах воспитания детей. В целом XX век существенно меняет характер их взаимодействия: от просвещения родителей к их сотрудничеству со школой, что приводит к пониманию родителями необходимости участия в образовании ребенка [8].

В современной системе образования, отличающейся открытостью, проблема взаимодействия семьи и школы рассматривается в новом ракурсе: основным типом их взаимоотношений является *социальное партнерство*, которое гарантирует непрерывность образования детей, а семья и школа становятся участниками совместной деятельности воспитательного и развивающего планов.

Социальное партнерство семьи и школы обеспечивает баланс реализации их интересов в образовании детей. Его важнейшими характеристиками являются *равноправие* и *полномочность* сторон в постановке и обсуждении проблем (задач), норм взаимодействия, *добровольность* принятия обязательств при заключении договоров и соглашений, полная *ответственность* за их выполнение, достижение *договоренности* без ущемления интересов какой-либо из сторон на основе их позитивного взаимодействия [2].

Таким образом, сегодня отношения семьи и школы требуют прежде всего диалогичности, взаимоуважения, содействия партнеров в решении ценностной задачи образования детей.

В образовательном пространстве Уральского федерального округа в 2016—2018 годах было проведено исследование, задачи которого включали определение готовности педагогов и родителей к социальному партнерству в воспитании и развитии детей, построение концептуальных основ повышения диалогичности между педагогами и родителями, а также разработку технологических компонентов обновления родительских собраний как наиболее распространенной формы взаимодействия семьи и школы по вопросам воспитания и развития детей в непрерывной системе образования.

Для выявления готовности родителей и педагогов к изменению характера отношений между ними на основе социального партнерства было проведено анкетирование. В опросе приняли участие 60 респондентов — 30 учителей и 30 родите-

---

Социальное партнерство семьи и школы обеспечивает баланс реализации их интересов в образовании детей.

лей, проживающих в Екатеринбурге, Свердловской области и Ямало-Ненецком автономном округе. Респондентам были предложены вопросы, касающиеся проведения родительских собраний.

Полученные результаты свидетельствуют, что 83 % родителей и 84 % педагогов проявляют интерес к родительским собраниям как к форме взаимодействия. Однако и ту и другую категорию опрошенных беспокоит проблема их плохой посещаемости. При этом учителя выражают пожелания в большей заинтересованности семьи в воспитании детей и говорят о необходимости освоения новых форм проведения родительских собраний в режиме онлайн и вебинаров. Родители в свою очередь также выдвигают предположение, что можно повысить посещаемость, если использовать нетрадиционные виды проведения родительских собраний.

И педагоги, и родители считают, что необходимо привлекать к участию в родительских собраниях специалистов узких профилей: психологов, логопедов, медицинских работников, а также представителей администрации школы. При этом учителя сходятся во мнении, что такие специалисты интересны в качестве консультантов или медиаторов, так как могут помочь сформулировать точки зрения участников взаимодействия за счет обновления содержания родительских собраний и форм их проведения. Родители же стремятся к открытости и неформальности этих встреч со стороны школы; также ряд родителей указывает на необходимость смещения акцента с эмоциональной стороны (жалобы на поведение, успеваемость) на конструктивное обсуждение детских проблем.

Анализ обозначенных родителями вопросов позволил выявить, что слабым звеном взаимодействия семьи и школы являются узкая направленность родительских собраний (знакомство с новшествами нормативной базы, успеваемостью детей или проблемами класса и школы),

этические барьеры, препятствующие общению родителей с учителями (попытки со стороны преподавателей воспитывать родителей, отчетная составляющая с участием детей).

Также родители отмечают неудовлетворительную организацию родительских собраний. На вопрос «Знакомли ли родителей с планом родительских собраний?» 48 % респондентов дали отрицательный ответ и прямо указали на это как на деструктивную причину взаимодействия с педагогами. При этом учителей нельзя обвинить в несистематичном проведении родительских собраний, так как 80 % опрошенных ответили, что собрания проводились регулярно один раз в три месяца, то есть каждую учебную четверть.

Для выявления востребованности диалоговых форм сотрудничества были проанализированы различные виды родительских собраний по частоте их проведения, в результате чего можно утверждать, что сегодня наиболее часто применяются такие виды родительских собраний, как: *организационные*, на которых принимаются планы работы, избирается родительский комитет; *отчетные*, имеющие цель показать воспитательно-образовательный процесс как средство развития личности ребенка; *консультативные*, где обсуждаются мероприятия, требующие поддержки родителей.

Реже используются следующие виды родительских собраний: *информационно-просветительские*, связанные с просвещением родителей по вопросам воспитания и обучения; собрания, связанные с оказанием помощи отдельным семьям и детям; *чрезвычайные* собрания по поводу определенной ситуации, которая требует совместного ее разрешения.

Достаточно редко или вообще не применяются в педагогической практике собрания *тематические*, связанные с обсуждением актуальных и сложных вопро-

Слабым звеном взаимодействия семьи и школы являются узкая направленность родительских собраний, этические барьеры.

сов воспитания, развития, образования детей; *собрания-практикумы*, направленные на освоение родителями конкретных приемов и методов семейного воспитания, оказания помощи детям в деятельности по самообразованию и самовоспитанию; *аналитические*, на которых родители знакомят с результатами диагностических (медицинских, психологических) исследований без упоминания фамилий детей. Опрос показал, что среди респондентов никто не встречался с таким видом собраний, как *собрания-диспуты*, нацеленные на выявление и согласование различных точек зрения в сообществе родителей и педагогов; и только один респондент указал, что принимал участие в *совместном* собрании родителей с детьми.

Таким образом, можно отметить, что учителя при выборе видов родительских собраний идут традиционным путем и предпочитают однонаправленное информирование и инструктирование, в редких случаях создают условия для высказывания родителями собственного мнения и, как правило, избегают обратной связи и активизации позиции родителей. При этом родители выражают часто противоположную позицию и своими ответами демонстрируют мотивацию к активному взаимодействию при условии и на основе грамотного руководства встречей (обсуждение или дискуссия при

Учителя при выборе видов родительских собраний идут традиционным путем и предпочитают однонаправленное информирование и инструктирование.

хорошем модераторе, проведение собраний-практикумов, психологических тренингов с ребенком и родителем).

Обобщая результаты опроса, можно заключить, что в настоящее время наиболее распространенной и систематически применяемой формой взаимодействия семьи и школы являются родительские собрания. Несмотря на то, что и педагоги, и родители предпочитают путь социального партнерства, применяемые на практике виды родительских собраний и их содержание не удов-

летворяют образовательным потребностям родителей и вызывают значительные затруднения у учителей в плане организации. На наш взгляд, складывается противоречивая ситуация, которая обусловлена разницей интересов педагогов и родителей, а также несовершенством инструментария их взаимодействия. Преодоление данного противоречия с большой долей вероятности создаст потенциал для качественного изменения отношений и построения подлинного социального партнерства семьи и школы, стречнем которого будет общая цель всех субъектов образовательного процесса — обеспечение непрерывного образования школьников за счет единства педагогов и родителей в вопросах социализации, становления и воспитания личности детей. По нашему мнению, достижение социального партнерства семьи и школы может происходить через обновление содержания и форм родительских собраний.

Поддерживая идею Е. Н. Суханкиной, определяющей родительское собрание как гипержанр, сложное коммуникативное событие, имеющее общественную направленность и управляемое административными правилами [7; 8], мы считаем, что оно должно характеризоваться единым ценностно-смысловым полем педагогической коммуникации, диалогичностью и личностной значимостью взаимодействия, свободой выбора, основанной на социальной ответственности всех субъектов образования. Современное родительское собрание — это единица, «клеточка» социального партнерства семьи и школы; от того, как оно будет складываться и развиваться, зависит состояние общественных отношений в образовательном пространстве настоящего и будущего. Потенциал родительских собраний трудно переоценить прежде всего в плане обеспечения непрерывности образования детей. При этом качество родительских собраний существенно зависит от методических и технологических компонентов проектирования совместной деятель-

ности педагогов и родителей как социальных партнеров.

Анализ научно-методической литературы позволяет отметить, что в настоящее время в педагогической практике уделяется большое внимание родительским собраниям. Так, определены их различные виды: организационные, тематические, собрания-всеобучи, собрания-диспуты, собрания-практикумы, итоговые и другие [3]; описана структура проведения собрания и его этапы [9]; разработаны методические рекомендации по проведению просвещенческого родительского собрания [1]. Имеются предложения по внедрению в современную педагогическую практику дистанционной формы проведения родительских собраний с использованием глобальной и локальной Сетей и коммуникативных технологий [4], также появились разработки, позволяющие организовывать дистанционные модульные курсы для родителей [5].

Подчеркивая значимость социального партнерства семьи и школы в непрерывном образовании детей, мы не только отмечаем необходимость изменения *форм взаимодействия* педагогов и родителей, но прежде всего обращаем внимание на *содержание* родительских собраний, а также на их *атмосферу*, создание которой зависит от всех участников. В связи с этим для повышения продуктивности взаимодействия на родительских собраниях необходимо решать следующие задачи:

- ✓ повышать *коммуникативную компетентность* родителей как базовую основу для сопровождения ребенка в непрерывной системе образования;
- ✓ обеспечивать просвещение родителей по вопросам *гуманных взаимоотношений в семье*;
- ✓ формировать у родителей *научные представления* о социализации ребенка, становлении его личности как в стабильные периоды развития, так и в возрастных и индивидуальных кризисах;
- ✓ информировать родителей о *содержании образовательных программ* смежных уровней образования.

Повышение *коммуникативной компетентности* родителей дает им возможность сопровождать ребенка в непрерывной системе образования, поскольку именно они определяют необходимость дошкольного и дополнительного образования для своего ребенка, а также сочетание начального общего образования и конкретных программ дополнительного образования.

Аксиологический и герменевтический подходы позволили определить составляющие коммуникативной компетентности родителя: эмпатическую, диалогическую, харизматическую [10].

*Эмпатическая* составляющая коммуникативной компетентности родителей связана с осознанием уникальности ребенка, что проявляется в умении почувствовать его эмоциональное состояние, понять и принять его индивидуально-личностные особенности, а также найти возможности для эмоциональной поддержки его самобытности.

*Диалогическая* составляющая носит деятельностно-инструментальный характер и связана с особым отношением родителя к врожденному чувству первозданной мудрости ребенка, движением вместе с ребенком в процессе познания мира. Инструментальной стороной данной деятельности выступает способность выстроить диалог, продумать систему вопросов, направляющих ребенка в познании и способствующих развитию его мышления в процессе рассуждения.

*Харизматическая* составляющая коммуникативной компетенции предполагает наличие умений побуждать ребенка к деятельности, привлекать его внимание к эмоционально насыщенным фактам и явлениям, рассказывать поучительные истории, приобщающие к духовным ценностям.

Мы не только отмечаем необходимость изменения форм взаимодействия педагогов и родителей, но прежде всего обращаем внимание на содержание родительских собраний.

Исходя из предложенной структурной модели коммуникативной компетенции родителей, мы предлагаем следующие содержание и формы родительских собраний. В целях развития *сократических способностей* родителей (то есть способностей к диалогу) рекомендуем подготовить собрания-практикумы: «Диалог как эффективный способ конструктивного взаимодействия в семье и школе», «Факторы успешности ребенка в школе, создаваемые в семье». Развитию *эмпатических способностей* помогут собрания-диспуты: «Как любить ребенка?», «Социальный портрет успешного человека, или как прогнозировать будущее». Формированию *коммуникативных способностей* помогут лектории на темы: «Как научиться говорить, чтобы дети тебя слушали?», «Что и как рассказывать детям?».

Просвещение родителей по вопросам *гуманных взаимоотношений в семье* дает возможность формировать ценностную основу для включения родителей в образовательный процесс, что особенно важно в дошкольном и младшем школьном возрасте, так как именно в этот период закладываются моральные инстанции в жизни ребенка, формируется мотивация на сотрудничество со взрослыми и сверстниками в процессе познания и учения.

Основной задачей просвещения родителей является содействие в возрождении лучших отечественных традиций семейного воспитания, восстановлении традиционного уклада жизни, повышении педагогической культуры и формировании авторитетного поведения родителей.

Реализация данной работы предполагает проведение цикла просветительских мероприятий в коллективе родителей конкретного класса или детской группы, а также информационное сопровождение родительских собраний. Как инвариант предлагается включение вопроса о гу-

манных взаимоотношениях в семье в тему *каждого* родительского собрания. Так, например, обсуждая с родителями тему «Особенности адаптации первоклассников к школе», можно поднять вопрос о предметно-пространственном мире ребенка дома, затронуть тему безопасности общения, семейного уюта и тепла в отношениях детей и родителей в сложные, «переходные» периоды жизни. Емким дополнением может служить размещение информации для родителей: в блоге класса, новостной ленте, личном сообщении на электронную почту и т. п. Также для просвещения родителей востребованы групповые и индивидуальные консультации психолога.

Формирование у родителей *научных представлений* о социализации ребенка, становлении его личности достигается путем включения специального блока взаимосвязанных тем родительских собраний, поскольку важно добиться осмысленности информации и создать ориентировочную основу для деятельности родителей. Для родителей младших школьников целесообразны темы, связанные с обучением детей: «Адаптация к школе: мифы и реалии», «Аттестация младших школьников: требования, процедуры, оценивание» и другие.

Для реализации обозначенной работы важно применять активные формы проведения родительских собраний: собрание-практикум, мастер-класс, собрание с элементами образовательного квеста, собрание — лаборатория педагогического опыта, собрание-конкурс и другие.

Информирование родителей *о содержании образовательных программ* смежных уровней образования позволяет обеспечить освоение учебного материала и воспитание личности ребенка с учетом сензитивности возраста, а значит, предупредить форсирование интеллектуального развития детей в ущерб становлению их социальных, в том числе морально-нравственных, качеств в дошкольном возрасте, а также сформировать умение учиться в младшем школьном возрасте.

Просвещение родителей по вопросам гуманных взаимоотношений в семье дает возможность формировать ценностную основу для включения родителей в образовательный процесс.

В заключение необходимо подчеркнуть, что сегодня реализация принципа непрерывности образования охватывает всю жизнь человека, и развитие ребенка будет наиболее эффективным, если сопровождающие его педагоги и родители умело взаимодействуют в его интересах, а семья и школа как общественные институты придерживаются практики соци-

ального партнерства, единицей которого являются родительские собрания. От того, как будут обновляться содержание и формы совместной деятельности педагогов и родителей при проектировании и реализации общих собраний, во многом зависит успех социализации индивида и формирование его личности, а значит, и успех образования через всю жизнь.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бугакова, Е. В. Родительское собрание как форма педагогического просвещения / Е. В. Бугакова // Успехи современной науки и образования. — 2017. — Т. 1. — № 3. — С. 132—134.
2. Бывшева, М. В. Социально-педагогическое партнерство в образовательном пространстве школы: модель со-бытия и со-действия / М. В. Бывшева, А. Н. Шулика // Инновации в школе. — 2012. — № 1. — С. 41—45.
3. Капралова, Р. М. Работа классного руководителя с родителями / Р. М. Капралова. — М.: Просвещение, 1980. — 190 с.
4. Мартыненко, О. М. Дистанционная форма проведения собраний / О. М. Мартыненко // Научный обозреватель. — 2011. — № 8 ; URL: <https://elibrary.ru/defaultx.asp>.
5. Миносянц, Н. Г. Дистанционные модульные курсы для родителей / Н. Г. Миносянц // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 4. — С. 142—147.
6. Попова, М. Н. Исторические основы взаимодействия семьи и школы / М. Н. Попова // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 1. — С. 124—128.
7. Суханкина, Е. Н. Нетрадиционное родительское собрание как гипержанр педагогического общения / Е. Н. Суханкина // Начальная школа плюс До и После. — 2014. — № 3. — С. 64—68 ; URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_21883936\\_23284890.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_21883936_23284890.pdf).
8. Суханкина, Е. Н. Родительское собрание как гипержанр педагогического общения / Е. Н. Суханкина // Наука и школа. — 2014. — № 6. — С. 131—134 ; URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_22703554\\_34018533.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_22703554_34018533.pdf).
9. Учкач, С. Родительское собрание как одна из важных форм работы педагогов с семьями учащихся / С. Учкач // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 11-3. — С. 87—91.
10. Чугаева, И. Г. Коммуникативная компетентность родителя как субъекта образования / И. Г. Чугаева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 4. — С. 101—106.

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

**Федотова М. В. Управление эффективным контрактом в дошкольной образовательной организации: Учебно-методическое пособие. 81 с.**

Данное пособие разработано для реализации модульных образовательных программ: «Управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательной организации», «Управление эффективным контрактом в образовательной организации», «Менеджмент в сфере образования (дошкольное образование)».

Пособие предназначено для обучения руководителей дошкольных образовательных организаций по реализации целей и задач эффективного контракта в части разработки и введения критериев и показателей профессиональных достижений педагогических работников.

## ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ



Е. Г. КАЛИНКИНА,  
кандидат  
педагогических наук,  
доцент, первый проректор  
НИРО  
[ekalin2017@niro.nnov.ru](mailto:ekalin2017@niro.nnov.ru)



И. Н. ЛЁСКИНА,  
кандидат  
педагогических наук,  
руководитель центра  
социально-педагогических  
измерений в образовании  
НИРО  
[inleskina@yandex.ru](mailto:inleskina@yandex.ru)



Т. И. КАНЯНИНА,  
кандидат  
педагогических наук,  
доцент, заведующая  
кафедрой  
информационных  
технологий НИРО  
[tkanyanina@gmail.com](mailto:tkanyanina@gmail.com)

В статье раскрыты возможности сетевых со-бытийных образовательных технологий как инструмента самоопределения личности субъекта в контуре проектно-сетевой организации взрослых и детей «Школьные СМИ Нижегородской области» — «точке роста» регионального информационно-образовательного пространства.

The article is devoted to disclosure of network event educational technologies as a self-determination tool for the subject's personality in the context of the project-network of adults and children co-organization «School Mass Media of the Nizhny Novgorod region» that is «the point of growth» for the regional information and educational space.

**Ключевые слова:** *качество образования, самоопределение личности субъекта, сетевые со-бытийные образовательные технологии, школьные средства массовой информации, информационно-издательский центр образовательной организации*

**Key words:** *education quality, self-determination tool for subject's personality, network event educational technologies, school mass media, information and publishing center of educational establishment*

**В** настоящее время одним из ведущих факторов, определяющих опережающее развитие образования, выступает процесс выращивания человеческого капитала будущего непосред-

ственно в процессе построения этого будущего. Опираясь на исследования в контексте гуманитарно-антропологического подхода в изучении сетевой организации образовательных систем, мы полагаем,



что «выращивание человеческого в человеке в истории культуры и пространстве времени» возможно только через введение рефлексивно-позиционных механизмов личностного развития всех субъектов информационно-образовательной среды (взрослых и детей) в соотношении с представлениями о сетевых событийных образовательных технологиях [5].

В логике одного из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования, а именно повышения качества образования, качество подготовки обучающегося обусловлено эффективностью субъектного развития ребенка и педагога, что является основным принципом существования ценностной основы самого образования, выраженного оценкой устойчивости «точек роста» информационной образовательной среды системы образования [7].

В связи с этим наша гипотеза состоит в том, что инновационные модели проектно-сетевой кооперации детей и взрослых на основе сетевых событийных образовательных технологий — это «точки роста» регионального информационно-образовательного пространства, представленные разнообразием уникальных форм и гуманитарных технологий, направленных на антропологическое самоопределение личности субъекта образовательного пространства.

Уникальность существующей в условиях информационного общества ситуации состоит в том, что личность человека формируется как под влиянием содержательной (знаниевой) составляющей современных информационно-образовательных ресурсов, так и на основе открытых источников массовой социальной коммуникации, что актуализирует проблему поиска и определения инновационных образовательных технологий, направленных на формирование и развитие личности субъекта в контуре проектно-сетевой кооперации взрослых и детей.

Рассмотрение сетевых событийных образовательных технологий в качестве

важного фактора развития человеческого потенциала и его непрерывного наращивания в условиях информационного пространства обусловлено, во-первых, *глобализацией информационных потоков*, в которых человек является не только потребителем информации, но и активным участником процессов ее создания и распространения; во-вторых, *взаимопроникновением информационно-коммуникационных образовательных технологий и средств массовой социальной коммуникации*;

в-третьих, *наличием апробированных устойчивых практик* сетевых событийных организаций детей и взрослых по проектному направлению «Издательское дело в школе», значительный опыт реализации которого накоплен кафедрой информационных технологий ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования в рамках создания и развития на протяжении более чем десяти лет сетевого сообщества представителей школьных информационно-издательских центров «Школьные СМИ Нижегородской области».

В содержательно-смысловом плане сетевое сообщество «Школьные СМИ» представляет собой модель интеграции совместной деятельности детско-взрослой общности (педагогических работников, обучающихся и их родителей, представителей организаций-партнеров) и условий ее эффективной реализации (сетевых образовательных технологий и уникальных форм событийной кооперации).

Сетевые формы событийной организации и сотрудничества субъектов информационно-издательских объединений в образовательных организациях определены нами как перспективные способы взаимодействия, способствующие развитию особых компетенций субъекта, «связанных с использованием социальных сервисов Интернет, учебных материалов и инструментов организации образователь-

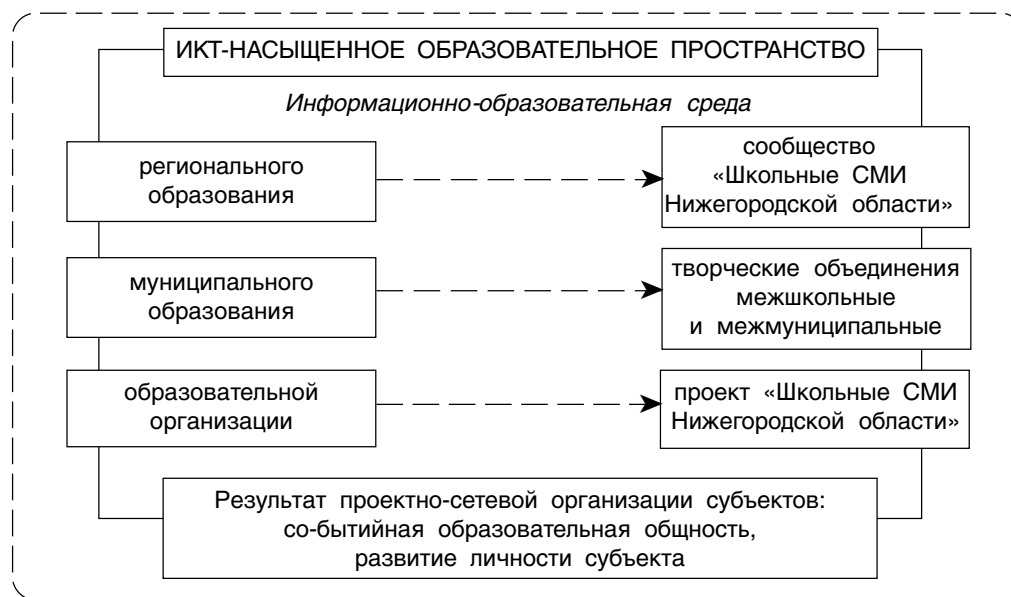
Личность человека формируется как под влиянием содержательной составляющей современных информационно-образовательных ресурсов, так и на основе открытых источников массовой социальной коммуникации.

ного процесса нового поколения» [1, с. 16]. При этом основной показатель эффективности совместной проектно-сетевой деятельности взрослого и ребенка проявляется не столько в степени адаптивности личности к стремительно меняющимся внешним условиям, сколько в умении организовать субъектное информационно-образовательное пространство для проектирования своего будущего, определения необходимых для этого информационных ресурсов, технологий и практик.

Структура проектно-сетевой соорганизации субъектов сообщества представлена каскадной системой условий, способствующих личностному самоопределению и развитию субъектов информационно-образовательной среды образовательной

организации, муниципалитета и региона (см. схему). Под каскадной системой условий подразумевается наличие возможностей для эффективной реализации проектно-сетевой соорганизации субъектов (педагогов, обучающихся и их родителей) в рамках коммуникативных контуров: информационно-издательский центр образовательной организации, опорная площадка школьных СМИ в муниципальной системе образования, сетевое сообщество представителей информационно-издательских центров региона. Такая уровневая система взаимоотношений выступает ресурсом развития образовательной среды, делая ее открытой для новых сетевых партнерских практик — как внутренних, так и внешних.

### Структура проектно-сетевой соорганизации субъектов сетевого сообщества



Инструментом реализации сетевой соорганизации субъектов сетевого сообщества является создание единой информационно-образовательной среды для участников издательских коллективов образовательных организаций, включающей сетевые ресурсы и технологии, что призвано содействовать кооперации субъек-

тов с целью развития издательского дела как особой педагогической технологии [4]. Организованная информационно-образовательная среда сетевого сообщества способствует обогащению и развитию его участников на основе современных информационно-коммуникационных технологий, которые не выступают «некоторой

надстройкой к существующей системе обучения, а естественным образом интегрируются в нее» [2, с. 12].

«Точками роста» обозначенного проектно-сетевого контура сообщества являются те информационно-издательские центры, деятельность которых способствует повышению качества образования в образовательных организациях на основе эффективного использования издательских технологий в учебной и внеурочной деятельности. В данном контексте качество субъектного развития отдельной личности (взрослого или ребенка) определяется уровнем развития коммуникативного пространства проектно-сетевой кооперации сообщества субъектов на основе применения сетевых образовательных технологий.

В проектно-сетевом сообществе в течение десяти лет сложилась устойчивая система межмуниципального сотрудничества и взаимодействия субъектов информационно-издательских центров образовательных организаций. География проекта представлена 167 информационно-издательскими центрами, действующими в образовательных организациях Борского, Выксунского, Кулебакского, Дивеевского, Вачского, Воротынского, Богородского, Тонкинського, Сосновского, Володарского, Первомайского, Арзамасского, Уренского, Ковернинского, Городецкого, Семеновского, Чкаловского, Ветлужского, Большемурашкинского, Первомайского районов Нижегородской области, городов Нижний Новгород, Кстово, Дзержинск, Балахна, Лысково, Саров, Сергач, Шахунья, Павлово. В настоящее время более чем в 90 % образовательных организаций Нижегородской области (школах, организациях дополнительного образования детей и организациях среднего профессионального образования) созданы информационные центры, реализующие в качестве одного из направлений деятельности работу по созданию школьных СМИ: печатных изданий, интернет-газет, телевидения. В образовательных организациях в среднем выпускается минимум два

периодических издания (в начальной школе и старших классах). Многие информационно-издательские центры готовят сборники научно-исследовательских работ школьников, а также специальные выпуски для педагогов, например сборники методических материалов, альманахи.

В целях совершенствования профессиональных компетенций педагогических работников кафедрой информационных технологий ГБОУ ДПО НИРО разработаны и реализуются на системной основе дополнительные профессиональные программы повышения квалификации: «Школьный издательский центр как среда формирования медиа- и информационной грамотности школьников в контексте требований ФГОС», «Видеоматериалы и сетевые видеосервисы в работе учителя», «Современные информационные технологии в образовании в условиях реализации ФГОС», проводятся семинары, мастер-классы и вебинары по обмену опытом.

Кафедрой словесности и культурологии ГБОУ ДПО НИРО осуществляется методическое сопровождение участников ежегодного фестиваля школьных СМИ Нижегородской области, проводятся консультации по вопросам подготовки материалов школьных изданий. Консультационная поддержка для руководителей школьных информационно-издательских центров и мероприятия предпрофессиональной направленности для школьников осуществляются также Институтом филологии и журналистики (кафедрой журналистики) ННГУ им. Н. И. Лобачевского.

Важным направлением деятельности сетевого сообщества, которое реализуется при непосредственном участии профессионалов-наставников, представителей редакций областных газет «Российская газета» (нижегородский филиал) и «Земля Нижегородская», является организа-

В проектно-сетевом сообществе в течение десяти лет сложилась устойчивая система межмуниципального сотрудничества и взаимодействия субъектов информационно-издательских центров образовательных организаций.

ция профильных и тематических смен, в частности:

✓ журналистское направление для юных историков «Отчизны верные сыны» в рамках смены Международного детского центра «Артек» (Республика Крым, 2017 г.);

✓ журналистское направление в рамках региональной информационно-технологической смены «ИнтелЛето-2009» на базе ГОУ ДОД ДСООЦ «Лазурный»;

✓ журналистское направление в рамках международного эколого-этнографического палаточного лагеря-экспедиции «ПриУстье-2010» в Тонкинском районе Нижегородской области;

✓ журналистские направления в школьных и загородных детских лагерях п. Воротинец, г. о. г. Кулебаки.

Создание сообщества позволило вывести границы сетевого взаимодействия за пределы региона. Так, в рамках ежегодного фестиваля школьных изданий Нижегородской области реализуется межрегиональный турнир школьных СМИ «Гамбургский счет», в котором принимают участие представители не только нашего региона, но и Волгоградской, Ивановской, Иркутской, Калининградской, Кемеровской, Кировской, Ростовской, Ярославской областей и Республики Крым.

Анализируя деятельность сетевого сообщества школьных СМИ, необходимо отметить жизнеспособность и продуктивность представленной модели межшкольного информационного взаимодействия, социальные эффекты которой приобретают особое значение в условиях реализации ФГОС, что связано с:

✓ развитием инфраструктуры партнерского взаимодействия между образовательными организациями и субъектами;

✓ динамикой развития сети школьных пресс-центров (в 2008 году их было 30, в 2013 — 137, в 2017 — 167);

✓ профессиональным развитием педагогов, повышением их ИКТ-компетентности;

✓ разработкой методического обеспечения для реализации направлений школьного информационного центра (печатные СМИ, телевидение и радио);

✓ внедрением в образовательную практику инновационного опыта по проектному направлению «Издательское дело в школе» на муниципальном, региональном и межрегиональном уровнях [3].

Опыт работы сетевого сообщества представлен на международных конкурсах и отмечен наградами: дипломом победителя XII Международного открытого творческого конкурса журналистов «Серебряное перо — 2013» (Крым) в номинации «Подготовка журналистских кадров (современный подход к журналистскому образованию)»; дипломом победителя V Международного конкурса инновационных проектов «Инициативы-2014» (Москва) (проект награжден символическим знаком «Хрустальная подкова»); дипломом XX Международной специализированной выставки «СМИ в Беларуси — 2016» в номинации «За высокий уровень культуры изданий».

Таким образом, реализацию сетевых со-бытийных образовательных технологий можно определить как ресурс повышения качества образования и социальный механизм, обеспечивающий через формирование субъектности личности развитие человека, способного находить и создавать необходимую информацию, воплощать ее в продукт или действие, способствующие улучшению качества жизни.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Калинкина, Е. Г.* Сетевые сообщества как средство профессионального развития педагогов / Е. Г. Калинкина // Нижегородское образование. — 2010. — № 2. — С. 14—19.
2. *Канянина, Т. И.* Роль информационно-коммуникационных технологий в современном школьном образовании / Т. И. Канянина // Нижегородское образование. — 2009. — № 4. — С. 11—20.

3. *Лескина, И. Н.* Проектно-сетевая организация инновационной деятельности педагогов муниципального образования / И. Н. Лескина // Инициативы XXI века. — 2013. — № 3. — С. 54—56.
4. *Лескина, И. Н.* Сетевая организация издательского дела в образовательных учреждениях Нижегородской области / И. Н. Лескина, В. А. Гергель // Нижегородское образование. — 2009. — № 4. — С. 89—93.
5. Проектно-сетевой институт инновационного образования : сборник проектных инициатив (специальный выпуск информационного бюллетеня) / под ред. Н. Ю. Бармина, Г. А. Игнатьевой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 169 с.
6. *Слободчиков, В. И.* Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция // В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева // Человек и образование. — 2014. — № 3 (40). — С. 13—19.
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2016—2020 годы. — URL: <http://su0.ru/D4gT>.

**В 2018 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Экономика. 7 класс:** Учебное пособие для учащихся / Авт. кол.: Г. И. Гребенева, Л. В. Сибирякова, И. А. Симонов. 140 с.

Учебное пособие структурно и тематически соответствует учебной программе основного общего образования по экономике для 5—9 классов общеобразовательных организаций и содержит теоретические и практические материалы по каждой теме, которые сгруппированы в рубрики («Вы научитесь», «Обсудим вместе», «Прочтите и запомните», «Вопросы и задания», «Мой предметный портфель» и др.). Словарь экономических терминов и памятка по выполнению заданий облегчат работу с пособием.

**Экономика. 8 класс:** Учебное пособие для учащихся / Авт. кол.: Л. В. Сибирякова, С. В. Порошина. 168 с.

Учебное пособие структурно и тематически соответствует учебной программе основного общего образования по экономике для 5—9-х классов общеобразовательных организаций.

Разнообразные задания направлены на формирование метапредметных результатов обучения и помогут развить у обучающихся творческие способности, сформировать познавательные навыки, экономические мышление и поведение.

**Сонина Н. Н.** Развитие умений чтения на разных этапах обучения английскому языку: Учебно-методическое пособие. 53 с.

Материалы учебно-методического пособия предназначены для учителей английского языка общеобразовательных организаций, слушателей курсов повышения квалификации, студентов лингвистического университета и педагогических колледжей. Главная цель пособия — вооружить учителей английского языка стратегиями работы с текстами, приемами развития умений чтения на разных этапах обучения и методическими умениями планировать и разрабатывать систему работы с текстом.

**Мы — россияне, мы — нижегородцы:** Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа духовно-нравственного воспитания детей 5—6 лет / под общ. ред. И. Н. Кольцовой. 121 с.

В программе обоснована актуальность разработки, представлены цели и задачи, спрогнозированы предполагаемые результаты реализации. Раскрыто программное содержание, охарактеризованы организационно-методические основы ее реализации в образовательном процессе ДОО и организаций дополнительного образования детей.

### **Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»**

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не согласовывает с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции (831) 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, комн. 213 (административный корпус).

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: [niobr2008@niro.nnov.ru](mailto:niobr2008@niro.nnov.ru).

#### **Перечень представляемых авторами материалов**

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора (авторов) с указанием полного имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Краткая контактная информация об авторе (авторах): 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](http://www.nizhobr.nironn.ru)

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ПРОЦЕСС:  
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**



# Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

## МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН КАК ТЕХНОЛОГИЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ШКОЛЬНИКОВ



С. А. ФАДЕЕВА,  
доктор педагогических наук,  
доцент, заведующая кафедрой теории  
и практики воспитания  
и дополнительного образования НИРО  
*fadeeva1607@gmail.com*



Р. И. УДАЛОВА,  
кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель кафедры теории  
и практики воспитания  
и дополнительного образования НИРО  
*udalova.raisa@yandex.ru*

В статье рассматривается актуализация музыкального дизайна, лежащего в основе современных воспитательных технологий, направленных на профилактику проблем в эмоциональной сфере у детей школьного возраста. Показана связь понимания детьми эмоционально-образного содержания музыкального произведения и переживания эмоций в реальной жизни. Раскрываются возможности музыкального дизайна при решении проблем эмоционального неблагополучия школьников.

The article reveals the musical design actualization underlying modern pedagogical technologies that are aimed at the prophylaxis of emotional problems of the school-aged children. The relationship between the understanding by children of the emotional imaginative content of musical work and the experience of emotions in real life is shown in the article. Opportunities of musical design are revealed in dealing with the problems of emotional troubles of students.



**Ключевые слова:** профилактика, эмоциональное развитие школьников, воспитательные технологии, музыкально-эстетические эмоции, фоновая музыка, музыкальный дизайн

**Key words:** prophylaxis, emotional development of students, pedagogical technologies, musical-aesthetic emotions, background music, musical design

**И**деи и взгляды, связанные с необходимостью развития творческой, художественно и эстетически образованной личности, обоснованы многими учеными-исследователями (Б. В. Асафьевым, Л. С. Выготским, А. В. Запорожцем, М. С. Каганом, А. Н. Леонтьевым, Б. М. Тепловым и др.). Однако уникальная роль музыкального искусства в становлении личности человека до сих пор в целом до конца не осознана и нуждается в изучении. Между тем основы воспитывающего и гармонизирующего влияния музыки на индивида четко просматриваются как в теории и практике музыкального этоса, так и при разработке более современных идей образования и воспитания. Подтверждение этому можно найти во многих концепциях прошлого и наших дней: воспитательное влияние музыки на душу человека (Платон, Аристотель); необходимость всеобщности музыкального образования (Я. А. Коменский); природосообразность музыкального воспитания (Ф. М. Глинка); музыка как фактор развития человека (В. Ф. Одоевский); теория сущности художественного творчества как способа освоения мира (Б. В. Асафьев, Л. С. Выготский); теория полифункциональности музыки (А. Н. Сохор); концепция музыкального воспитания школьников (Д. Б. Кабалевский, Е. В. Назайкинский); музыка как основа гармонизации жизнедеятельности человека (Д. Б. Кабалевский, О. П. Радынова) и др.

Мало кто сомневается в воспитательном потенциале музыкального искусства, которое может сделать ребенка более эмоциональным, духовно богатым, эстетически развитым. Декларация таких ориентиров просматривается и в новых образовательных документах. Но, к сожа-

лению, в массовой образовательной практике звучание музыки, *полифункциональной по возможностям влияния* на растущую личность, крайне ограничено — либо уроком данной предметной области (где музыка выступает как обязательный предмет программы), либо внеурочным мероприятием (где музыке отводится, как правило, второстепенная роль).

Между тем и прикладные исследования, и постоянно проводимые мониторинги системы образования свидетельствуют о динамике роста числа детей, особенно школьного возраста, с различными проблемами психологического и эмоционального *неблагополучия*: повышенной тревожностью, сниженным эмоциональным тонусом, проявлениями агрессии, неадекватной самооценкой, неспособностью понять переживания другого человека, инфантильностью, отсутствием либо примитивизмом смысложизненных ориентиров и пр. Причины этого коренятся в хорошо известных явлениях, таких как растущие темпы жизнедеятельности и требования к ее результатам, конкурентность со школьной скамьи, информационное перенасыщение, недостаток движения и коммуникаций в реальной жизни, отсутствие времени на полезное общение с прекрасным. Все это обуславливает дефициты эмоционально-ценностных отношений с миром.

Эмоциональная сфера человека влияет на многие психические функции — восприятие, внимание, память, мышление, воображение и является во многом определяющей для развития ребенка. К сожалению, необходимость наличия по-

Основы воспитывающего и гармонизирующего влияния музыки на индивида четко просматриваются как в теории и практике музыкального этоса, так и при разработке более современных идей образования и воспитания.

ложительного эмоционального фона в школьной среде часто осознается педагогами, но не всегда поддерживается образовательной и воспитательной практикой. В профессиональном стандарте педагога заявлено, что для поддержания оптимального эмоционального климата педагоги должны применять превентивные меры, что позволит избежать в дальнейшем психокоррекции отклонений в эмоциональном развитии школьников.

Так как школьный возраст является значимым периодом жизни для становления эмоционального мира личности и механизмов его регуляции, ученым-исследователям и педагогам-практикам необходимо разработать технологии *актуальной профилактики*, сдерживающей нарастание эмоционального неблагополучия в школьной среде.

Эмоциональное неблагополучие часто связывают с неспособностью ребенка понимать, оценивать, дифференцировать свои эмоции, переживания, настроения, чувства и адекватно реагировать на эмоционально-чувственные проявления других людей. Педагогика музыкальных переживаний и впечатлений поможет гармонизировать эмоциональное развитие школьника. При этом «открытие личностного смысла» в музыкальном искусстве есть акт высшей степени эмоционального напряжения [4, с. 239]. А действие музыки может сказаться совершенно неожиданно, так как, по мнению Л. С. Выготского, она способна

очищать психику: «от того направления, которое она дает психическому катарсису, зависит и то, какие силы

она придаст жизни, что она высвобождает и что оттеснит вглубь» [2, с. 242—243].

Звуки музыки и речи похожи интонационно: в мелодии, как и в речи, повышение передает усиление чувств, а понижение — успокоение. Музыка как самый эмоциональный вид искусства способна более ярко и обобщенно, чем речь, вы-

разить все богатство эмоционального мира человека, так как язык музыки доступен пониманию каждого человека. В музыкальном произведении композитор кодирует определенную эмоциональную палитру, смену и переходы эмоций, их динамику и противопоставление. При восприятии музыки человек может эмоционально пережить то, что не в состоянии почувствовать в повседневной жизни. Музыкально-эмоциональная чуткость благотворно влияет на развитие эмоциональной отзывчивости детей в жизни, так как музыкально-художественные образы, воплощаемые средствами музыкальной выразительности, являются отражением реальных образов. Исходной основой музыкального образа как раз и выступают музыкально-эстетические эмоции. При этом музыкальное переживание возникает не только в результате восприятия музыкального образа, но и в проявлении оценок отношения к нему.

Если ребенок различает настроения и их смену в музыке (развитие «чувственной программы»), он пополняет свои представления о чувствах человека в реальной жизни. Словарь детей обогащается словами-образами, выражающими оттенки настроений и эмоциональных состояний. Музыкальные образы формируют эмоциональный отклик на произведения живописи, литературы, а самое главное — развивают эмоциональную отзывчивость к окружающему миру. Исследователь положительного воздействия музыки на младших школьников С. М. Каргопольцев справедливо считает, что гуманизация личности ребенка в процессе восприятия музыки предполагает развитие у него осознанного отношения к человеку как к высшей ценности: «истоки музыкальной выразительности, равно как и музыкального искусства в целом, таятся в обращенной к другому человеку любящей интонационности, осуществляются в плоскости взаимной любви и любования» [3, с. 36].

Педагогика музыкальных переживаний и впечатлений поможет гармонизировать эмоциональное развитие школьника.

Известный музыкант, ученый и врач С. В. Шушарджан говорит о трех вариантах психологической реакции на звучание музыки. Первый, высший вариант — *образный*, когда на уровне сознания реализуется какой-либо образ. Возможна реакция в виде эмоции, тогда речь идет о втором подсознательном типе реакций — *эмоциональном*. Наименее изученным является третий тип реакций — так называемый *органный*, который является следствием двух первых. В результате образно-эмоциональных реакций возникают изменения в центральной нервной системе, приводящие к функциональным преобразованиям других органов и систем [13, с. 109]. Наибольший эффект достигается в психоэмоциональном состоянии человека, оно обогащается новыми переживаниями, что ведет к расширению и развитию всей *эмоциональной* сферы, а также способствует повышению *творческой* активности, стимуляции процессов *воображения* и фантазии.

Музыка, целенаправленно применяемая для создания и коррекции эмоционально насыщенной школьной среды, будет являться стержневой основой разработки технологии *музыкального дизайна* образовательной организации, который мы определяем как *вид проектировочной деятельности*, имеющей целью формирование эстетических и функциональных качеств музыкальной среды [12, с. 48].

Теоретик и практик дизайна В. Папанек в своей работе «Дизайн для реального мира» рассматривает его как специфическую сферу деятельности по разработке, проектированию предметно-пространственной среды с целью придания результатам проектирования высоких потребительских свойств, эстетических качеств, оптимизации и гармонизации их взаимодействия с человеком, обществом и природой [6].

Многие исследования доказывают, что искусство изменяет человека именно через его бессознательную сферу: резонируя с музыкой, образы становятся до-

ступными для осмысления. Так, известный психофизиолог П. В. Симонов уверен, что «еле различимое, впервые увиденное и прочувствованное в равной степени, как и привычное, вызывает многозначительные переживания и чувственно-интеллектуальные ассоциации человека» [9]. Так или иначе, процесс отражения невозможен без неосознаваемых первоначальных отношений, которые впоследствии осознаются и развиваются. На их основе складываются эмоции и чувства, опыт переживаний, формируются новые отношения и убеждения. Последние исследования констатируют, что многие бессознательные компоненты музыкального восприятия находятся в связи с бессознательной областью психики в целом [7; 10].

Итак, восприятие музыки может происходить как на сознательном (когда дети фиксируют внимание на ритме, тембре, мелодии, динамике и пр.), так и на неосознаваемом уровне, поскольку анализ частотно-временных соотношений акустических сигналов осуществляется при обеих формах восприятия. Если музыкальное произведение способно влиять на психические процессы даже без осознанного вслушивания, то можно использовать звучание музыки *без установки на осознанное восприятие*, «вторым планом», фоном, что может стать методом профилактики эмоционального неблагополучия школьников. К тому же современные дети, особенно подростки и молодежь, осознанно и неосознанно применяют музыку для снятия эмоционального напряжения, почти постоянно находясь под музыкальным воздействием. Их общение и досуг сопровождаются музыкой; они часто используют музыкальный фон для блокирования себя от окружающего мира и защиты личного жизненного пространства — дома, в транспорте, в школе.

---

Музыка, целенаправленно применяемая для создания и коррекции эмоционально насыщенной школьной среды, будет являться стержневой основой разработки технологии музыкального дизайна образовательной организации.

Среди задач, успешно решаемых использованием *фоновой музыки* в образовательном процессе, можно выделить следующие:

✓ создание благоприятного эмоционального фона на уроке и за его рамками;

✓ развитие воображения и творческой активности в разных видах образовательной деятельности;

✓ переключение внимания и психологическая разрядка при прохождении сложного программного материала и учебной нагрузке;

✓ активизация интеллектуальной и социальной практик.

Функции фоновой музыки также могут быть самыми разнообразными: тонизирующей, релаксирующей, успокаивающей, организующей и др. в зависимости от решения конкретных задач, возникающих в образовательном процессе. Она может поддерживать эмоционально-комфортный климат в школьном сообществе не только на уроках и занятиях, но и в процессе самой разнообразной деятельности школьника в течение дня начиная с момента прихода детей в школу и класс, во время перемен, приема пищи, свободного общения и т. д. Музыкальный дизайн в школе может обогатить учебно-воспитательные процессы, моделируя образ школы как эмоционально привлекательной культурной практики для ребенка.

Музыкальный дизайн в школе может обогатить учебно-воспитательные процессы, моделируя образ школы как эмоционально привлекательной культурной практики для ребенка.

Музыкант-психолог В. И. Петрушин утверждает, что каждый учитель, который может

изменять при помощи искусства настроение и мироощущение своих учеников, является стихийным психотерапевтом, однако большинство педагогов озабочены лишь тем, чтобы школьники получали необходимые знания и навыки [7, с. 36].

Спектр возможностей для применения фоновой музыки в школе достаточно разнообразен, ее можно использовать во

время урока и внеурочной деятельности, воспитательных мероприятий и занятий дополнительным образованием, консультаций педагога-психолога и социального педагога, при взаимодействии с семьей и организации досуга. Педагог может создать свою фонотеку, состоящую из эмоционально привлекательных для школьников музыкальных произведений, часто используемых на уроках и в свободной деятельности.

Музыкальный дизайн предполагает также включение *активного восприятия* детьми музыкальных произведений, когда ребенку дается установка на осмысленное постижение их музыкально-эстетической ценности. Прежде всего это уроки музыки; уроки, построенные по принципу взаимодействия искусств; художественно-творческая внеурочная деятельность (праздники, вечера песни, музыкальные гостиные, концерты, театральные постановки и пр.). Неслучайно детское художественное творчество А. А. Мелик-Пашаев называет лучшим средством профилактики от множества психических отклонений и обосновывает необходимость проведения арт-профилактики в каждой школе [5; 18]. Музыкальный репертуар обязательно должен быть представлен высокохудожественными музыкальными произведениями, входящими в «золотой фонд» классической и современной музыкальной культуры.

Новые образовательные и воспитательные технологии, направленные на профилактику *эмоционального неблагополучия* должны иметь определенную последовательность этапов, направленную на постепенное расширение и обогащение эмоционально-эстетического опыта обучающихся, при этом важная роль отводится музыкальному дизайну.

Технология создания музыкального дизайна предполагает пошаговый алгоритм проектирования и построения культурно-образовательного и эмоционально-эстетического пространства школы.

Культурно-образовательное пространство можно условно разделить на предметную, духовную и эмоциональную составляющие. При этом значительная роль отводится созданию культурно-предметной среды (медиаотека, интерактивная музыкальная энциклопедия, библиотечный фонд), а также проектированию возможностей для применения информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих процессы реализации урочной и внеурочной деятельности (информационный сайт школы, музыкальные электронные образовательные ресурсы). При построении культурно-образовательной среды важно определить содержание деятельности музыкальной гостиной (абонемент): продумать тематику встреч и репертуар, учитывая предложения школьников и родителей.

Технология создания музыкального дизайна как одна из составляющих общей системы профилактики негативных явлений в школьной среде включает в себя ряд взаимосвязанных последовательных этапов:

✓ *аналитический* — проведение исследовательских процедур, направленных на определение эмоционально неблагоприятных зон для обучающихся в школе и выявление позитивного опыта ценностного отношения к музыке в образовательном процессе;

✓ *проектировочный* — разработка модели музыкального дизайна образовательной организации, в основе которой — проектирование оптимального насыщения звучанием музыки школьной среды (следует отметить, что апробация модели может начинаться с отдельного класса (группы) и при положительном результате ее можно переносить на всю школу); создание критериальной базы и диагностического инструментария для оценки эффективности реализации предполагаемой модели;

✓ *экспериментальный (внедренческий)* — подготовка программы (плана) осуществления музыкального дизайна в шко-

ле, определяющей его целевые ориентиры, содержательное и пространственно-временное наполнение (она может включать инвариантные модули для всего пространства школы и вариативные — для различных возрастных групп и отдельных категорий школьников); реализация программы (плана) музыкального дизайна в образовательной организации (в классе) в течение обозначенного срока (на данном этапе педагоги внимательно следят за эмоциональным состоянием школьников, их оценочной реакцией на тот или иной музыкальный фон);

✓ *рефлексивный* — проведение итоговых оценочных процедур, определяющих эффективность технологии в соответствии с выбранными показателями и критериями, ключевыми из которых являются показатели эмоционального состояния школьников.

При реализации данной программы возрастают значение музыкально-предметной среды и требования к оформлению кабинета музыки, музыкально-развивающих зон в классах школы, влияющих на эмоциональную стабильность и благополучие учеников. Также музыкальный дизайн в образовательном пространстве организации предполагает наличие аудиотеки и видеотеки с записями произведений музыкальной классики; музыкальной библиотеки с нотным материалом, портретами и биографиями композиторов, книгами о музыкантах. Основные аспекты музыкального дизайна, заложенные в педагогической технологии на осознанном и неосознанном уровнях, безусловно, будут оказывать положительное воздействие на эмоциональное благополучие формирующейся личности школьника.

Благодаря качественным изменениям звуковых характеристик школьной среды музыка не только скорректирует эмоцио-

Технология создания музыкального дизайна как одна из составляющих общей системы профилактики негативных явлений в школьной среде включает в себя ряд взаимосвязанных последовательных этапов.

нальный климат процессов обучения и воспитания, но сможет повлиять на формирование психологических установок оптимистического, жизнерадостного характера всех субъектов образовательной деятельности.

Ведь музыкальное переживание, иногда и неосознаваемое, является «особым терапевтическим средством, дающим возможность оживления эмоциональной жизни личности» [10, с. 62].

Музыкальный дизайн в основе современных воспитательных технологий может занять достойное место в профилактике эмоционального неблагополучия школьников, так как всестороннее и полное воздействие музыки на растущую личность еще далеко не исследовано и ее подсознательное влияние на психофизиологическую природу человека значительно сильнее, чем предполагается в образовательной практике.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Выготский, Л. С.* Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Психология. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 989—997.
2. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1987. — 345 с.
3. *Каргопольцев, С. М.* Теория и практика гуманизации личности младшего школьника в процессе музыкального восприятия : автореф. дис. ... докт. пед. наук / С. М. Каргопольцев. — Челябинск, 1997. — 58 с.
4. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 2 / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — 392 с.
5. *Мелик-Пашаев, А. А.* Искусство не для искусства, или От арттерапии — к артпрофилактике / А. А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. — 2013. — № 1. — С. 6—9.
6. *Папанек, В.* Дизайн для реального мира : пер. с англ. / В. Папанек. — М. : Д. Арон, 2004. — 416 с.
7. *Петрушин, В. И.* Музыкальная психотерапия / В. И. Петрушин. — М. : Владос, 1999. — 176 с.
8. *Подуровский, В. М.* Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В. М. Подуровский, Е. В. Суслова. — М. : Владос, 2001. — 320 с.
9. *Симонов, П. В.* Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. — М. : Наука, 1981. — 216 с.
10. *Торопова, А. В.* Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования / А. В. Торопова. — М. : Гном и Д, 2007. — 108 с.
11. *Удалова, Р. И.* Технология формирования основ музыкального вкуса младших школьников в условиях введения ФГОС / Р. И. Удалова // Нижегородское образование. — 2013. — № 3. — С. 204—210.
12. *Фадеева, С. А.* Музыкальный дизайн в образовательном учреждении / С. А. Фадеева. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 95 с.
13. *Шушарджан, С. В.* Здоровье по нотам / С. В. Шушарджан. — М. : Перспектива, 1994. — 190 с.
14. <https://elibrary.ru/item.asp?id=1675586>.
15. <https://elibrary.ru/item.asp?id=25522259>.
16. <http://fanread.ru/book/6622172>.
17. <http://art-inschool.ru/index.php/artprofilaktika>.
18. [inschool.ru/index.php/artprofilaktika](http://inschool.ru/index.php/artprofilaktika).

## КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ОСНОВЕ «ЗОН ОБМЕНА» В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ\*



А. В. НАУМОВ,  
кандидат исторических наук,  
директор Центра  
технического творчества  
и ранней профориентации —  
Поволжского центра  
аэрокосмического  
образования  
(Нижний Новгород)  
*official@pocako.ru*



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



С. А. НЕПОКОРОВА,  
заместитель директора  
Центра технического  
творчества и ранней  
профориентации —  
Поволжского центра  
аэрокосмического  
образования  
(Нижний Новгород)  
*pocako@bk.ru*

В статье рассматриваются вопросы применения концепции «зон обмена» для конструирования образовательного пространства в условиях летнего детского лагеря. Авторы статьи предлагают концепцию и механизм использования комплексного пространства летнего детского лагеря для вовлечения школьников в исследовательскую деятельность под руководством приглашенных специалистов.

The questions of application of the concept «exchange zones» for structuring of educational space in conditions of a summer camp for children are reviewed in the article. The authors offer a concept and a mechanism of the using complex space of summer camp for children for involvement of schoolchildren in research activities under the supervision of invited specialists.

**Ключевые слова:** *дополнительное образование, летний лагерь, техническое творчество, профориентация, робототехника, образование, воспитание, развитие*

**Key words:** *extracurricular education, summer camp, technical activity, proforientation, robotics, education, socialization*

\* Публикация подготовлена при реализации гранта № 03.W06.21.0107 Министерства образования и науки РФ (Программа 5.4 «Поддержка инноваций в области развития и мониторинга системы образования», лот 4: «Образовательные программы в условиях летнего лагеря»).

**В** условиях развития инновационной экономики особую актуальность приобретают программы дополнительного образования, нацеленные на формирование у школьников технических компетенций. Они реализуются как коммерческими структурами, так и государственными и муниципальными организациями дополнительного образования. Участие в них позволяет учащемуся освоить набор навыков, связанных с моделированием различных технических систем, получить представления о робототехнике, различных научных дисциплинах. Такая работа школьников предполагает кратковременные совместные занятия в классных комнатах и взаимодействие с педагогом дополнительного образования. В результате структуры дополнительного образования в целом воспроизводят классно-урочную систему, характерную для обычных школьных занятий, а познавательная активность ребенка оказывается заключенной в сферу обыденных познавательных практик.

В Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной в 2014 году, отмечается, что «в дополнительном образовании детей познавательная активность личности выходит за рамки образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик» [3, с. 3]. Школьники, становясь членами высокомотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, должны получать опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности. В результате дополнительное образование, согласно идеям авторов Концепции, должно стать основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культурной деятельности.

Решение столь амбициозной задачи требует выработки новых подходов к

формированию образовательного пространства, в котором возможно будет как наладить взаимодействие между взрослыми и детьми, так и приступить к освоению новых для школьников элементов программы. Ситуация осложняется тем, что формирование высокомотивированной детско-взрослой образовательной среды, с одной стороны, требует активного включения в образовательный процесс детей, а с другой — может предполагать вовлечение в образовательный процесс не только педагогов дополнительного образования, но и приглашенных специалистов в различных областях знания.

В 2017 году центром социально-педагогических исследований в образовании ГБОУ ДПО НИРО были проведены мероприятия по независимой оценке качества образовательной деятельности 23 организаций дополнительного образования Нижегородской области. В результате эксперты выявили наиболее распространенные дефициты. Одним из ключевых стал дефицит кадров, имеющих специальную подготовку для работы в системе дополнительного образования [2, с. 6]. Эта проблема сегодня наиболее остро стоит перед организациями дополнительного образования технической направленности.

Очевидно, что не только дети, но и педагоги организаций дополнительного образования и приглашенные профессионалы будут обладать разным видением проблемы, пользоваться разной терминологией для ее описания, то есть принадлежать к различным «культурам». Преодоление этого разрыва требует выработки специального языка, позволяющего взаимодействовать всем участникам образовательного процесса.

Схожая ситуация применительно к научному знанию была описана П. Галисоном [1]. Он решил проанализировать взаимодействие между учеными, исследующими различные научные дисциплины. Одной из ситуаций, подвергшихся его анализу, стало взаимодействие между тео-

Структуры дополнительного образования воспроизводят классно-урочную систему, характерную для обычных школьных занятий, а познавательная активность ребенка оказывается заключенной в сферу обыденных познавательных практик.



ретиками, экспериментаторами и инженерами, работавшими в Национальной лаборатории высоких энергий (Фермилаб) в США. В этой лаборатории ученым приходилось совместно решать различные задачи, однако дисциплинарные матрицы [4] и языки описания экспериментальных данных, на которые они опирались, были различны. В результате перед исследователями встала задача не только решить собственные научные проблемы, но и выстроить стратегии коммуникации друг с другом, которые позволили бы им вести совместную работу.

Для описания процесса согласования деятельности между принадлежащими к различным дисциплинам («культурам») исследователями П. Галисон выдвигает концепцию «зон обмена». По его мнению, «зона обмена» — это особое пространство, в котором происходят «встречи» и взаимодействие ученых. При этом «встречи» носят достаточно устойчивый характер, а взаимодействия обусловлены стремлением решить общую задачу. В результате таких «встреч» исследователям приходится вырабатывать общий язык («пиджин»), которым они могут пользоваться для общения с коллегами. Такие пространства могут носить ситуационный характер и формироваться в результате «случайных встреч», но в любом случае они должны быть подкреплены решением общей задачи. Затем концепция «зон обмена» была распространена на анализ взаимодействия различных междисциплинарных практик, например формирования эволюционной биологии развития [6] или взаимодействия науки и бизнеса [5].

Нам представляется, что концепция «зоны обмена» может применяться и для конструирования образовательного пространства. Важными характеристиками «зоны обмена» выступают:

✓ заинтересованное, мотивированное взаимодействие участников «зоны обмена»; например, в случае сотрудничества ученых и бизнесменов обе стороны заинтересованы в решении собственных

задач (научное открытие, формирование новой научной дисциплины, разработка и выведение нового продукта на рынок и т. д.);

✓ регулярность взаимодействия участников «зоны обмена», позволяющая выработать общий язык для решения коммуникативных проблем;

✓ открытость, направленная на стремление не только приобрести новые знания, но и поделиться ими, что позволяет создать общее пространство коммуникации и согласовать деятельность ее участников.

Обычно все эти характеристики присущи и долгосрочным образовательным программам. Единственным отличием выступает то, что в данном случае именно обучаемые стараются освоить язык изучаемой ими науки. Однако занятия в рамках программы дополнительного образования предполагают в том числе и согласование интересов преподавателей и обучаемых. В этом смысле именно программы дополнительного образования могут рассматриваться как возможные площадки по конструированию «зон обмена», на которых будут реализованы образовательные программы нового типа.

Одна из попыток конструирования образовательного пространства на основе «зон обмена» была предпринята коллективом Поволжского центра аэрокосмического образования в рамках проведения профильной смены «Технологический тест-драйв» на территории Нижегородской области в ГБУДО ДСООЦ «Лазурный». С 7 по 30 августа 2017 года на территории лагеря было организовано комплексное пространство для вовлечения школьников в исследовательскую деятельность под руководством приглашенных специалистов.

Участниками смены стали более 400 учащихся в возрасте 11—15 лет из детских объединений, реализующих программы естественнонаучной направленно-

Занятия в рамках программы дополнительного образования предполагают в том числе и согласование интересов преподавателей и обучаемых.

сти и технического творчества, занимающихся журналистикой, фототворчеством, киноискусством. При отборе кандидатур для участия предпочтение отдавалось призерам и победителям международных, всероссийских, областных конкурсов и фестивалей, а также обучающимся творческих объединений образовательных организаций, принимающих активное участие в их деятельности.

Реализация проекта предполагала:

✓ изучение запросов учащихся и их родителей (законных представителей) на организацию образовательного досуга, промышленных предприятий — на обеспечение квалифицированными кадрами реального сектора экономики, потребности образовательных организаций в мотивированных студентах;

✓ диагностику профессиональной направленности учащихся;

✓ назначение наставников и тьюторов проекта и организацию процесса их вовлечения в его реализацию.

Основными наставниками и экспертами смены стали представители ООО «УК Группа ГАЗ», ООО «Газпром Трансгаз Нижний Новгород», АО «Нижегородский завод 70-летия Победы», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева», ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия».

Важной особенностью смены стала ее ориентация на создание современной образовательной среды, благоприятно влияющей на развитие личности.

Важной особенностью смены стала ее ориентация на создание современной образовательной среды, благоприятно влияющей на развитие личности, формирование интереса к научно-техническому творчеству, инженер-

но-техническим специальностям и повышение престижа обучения в технических вузах. Ведущая роль в программе отводилась интерактивной технологии квеста, основанной на принципах движения по лабиринту, где, попадая в специально организованную развивающую среду, школьники получили возможность через практическую интерактивную деятельность раскрывать и изучать свои способности, знакомиться с современными технологиями, отрабатывать навыки работы в команде, исследовательской и изобретательской деятельности.

В течение нескольких дней ее участники в рамках сформированных исходя из их интересов групп посещали образовательные мероприятия и решали кейсы по направлениям «Технологии инженерного мышления», «Новое техническое образование», «Технологии цифрового творчества», «SMART Экология». Все мероприятия были проведены с привлечением специалистов инженерно-технического профиля. В результате школьники налаживали диалог с представителями профессионального сообщества, им приходилось осваивать новый для них дисциплинарный язык. С другой стороны, представители профессионального сообщества, понимая, что они взаимодействуют со школьниками, старались выработать новый, более понятный для них язык.

Программа смены «Технологический тест-драйв» включала в себя:

✓ мастер-классы и воркшопы, проводимые педагогами Центра, экспертами технических вузов и представителями промышленных предприятий Нижегородской области;

✓ «Инженерный митап 2030» — неформальную встречу с министром информационных технологий, связи и средств массовой информации Нижегородской области С. В. Кучиным, доктором физико-математических наук, профессором, ректором Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

Важной особенностью смены стала ее ориентация на создание современной образовательной среды, благоприятно влияющей на развитие личности.

Е. В. Чупруновым и представителями промышленности и ведущих вузов Нижегородской области, где обсуждались вопросы престижа инженерной профессии, автоматизации современного предприятия и новых направлений подготовки в нижегородских вузах;

✓ презентационные площадки от представителей вузов с использованием технологии организации профпроб;

✓ семинар-практикум «Как совершить открытие, достойное Нобелевской премии» и бизнес-симуляцию «Project», нацеленные на формирование проектных и исследовательских компетентностей;

✓ деловые игры, направленные на изучение склонностей и способностей участников смены, знакомство с современными тенденциями рынка труда и содержанием деятельности специалистов новых профессий; погружение в систему ТРИЗ;

✓ проектную деятельность, предполагающую работу над решением кейс-заданий, во время которой участники смены получили не только опыт творческой, технической деятельности, но и практические навыки: они моделировали собственные инженерные решения, овладели навыками работы в команде, попробовали себя в роли конструкторов;

✓ тренинги повышения личной и профессиональной эффективности — школу ключевых компетенций (SoftSkills), представляющие собой программу специализированных занятий, направленных на умение убеждать, находить подход к людям, лидировать, выстраивать межличностное общение, работать в команде, управлять временем, развивать эрудированность, креативность.

По результатам анкетирования показатель удовлетворенности программой лагеря был высокий — 87 %. На вопрос: «Оправдались ли твои ожидания от смены?» ребята ответили:

✓ полностью оправдались — 62 %;

✓ было много познавательных моментов — 33 %;

✓ хотелось больше знаний — 3 %;

✓ не оправдались — 2 %.

К плюсам смены ребята отнесли совместную работу с преподавателями вузов, представителями промышленных предприятий; интересный материал; возможность попробовать себя в новых видах деятельности; большой выбор интересных занятий; развитие навыков работы в команде.

За время работы с кейс-заданиями у ребят возрастал интерес к проектной деятельности. И если на начальном этапе возникали сложности с распределением ролей внутри группы, поисками возможностей для проявления своей инициативы, нахождением нестандартных решений, то постепенно дети научились слушать друг друга, использовать все свои знания и умения для совместного решения инженерных задач.

Участники смены успешно прошли все стадии от разработки проекта до его защиты. Они представили множество интересных идей, касающихся экономической, экологической, образовательной, социальной сфер (создание компании по транспортировке газа, автономного мусоросборщика, специальной «капсулы здоровья», автомобиля будущего, дронов-огнетушителей). Каждая из команд показала высокий уровень подготовки своих бизнес-проектов: они оформляли стенды, проводили презентации, отвечали на вопросы членов жюри, наглядно показывали способы применения своих идей в жизни, представляли бизнес-планы и расчеты.

В результате социальные партнеры программы выбирали лучшие проекты и поощряли их разработчиков. После подсчета голосов членов жюри был объявлен победитель, им стала команда ребят из Выксы, представившая проект «Эко-Газ».

Участники смены получили опыт творческой, технической деятельности и прак-

Участники смены успешно прошли все стадии от разработки проекта до его защиты. Они представили множество интересных идей, касающихся экономической, экологической, образовательной, социальной сфер.

тические навыки, они пришли к единому мнению, что образовательные события — это то, чего не хватает сейчас современным школьникам, это возможность решать инженерные задачи, проявлять себя, выстраивать коммуникативные отношения и делать лично значимые открытия.

Все это позволяет утверждать, что подобные образовательные программы могут конструироваться как подобия «зон обмена», поскольку взаимодействие в рамках общего пространства школьников, увлеченных различными задачами, позволяет им познакомиться и наладить диалог, помочь друг другу в решении различных кейсов.

При этом в рамках взаимодействия с привлеченными специалистами, участвующими в работе образовательной программы, конструируется лишь «прото-зона обмена». Это пространство строится на основе принципов, важных для формирования обычной «зоны обмена», но ее главной особенностью становится неравное положение ее участников: дети учатся у взрослых, а потому их социальный статус в рамках такого взаимодействия немного ниже, так как взрослые оценивают их работу. Однако именно в процессе совместной деятельности

со взрослыми у детей появляется возможность принять участие в выработке общих решений, вступить в диалог с ними.

Создание образовательных программ, ориентированных не только на обучение школьников в рамках стандартного классно-урочного взаимодействия, но и на конструирование специальных пространств — «зон обмена», в которых ребенок может активно и включенно сотрудничать как со своими сверстниками, так и со взрослыми, позволяет решать несколько взаимосвязанных задач. Во-первых, познакомить детей с учебным материалом, используя новые образовательные технологии. Во-вторых, конструирование подобных «зон обмена» позволит вовлечь школьников непосредственно в исследовательскую деятельность под руководством профессионалов. Такие пространства, работающие на постоянной основе, помогут сформироваться новому типу образовательных организаций дополнительного образования, ориентирующихся на открытость, свободу выбора обучающимся образовательной траектории и формирование вовлеченного участия ребенка в познавательной деятельности, нацеленной на его самосовершенствование.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Галисон, П.* Зона обмена: координация убеждений и действий / П. Галисон // Вопросы истории естествознания и техники. — 2004. — № 1. — С. 64—91.
2. *Калинкина, Е. Г.* Независимая оценка качества образовательной деятельности организаций дополнительного образования детей / Е. Г. Калинкина, С. А. Фадеева, И. Н. Лёскина // Нижегородское образование. — 2017. — № 3. — С. 4—11.
3. Концепция развития дополнительного образования детей / утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. №176-р. — URL: <http://static.government.ru/media/files/ipAINW42XOA.pdf>.
4. *Кун, Т.* Структура научных революций / Т. Кун. — М.: Прогресс, 1977. — 300 с.
5. *Sandberg, J.* Balancing diversity in innovation networks: Trading zones in university-industry R&D collaboration / J. Sandberg, H. Jonny, N. Napier, P. Levän // European Journal of Innovation Management. — 2015. — № 18(1). — P. 44—69.
6. *Winther, R. G.* Evo-devo as a Trading Zone / R. G. Winther; ed. A. C. Love // Conceptual Change in Biology, Boston Studies in the Philosophy and History of Science. Springer Science + Business Media Dordrecht, 2015. — P. 459—482.



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

М. И. КРЯХТУНОВ,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики и психологии  
профессионального образования им. В. А. Сластенина  
МПГУ (Москва)  
*mkryatunov@yandex.ru*

Статья посвящена раскрытию психологических методов диагностики образовательных потребностей обучающихся. В ней представлены этапы развития потребностей, их диагностические параметры и средства перехода от одного этапа к другому. Автором предложены методы диагностики, соответствующие каждому из этапов.

The article is devoted to disclosure of the psychological methods of educational needs diagnostic for students. Stages of needs development, their diagnostic parameters and means of transition from one stage to another are represented in the article. The author offers to consider methods of diagnostic corresponding to each of the stage.

**Ключевые слова:** образовательные потребности, этапы развития образовательных потребностей, диагностика образовательных потребностей

**Key words:** educational needs, stages of development educational needs, diagnostic of educational needs

Современная ситуация в сфере образования характеризуется прежде всего доступностью любой информации, разнообразием методов и форм обучения. Каждый желающий может получить ответ на свой вопрос и освоить интересующие его предметы и дисциплины. Учащийся становится активным субъектом своего образования, контролирующим и регулирующим ход этого процесса.

Педагог в этих условиях может оказаться в сложном положении, поскольку его задача — взаимодействовать с учащимися по поводу того, что они не могут найти и выполнить сами, без его помощи, иначе он оказывается в роли ретранслятора информации, которую обучающиеся могут получить и без него. Для этого педагогу необходимо четко определить предмет его взаимодействия с учащимися.

В этой связи нам представляется полезной и конструктивной идея образовательных потребностей, то есть нужд, интересов, вопросов, ситуаций, тем, желаний, стремлений, противоречий, сложностей, задач, побуждений учащихся, связанных с учебным предметом. Образовательные потребности являются движущей силой педагогического процесса.

Значение потребностей подчеркивал А. Н. Леонтьев, который писал о том, что они являются первой предпосылкой всякой деятельности и фундаментальным условием существования человека [3].

Сложности с формированием учебной мотивации обучающихся мы склонны отнести к недостаткам работы с образовательными потребностями. Таким образом, наша идея состоит в том, что успешное обучение — это результат реализации образовательных потребностей учащихся.

Н. В. Василенко определяет образовательные потребности следующим образом: «По своей сути содержание понятия “образовательные потребности” означает ответ на вопросы, зачем человеку нужно образование и в каком образовании он нуждается. В общем случае под образовательными потребностями понимают потребности в приобретении человеком компетентности, необходимой ему для решения жизненно важных проблем как личного, так и профессионального характера. В течение жизни у одного и того же человека происходит смена образовательных потребностей в зависимости от ситуации, в которой он оказывается» [2, с. 33].

Говоря о формировании образовательных потребностей, Н. В. Василенко подчеркивает, что оно происходит на разных уровнях: отдельного человека, на группы и уровне всего общества. В нашей работе мы рассмотрим первые два из вышеуказанных уровней.

Образовательные потребности связывают человека с дисциплиной, которую он изучает; они становятся источником ответа на закономерный вопрос учащегося: «Зачем мне нужен этот учебный предмет?» Для преподавателя такого вопроса (во всяком случае, в процессе преподавания) чаще всего уже не возникает, поскольку, выбрав свой профессиональный профиль, он,

скорее всего, уже ответил на него; у педагога был и в большинстве случаев остается личный интерес к этому предмету. Для учащегося ситуация выглядит по-другому: он ока-

зывается вынужден изучать тот или иной предмет, предусмотренный программой, учебным планом, расписанием, и никакого изначального интереса к той или иной учебной дисциплине может не быть.

Мы разделяем точку зрения, согласно которой одна из важнейших задач

педагога — выявление образовательных потребностей обучающихся.

Вслед за теоретиками и практиками, изучавшими потребности человека (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Левин, Л. И. Божович и другие), мы выделяем несколько этапов развития потребности: возникновение, оформление, поиск, удовлетворение, усвоение полученного опыта.

*Первый этап* можно обозначить как *формирование*, образование потребности. Суть его состоит в том, что у человека начинают возникать и складываться ощущения, представления, мысли, действия, в которых проявляются предпосылки и составляющие потребности. Если понимать потребность как сформулированное, осознанное желание, то здесь есть только смутные, зарождающиеся ощущение и образ. На этом этапе для развития потребности важно уделить внимание тому, что происходит с человеком на разных уровнях: тела, чувств, мысли, речи, воображения. Как считает Ж. М. Робин, «в этой фазе заключено то, что составляет фон, задний план, это главным образом тело, и именно в теле начинает возникать ощущение. Это ощущение является признаком наиболее актуальной потребности организма, которая развивается в данный момент. Я употребляю здесь термин “потребность” в очень широком смысле, то есть: потребность, импульс, аппетит, желание, незавершенная ситуация...» [5, с. 31].

*Второй этап* характеризуется *оформлением* потребности в том или ином виде: ясного образа, мысли, ощущения, высказывания. Потребность проявляется в целом, как нечто единое и отчетливое. На этом этапе важно уловить не только форму, но и смысл потребности. Вопросы учащегося о том, чем данный предмет может его заинтересовать и в чем цель его изучения, скрывают в себе потребность узнать о дисциплине именно с позиций его личного значения для обучающегося.

Образовательные потребности связывают человека с дисциплиной, которую он изучает; они становятся источником ответа на закономерный вопрос учащегося: «Зачем мне нужен этот учебный предмет?»

Согласно точке зрения Ж. М. Робина, этот этап характеризуется следующим образом: «Начиная с этого момента возбуждение, энергия мобилизуются и позволяют организму обратиться к окружающей среде, чтобы изучить предоставляемые ему возможности с целью найти там удовлетворение своей потребности. В этой фазе контактирования с окружающей средой человек будет производить то, что техническими терминами определяется как идентификация и отвержение, проще говоря, будет осуществлять функцию выбора “да” или “нет”. “Да, это может мне подойти. Нет, это мне не подойдет”» [5, с. 32].

*Третий этап* может быть обозначен как *реализация* потребности. Его суть в том, что человек находит способ ее осуществить, удовлетворить интерес, исполнить стремление. Например, учащийся находит ответ на волнующий его вопрос, решает поставленную перед ним задачу, достигает цели: «В этот момент окружающая среда... отходит на задний план и образуется новая фигура: это выбранный объект» [5, с. 33].

*Четвертый*, завершающий, *этап* может быть обозначен как *усвоение* полученного опыта. Смысл этого этапа в том, чтобы обучающийся осознал, благодаря каким средствам и условиям ему удалось достичь желаемого. Он особенно важен для тех, кто не уверен в своих силах, осуществлении своих замыслов, склонен объяснять успешный результат удачным стечением обстоятельств, не зависящих от него. На этапе усвоения опыта «граница закрывается... и в этот момент начинается работа по ассимиляции» [5, с. 33].

Педагогу требуются умения диагностировать этап развития образовательных потребностей учащихся и предпринимать совместно с ними соответствующие действия.

Рассмотрим процесс диагностики более подробно.

Каждый этап характеризуется своим

ключевым вопросом, ответу на который он посвящен. Для первого этапа это вопрос «Что?»; для второго — «Где?»; для третьего — «Как?»; для четвертого — «Что получилось в результате?».

Для *первого этапа* показательными являются: низкий уровень энергии, трудность формулировки интересов в отношении предмета, состояние растерянности, ощущение формальности присутствия, запутанность, противоречивость высказываний, «поддакивание» и другие формы присоединения к мнению других людей. *Позиция учащегося*: не знаю, чего хочу. *Развивающими задачами педагога* на этом этапе становятся наблюдение за поведением, внимание к высказываниям, жестам обучающихся, собственному состоянию при общении с ними.

Признаками *второго этапа* выступают: подъем энергии, активное выражение себя в речи, движениях, общении. *Позиция учащегося*: знаю, чего хочу, но пока не нашел, каким образом это можно осуществить. *Развивающей задачей педагога* является раскрытие смысла потребности и поддержка учащегося в поиске способов удовлетворения.

*Третий этап* характеризуют найденное решение, достижение цели, получение ответа на вопрос, реализация замысла. *Общий показатель*: человек получает то, что хотел. *Позиция учащегося*: знаю, чего хочу и как это получить, но не уверен в успехе. *Развивающая задача педагога* на этом этапе — соучастие в переживании успеха и совместное определение с учащимся тех средств и условий, которые приведут его к успеху.

Признаки *четвертого этапа*: ясное понимание способов и условий удовлетворения потребности. *Позиция учащегося*: знаю, чего хочу, успешно получаю и осознаю свое участие в процессе удовлетворения потребности. Поскольку все этапы развития потребности пройдены, до-

---

Педагогу требуются умения диагностировать этап развития образовательных потребностей учащихся и предпринимать совместно с ними соответствующие действия.

полнительных действий педагога не требуется.

Педагог может осуществлять диагностику образовательных потребностей обучающихся при помощи методов:

✓ *наблюдения*: как они себя ведут (о каких потребностях может свидетельствовать такое поведение), что делают, каковы их выражение лица и жесты, направление взгляда, уровень энергии, степень активности;

✓ *анализа речи*: слова, интонации, обороты, тембр, громкость, эмоциональность; отношение, передаваемое в речи;

✓ *анализа впечатлений и состояний* педагога от взаимодействия с учащимся: что передается на телесном и эмоциональном уровнях, чем в психологическом смысле он «заражает» педагога;

✓ *вопросов*, помогающих раскрыть имеющиеся в данном случае признаки, характеризующие определенный этап;

✓ *проверки* предположений педагога относительно того, на каком этапе находится обучающийся.

Остановимся на конкретных методах, относящихся к каждому этапу.

Наиболее адекватными методами диагностики для *первого этапа* являются:

✓ наблюдение, которое может осуществляться в разных формах: педагог наблюдает за обучающимися и отмечает ситуации усиления и ослабления интереса в ходе занятия; самонаблюдение, в ходе которого аналогичную задачу решает учащийся, дополняя информацию о степени своего интереса описанием условий, которые воздействуют на его интерес; взаимное наблюдение учащихся друг за другом;

✓ составление «Карты жизни», выявляющей основные сферы жизни, которые увлекают обучающегося, то есть позволяют потребностям реализоваться;

✓ графические работы на темы «Я», «Мои мечты».

На *втором этапе* целесообразно применение следующих диагностических методов:

✓ психолого-педагогическая презентация учебного предмета, в ходе которой педагог рассказывает, как данный учебный предмет был им выбран, какие его потребности он удовлетворял и продолжает удовлетворять;

✓ предметно-личностное самоопределение, в процессе которого учащиеся в различных формах (дискуссия, анкета, мозговой штурм, викторина, рисунки, компьютерные презентации, схемы, графики) показывают возможности обучения в целом и конкретной образовательной организации, класса/группы, педагогического коллектива, педагога и учебного предмета в частности для удовлетворения потребностей (даже не обязательно самих учащихся: на этом этапе важно, чтобы методы активизировали в человеке связь «образование — потребности человека»).

Диагностическими методами *третьего этапа* являются:

✓ «Карта моих учебных интересов», которую разрабатывает сам учащийся и которая отражает его отношение к учебным предметам, педагогам, другим учащимся, образовательной организации, процессу образования;

✓ учебный запрос, с помощью которого педагог перед началом учебного занятия выявляет образовательные потребности учащихся.

На *четвертом этапе* для диагностики наиболее эффективны аналитические и рефлексивные методы, которые могут реализовываться в форме самоотчета, эссе, рефлексии прошедшего занятия и т. д. Методы этого этапа решают две задачи: во-первых, определение степени и качества удовлетворения образовательных потребностей учащегося; во-вторых, осмысление условий и способов такого удовлетворения.

Обучение, построенное в данном ключе, приобретает характер совместного

На четвертом этапе для диагностики наиболее эффективны аналитические и рефлексивные методы, которые могут реализовываться в форме самоотчета, эссе, рефлексии прошедшего занятия и т. д.



исследования, профессионального и личностного развития педагога и учащихся. У последних формируется сильная учебная мотивация, возрастает интерес к изучаемой дисциплине, а сам учебный предмет становится многогранным, глубоким, непосредственно связанным с личностью

и их жизнью. Это происходит потому, что школьники и студенты, научившись определять и развивать свои образовательные потребности на одном учебном предмете, становятся способными перенести этот навык не только на другие дисциплины, но и в свою повседневную жизнь.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович, Л. И.* Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович // Избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 349 с.
2. *Василенко, Н. В.* Образовательные потребности и их формирование в экономике знаний / Н. В. Василенко // Международный журнал экспериментального образования. — 2016. — № 3—1. — С. 33—34 ; URL: <http://expeceducation.ru/ru/article/view?id=9617>.
3. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл ; Академия, 2004. — 352 с.
4. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.
5. *Робин, Ж. М.* Гештальт-терапия / Ж. М. Робин. — М. : Эйдос, 2014. — 63 с.
6. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.

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

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

В сборнике докладов и тезисов статей участников межрегиональной интернет-конференции представлены теория и практика формирования и оценки проектной и исследовательской компетентности обучающегося основной школы как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности.

Публикуемые материалы предназначены администраторам и педагогическим работникам образовательных организаций, специалистам органов управления образованием, муниципальных методических служб, системы повышения квалификации педагогических кадров и всем, кто интересуется проблемами реализации ФГОС.

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

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

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

## ПРОЕКТНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «БИОЛОГИЯ»



О. В. ПЛЕТЕНЕВА,  
кандидат социологических наук,  
доцент кафедры теории  
и практики управления образованием,  
заведующая лабораторией  
информационно-методического  
обеспечения выравнивания  
образовательных результатов НИРО  
[oksanapleteneva@yandex.ru](mailto:oksanapleteneva@yandex.ru)



Е. В. АЛЕКСЕЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, заведующая кафедрой  
естественнонаучного образования НИРО  
[elenaeva10@mail.ru](mailto:elenaeva10@mail.ru)

В статье рассматриваются технологические и содержательные возможности внедрения в преподавание предмета «Биология» проектно-дифференцированного обучения как образовательной технологии, нацеленной на формирование проектной компетентности обучающихся основной школы.

The article deals with technological and informative implementation opportunities in the teaching the subject «Biology» of project-differentiated teaching as an educational technology aimed at forming the project competence of the students of the basic school.

**Ключевые слова:** *проектно-дифференцированное обучение, проектная компетентность школьника, образовательный результат, проектный модуль, рабочая программа учителя биологии*

**Key words:** *project-differentiated teaching, project competence of a student, educational result, project module, biology teacher work program*

Существуют различные подходы к пониманию и употреблению термина «педагогическая (образовательная) технология». Под педагогической технологией понимаются: организационно-методический инструментарий педагога

и процесс его создания (В. Бухвалов, В. Паламарчук, Б. Т. Лихачев и др.); совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных

средств (Б. Т. Лихачев); процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных задач), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса (В. П. Беспалько, В. М. Монахов, А. М. Кушнир). Ряд авторов рассматривает педагогическую технологию как обширную область знания, направление в педагогической науке (П. И. Пидкасистый, В. В. Гузеев и др.). Другие — как многомерные процессы, в частности как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и пространстве и проводящую к намеченным результатам (Г. К. Селевко) [14]. Таким образом, педагогическая технология представляет собой и систему, и механизм, и инструментальный достижения заранее определенного образовательного результата.

Анализ распространенных на момент внедрения ФГОС ООО образовательных технологий показал, что большинство из них не давали полного представления о том, как за пять лет обучения на ступени основной школы получить требуемые метапредметные результаты. Именно отсутствие механизмов и инструментов формирования и оценки метапредметных результатов определило необходимость разработки такой образовательной технологии, которая дала бы ответы на все возникшие вопросы. В нижегородской системе образования зародилось и получило распространение проектно-дифференцированное обучение (далее — ПДО), о котором еще шесть лет назад не знал никто, но которое сегодня применяется уже более чем в 10 % нижегородских школ и приобретает все больше и больше сторонников. В основании этой технологии лежит довольно простая и не новая, но эффективная идея: формирование любых личностных новообразований школьника, в том числе умений решать различного рода проблемы и выполнять про-

ектные действия, проходит путь от мотивации к их выполнению (в первый раз это осуществляется через освоение и отработку алгоритмов этого действия, далее происходит развитие самоконтроля и коррекции выполняемых действий).

В данной статье мы представляем проектно-дифференцированное обучение как образовательную (педагогическую) технологию преподавания отдельных разделов учебного предмета «Биология».

Анализ проектно-дифференцированного обучения показывает, что оно может рассматриваться как система обучения в образовательной организации и как педагогическая технология отдельного учителя-предметника, то есть как технология преподавания отдельной предметной области, например учебного предмета «Биология». При этом ПДО не является принципиально новой авторской образовательной технологией, оно связано узами преемственности с проектным обучением. Проектное обучение и ПДО основаны на общей идеологии, нацелены на формирование у учащихся умений и навыков реализации проектов, взаимосвязаны содержанием и сходной внутренней организацией деятельности школьников. Отличие проектно-дифференцированного обучения выражено в описании логики деятельности всех субъектов образовательной деятельности (ученик, учитель, руководитель образовательной организации) и в учебно-методическом оснащении, представленном банком методических разработок учителей, набором разноуровневых заданий, выстроенных на основе уровневой дифференциации результатов обучения, диагностическими методиками и набором диагностических работ. Кроме того, технология ПДО отличается алгоритмичностью пространственной структуры, выраженной в разделении на отдельные содержательные ступени (5—7-е и 8—9-е

Анализ проектно-дифференцированного обучения показывает, что оно может рассматриваться как система обучения и как педагогическая технология отдельного учителя-предметника.

классы), отдельные шаги на уровне каждой ступени (проектные модули), отдельные действия в каждом проектом модуле (анализ ситуации, формулирование проблемы, цели, определение ожидаемого результата, планирование деятельности для достижения цели и т. д.), которые совершаются в определенном порядке по определенному алгоритму. Таким образом, источником для возникновения проектно-дифференцированного обучения стали, с одной стороны, преобразования, происходящие в современном обществе, и формирующееся новое педагогическое мышление, а с другой стороны — уже сложившийся взгляд педагогической науки на необходимость проектных форм обучения и имеющийся передовой педагогический опыт в реализации разных форм проектного и исследовательского обучения.

В 5—7-х классах проектная компетентность формируется в процессе реализации системы уроков (проектного модуля), объединенных логикой развертывания проектной деятельности. Каждый отдельный урок представляет собой один либо несколько ее этапов, причем школьник обязательно получает промежуточные проектные продукты, которые являются результатами каждого этапа проектной деятельности. За три года обучения учащийся в состоянии освоить не менее

12 проектных модулей, и как минимум один может быть выстроен на содержании предмета «Биология» [2; 3; 9].

В 8—9-х классах проектная деятельность осуществляется в процессе

разработки каждым школьником индивидуального учебного проекта в рамках курса внеурочной деятельности, представляющего собой программу педагогического сопровождения его проектной деятельности. Таким образом, проектно-дифференцированное обучение, на наш взгляд, гарантированно обеспечивает

ожидаемый образовательный результат: к окончанию 9-го класса каждый школьник продемонстрирует либо базовый, либо высокий уровень сформированности проектной компетентности [8; 11].

Внедрение любой новой технологии, в данном случае — проектно-дифференцированного обучения, требует от педагога владения определенными методическими компетенциями, например умениями разрабатывать и применять методические и дидактические материалы (технологические карты проектных модулей, разноуровневые задания, диагностический инструментарий для оценки уровня проектной компетентности обучающихся и т. п.) [10; 16]. Процесс овладения этими компетенциями сложен не только тем, что ощущается недостаточная разработанность самого методического и дидактического инструментария для реализации ПДО на некоторых предметах (в частности, на уроках биологии), но и тем, что учителю приходится ломать свои уже давно сложившиеся профессиональные стереотипы и налаженные педагогические процессы.

Учитель сталкивается с вопросами:

✓ Как определить место проектного модуля в содержании программы по предмету?

✓ Какую проблему должны решать школьники в процессе реализации проектного модуля?

✓ Как организовать их деятельность?

✓ Как оценить полученные метапредметные результаты?

Приведем несколько мнений учителей биологии: «Сложно отойти от стандартов многих лет работы, найти проблемную ситуацию и противоречия, выстроить логичность проектной деятельности детей. Должна быть скрупулезная работа по выработке плана действий»; «Трудно наложить проектный модуль на предметное содержание. Было сложно сформулировать проблему, определить проектный продукт».

Необходимость помочь педагогу в решении этих и других вопросов выдвигает

Внедрение любой новой технологии, в данном случае — проектно-дифференцированного обучения, требует от педагога владения определенными методическими компетенциями.

гает перед организациями ДПО новые задачи по подготовке учителей к использованию технологии проектно-дифференцированного обучения в своей образовательной практике. Кафедра естественнонаучного образования и кафедра теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО начали готовить учителей биологии к реализации проектно-дифференцированного обучения в рамках квалификационных курсов «Теория и методика преподавания предметов естественнонаучного цикла».

Как уже было отмечено, первая трудность, с которой сталкивается учитель, — выбор предметной темы для реализации проектного модуля. Преподавателю необходимо проанализировать, поддается ли тема структурированию в логике этапов проектной деятельности; содержит ли противоречивые факты и явления, позволяющие сформулировать проблему проекта (или внести элементы проблемных ситуаций в предметное содержание); рассчитана ли она не менее чем на три урока, чтобы была возможность освоить все три фазы проектной деятельности и провести диагностику полученных результатов.

Анализ предметного содержания показывает, что реализация проектного модуля возможна при изучении различных тем курса биологии всех применяемых в Нижегородской области УМК при учебной нагрузке в 5—7-х классах 1 час в неделю. Определяющим фактором выбора в программе места и времени проведения проектного модуля является готовность к данному формату деятельности самого педагога. Участники курсовой подготовки разработали проектные модули для их использования в учебном процессе:

✓ «Как сохранить естественные условия обитания живых организмов», 5-й класс (6 часов) [12, с. 75—104] (разработчики модуля: О. П. Вепрева, Е. П. Луника, С. В. Сидорова, Р. И. Романычев, Т. Г. Кувалдина, О. А. Сербин, Е. Л. Грибова);

✓ «Будь другом природе», 5-й класс (5 часов) [15, с. 128—154] (разработчики модуля: Е. Ю. Миронова, Т. Е. Шевченко, С. М. Кудрякова, Н. Л. Блинова, Г. А. Клеева, И. В. Гусева, Е. Е. Андропова);

✓ «Гриб — друг или враг?!», 5-й класс (4 часа) [6, с. 66—87] (разработчики модуля: А. М. Вдовина, Т. В. Сироткина, Е. А. Баранова, В. А. Фоканова, Н. А. Жилова, И. А. Штоколова, Н. А. Жирнов, Т. В. Ширяева);

✓ «Скрытая угроза», 7-й класс (5 часов) [5, с. 62—86] (разработчики модуля: Ю. В. Маслова, Ю. А. Буланкина, Е. Е. Гришанина, Т. Е. Осипова, Т. Д. Веселова);

✓ «Невидимые помощники», 7-й класс (6 часов) [7, с. 13—32; 13, с. 212—237] (разработчики модуля: Е. В. Подковырина, А. В. Климанова, Л. Н. Николаева, Н. Журавлева).

Среди обоснований выбора той или иной темы педагоги отмечали возможность систематизации знаний, практическую и краеведческую направленность используемой информации, наличие достаточной статистической информации, которая может быть использована как один из важнейших элементов для проблематизации деятельности обучающихся.

С целью обеспечения результативности проектного модуля учителю необходимо оформить его технологическую карту. Ее структура включает введение и таблицу с описанием организации модуля. Введение содержит целевые ориентиры модуля:

✓ краткое описание предметного содержания модуля в соответствии с заявленным содержанием в программе;

✓ описание предметной / межпредметной / метапредметной проблемной ситуации (либо один факт окружающей действительности исключает другой, либо наблюдается несоответствие фактического состояния окружающей действительности

Определяющим фактором выбора в программе места и времени проведения проектного модуля является готовность к данному формату деятельности самого педагога.

желаемому (необходимому)), которая должна стать стимулом для дальнейшего осуществления проектной деятельности, то есть иметь такое содержание, которое вызовет интерес обучающихся и сформирует личное желание ее разрешить;

✓ формулирование *проблемы* — вывод из анализа проблемной ситуации, сформулированный как расхождение между фактами, отсутствие или недостаток информации (знаний) либо материального объекта, что приводит к возникновению проблемной ситуации;

✓ формулирование *цели* проектного модуля как способа разрешения проблемы; ценностные характеристики цели определяют дальнейшие стратегии деятельности по получению ожидаемого результата [4];

✓ описание конечного *продукта* проектного модуля как материального или интеллектуального результата проектной деятельности, адекватного поставленной цели и решающего проблему.

Например, во введении к проектному модулю «Гриб: друг или враг?» авторы приводят диалог двух учеников в школьном коридоре, в ходе которого участники беседы-спора обмениваются информацией о разных группах грибов (паразитах и съедобных). Учащимся задается вопрос: кто же из ребят прав? И это становится отправной точкой в формулировке проблемы: отсутствие систематизированной информации о значении грибов в жизни человека не дает возможности разрешить спор. На основе сформулированной проблемы проговаривается и конкретизируется цель проекта: систематизировать данную информацию, сделать вывод, кто из ребят прав, и представить решение спора в виде флаера на выставке «Гриб: друг или враг?» Конечный проектный продукт — флаер с выводами о значении грибов в жизни человека.

Технологическая карта организации учебной деятельности в проектном модуле оформляется в виде таблицы.

**Технологическая карта проектного модуля**

Этап проектной деятельности	№ урока	Цель урока	Проектный продукт урока	Средства (дидактические, материальные, технические)	Д/з

В первой графе таблицы обозначается этап проектной деятельности, реализуемый в данный момент: *актуализация, проблематизация, целеполагание, концептуализация, планирование, реализация плана, презентация продукта, его оценка, рефлексия* осуществленной проектной деятельности. Во второй графе указывается номер урока, соответствующий этапу проектной деятельности. Распределение урочных часов зависит от сложности/простоты предметного содержания проблемной ситуации. Возможно, что уже на первом уроке будет реализована фаза проектирования, включающая этапы ак-

туализации, проблематизации, целеполагания, концептуализации и планирования, а затем на нескольких уроках будет происходить реализация запланированных действий по решению проблемы и получению проектного продукта. Цель каждого урока (графа 3) должна быть адекватна соответствующему этапу проектной деятельности. Продукт каждого урока (графа 4) должен быть описан как промежуточный продукт проектного модуля — сформулированная проблема, цель, критерии оценки и т. п. Средства обучения (графа 5) включают в себя разноуровневые задания, формирующие проектные дей-

ствия, раздаточный материал, материально-технические средства, медиа- и видеоресурсы, лабораторные инструменты и т. п. Среди средств обучения по биологии на особом месте находятся структурно-логические схемы, которые помогают структурировать информацию, способствуют ее лучшему пониманию и запоминанию [1].

В пятой графе таблицы отражаются необходимые ресурсы и порядковый номер задания. Сами задания оформляются отдельно и прикладываются к технологической карте в качестве приложений.

В шестой графе фиксируется домашнее задание как способ самостоятельного освоения проектного действия и подготовки проектного материала к следующему занятию.

Так, в 7-м классе в проектном модуле «Скрытая угроза» проблемная ситуация связана с представлением визуальной и статистической информации о распространении гельминтоза в Нижегородской области, задание детям содержит инструкцию по анализу статистических данных.

✓ *Карточка 1.* Управление Роспотребнадзора по Нижегородской области информирует: «В 2015 году в Нижегородской области зарегистрировано 4617 случаев энтеробиоза, показатель заболеваемости составил 145,1 на 100 тысяч населения. Среди заболевших основную долю (94,3 %), составляют дети до 14 лет, показатель заболеваемости составил 946,9 на 100 тысяч детского населения».

✓ *Карточка 2.* По статистике в Нижегородской области в 2017 году за 8 месяцев ухудшилась эпидемиологическая ситуация по энтеробиозу (показатель заболеваемости вырос на 16,2 % по сравнению с аналогичным периодом 2016 года и составил 58,2 на 100 тысяч населения).

✓ *Карточка 3.* Проведен опрос в начальных классах одной образовательной организации, который показал, что боль-

шинство учащихся не знают о паразитических червях и последствиях заражения ими и не соблюдают правила профилактики гельминтозов.

В результате работы с таким заданием обучающиеся должны выявить следующее противоречие: наблюдается широкое распространение данного заболевания среди детей, но навыки личной гигиены у них недостаточно развиты и не предпринимаются меры для профилактики заболеваемости гельминтозом.

Задания в проектных модулях дифференцируются по уровню ожидаемого результата: если в 5-м классе они содержат подробную инструкцию о том, как и что делать, в 6-м классе — алгоритмы выполнения действий, то в 7-м классе задания даются без инструкций и алгоритмов и нацелены на самостоятельное выполнение проектных действий.

В результате у учащихся формируется определенный уровень проектной компетентности, который определяется степенью самостоятельности осуществления проектных действий и способом организации проектной деятельности при выполнении заданий:

✓ *минимальный* базовый уровень — выполнение проектных действий по инструкции учителя;

✓ *базовый* — выполнение действий по алгоритму-памятке;

✓ *повышенный* — самостоятельно, но совместно с группой;

✓ *высокий* — самостоятельно индивидуально.

Востребованность проектно-дифференцированного обучения как педагогической технологии растет, что подтверждается интересом к ней со стороны учителей-практиков. Приведем несколько отзывов учителей биологии — участников курсовой подготовки: «Вижу плюсы: работа в группе при реализации проекта

В 7-м классе в проектном модуле «Скрытая угроза» проблемная ситуация связана с представлением визуальной и статистической информации о распространении гельминтоза в Нижегородской области.

снижает тревожность детей, сближает их в коллективе»; «Данный вид деятельности понятен, проектный модуль заставляет не пассивно усваивать учебный материал, а развивает ученика, расширяет его кругозор и формирует умение осуществлять проектную деятельность»; «Появилось желание реализовать проектный

модуль, разработанный группой». Таким образом, проектно-дифференцированное обучение находит свое место в практике преподавания учебного предмета «Биология», который проблематикой своего содержания дает возможность реализации проектных модулей и формирования проектной компетентности школьников.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Алексеева, Е. В.* Визуальные структурно-логические схемы и таблицы в подготовке учителя и ученика / Е. В. Алексеева // Биология в школе. — 2013. — № 8. — С. 28—33.
2. *Бармина, В. Я.* Основные принципы и инструменты реализации требований образовательных стандартов к результатам предметной области «Технология» / В. Я. Бармина, О. В. Плетенева, О. В. Тулупова // Школа и производство. — 2015. — № 7. — С. 3—6.
3. *Бармина, В. Я.* Особенности урока, направленного на формирование проектной компетентности школьников / В. Я. Бармина, О. В. Плетенева // Нижегородское образование. — 2014. — № 2. — С. 147—153.
4. *Гладышева, О. С.* Аксиолого-компетентностный подход как методология здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде / О. С. Гладышева, Е. В. Алексеева, И. Ю. Абросимова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2007. — № 5. — С. 9—12.
5. *Константинов, В. М.* Биология. 7 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций / В. М. Константинов, В. Г. Бабенко, В. С. Кучменко. — 5-е изд., перераб. — М. : Вентана-Граф, 2014. — 288 с.
6. *Пасечник, В. В.* Биология. Бактерии, грибы, растения. 5 кл. : учеб. для общеобразоват. организаций / В. В. Пасечник. — М. : Дрофа, 2016. — 141 с.
7. *Пасечник, В. В.* Биология. 7 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе (DVD) / В. В. Пасечник, С. В. Суматохин, Г. С. Калинова ; под ред. В. В. Пасечника. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2014. — 256 с.
8. *Плетенева, О. В.* Особенности организации образовательного процесса, ориентированного на достижение проектной компетентности школьников / О. В. Плетенева // Личность, общество, образование в изменяющемся мире : межвуз. сб. научн. тр. : в 2 ч. — Ч. 1. — СПб. : ЛОИРО, 2013. — С. 219—227.
9. *Плетенева, О. В.* Рабочая программа учителя как инструмент формирования проектной компетентности школьников / О. В. Плетенева, М. В. Шуклина // Нижегородское образование. — 2013. — № 3. — С. 126—132.
10. *Плетенева, О. В.* Управление внедрением проектно-дифференцированного обучения в образовательную деятельность школы / О. В. Плетенева, А. Б. Макарова, В. В. Целикова // Нижегородское образование. — 2017. — № 2. — С. 25—30.
11. *Плетенева, О. В.* Целевые установки и оценка ожидаемых результатов проектно-дифференцированного обучения школьников в основной школе / О. В. Плетенева // Нижегородское образование. — 2012. — № 4. — С. 72—80.
12. *Пономарева, И. Н.* Биология: 5 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций / И. Н. Пономарева, И. В. Николаев, О. А. Корнилова. — М. : Вентана-Граф, 2016. — 128 с.
13. *Пономарева, И. Н.* Биология: 7 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций / И. Н. Пономарева, О. А. Корнилова, В. С. Кучменко ; под ред. И. Н. Пономаревой. — М. : Вентана-Граф, 2014. — 272 с.



14. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. — 208 с.
15. Сонин, Н. И. Биология. 5 кл. Введение в биологию : учеб. для общеобразоват. организаций / Н. И. Сонин, А. А. Плешаков. — М. : Дрофа, 2016. — 158 с.
16. Целикова, В. В. Диагностика и преодоление профессиональных затруднений педагогов в вопросах проектного обучения в ОУ / В. В. Целикова // Справочник заместителя директора школы. — 2013. — № 9. — С. 82—89.

## ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К УЧАСТИЮ В ОЛИМПИАДАХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



С. В. ЩЕРБАТЫХ,  
доктор педагогических наук,  
доцент, проректор по учебной работе  
Елецкого государственного университета  
им. И. А. Бунина  
*shcherserg@mail.ru*



О. А. ПАХОМОВА,  
кандидат химических наук,  
доцент кафедры химии и биологии  
Елецкого государственного университета  
им. И. А. Бунина  
*pakhomchik@mail.ru*

Статья посвящена актуализации применения форм дистанционного обучения в системе дополнительного образования. На примере заочной школы для подготовки к олимпиадам по дисциплине «Химия» показаны возможности эффективного взаимодействия между преподавателем и обучающимся и многоуровневой организации самостоятельной работы учеников.

The article is devoted to the actualization of the application of distance learning forms in the additional education system. It is shown the possibilities of effective interaction between the teacher and students and multi-level organization of independent work of students on the example of correspondence school for preparation to academic competitions on discipline «Chemistry».

**Ключевые слова:** *дополнительное образование, дистанционное обучение, профильная олимпиада*

**Key words:** *additional education, distance learning, profile academic competition*

**В** настоящее время дополнительное образование как элемент модернизации российского образования получает дополнительную актуализацию. Оно является эффективным средством развития, формирования и воспитания личности, источником мотивации учебной деятельности, выбора профильного обучения; одна из его основных задач — оказание образовательных услуг за пределами основных образовательных программ в интересах обучающихся [1].

Наиболее значимыми задачами, которые решает дополнительное образование, можно считать:

✓ изучение интересов и потребностей обучающихся;

✓ определение содержания дополнительного образования, его форм и методов работы с учащимися с учетом их возраста, вида образовательной организации;

✓ формирование условий для создания единого образовательного пространства;

✓ создание условий для привлечения к занятиям большего числа обучающихся среднего и старшего возраста.

Актуальность дополнительного образования заключается в усилении вариативной составляющей общего образования, в раннем профессиональном самоопределении; оно способствует реализации навыков и знаний, полученных в базовом компоненте.

Несмотря на очевидную актуальность развития и применения средств дополнительного образования, эта область деятельности

включается в процесс преобразований одной из последних и к настоящему времени наименее интегрирована в общую логику модернизации российского образования. В последние годы сфера дополнительного образования детей испытывает системный и содержательный кризис. Сегодня можно говорить о том, что су-

ществующие межведомственные преграды не способствуют эффективному развитию дополнительного образования и снижают результативность деятельности образовательных организаций [3; 4].

Для экономии временных образовательных ресурсов эффективно использовать дистанционную форму дополнительного образования. Такой вид организации деятельности обучающихся позволяет работать в индивидуальном темпе — скорость изучения устанавливается самим учащимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей; обеспечивает свободу и гибкость — учащийся может выбрать любой из многочисленных курсов обучения, самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий [7].

Рассмотрим возникающие при дистанционном обучении виды взаимодействия между участниками образовательного процесса [2]:

✓ *преподаватель — группа*: основной целью общения является постановка целей и анализ результатов деятельности обучающихся;

✓ *преподаватель — ученик*: преподаватель руководит действиями отдельного ученика, дает советы, рекомендации, анализирует результаты деятельности;

✓ *ученик — преподаватель*: основной формой общения является запрос учащегося, сообщаящего преподавателю, в какой помощи он сейчас нуждается; при этом обучающийся учится самостоятельно ставить проблему, представлять результаты своего труда;

✓ *ученик — ученик*: подобные взаимодействия вначале возникают стихийно; как правило, первыми вступают в контакт наиболее активные участники дистанционного курса.

Возможности, которые предоставляют телекоммуникационные сети для общения при дистанционном обучении, — это электронная почта, списки рассылки, форум, чат, доска объявлений, видеоконференция.

В зависимости от способа коммуни-

Актуальность дополнительного образования заключается в усилении вариативной составляющей общего образования, в раннем профессиональном самоопределении.

кации преподавателей и обучаемых выделяют следующие методы дистанционного обучения [6]:

✓ *метод обучения посредством взаимодействия обучаемого с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателей (самообучение)* — для его осуществления преподавателями создаются и подбираются различные образовательные ресурсы (печатные, аудио- и видеоматериалы, а также учебные пособия, доставляемые по телекоммуникационным сетям (интерактивные базы данных, электронные издания и компьютерные обучающие системы));

✓ *метод индивидуализированного преподавания и обучения* — может реализовываться в дистанционном обучении в основном посредством таких технологий, как телефон, голосовая почта, факс, электронная почта, скайп;

✓ *метод, в основе которого лежит изложение учебного материала преподавателем, при этом обучаемые не играют активной роли в коммуникации (обучение «один к многим»)* — используется педагогом, когда он обучает и консультирует целую группу учащихся, они примерно одинаково подготовлены и конечный результат для всех одинаков;

✓ *метод, для которого характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «многие к многим»)* — значение и интенсивность его использования возрастают с развитием обучающих телекоммуникационных технологий; метод ориентирован на групповую работу студентов и представляет наибольший интерес для дистанционного обучения, поскольку предусматривает широкое использование исследовательских и проблемных способов обучения; преподаватель несет ответственность за координацию, управление ходом дискуссий, подготовку материалов, разработку плана работы, обсуждаемых вопросов и тем;

✓ *метод проектов* — предполагает комплексный процесс обучения, позволяющий

учащемуся проявить самостоятельность при планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта или явления; в основе метода лежит развитие познавательных, творческих интересов обучаемых, умений самостоятельно формировать свои знания.

Итак, методической особенностью дистанционного обучения является то, что усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных учебными программами, осуществляется не в традиционных формах обучения (лекция, уроки, семинары и т. д.), а путем самостоятельной работы обучаемого с помощью различных средств — носителей информации. В центре процесса дистанционного обучения находится не преподавание, а учение, то есть самостоятельная познавательная деятельность учащегося по овладению знаниями, умениями и навыками. При этом обучающийся должен не только владеть навыками работы с компьютером, но и способами самостоятельной работы с учебной информацией. Дистанционное обучение не исключает возможности коммуникации всех участников образовательного процесса.

В настоящее время на базе Центра поддержки одаренных детей «Стратегия» (Липецк) реализуется дополнительная общеобразовательная программа олимпиадной подготовки для обучающихся 8—11-х классов по дисциплине «Химия» в заочной форме с применением дистанционных образовательных технологий.

Основная цель обучения — развитие интеллектуальных способностей учеников, подготовка к участию в олимпиадах, конференциях и конкурсах по химической и смежным тематикам. Ресурс заочного обучения с применением дистанционных образовательных технологий включает в себя один модуль, на выполнение кото-

В центре процесса дистанционного обучения находится не преподавание, а учение, то есть самостоятельная познавательная деятельность учащегося по овладению знаниями, умениями и навыками.

рого обучающимся дается один месяц. Главной целью реализации дополнительной программы по химии является оказание методической помощи учащимся при подготовке к предметным олимпиадам различного уровня [5].

Заочная форма дистанционного обучения позволяет ученикам из отдаленных районов области получать доступ к качественному теоретическому материалу, примерам решения олимпиадных задач различного уровня сложности. Теоретический материал структурирован по основным модулям программы (см. таблицу 1).

В заочной школе создан банк олимпиадных заданий с решениями за последние десять лет, комплект программно-методических материалов дополнительного образования, ведется работа над созданием медиатеки. Обучающиеся имеют доступ к перечисленным материалам как зарегистрированные пользователи разработанной дистанционной системы. Такая форма организации учебной деятельности позволяет учащимся самостоятельно, с высоким уровнем эффективности осваивать дополнительную программу по химии.

Программа модулей составлена на основе анализа олимпиадных заданий. При проведении заочных занятий акцент делается на развитие творческих способно-

стей в области химии, совершенствование химического образования, пробуждение или закрепление интереса к углубленному изучению предмета. В комплекте материалов дополнительного образования даются подробные примеры решения задач различного уровня сложности.

Домашняя работа, позволяющая оценить уровень освоения материала, включает задачи, рассмотренные в примерах. Работа ученика оценивается по десятибалльной системе, преподаватель предоставляет подробные критерии оценки. Это позволяет обучающимся не только развивать знаниевый уровень материала, но и анализировать собственные ошибки, выбирать формы и методы их устранения (см. таблицу 2 на с. 61).

В процессе проведения заочных консультаций основное внимание уделяется разбору задач, встречавшихся на различных олимпиадах по химии. Рассматриваются также некоторые типичные для нестандартных задач темы.

Таким образом, дистанционное обучение в системе дополнительного образования в олимпиадном движении по химии представляет собой особый вид обучения, для которого определены цели, функции, принципы и способы взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Таблица 1

### Тематика заочного обучения по программе дополнительного образования «Химия» для 9-го класса (фрагмент)

Тема модуля	Содержание модуля
Закономерности протекания химических реакций	Скорость химической реакции, гомогенные и гетерогенные реакции, факторы, влияющие на скорость реакции, обратимость химических реакций, химическое равновесие
Теория электролитической диссоциации	Основные положения теории электролитической диссоциации, сильные и слабые электролиты, уравнения диссоциации, ионные уравнения реакций, гидролиз солей
Сера и ее соединения	Распространение серы в природе, ее основные физические свойства, особенности химических свойств серы, основные соединения серы и их химические свойства, свойства серной кислоты
Азот и фосфор и их соединения	Особенности строения атомов азота и фосфора, распространение этих элементов в природе, основные химические свойства азота и фосфора, кислородсодержащие соединения азота и фосфора, их основные химические свойства

Таблица 2

Результаты освоения модулей обучающимися 9-х классов (фрагмент)

Тема модуля	Результат освоения модуля (знания и умения)
Закономерности протекания химических реакций	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Знать определение скорости химической реакции, химического равновесия, факторы, влияющие на скорость реакции и химическое равновесие, признаки обратимых реакций;</li> <li>✓ уметь применять закон действующих масс при выражении константы скорости реакций, анализировать факторы, влияющие на скорость и состояние равновесия в конкретной системе;</li> <li>✓ владеть навыками решения расчетных задач на нахождение скорости химической реакции, равновесных концентраций веществ при обратимых реакциях</li> </ul>
Теория электролитической диссоциации	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Знать основные положения теории электролитической диссоциации, определения сильных и слабых электролитов, признаки гидролизующихся солей;</li> <li>✓ уметь записывать уравнения диссоциации и ионные уравнения реакций, а также реакции гидролиза солей разных типов;</li> <li>✓ владеть навыками решения задач на определение количественных характеристик электролитов различных видов</li> </ul>
Сера и ее соединения	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Знать основные химические свойства серы, основные соединения серы и их химические свойства, свойства серной кислоты;</li> <li>✓ уметь применять знания о химических свойствах серы при написании уравнений реакций и цепочек химических превращений;</li> <li>✓ владеть навыками решения задач, направленных на систематизацию знаний о химических свойствах серы и ее соединений</li> </ul>

Дистанционное обучение призвано обеспечивать максимальную интерактивность процесса образования, которая предполагает общение между обучаемым и преподавателем, обратную связь между учеником и учебным материалом, возможность группового обучения. Наличие обратной связи позволяет обучающемуся получать информацию о правильности своего продвижения в процессе получения знаний, осуществлять самоконтроль, самооценку.

Полученные результаты и содержание дистанционного обучения совпадают с результатами и содержанием очной формы, отличаясь лишь некоторыми принципами обучения и формой подачи учебного материала.

Дистанционное обучение в системе дополнительного образования в олимпиадном движении по химии построено в соответствии со всеми дидактическими принципами, которые имеют место в современной педагогике: объективности, научности, связи теории с практикой, по-

следовательности, систематичности, доступности при необходимой степени трудности, наглядности и разнообразия методов, сознательности и активности обучаемых, прочности усвоения знаний, умений и навыков. При этом учитывались и специфические принципы дистанционного обучения [7]:

✓ *принцип гибкости* — ход учебного процесса приспособляется к индивидуальным особенностям обучаемого, выстраивается индивидуальная образовательная траектория с возможностью обучения в удобное время;

✓ *принцип адаптивности* — обеспечивается благодаря использованию современных информационных и телекоммуникационных технологий, которые позволяют адаптировать дистанционный учебный процесс к особенностям обучающихся;

✓ *принцип передаваемости* — заключается в возможности передачи образовательных текстов, аудио- и видеозаписей, телевизионных и компьютерных программ учебного назначения;

✓ *ориентация на потребителя* — дистанционное обучение расширяет доступ к получению образования для учеников, которые по разным причинам не могут получить очное образование;

✓ *принцип базовых знаний* — для проведения дистанционного обучения ученику необходимо владеть некоторыми начальными знаниями, поэтому в дистанционном курсе используется входной контроль;

✓ *принцип идентификации* — каждый пользователь дистанционного курса имеет свои логин и пароль для доступа к обучению на курсе;

✓ *принцип индивидуализации* — учиться на курсе дистанционного обучения можно в соответствии с индивидуальным темпом и индивидуальной образовательной траекторией;

✓ *принцип регламентности обучения* — дистанционное обучение подчинено определенным временным регламентам, например устанавливается последний срок сдачи тестов, контрольных заданий и т. д.;

✓ *принцип педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий* — средства ИКТ должны соответствовать целям обучения,

способствовать наиболее эффективному их достижению.

Основным результатом освоения заочной программы дополнительного образования по химии можно считать повышение интереса учащихся к естественным наукам, развитие их навыков самоопределения, выявление наиболее способных учеников. Кроме того, дополнительная программа по химии в заочной форме позволяет охватить большее количество обучающихся, в ней может участвовать любой школьник области, пройдя несложные вступительные испытания.

В рамках заочного обучения существует возможность предлагать задачи в нестандартной форме: кроссворды, чайнворды и вопросы, выходящие за рамки школьной программы, ответы на которые можно найти в соответствующей литературе. Заочная дополнительная программа способствует систематической самостоятельной работе школьников и развивает их интерес к химии, является источником новой информации, которую учащийся получает при работе с различными источниками, в процессе решения задач, общении с учителями, наставниками, сверстниками.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Абаев, А. М.* Становление отечественной системы дополнительного образования / А. М. Абаев // Педагогика. — 2012. — № 4. — С. 61—67.
2. Дистанционное обучение // URL: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=48465>.
3. *Добрынина, Г. А.* Проблемы и пути модернизации системы дополнительного образования: управленческий аспект / Г. А. Добрынина // Вестник ТГПУ. — 2013. — № 1. — С. 125—131.
4. *Куприянов, Б. В.* Новые надежды дополнительного образования детей / Б. В. Куприянов // Управление школой. — 2012. — № 5. — С. 51—56.
5. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. — М. : ЭГВЕС, 2010. — 456 с.
6. Формы и методы дистанционного обучения // URL: <http://repetitmaster.ru/forms-and-methods-remote-education.html>.
7. *Щанникова, Е. А.* Дистанционное обучение как важная составляющая внедрения информационных технологий в образовательный процесс / Е. А. Щанникова, Е. В. Сараева // Концепт. — 2016. — Т. 32. — С. 233—237 ; URL: <http://e-koncept.ru/2016/56691.htm>.

## ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ



С. К. ТИВИКОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, заведующая кафедрой  
начального образования НИРО  
[svetlanativ@yandex.ru](mailto:svetlanativ@yandex.ru)



О. В. КОЛЕСОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики  
и психологии дошкольного и начального  
образования НГПУ им. К. Минина  
[a-m-kolesov@yandex.ru](mailto:a-m-kolesov@yandex.ru)

Статья посвящена особенностям формирования у младших школьников действия целеполагания как одного из регулятивных универсальных учебных действий. В качестве средства достижения данных метапредметных результатов в статье рассматриваются соответствующие технологии, используемые в процессе работы с текстами на уроках литературного чтения и развития речи.

The article is devoted to the peculiarities of formation of the goal-setting action at younger schoolchildren as one of the regulatory universal educational actions. The article considers the relevant technologies used in the process of working with texts in the lessons of literary reading and speech development as a means of achieving these meta-subject results.

**Ключевые слова:** *регулятивные универсальные учебные действия, действие целеполагания, младший школьник, текст, литературное чтение, развитие речи*

**Key words:** *regulatory universal educational actions, the action of goal-setting, the younger schoolchild, the text, literary reading, speech development*

**В** системе усложняющихся образовательных задач, направленных на формирование у младших школьников умения учиться, на их становление как субъектов учебной деятельности, особое место занимает овладение ими регулятивными универсальными учебными действиями, то есть такими, которые обеспечивают организацию учебной деятельности, в их число входит действие целеполагания.

Цель является важнейшим компонентом любой системы и рассматривается современными исследователями как осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека. В педагогике под целями обучения подразумевается сознательно планируемый образ результата образовательного процесса в соответствии с теми действиями и условиями, которые способствуют его достижению.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования действие целеполагания связано с развитием познавательной мотивации и представляет собой способность к выявлению оптимальных путей в решении задач, позволяет обучающимся принять, осознать, а для этого сформулировать цели деятельности, выразив при этом свои потребности и мотивы. Для построения урока, соответствующего системно-деятельностному подходу к образованию детей, задачи урока, в том числе учебная, должны осознаваться учащимися и присваиваться ими.

ФГОС НОО общего образования относит к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы умение самостоятельно определять цели деятельности, составлять план, осуществлять, контролировать и корректировать деятельность, использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов, выбирать успешные стратегии в различных ситуациях. Перед учителем встает проблема обучения школьников приемам постановки цели, выбору стратегии ее достижения.

При выявлении трудностей целеполагания у младших школьников педагогу следует учитывать требования, которые предъявляются ФГОС НОО к целям и задачам: конкретность, реальность, контролируемость, преемственность. Как указывает М. Н. Фроловская, «формирование и формулирование задачи совпадает во времени с ее решением. И не только во времени: корректно сформулированная задача — наполовину решенная задача» [8, с. 20].

Таким образом, проблема, рассматриваемая в данной статье, связана с противоречием между необходимостью формировать у обучающихся универсальное учебное действие целеполагания и

отсутствием в опыте работы учителей соответствующих технологий. Без формирования у младшего школьника данного действия невозможно его становление как грамотного, понимающего читателя.

Анализ современных научных исследований, передовой и массовой педагогической практики, а также различных учебно-методических комплексов, на основе которых осуществляется начальное образование, позволяет сделать вывод о том, что формирование действия целеполагания является одной из самых мало-разработанных проблем прежде всего в процессе работы с текстом на уроках литературного чтения и развития речи.

В то же время авторы некоторых систем и УМК такие ситуации, на основе которых может быть осуществлена постановка задачи, закладывают в сами учебники. Наиболее последовательно это представлено в системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Интересные приемы предлагаются в УМК «Гармония» и «Планета знаний». Задания на формирование действия целеполагания в учебниках русского языка и литературного чтения УМК «Школа России» практически отсутствуют. В этом случае педагогу необходимо самому создавать такие ситуации, при которых после успеха, вызвавшего эмоциональное удовлетворение детей, уже имеющиеся у учащихся знания и способы действия вступили бы в противоречие с новой задачей.

Создание условий для становления ребенка как грамотного читателя требует учета новейших исследований в данной области, в частности опоры на такую теорию интерпретации текста, которая предполагает не простое усвоение какого-либо количества информации, а развитие способности получать из текста и вне его новую информацию, творчески ее перерабатывать и передавать другим, что позволяет подготовить младших школьников к работе с художественными текстами в основной школе.

При анализе художественного текста

Перед учителем встает проблема обучения школьников приемам постановки цели, выбору стратегии ее достижения.



мы исходим из того, что он представляет собой систему, обучающую читателя, в нем самом заложен механизм декодирования. Это позволяет для формирования действия целеполагания использовать технологии, связанные с проблемой понимания и интерпретации текста.

Постановка тех или иных задач на уроках литературного чтения и развития речи, где основными становятся такие механизмы речи, как восприятие, воспроизведение, продуцирование, смысловая компрессия речевых высказываний, связана прежде всего с освоением младшими школьниками тех или иных существенных характеристик текста, без которых его понимание становится затруднительным.

Безусловно, жестко определенной и тем более единственной методики интерпретации текста существовать не может, но представляется реальным выделить некоторые общие подходы. В первую очередь необходимо осознавать рамки возможных интерпретаций, когда читатель следует тем «вехам», которые имеются в тексте, что предполагает уважение к автору, признание его индивидуальности, выраженной с помощью текста, и стремление понять его позицию, взгляд на мир, не приписывая произведению того, что не следует из анализа его фактуального, подтекстового или концептуального содержания.

Необходимо также понимать, какое влияние оказывают особенности личности читателя на процесс и результат интерпретации, какие дополнительные смыслы, не противоречащие авторскому замыслу, могут быть внесены читателем. Известный литературовед и культуролог М. М. Бахтин писал о диалогичности гуманитарного знания, когда «нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту. Даже прошлые, то есть рожденные в диалоге прошедших веков смыслы никогда не могут быть стабильными... они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего,

будущего развития... Нет ничего абсолютно мертвого, у каждого смысла будет свой праздник возрождения» [1, с. 373].

Именно на основе понимания целеполагания и условий формирования читательской грамотности младшего школьника [3; 7; 10; 11; 13] был создан комплекс технологических приемов, направленных на развитие у обучающихся действия целеполагания.

На уроках литературного чтения особую роль может приобретать технология «Контекстуальные ключи». В начальных классах, где произведения, включенные в учебники литературного чтения, как правило, невелики по объему, в качестве таких «ключей» могут выступать этапные предложения или отдельные абзацы текста, ключевые слова, символы, образы, числа, предметы, их графические изображения.

Так, до чтения сказки А. М. Горького «Воробышко» выделяются три контекстуальных ключа, позволяющих детям совместно с учителем выйти на постановку задачи, связанной с выявлением основной мысли произведения и характерных для него нравственных проблем: фрагмент первого абзаца рассказа: «...а молодежь живет своим умом»; предложение «Пудик не верил маме; он еще не знал, что, если маме не верить, это плохо кончится» (здесь ключевым становится слово «еще»); вывод Пудика: «Всему сразу не научишься!» Возвращаясь после анализа сказки к тексту произведения, учащиеся делают вывод о том, что способом, позволяющим определить основную мысль текста, могут быть авторские слова и предложения, а задачей анализа становится формирование умения находить подобные «контекстуальные ключи». От забавного сюжета осуществляется переход к пониманию важнейших основ во взаимоотношениях взрослых и детей.

---

При анализе художественного текста мы исходим из того, что он представляет собой систему, обучающую читателя, что в нем самом заложен механизм декодирования.

Сравнение сказки М. Горького с рассказом И. С. Тургенева «Воробей» — при некотором сюжетном сходстве — помогает рассмотреть эту проблему с иной точки зрения и в жертвенности маленького воробья увидеть силу любви, которая «сильнее смерти и страха смерти», которой только «держится и движется жизнь».

*Прием* «дополнение» («домысливание»), являющийся одним из вариантов технологии «Контекстуальные ключи», предполагает активное включение учащихся в диалог как с автором текста, так и между собой. Для этого младшим школьникам предлагается, например, перед чтением рассказа Н. Н. Носова «Мишкина каша» начало текста: «Один раз, когда я жил с мамой на даче, ко мне в гости приехал Мишка. Я так обрадовался, что и сказать нельзя! Я очень по Мишке соскучился. Мама...» Учащиеся, уже знакомые с другими произведениями о Мишке и его друге, предполагают, какая будет реакция мамы, и формулируют задачу урока, направленного на формирование умения определять позицию героя с помощью анализа текста.

Технология «Работа над понятием» включает различные *виды приемов*:

- ✓ морфемный и словообразовательный анализ слова;
- ✓ этимологический анализ слова;
- ✓ показ предмета, иллюстрации, действия;

- ✓ указание на ближайший род и выделение отличительных видовых признаков данного понятия;

- ✓ развернутое описание, состоящее из группы слов или нескольких предложений, позволяющее передать эмоциональное, образное восприятие слова; подбор синонимов;

- ✓ подбор антонимов;
- ✓ объяснение значения понятия через контекст;

- ✓ включение слова в тематически близкую группу слов.

На наш взгляд, наиболее эффективным представляется здесь *прием* «Словоманит», объединяющий многие из названных приемов. Так, до чтения рассказа К. Г. Паустовского «Заботливый цветок» учащиеся под руководством педагога подбирают к слову «забота» синонимы (*опека, помощь*), антоним (*безразличие*), однокоренные слова (*заботливый, позаботиться*), находят к этому слову прилагательные (*постоянная, нежная*) и глаголы (*проявлять*). Дети формулируют свои ответы на вопрос учителя: «О чем рассказывается в произведении, которое называется “Заботливый цветок”?» Затем определяется задача урока: открыть способы прогнозирования содержания текста на основе его заголовка.

Примером использования *приема* «Смысловая компрессия» может служить работа с рассказом Л. Н. Толстого «Акула». До его чтения учащимся предлагается следующая запись: «Море. Штиль. Жара. Корабль. Купание. Мальчики. Задор. Акула! Отец-артиллерист. Выстрел! Спасение». На основе сопоставления с рассказом ставится задача: научиться осуществлять смысловую компрессию (сжатие) текста, в качестве которой может выступать сценарий рассказа.

В основе технологии «Перевернутые ситуации» лежит реверсивная психология (психология от обратного), когда для развития действия целеполагания предлагаются отрицательные примеры.

Яркой иллюстрацией использования подобного подхода являются стихотворения Г. Остера. Так, эта технология может быть использована для постановки задачи, предполагающей формирование умения использовать адекватные средства выразительности при чтении вслух произведений различных жанров. Например, перед чтением «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях» А. С. Пушкина педагог произносит обращение махи к зеркалу («Ах ты, мерзкое стекло,/ Это врешь ты мне назло!») тихо, ласково, неторопливо, сопровождая свое чте-

Прием «дополнение» («домысливание») предполагает активное включение учащихся в диалог как с автором текста, так и между собой.

ние соответствующими жестами и мимикой. Исправляя чтение учителя, школьники интуитивно стремятся применить необходимые средства и в качестве задачи урока открывают способы передачи авторской позиции с помощью различных средств выразительности устной речи (тона, темпа, силы голоса, жестов и мимики и др.).

Этот же прием может быть использован для постановки задачи, связанной с определением роли авторского слова в тексте. Например, в процессе постановки задачи учащиеся знакомятся с деформированными фрагментами из рассказа В. Осеевой «Синие листья»: «Я осторожно. Мне бы только листья немного нарисовать и траву». Сравнение с авторским вариантом позволяет увидеть, что в рассказе используются слова «осторожненько», «листочки», «травку». Возникает вопрос об идентичности данных вариантов, их сходстве и различии, авторском замысле.

Для формирования действия целеполагания, кроме вышеперечисленных, могут быть использованы и другие, более известные технологии: «Подводящий диалог», «Создание проблемных ситуаций», «Проблема прошлого урока», «Фантастическая добавка», «Отсроченная отгадка», «Оценка», «Задания-ловушки», «Яркое пятно» и др. [12].

Анализ результатов использования технологий формирования действий це-

леполагания позволил выделить у младших школьников три основных уровня. *Высокий уровень* — умение самостоятельно определять, формулировать цель и ставить перед собой учебные задачи; *средний уровень* — способность определять, формулировать цель, ставить перед собой учебные задачи с помощью или не совсем четко и полно; *низкий уровень* — отсутствие умения определять и формулировать цели и задачи.

Для диагностирования целеполагания речевой деятельности младших школьников были использованы следующие методики: «Проба на внимание» (по П. Я. Гальперину и С. Л. Кабыльницкой); «Убери лишнее», «Шире круг», «Магический кристалл», «Витки спирали», «Проверь план действий другого», методика дополнения (модифицированный вариант С. К. Тивиковой), «Креативная постановка вопросов», «Восстанови вопрос по ответу», «Ключевые слова» [4; 5; 8].

Таким образом, применение различных технологий формирования действия целеполагания позволяет младшим школьникам достигать планируемых результатов начального общего образования, а затем и самостоятельно ставить и реализовывать цели, связанные с собственной жизнью и дальнейшим образованием.

---

Исправляя чтение учителя, школьники интуитивно стремятся применить необходимые средства и открывают способы передачи авторской позиции с помощью различных средств выразительности устной речи.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1979. — 424 с.
2. Бондарева, И. И. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников / И. И. Бондарева // Нижегородское образование. — 2010. — № 1. — С. 114—118.
3. Герасимова, И. В. От значения слова — к смыслу текста и ценностям национальной культуры / И. В. Герасимова // Нижегородское образование. — 2011. — № 4. — С. 82—90.
4. Деменева, Н. Н. Технологические приемы педагогической диагностики в начальной школе / Н. Н. Деменева // Нижегородское образование. — 2012. — № 4. — С. 114—118.
5. Еделева, Е. Г. Изучение универсальных учебных действий младших школьников : учебное пособие / Е. Г. Еделева, В. Ю. Еремина, Н. А. Еременко, О. В. Шилова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 186 с.
6. Игнатьева, Г. А. Дидактика развивающего обучения / Г. А. Игнатьева, В. О. Волкова, О. П. Шишкина. — Н. Новгород : ННГУ, 1998. — 136 с.

7. Колесова, О. В. Индивидуальный подход к развитию речи младших школьников / О. В. Колесова // Нижегородское образование. — 2016. — № 4. — С. 48—52.
8. Сенько, Ю. В. Педагогика понимания / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. — М. : Дрофа, 2007. — 192 с.
9. Тивикова, С. К. Деятельностный подход к диагностике речевого развития младших школьников / С. К. Тивикова // Речевое развитие младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход : сб. статей / под ред. С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — С. 52—69.
10. 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.
11. Тихонова, С. В. Чтение как педагогический феномен новой школы : монография / С. В. Тихонова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 148 с.
12. Шкарина, Л. М. Формирование целеполагания младших школьников в процессе речевой деятельности / Л. М. Шкарина // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (10 апреля 2018 г.): в 2 ч. — Ч. 2: Начальное образование. — Н. Новгород : Мининский университет, 2018. — С. 215—218.
13. 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.



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Е. Э. КОЧУРОВА,  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник  
Центра начального общего образования  
Института стратегии развития образования РАО (Москва)  
[kochurova@list.ru](mailto:kochurova@list.ru)

В статье рассматривается возможность применения в образовательной практике начальной школы педагогической диагностики. Доказывается, что построение процесса обучения математике на основе результатов диагностических работ позволяет не только работать в соответствии с ФГОС НОО, но и оказывать влияние на становление математической грамотности младших школьников.

The article considers the possibility of using the technology of «pedagogical diagnostics» in the educational practice of primary school. It is proved that the construction of the process of teaching mathematics on the basis of the results of diagnostic work allows not only to work in accordance with the GEF DOE but also to influence the development of mathematical literacy of primary schoolchildren.

**Ключевые слова:** *математическая грамотность, начальное общее образование, педагогическая диагностика*

**Key words:** *mathematical literacy, primary general education, pedagogical diagnostics*

**В** условиях внедрения в образовательную практику российской школы федерального государственного образовательного стандарта на начальном этапе обучения приоритетными целями становятся достижение высокого уровня предметных знаний и формирование универсальных (познавательных, регулятивных) учебных действий младших школьников, которые оказывают влияние на развитие личности обучающихся.

В настоящее время существенно возрастает значимость качества математического образования. Об этом говорится в Концепции развития математического образования в Российской Федерации (2013 г.): «Задачами развития математического образования в Российской Федерации являются: модернизация содержания учебных программ математического образования на всех уровнях (с обеспечением их преемственности) исходя из потребностей обучающихся и потребностей общества во всеобщей математической грамотности...; обеспечение отсутствия пробелов в базовых знаниях для каждого обучающегося...» [6, с. 4].

Математическая функциональная грамотность младшего школьника рассматривается в Центре начального общего образования Института стратегии развития образования РАО\* как комплекс следующих характеристик:

✓ *понимание* учеником необходимости математических знаний для решения учебных и жизненных задач; оценка разнообразных учебных ситуаций (контекстов),

которые требуют применения математических знаний, умений;

✓ *способность* устанавливать математические отношения и зависимости, работать с математической информацией: применять умственные операции, математические методы;

✓ *владение* математическим языком, использование его для решения учебных задач, построения математических суждений, работы с математическими фактами.

Возможность достижения предметных и метапредметных результатов к концу обучения в начальной школе требует оценки степени овладения универсальными учебными действиями в процессе всего периода обучения школьника [1]. В системе учебников «Начальная школа XXI века» в качестве необходимого компонента такой формы контроля рассматривается специально разработанная педагогическая диагностика [2; 3; 4; 5].

Появление термина «педагогическая диагностика» связывают с именем немецкого исследователя XX века в области педагогики К. Ингенкампа. В российской педагогической науке педагогическая диагностика рассматривается как «неотъемлемый компонент педагогической деятельности, так как осуществление процессов обучения и воспитания с необходимостью требует оценки, анализа и учета результатов этих процессов» [9, с. 123]; как «относительно самостоятельное направление, пересекающееся с психологической диагностикой, но имеющее и собственную специфику, особые задачи и методы» [9, с. 124].

В Российской педагогической энциклопедии

Возможность достижения предметных и метапредметных результатов к концу обучения в начальной школе требует оценки степени овладения универсальными учебными действиями в процессе всего периода обучения школьника.

---

\* Тема формирования функциональной математической грамотности младших школьников исследуется автором статьи в рамках государственного задания 27.7948.2017/БЧ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017—2019 годы.

лопедии подчеркивается, что педагогическая диагностика — это «совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования учебных программ и методов педагогического воздействия» [9, с. 123] Учитывая, что «использование методов педагогической диагностики в педагогической практике способствует осуществлению быстрой и компактной оценки различных параметров усвоения знаний и развития учащихся» [9, с. 124], в Центре начального общего образования педагогическая диагностика рассматривается как обязательный компонент системы контроля и оценки, как совокупность специально подобранных и систематизированных заданий, которые позволяют:

- ✓ определить особенности усвоения учащимися предметных знаний, умений и навыков;
- ✓ выявить характер трудностей ученика и определить их причины;
- ✓ установить уровень сформированности универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных);
- ✓ определить динамику индивидуального продвижения учащегося;
- ✓ выработать обоснованные педагогические решения о дальнейшем ходе обучения.

Проводя педагогическую диагностику, учитель получает дополнительный материал для полной объективной оценки учебных возможностей ребенка.

Именно этим педагогическая диагностика существенно отличается от обычных контрольных работ, которые выясняют лишь полноту и прочность полученных знаний

и умений учащихся. Проводя педагогическую диагностику, учитель получает дополнительный материал для полной объективной оценки учебных возможностей ребенка, может проследить за качественными изменениями, которые происходят с учеником в результате обучения.

Сравнение полученных результатов

регулярно проводимых диагностических работ показывает, насколько прочно ученики владеют известными им способами работы, как удерживают поставленную учебную задачу, понимают смысл нестандартного задания, выполняют мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Обратим внимание на положение стандарта, которое конкретизируется в таком метапредметном результате, как «формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата» [10, с. 11—12]. Педагогическая диагностика позволяет определить, как ученик выполняет учебные действия, умеет ли задавать вопросы самому себе в ходе выполнения того или иного задания, как проверяет и обосновывает каждый выполняемый шаг решения, выбирает из текста данные, необходимые для выполнения задания, может ли объяснить, на каком основании выполнено то или иное действие.

Приведем примеры диагностических заданий, которые предлагаются учащимся в середине учебного года в 4-м классе.

**Задание 1. Цель:** выяснить, сформирован ли у учащихся алгоритм умножения многозначного числа на однозначное число; могут ли учащиеся применить эти знания в условиях проверки готового решения.

*Найди и исправь ошибки, допущенные при умножении:*

$$\begin{array}{r} \times 4057 \\ \times 8 \\ \hline 32056 \end{array} ; \quad \begin{array}{r} \times 3059 \\ \times 6 \\ \hline 19254 \end{array}$$

Оценка выполнения задания:

✓ 0 баллов — ошибки не найдены, сделаны исправления в верных «шагах» алгоритма;

✓ 1 балл — найдена и исправлена одна ошибка;

✓ 2 балла — найдены и исправлены две ошибки;

✓ 3 балла — задание выполнено верно, найдены и исправлены все ошибки в двух вычислениях:  $32\ 456$ ,  $18\ 354$ .

*Характеристика выполнения задания:*

✓ оценка 0 баллов свидетельствует о том, что ученик испытывает затруднение при необходимости действовать в ситуации проверки правильности выполненных вычислений и не может применить изученный алгоритм письменного умножения чисел;

✓ оценка 1 балл свидетельствует о том, что ученик допускает ошибки при применении алгоритма письменного умножения чисел в ситуации проверки правильности выполненных вычислений или не удерживает цель выполнения задания;

✓ оценка 2 балла свидетельствует о том, что ученик применяет алгоритм письменного умножения, удерживает цель выполнения задания, но находит только две ошибки из трех, допущенных в вычислениях.

✓ оценка 3 балла свидетельствует о том, что ученик осуществляет проверку правильности выполненных вычислений, применяя изученный алгоритм письменного умножения чисел; находит и исправляет все ошибки.

Высокий уровень выполнения диагностических заданий учащимся с 1-го по 4-й класс свидетельствует о высоком уровне математической грамотности младшего школьника. Это подтверждается рубрикой «Характеристика выполнения задания» [2; 3; 4; 5], которая содержит качественную, содержательную «оценку» дополнительно к той количественной оценке, которую учитель выставляет за каждое диагностическое задание (0—3 балла). В рубрике «Характеристика выполнения задания» уточняется, успешное выполнение каких учебных действий позволило ученику получить высокий результат, например: «3 балла — ...в ситуации проверки готового решения ученик демонстрирует поэтапный, пошаговый контроль, результатом которого выступает

обоснованная оценка верно/неверно»; «3 балла — учащийся выбирает числовые данные, которые соответствуют заданному условию; находит все верные ответы задачи; проверяет корректность своего выбора»; «3 балла — учащийся применяет алгоритмы сложения (вычитания) в столбик в ситуации восстановления хода выполнения арифметического действия; осуществляет самоконтроль в процессе работы».

Высокий уровень выполнения диагностических заданий учащимся с 1-го по 4-й класс свидетельствует о высоком уровне математической грамотности младшего школьника.

**Задание 2. Цель:** выявить умение учащихся анализировать условие задачи, понимать смысл первого шага решения (первого действия); определить уровень сформированности пошагового контроля, необходимого для восстановления решения задачи.

*Прочитай задачу.* Лыжник шел 3 часа со скоростью 10 км/ч. Обрато он поехал другой дорогой, которая была длиннее первой на 18 км, но и скорость лыжника на обратном пути была на 2 км/ч больше. Сколько времени потратил лыжник на обратную дорогу?

Допиши действия, пропущенные в решении задачи, и ответ:

1)  $10 \times 3 = 30$  (км)

2) \_\_\_\_\_

3)  $10 + 2 = 12$  (км/ч)

4) \_\_\_\_\_ *Ответ:* \_\_\_\_\_

Оценка выполнения задания:

✓ 0 баллов — дописаны действия, не связанные с условием данной задачи;

✓ 1 балл — дописано верно только второе действие, а в записи четвертого допущена ошибка;

✓ 2 балла — ученик не следовал инструкции, а записал справа от данных действий верное решение задачи;

✓ 3 балла — действия дописаны верно: 2)  $30 + 18 = 48$  (км);

4)  $48 : 12 = 4$  (ч), дан верный ответ.

*Характеристика выполнения задания:*

✓ оценка 0 баллов свидетельствует о

том, что ученик не анализирует условие задачи, не может понять смысл первого шага решения (первого действия), обосновать следующие шаги, дать пояснение полученному числовому результату;

✓ оценка *1 балл* свидетельствует о том, что ученик анализирует условие задачи, понимает смысл первого шага (действия) решения, верно обосновывает второй шаг решения задачи, понимая, что рассматривается движение объекта, известны скорость и время движения, но в записи 4-го действия допускает ошибки; при этом ученик может использовать изученные способы учебной работы: построение схематического чертежа к тексту задачи с указанием направления движения объектов и всех числовых данных задачи;

✓ оценка *2 балла* свидетельствует о том, что ученик анализирует условие задачи, использует изученные способы учебной работы, но не удерживает цель задания («допиши действия»), а выполняет решение самостоятельно и без ошибок;

✓ оценка *3 балла* свидетельствует о том, что учащийся анализирует условие задачи, понимает смысл первого шага решения (первого действия), использует изученные способы учебной работы (построение схематического чертежа к тексту задачи с указанием направления движения объектов и всех числовых данных задачи; выполнение записи пояснения к первому выполненному действию), моделирует условие задачи, выбирает числовые данные, необходимые для продолжения решения, контролирует себя в процессе работы.

Педагогическая диагностика проводится три раза в год: на второй неделе сентября, в декабре-январе и в апреле. — поэтому Центром начального общего образования Института стратегии развития образования РАО в комплекте предлагаются три работы; все работы даются в двух вариантах.

Данные педагогической диагностики, проведенной в начале учебного года, служат надежной основой для выработки индивидуальных траекторий развития каждого ученика, составления программы коррекционно-развивающей работы для всего класса и отдельных групп учащихся. Материал для осуществления адресной помощи содержится как в учебниках и тетрадях на печатной основе, так и в коррекционно-развивающих тетрадях «Дружим с математикой» (2—4-й классы) [7] и «Учусь писать без ошибок» (2—4-й классы) [8].

Результаты диагностической работы в середине учебного года отражают развитие учеников за прошедшие полгода и в то же время помогают выяснить, что нужно изменить в обучении в последующие полгода, чтобы достичь планируемых результатов к концу обучения в начальной школе.

Данные, полученные в результате проведения педагогической диагностики в конце учебного года, позволяют определить уровень достижений каждого ученика, установить, что усвоено прочно, осознанно, а что нуждается в повторении и углублении; каковы успехи в формировании учебной деятельности ребенка; какие качества учебной деятельности сформированы.

Педагогическая диагностика осуществляется как групповое обследование, в ходе которого ученики класса выполняют задания на диагностических бланках. Задания читают сами учащиеся. Каждый из них работает в своем темпе, самостоятельно принимает решение, хочет ли он пропустить тот или иной вопрос и вернуться к нему после того, как будут выполнены все задания, не вызвавшие трудностей.

Во время выполнения детьми диагностических заданий учитель не должен помогать ребенку, подсказывать, отвечать на вопросы. В ходе диагностической работы ученики всё должны выполнять

Педагогическая диагностика проводится три раза в год: на второй неделе сентября, в декабре-январе и в апреле.



самостоятельно. Задача преподавателя в момент проведения диагностики — получить достоверные данные о том, что и как ученик может сделать сам.

Общая продолжительность выполнения диагностической работы составляет один урок, то есть на выполнение заданий по математике и по русскому языку нужно потратить по одному отдельному уроку на каждый предмет.

Педагогическая диагностика проводится не только для того, чтобы выявить уровень развития у обучающихся вышеперечисленных умений, но и для того чтобы наметить предварительный план преодоления каждой обнаруженной в ходе диагностики трудности.

Принципиальной особенностью педагогической диагностики является ее двусторонний характер: с одной стороны, она дает возможность проанализировать динамику продвижения каждого ученика; с другой стороны, на уроке осуществляется методическая работа с максимальным учетом выявленных проблем.

В практике передовых учителей начальных классов накоплен богатый опыт построения обучения с применением педагогической диагностики.

В выступлениях на Всероссийском образовательном форуме «Реализация ФГОС НОО средствами системы учебни-

ков «Начальная школа XXI века» в Тюмени (2013) заместители директоров по учебной работе образовательных организаций, учителя начальных классов, методисты подчеркивали, что большое значение имеет педагогическая диагностика, которой полностью сопровождается обучение с 1-го по 4-й класс. Это позволяет анализировать результаты выполнения диагностической работы учащимися класса, отслеживать динамику их «роста».

Таким образом, результаты педагогической диагностики способствуют осуществлению дифференцированного подхода в обучении: помогают определять характер и «адресность» помощи со стороны учителя, выбирать разные виды деятельности, разнообразить учебные задания.

Для качественного и успешного обеспечения подготовки учителей к формированию функциональной математической грамотности необходимы усиление направленности *методического обеспечения* процесса обучения на формирование познавательных, регулятивных универсальных учебных действий и использование *педагогической диагностики* для отслеживания динамики становления и развития учебных умений обучающихся.

---

Задача преподавателя в момент проведения диагностики — получить достоверные данные о том, что и как ученик может сделать сам.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Виноградова, Н. Ф.* Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М. : Институт стратегии развития образования РАО, 2016. — 224 с.
2. *Журова, Л. Е.* Педагогическая диагностика. Русский язык, математика. 1 класс. ФГОС / Л. Е. Журова [и др.]. — М. : Вентана-Граф, 2015. — 157 с.
3. *Журова, Л. Е.* Педагогическая диагностика. Русский язык, математика. 2 класс. ФГОС / Л. Е. Журова [и др.]. — М. : Вентана-Граф, 2017. — 176 с.
4. *Журова, Л. Е.* Педагогическая диагностика. Русский язык, математика. 3 класс. ФГОС / Л. Е. Журова [и др.]. — М. : Вентана-Граф, 2016. — 176 с.
5. *Журова, Л. Е.* Педагогическая диагностика. Русский язык, математика. 4 класс. ФГОС / Л. Е. Журова [и др.]. — М. : Вентана-Граф, 2018. — 204 с.

6. Концепция развития математического образования в Российской Федерации / утв. распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р // URL: <https://минобрнауки.рф/документы/3650/файл/2730/Концепция%20развития%20математического%20образования%20в%20РФ.pdf>.

7. Кочурова, Е. Э. Дружим с математикой. 4 класс : рабочая тетрадь / Е. Э. Кочурова. — М. : Вентана-Граф, 2015. — 96 с.

8. Кузнецова, М. И. Учусь писать без ошибок. 4 класс : рабочая тетрадь / М. И. Кузнецова. — М. : Вентана-Граф, 2015. — 96 с.

9. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. — 669 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.



## ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

О. Ю. ДЕДОВА,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры начального образования НИРО  
[luna-7@inbox.ru](mailto:luna-7@inbox.ru)

В статье дается анализ проблем, касающихся формирования у обучающихся контроля и оценки. Представлены направления и этапы формирования контрольно-оценочной деятельности, а также методы и приемы работы учителя начальных классов по ее развитию у младших школьников.

The article deals with the analyses of problems related to the formation of control and evaluation among students. The directions and stages of monitoring and evaluation activity as well as the methods and the procedures of the primary school teacher's work on its development in younger schoolchildren are presented there.

**Ключевые слова:** *контрольно-оценочная деятельность, особенности личностного развития выпускников начальной школы, учебная деятельность, адекватная самооценка, самоконтроль, оценочные эталоны, содержательная оценка деятельности, младшие школьники*

**Key words:** *control and evaluation activity, features of personal development of primary school graduates, educational activity, adequate self-esteem, self-control, evaluation standards, meaningful evaluation of activity, junior schoolchildren*

Оценивание без эталонов просто невысказано, а учебно-познавательная деятельность уподобляется кораблю в открытом море, экипаж которого не имеет компаса.

*Ш. А. Амонашвили*

**Ф**едеральные государственные образовательные стандарты отражают социальный заказ современного общества. ФГОС основаны на системно-деятельностном подходе и направлены на воспитание личности школьника как активного участника жизни в социуме. Ключевым моментом и отправной точкой учебной деятельности является умение контролировать и оценивать ход и результаты того или иного процесса [3].

В отечественной науке и образовательной практике проблема формирования контрольно-оценочной деятельности (КОД) у детей отражена в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, А. Б. Воронцова, А. К. Дусавицкого, Ш. А. Амонашвили, М. С. Соловейчик, Г. А. Цукерман и др. Она соотносится с планируемыми результатами ФГОС НОО, а именно — регулятивными УУД школьников, которые включают действия целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки, саморегуляции.

Исследование особенностей личностного развития выпускников начальной школы Нижегородской области ( $n = 224$  человека) свидетельствует о том, что 44 % учащихся имеют адекватную самооценку, 45 % детей — завышенную, которая является нормой дошкольного периода развития, 11 % — заниженную [5, с. 155]. Если оценочная деятельность у школьников формируется целенаправленно, то самооценка становится более осознанной, дифференцированной, а значит, адекватной. То есть ребенок не только понимает, за что поставлен тот или иной балл, но и какие усилия он сам приложил, и какие задачи перед ним стоят. Таким образом, результаты данного исследования отражают специфику работы педагогов по формированию КОД у младших школьников.

Проблемы организации контрольно-оценочной деятельности в школе, с которыми сталкиваются многие учителя, заключаются в следующем.

✓ 76 % педагогов смешивают понятия «оценка» и «отметка» или считают их синонимами [3, с. 4].

✓ Нормы и критерии оценивания расплывча-

ты, произвольны и субъективны, так как нет четкого определения оценочных эталонов; непонятный ученику язык, на котором они формулируются, приводит детей в зависимость от внешней оценки и реакции на нее окружающих, что не способствует развитию самооценки [3, с. 4—9].

✓ Внешний характер КОД в начальной школе, поскольку контроль и оценка знаний учащихся по-прежнему принадлежат педагогу. По убеждению Ш. А. Амонашвили, учебная деятельность, лишённая собственной оценочной активности, одновременно лишается и корректирующей, и мотивирующей основы. Это порождает неверие ученика в собственные силы; держит его в постоянной тревожности в процессе обучения; вызывает недоверие к объективности педагога [1; 2]. Замена отметки другими шкалами и символами не проясняет критериев оценивания, и следовательно, эти средства оценивания остаются идентичными баллам.

✓ Оценке обычно подлежат наличные знания школьников, их умения и навыки. Старания и усилия ребенка, как правило, не принимаются во внимание; не учитывается и рациональность его учебной деятельности.

✓ На процесс оценивания не влияет качество самого обучения, в результате которого ученик должен был усвоить материал (в образовательной практике неред-

Ключевым моментом и отправной точкой учебной деятельности является умение контролировать и оценивать ход и результаты того или иного процесса.

ки случаи неграмотного объяснения педагогом изучаемого материала) [1].

Анализ данных проблем приводит к выводу о недостаточной психолого-педагогической компетентности самих педагогов. В связи с этим необходимо рассмотреть специфику формирования у детей контрольно-оценочной деятельности начиная с младшего школьного возраста.

А. Б. Воронцов выделил следующие направления развития КОД: самоконтроль и самооценка; взаимоконтроль и взаимооценка; контрольно-оценочная деятельность учителя [3].

Ш. А. Амонашвили определил этапы развития контрольно-оценочной деятельности у младших школьников:

✓ оценочная деятельность педагога — создание и принятие всеми критериев и эталонов контроля и оценки;

✓ коллективная оценочная деятельность школьников — коллективный выбор эталонов оценивания, создание общественного мнения в классе и организация коллективной оценочной активности детей;

✓ самостоятельная оценочная активность школьника — выработка самооценки своей деятельности, умений анализировать и планировать [2, с. 125—132].

Ключевым моментом в организации контрольно-оценочной деятельности учащихся является создание эталонов для оценивания, которые выполняют функции критериев определения правильности или

неправильности хода деятельности в целом, ее отдельных звеньев, качества полученного результата. Эталоном могут выступать планы,

схемы, образцы объектов и процессов, понятия, законы, правила, принципы, способы деятельности, точки зрения и т. д. [1]. Учитель показывает образец, которому следуют учащиеся, поощряет верное следование образцу («хорошо», «правильно», «я рад за тебя» и т. д.) и указывает на неверное («проверь еще раз, нет ли здесь ошибки», «подумай» и т. д.).

Метапредметные результаты ФГОС (универсальные учебные действия) предполагают опору педагога на активную деятельность самих детей, в том числе в процессе осуществления КОД [6; 7], поэтому учащийся должен знать не только эталоны, но и способы оперирования ими, что является основой контрольно-оценочной деятельности. Знание эталона должно помочь ему ответить на вопросы: «смогу ли я овладеть знанием?», «правильно ли я осуществляю деятельность?», «каково качество моей деятельности и ее результатов?», «овладел ли я этим умением и как?» и т. д.

В современных исследованиях и образовательной практике сложились определенные методы и приемы развития КОД у младших школьников.

✓ Введение правил общения на уроке

Г. А. Цукерман считает, что в начале обучения, прежде чем ввести правила, нужно дать детям *выбор* действовать по правилу или нет и обыграть его; дать детям *внешние опоры*, которые являются средствами соблюдения правил [10].

Знакомство с новым правилом или эталоном для оценивания можно начинать с нарушения этого правила или эталона.

Негативный образец того или иного действия наиболее ярко демонстрирует, а как же делать надо.

*Прием «Малыш и Карлсон».* Педагог просит детей задавать вопросы Малышу и Карлсону, а сам действует от их имени. С помощью этих персонажей педагог демонстрирует образец неправильного (дошкольного) поведения и тут же показывает, как делают «настоящие школьники». Вместе с детьми выводится правило: «Если хочешь, чтобы тебя спросили, подними руку». Потом предлагается ряд тренировочно-игровых заданий, когда учащиеся отвечают на вопрос учителя «как Карлсон», «как Малыш», «как школьник», а учитель «угадывает», в какой роли был ребенок.

Ключевым моментом в организации контрольно-оценочной деятельности учащихся является создание эталонов для оценивания.

*Прием «Вежливый спор».* Для организации групповой работы детей вводятся правила вежливого спора:

✓ высказав свое мнение, спроси у остальных: «Ты согласен?», «Не возражаешь?», «Как ты думаешь?»;

✓ если все согласны, можно действовать; если есть разные мнения, нужно задать друг другу вопросы: «Почему ты так считаешь?», «А это можно доказать?» и выслушать до конца ответы.

Разыгрывая с помощью кукол сценки диалогов, педагог показывает различные варианты взаимодействия этих персонажей. Дети обсуждают, какие варианты были удачными, а какие — нет. Далее для работы в паре, а потом и в группе предлагаются несложные задания, причем обращается внимание не столько на правильность выполнения задания, сколько на особенности взаимодействия детей. В процессе обсуждения с детьми выбираются понравившиеся образцы взаимодействия. Вводятся новые правила и условные сигналы, например, если пара детей выполнила задание и готова ответить, она поднимает сомкнутые руки (знак «мы готовы»).

*Прием «Спинка! Ручки! Ножки!».* Аналогично перечисленным выше приемам можно вводить правила посадки на занятии или уроке. Известно, что готовность к статическим нагрузкам у детей весьма низкая. Данный прием позволяет учащимся в процессе наблюдения за своей посадкой развивать самоконтроль. Дети анализируют правильную посадку ученика (одновременно подробно проговаривая все ее правила) и неправильную посадку Буратино. Пробуют сесть по-разному. Далее они тренируются по команде: «Спинка! Ручки! Ножки!» или «Сели, как Буратино», «Сели, как ученик». Во время урока в зависимости от его задач детям разрешается садиться произвольно, а средства контроля постепенно передаются от педагога к учащимся [4].

✓ Введение правил поведения в школе (в коллективе)

Педагог выделяет для себя ряд правил поведения учащихся, а далее придумывает, разыгрывает такие ситуации или обращает на них внимание детей в реальной жизни. Дети сами сформулируют правила, которые затем записываются и вывешиваются на видное место. Когда подходит соответствующая ситуация, педагог молча показывает ребенку записанное правило (например, если на уроке шумно, то выводится правило: «Тишина на уроке»). Со временем некоторые, уже освоенные правила, убираются, а новые опять выбираются и обговариваются вместе с детьми. Правила, идущие от самих детей, выполняются ими безукоризненно и являются хорошим средством самоконтроля.

✓ Создание оценочных эталонов на предметном материале

С. И. Поздеева выделяет ряд приемов формирования у учащихся первоначальных представлений о критериях оценки устных ответов на уроках русского языка [8]. На основе разработок данного автора можно составить оценочные эталоны для устных ответов (см. таблицу).

**Эталон для оценивания**

Виды ответов	Критерии оценки ответа
Ответ на тему	✓ Правильность; ✓ полнота; ✓ наличие примеров
Ответ-действие	✓ Правильность выполнения каждого действия; ✓ соблюдение порядка действий; ✓ самостоятельность выполнения; ✓ умение объяснить
Устный ответ	✓ Соответствие ответа теме; ✓ соблюдение логической последовательности; ✓ выразительность речи (логические паузы, логические ударения, мелодика голоса, громкость, темп); ✓ свое отношение к сказанному
Чтение стихотворения	✓ Правильность; ✓ выразительность (логические паузы, логические ударения, мелодика голоса, тон, громкость, темп, тембр, жесты и мимика)

По мнению Ш. А. Амонашвили, эталон, на основе которого происходит оценивание, должен обладать такими свойствами, как *ясность, реальность, точность, полнота* [1]. Поэтому вводить данные эталоны необходимо не в готовом виде, а с опорой на деятельность детей. Возможно использование следующих приемов: «Развернутая содержательная оценка ответа ученика», «Ответ с ошибками», «Прямые вопросы детям».

*Прием «Развернутая содержательная оценка ответа».* Учитель формулирует оценочное высказывание, из которого учащиеся вычлениют требования, предъявляемые к ответу. Эти требования и становятся эталонами для составления оценочного высказывания. Например, после того как третьеклассник дал определение имени прилагательного как части речи, учитель просит детей определить, какие требования предъявляются к устному ответу: «Ответ Андрея был *правильным*: он верно дал определение имени прилагательного, сказал, как оно изменяется, верно назвал окончания в единственном и множественном числе» или: «Ответ был *неполным*: Андрей не сказал о связи имени прилагательного с именем существительным, о его роли в предложении; он не привел свои *примеры*» (см. таблицу: оценка ответа на тему).

*Прием «Ответ с ошибками».* Иногда детям бывает трудно выделить критерии правильного выполнения того или иного задания. В этом случае учащимся можно дать заведомо ошибочный вариант его выполнения.

Например, детям предлагается оценить чтение одноклассником стихотворения наизусть. Можно продемонстрировать чтение стихотворения сначала с фактической ошибкой, потом слишком быстрое или слишком тихое, затем монотонное, неэмоциональное. Тогда детям легче будет выделить следующие правила выра-

зительного чтения: правильность, громкость, артистизм. В процессе изучения средств выразительности дети формулируют следующие эталоны для оценивания: логические паузы, логические ударения, мелодика голоса, тон, сила голоса (громкость), темп, тембр, жесты и мимика (см. таблицу: оценка чтения стихотворения).

Такие же эталоны следует использовать и при оценке устных ответов, в частности при пересказе художественных текстов. Если же текст научно-познавательный, то показатели для оценивания выразительности могут быть несколько иные (см. таблицу: оценка устных ответов).

*Прием «Прямые вопросы детям».* Учитель посредством проблемной ситуации подводит детей к необходимости выработать эталоны оценки, например, морфемного анализа слова (или других видов «ответа-действия») и задает детям вопрос: «Как вы думаете, какие показатели правильного ответа можно выделить?» С помощью наводящих вопросов педагога учащиеся определяют следующие показатели: правильность каждого действия, соблюдение порядка действий, самостоятельность, умение объяснить свои действия (см. таблицу: оценка ответа-действия).

При высказывании оценочного суждения с опорой на выбранные критерии необходимо придерживаться следующего правила: сначала называются положительные стороны ответа, потом те, над которыми учащемуся стоит поработать. Данные алгоритмы являются опорой и для самостоятельного оценочного высказывания учащихся.

✓ Организация коллективно-распределенной деятельности [9].

Когда оценочные эталоны выделены, можно приступать к их использованию в парной и групповой работе.

При выслушивании устного ответа одна группа учащихся (например, те, кто сидит на первом ряду) следит за правильно-

---

По мнению Ш. А. Амонашвили, эталон, на основе которого происходит оценивание, должен обладать такими свойствами, как *ясность, реальность, точность, полнота*.

стью ответа; другая группа учащихся — за полнотой ответа; третья группа учащихся — за тем, приводились ли примеры. Далее дети высказывают отдельные оценочные суждения.

Одна группа учащихся выполняет планирующую часть работы (намечает последовательность действий, чья помощь понадобится, какие вероятны трудности); вторая решает поставленную задачу; третья формулирует полученный результат, содержательно оценивает, контролирует работу двух первых. Группы могут меняться ролями. Каждый ребенок имеет возможность осуществлять планирующий, пооперационный, итоговый самоконтроль.

✓ Организация соревнования по командам

С целью активизации внимания учащихся можно провести в начале урока соревнования по рядам. Например, на доске в три столбца (по количеству детей в классе) записаны слова с пропущенной орфограммой или математические примеры. Данную работу нужно подготовить заранее, обговорив с детьми правила соревнования в командах. Можно задать им прямой вопрос: «Какие правила соревнования между командами вы можете выделить?» Чаще всего учащиеся называют *правильность* и *скорость*. С помощью наводящих вопросов учителя они выделяют такие оценочные эталоны, как *отсутствие шума (тишина)*, *взаимовыручка*. Данная форма работы помимо задач актуализации знаний детей решает еще развивающие и воспитательные задачи.

✓ Введение приемов самоконтроля и самооценки

Для выделения оценочных эталонов в письменных работах детям можно предложить разные варианты выполнения одной и той же работы или задание сравнить свои.

Например, на уроках обучения письму на доску выписывается два слова: одно написано «красиво», а другое — «некрасиво». Учащимся предлагается придумать правила красивого письма. Анали-

зируя оба образца, они выделяют следующие правила: *высота букв, наклон, расстояние между элементами* (добукварный период обучения грамоте), в букварный период может появиться такой показатель, как *правильность*

(написания элементов букв, соединений). Далее при самостоятельном написании букв и слов дети оценивают свою работу с помощью «волшебных линейчек» [10]. После выполнения

такой работы каждый ребенок может поставить перед собой задачу: чему я должен научиться. И если задача учителя на данном уроке — освоение детьми каллиграфии, то у каждого ребенка своя учебная задача: кто-то работает над высотой букв, кто-то над наклоном и т. д.

Одной из проблем современной школы является недостаточная психолого-педагогическая компетентность педагогов. Непонимание педагогами сущности учебной деятельности, ее структуры, логики и способов формирования отдельных компонентов является причиной недостаточного развития КОД у младших школьников. Перед детьми либо не ставится специальная задача оценить процесс и результат собственной деятельности, либо не даются *оценочные эталоны*, опираясь на которые младшие школьники могли бы дать ее дифференцированную оценку. Знание оценочных эталонов и сравнение их со своими результатами позволяет учащемуся ставить перед собой учебные задачи, что является ключевым умением при обучении.

Если у детей сформирована целостная учебная деятельность, то к завершению начального обучения у них отмечается наличие таких качеств самооценки, как адекватность, устойчивость, дифференцированность и рефлексивность, что соответствует требованиям ФГОС к планируемым результатам начального общего образования.

Непонимание педагогами сущности учебной деятельности, ее структуры, логики и способов формирования отдельных компонентов является причиной недостаточного развития КОД у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики : в 20 кн. — Кн. 4: Об оценках / Ш. А. Амонашвили. — М. : Амрита, 2012. — 250 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Школа Жизни / Ш. А. Амонашвили. — М. : ИД Шалвы Амонашвили, 2000. — 144 с.
3. Безотметочное обучение: проблемы и опыт реализации : сборник материалов / сост. : А. Б. Воронцов, О. Б. Логинова. — М. : АПКИПРО, 2004. — 136 с.
4. Дедова, О. Ю. Вверх по радуге! : учебная программа / О. Ю. Дедова. — Н. Новгород : НРЛ, 2017. — 40 с. — (Сер. «Растем вместе!»).
5. Дедова, О. Ю. Модель личностного развития выпускника начальной школы / О. Ю. Дедова // Нижегородское образование. — 2011. — № 4. — С. 151—157.
6. Деменева, Н. Н. Технологические приемы педагогической диагностики в начальной школе / Н. Н. Деменева // Нижегородское образование. — 2012. — № 4. — С. 114—118.
7. Еделева, Е. Г. Изучение универсальных учебных действий младших школьников : учебное пособие / Е. Г. Еделева, В. Ю. Еремина, Н. А. Еременко, О. В. Шилова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 186 с.
8. Поздеева, С. И. Овладение младшими школьниками оценочной деятельностью на уроках русского языка / С. И. Поздеева // Начальная школа. — 1997. — № 1. — С. 27—29.
9. Тивикова, С. К. Развитие речи младших школьников средствами народно-поэтического языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : НГПУ, 1993. — 16 с.
10. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. — Томск : Пеленг, 1993. — 268 с.



## РАЗВИВАЮЩИЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИИ ДВИГАТЕЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНОГО РАЗВИТИЯ

Е. В. ВЕРБОВСКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики  
дошкольного образования НИРО  
[verb70@mail.ru](mailto:verb70@mail.ru)

В статье раскрываются развивающие аспекты технологии двигательного-экспрессивного развития с учетом современной ситуации в дошкольном образовании. Затрагиваются проблемы развития ребенка дошкольного возраста. Автор статьи раскрывает механизм реализации технологии в образовательном процессе ДОО через физическое, социально-эмоциональное и познавательное развитие старших дошкольников. В статье представлены развивающие задачи и средства реализации технологии двигательного-экспрессивного развития.



The article describes developing aspects of motor and expressive development technology with due consideration of current preschool education. The issues of development of preschool age children are addressed here. The author describes the mechanism of technology implementation in preschool educational process via physical, social, emotional and cognitive development of older preschool children. The article presents the developing tasks and means of implementation of the technology of motor and expressive development.

**Ключевые слова:** образовательная технология, старший дошкольный возраст, педагог ДОО, двигательльно-экспрессивное развитие, физическое развитие

**Key words:** educational technology, senior preschool age, preschool teacher, motor and expressive development, physical development

С 1 января 2014 года вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [4]. Содержащиеся в нем требования направлены на создание условий для развития личности каждого ребенка в образовательной деятельности. В нем учитываются «индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования... индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья» (ФГОС ДО, п. 1.3) [4].

Важнейшими задачами, на решение которых направлен ФГОС ДО, являются: обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья); формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей (ФГОС ДО, п. 1.6) [4]. В связи с этим возникает необходимость в создании современных образовательных технологий в системе дошкольного образования, которые помогут педагогу ДОО не только создать условия для формирования личности каждого ребенка, но и продумать индивидуальную образовательную траекторию его развития с учетом возрастных, индивидуальных, психо-

логических и физиологических особенностей.

Современные технологии — это система методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счет динамичных изменений в личностном развитии ребенка в современных социокультурных условиях.

Образовательные технологии, ориентированные на развитие ребенка, должны включать определенные психолого-педагогические условия для обеспечения его целостного развития путем формирования его личностных компетентностей — самостоятельности, ответственности, активности, инициативности, способности к выбору и т. д.

Как показывают исследования, функциональная незрелость и психосоциальная дисгармония проявляются у современных дошкольников в виде таких признаков, как нарушение внимания (сегодня часто встает вопрос о дефицитности этой функции); импульсивность; двигательная расторможенность; недостаточная сформированность крупной и мелкой моторики, координации движений; несформированность организующей, регулирующей и контролирующей функций речи [5; 6].

В настоящее время катастрофически повышается неврологический статус здоровья детей, посещающих дошкольные образовательные организации. У дошкольников наблюдаются различные формы неврозов и невротических состояний,

характеризующихся повышенной возбудимостью (нервностью); капризностью; неустойчивым, легко меняющимся настроением; эмоциональной чувствительностью и впечатлительностью; ранимостью, склонностью легко расстраиваться, много волноваться; плаксивостью; неспособностью защищать себя; боязливостью, пугливостью, неуверенностью в себе. Поэтому даже самые обычные виды деятельности вызывают у детей перенапряжение ряда психических систем, что приводит к адапционным срывам организма и обострению имеющихся заболеваний, а в младшем школьном возрасте это обуславливает снижение уровня обучаемости и в целом — формирование «неуспешной личности» (М. М. Безруких, Н. В. Дубровинская, И. В. Дубровина, Д. А. Фарбер).

Такое разнообразие вариантов индивидуального развития детей дошкольного возраста требует реализации педагогических образовательных технологий, которые помогут педагогу ДОО не только организовать образовательный процесс, но и осуществить обучение, воспитание и развитие ребенка дошкольного возраста с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей.

Мы будем придерживаться определения, предложенного Н. А. Виноградовой, заключающегося в том, что педагогическая технология — это научно обоснованная

Самые обычные виды деятельности вызывают у детей перенапряжение ряда психических систем, что приводит к адапционным срывам организма и обострению имеющихся заболеваний.

и апробированная на практике упорядоченная совокупность действий, обеспечивающих прогнозируемый и диагностируемый результат образовательного процесса, и условия для развития каждого ребенка [1, с. 157].

На сегодняшний день педагогические образовательные технологии прочно вошли в образовательный процесс ДОО. На базе ГБОУ ДПО НИРО педагоги могут познакомиться с разными авторскими технологиями [3; 7; 8]. Одна из них разработана доцентом кафедры теории и методики

дошкольного образования ГБОУ ДПО НИРО Е. В. Вербовской — это личностно развивающая педагогическая образовательная технология, включающая комплекс телесно ориентированных образных занятий, заданий, игр, направленных на развитие всех сторон личности ребенка дошкольного возраста: психомоторной, эмоционально-волевой, социально-коммуникативной, познавательной [1; 2].

Цель данной технологии — развитие психомоторных способностей и познавательных психических процессов детей старшего дошкольного возраста средствами выразительных (экспрессивных) движений.

Разработка технологии осуществлялась по следующей системе: были определены цель, задачи, принципы, проведено педагогическое наблюдение, выявлены этапы технологии и методы организации образовательного процесса, способы контроля (педагогическая диагностика), представлены результат технологии, УМК (перспективное планирование, разработанные конспекты занятий на год) [1; 2].

Для решения поставленных задач была проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература, проведено эмпирическое исследование (наблюдение, тестирование, анкетирование), изучены продукты деятельности детей, дана экспертная оценка, осуществлен педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий контрольный) и проанализированы его результаты (количественный, качественный) на основе математической статистики по обработке экспериментальных данных.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе детских садов № 90 Автозаводского района, № 440 Приокского района, № 18, 441 Советского района Нижнего Новгорода и № 58 Дзержинска.

Научная новизна исследования состоит в том, что нами было определено значение развития психомоторных способностей и познавательных психических про-

цессов для детей старшего дошкольного возраста; разработана концептуальная основа технологии, содержательная часть технологии двигательного-экспрессивного развития для детей 5—6 и 6—7 лет (цели, задачи и содержание) и технологическая часть (организация образовательного процесса, методы и формы образовательной деятельности, методы и формы работы педагога, диагностика); выделены и обоснованы показатели развития психомоторных способностей детей старшего дошкольного возраста; создана система диагностики эффективности развития психомоторных способностей детей [1; 2].

В результате была разработана и реализована программа технологии двигательного-экспрессивного развития детей старшего дошкольного возраста; сформулирована совокупность практических рекомендаций для педагогов ДОО по развитию психомоторных способностей и познавательных психических процессов у детей старшего дошкольного возраста средствами выразительных (экспрессивных) движений.

Теоретические и практические результаты исследования могут быть использованы в системе повышения квалификации педагогов ДОО.

Программа технологии двигательного-экспрессивного развития осуществляется следующим образом.

### *Физическое развитие:*

✓ формирование сенсомоторной координации на уровне крупной и средней моторики и зрительно-вестибулярных координаций (детям предлагаются задания «Волшебная фигура», «Необычная фигура», «Музыкальный образ», направленные на развитие умения свободно владеть своим телом);

✓ формирование ориентационно-пространственной схемы тела (предлагаются игровые задания «Повтори за мной», «Найди свой дом», «Вращение разными частями тела» и т. д., выполняя которые дети учатся ориентироваться как в схеме собственного тела, так и в простран-

стве относительно себя (справа, слева и т. д.);

✓ развитие кинестетической основы движения: чувствительности кожи ладоней, «мышечных» ощущений кисти и пальцев (детям предлагаются образные задания «Умные руки», «Мячик», «Барабан», а также (в свободное время) массаж ладоней, каждого пальца и пальчиковая гимнастика);

✓ большое значение придается формированию телесной идентификации и развитию произвольной регуляции; начинается этот процесс с развития жизненно необходимых для детей умений ориентироваться в схеме собственного тела (задание «Повтори за мной») и в пространстве вокруг себя («Необычная фигура», «Найди свой дом»);

✓ мышечный контроль разных частей тела осуществляется при выполнении заданий «Умные руки», «Что умеет наше лицо», «Мячик», «Барабан».

### *Социально-эмоциональное развитие:*

✓ формирование у ребенка способностей понимать эмоциональные состояния свое и других детей (радость, грусть, интерес, удивление, и т. д.) в разных ситуациях общения;

✓ развитие групповой сплоченности — осознание своей принадлежности к группе — осуществляется через проведение игр с участием всей группы (например, «Дерево», «Липкий дождь») и рефлексивных мини-бесед в конце занятия;

✓ формирование умения применять различные вербальные и невербальные способы общения: детям предлагаются игровые задания с использованием жестов, мимики и пантомимики;

✓ формирование умения строить свое поведение в соответствии с групповыми нормами и правилами — осуществляется через разучивание, объяснение и выполнение правил игры; принятие на себя роли ведущего в играх; выполнение заданий, в которых ребенку необходимо конт-

Большое значение придается формированию телесной идентификации и развитию произвольной регуляции.

ролировать свое поведение в соответствии с заданными правилами.

В *познавательной сфере* решается задача развития образного представления на основе восприятия окружающей действительности и произведений искусства. Детям предлагается прослушать музыкальные произведения; изобразить по памяти двигательные образы (вспомнить и показать домашнее или дикое животное, игрушку, дерево и т. д.).

Особое внимание уделяется развитию способности к воображению, когда ребенок воплощает в движении придуманный образ или реализует необычную ситуацию.

Педагогическая работа по развитию двигательных-экспрессивных способностей осуществляется в форме занятий.

Развивающий потенциал данной технологии реализуется в следующих телесно ориентированных играх и упражнениях, направленных на физическое, социально-эмоциональное, познавательное развитие.

*Физическое развитие:*

✓ упражнения с выразительными движениями: мышц лица (мимика); выразительные движения тела (пантомимика); рук (жесты); использование выразительных движений в индивидуальных, парных и групповых заданиях; педагог выступает примером для подражания, он показывает

движения, требующие внимания и сосредоточения, а дети за ним повторяют, стараясь точно передать мимику, пантомимику, жесты;

✓ упражнения с выразительными техниками: «волна» — плавное движение (предполагаемые образы: рыбы, ветки деревьев, легкий ветерок и т. д.); «рапид» — замедленное движение (полет снежинки, мороженое тает, животное медленно двигается и т. д.); «импульс» — резкое движение (маленький огонек, надувной человечек и т. д.); «стекатто» — движение, где вся амплитуда разделена на две-три

части и осуществляется через изображение двигательных образов (балерина из музыкальной шкатулки, игрушечный медвежонок, заводная собачка и т. д.); данные техники требуют владения мышцами тела, точности движений и активного внимания детей;

✓ игры и упражнения для развития и укрепления мышц кистей рук — изображение пальцами разных образов: улитки, персидского котенка, «танцующих» рук, а также самомассаж;

✓ творческое движение под музыку; придумывание собственных образов под заданную музыку.

*Социально-эмоциональное развитие:*

✓ знакомство детей с невербальными способами общения; использование в общении выразительных движений (мимика, пантомимика, жесты);

✓ показ эмоций во взаимодействии (радость от встречи, удивление от неожиданного подарка и т. д.);

✓ игры на взаимодействие, сотрудничество: «Помоги другу», «На другом берегу», «Угадай настроение», «Добрый лес», и др.

*Познавательное развитие* — подвижные игры на развитие:

✓ внимания: «Стоп», «Быстрые сигналы», «Озеро-дерево», «Дорожка в лесу», и т. д.;

✓ памяти: «Где дом?», «Аист», «Пальчики играют», «Угадай звуки», «Зимний лес»;

✓ воображения: «Придумай образ», «Инопланетянин», «Волшебное животное» и т. д.

Технология двигательного-экспрессивного развития успешно реализуется в ДОО Нижнего Новгорода и имеет положительный эффект, поскольку до ее применения в экспериментальной группе были следующие результаты: 82 % детей показали низкий психомоторный уровень (у каждого второго ребенка возникали проблемы с ориентировкой в окружающем пространстве, у большей части детей наблюдались проблемы с четким реагировани-

Особое внимание уделяется развитию способности к воображению, когда ребенок воплощает в движении придуманный образ или реализует необычную ситуацию.

ем на сигнал); 18 % детей — средний психомоторный уровень; высокий уровень не показал никто. После применения технологии двигательно-экспрессивного развития низкий уровень психомоторного развития не показал никто; средний уровень наблюдался 62 % детей; высокий уровень — у 38 % детей.

Факторный анализ группы детей, занимающихся по технологии двигательно-экспрессивного развития один год, показал, что наиболее значимыми результатами оказались умения детей свободно владеть своим телом; поддерживать и произвольно регулировать двигательный образ. У них сформировалась полноценная система восприятия с развитыми основными сенсомоторными навыками, обеспеченная, с позиций системного анализа, достаточным количеством значимых взаимосвязей, что свидетельствует об уровне устойчивости сложившейся системы.

Изучение общей работоспособности по методике Тулуз — Пьерона дало следующие результаты: технология двигательно-экспрессивного развития способствует формированию координаторных процессов в височно-центральных отделах коры больших полушарий головного мозга, что существенно снижает число детей с минимальной мозговой дисфункцией без лечения (с 33 % до 18 %).

Таким образом, налицо развивающий эффект технологии двигательно-экспрессивного развития; ее использование в образовательном процессе ДОО обеспечивает развитие всех систем жизнедеятель-

ности ребенка, высших психических функций и личностных качеств, социальной компетентности, основой которой является положительное самоощущение и позитивная социализация каждого ребенка.

В ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования на кафедре теории и методики дошкольного образования осуществляется

разработка курсов, в которые включены авторские педагогические образовательные технологии: «Современные педагогические технологии развития ребенка в разных видах детской деятельности в логике реализации требований ФГОС ДО», «Индивидуальный подход в формировании здоровьесформирующей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни», «Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных потребностей и особенностей детей в соответствии с ФГОС ДО», «Здоровьесберегающая образовательная среда ДОО и семьи в контексте реализации требований ФГОС ДО», и др. [1; 3; 7; 8].

Использование образовательных технологий поможет современному педагогу решить одну из актуальных на сегодняшний день задач — создание условий для формирования личности каждого ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного роста, развития инициативы и творческих способностей.

После применения технологии двигательно-экспрессивного развития низкий уровень психомоторного развития не показал никто.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербовская, Е. В.* Теоретические основы проектирования технологии двигательно-экспрессивного развития / Е. В. Вербовская // Нижегородское образование. — 2015. — № 3. — С. 156—160.
2. *Вербовская, Е. В.* Технология двигательно-экспрессивного развития ребенка старшего дошкольного возраста : методическое пособие / Е. В. Вербовская. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 274 с.
3. *Лещинская-Гурова, О. В.* Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО : методическое пособие / О. В. Лещинская-Гурова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 119 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

5. Физиология развития ребенка : руководство по возрастной физиологии / под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 768 с.
6. Филиппова, Л. В. Гуманитарная парадигма философской теории природы человека / Л. В. Филиппова, Ю. А. Лебедев, Т. А. Ревягина // Приволжский научный журнал. — 2008. — № 4 (8). — С. 197—207.
7. Чеменева, А. А. Коммуникативная технология физкультурного образования в подготовке к школе детей 5—7 лет : методическое пособие / А. А. Чеменева. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2009. — 109 с.
8. Шуваева, Н. Ю. Рисование — линейная графика. Технология развития линейно-графических навыков у детей старшего дошкольного возраста : методическое пособие : в 2 ч. Ч. 1 / Н. Ю. Шуваева. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2017. — 312 с.

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

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

Сборник призван способствовать осмыслению новых требований и рекомендаций к представлению содержания и структуры программ, реализуемых в сфере дополнительного образования детей. Программы отражают опыт работы педагогов дополнительного образования, культуру сохранения традиций Нижегородской области с учетом современной нормативно-правовой базы.

Предлагаемый сборник носит практико-ориентированный характер. Его материалы могут быть адаптированы специалистами системы дополнительного образования к существующим условиям. Ссылка на авторов материалов обязательна.

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

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

Авторы опираются на конкретные сетевые проекты, реализованные в Нижегородской области.

## ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ (КОММУНИКАТИВНОЙ) ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС



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



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



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

Статья посвящена проблеме технологизации процесса формирования коммуникативной готовности детей к обучению в школе в системе современных требований ФГОС. В статье рассмотрена технология сотрудничества как эффективная форма в решении поставленной проблемы. Описаны этапы и способы организации и проведения сотрудничества как технологического процесса формирования начальных коммуникативных действий старших дошкольников при подготовке к обучению в школе.

The article is devoted to the problem of the communicative process of technologization of schoolchildren readiness to the system of modern requirements of the Federal State Educational Standard. The article deals with the cooperation technology as an effective form in tackling the challenge. The steps of organization and conducting cooperation technological process of forming primary communicative action in preparing children for school are describes in the article.

**Ключевые слова:** *технология сотрудничества, коммуникативная готовность детей к обучению в школе, этапы организации и способы проведения сотрудничества*

**Key words:** *technology cooperation, communicative children's readiness for school, stages of organization and conduct cooperation*

**П**ринятие федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального образования определило проблему преемствен-

ности двух его ступеней — дошкольной и школьной. Ее решение предполагает разработку механизмов организации и проведения работы по формированию пси-

психологической готовности ребенка к переходу из детского сада в школу.

В системе структурных компонентов психологической готовности ребенка к обучению в школе современные исследователи (М. Р. Битянова, Л. А. Венгер, И. В. Дубровина, И. А. Зимняя, Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Н. Ф. Талызина, Т. А. Рунова и др.) важным компонентом считают коммуникативные начальные универсальные действия, которые определяют основу для формирования навыков и компетенций, дающих детям возможность для общения в новых условиях массовой школы, что обеспечивает успешность обучения. Такие действия рассматриваются как своеобразная «инициация» в новый возраст, систему отношений со взрослыми, сверстниками, самим собой [8].

В современных психолого-педагогических исследованиях широко представлены теоретические подходы к проблеме формирования коммуникативных действий, умений у детей дошкольного и младшего школьного возрастов [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Коммуникативная компетентность дошкольников — это владение средствами взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Система начальных коммуникативных учебных действий как предпосылок

для дальнейшего формирования коммуникативных УУД представлена в перечне компетенций, предъявляемых к коммуникативной готовности к обучению ребенка в школе, из них наиболее важными являются:

✓ готовность субъекта получать необходимую информацию при взаимодействии с другими людьми;

✓ готовность отстаивать свою точку зрения на основе уважительного отношения к мнению других участников взаимодействия;

✓ умение взаимодействовать с чле-

нами группы, решающими общую учебную задачу [4].

Важной особенностью развития перечисленных компетенций у детей старшего дошкольного возраста считают появление *произвольных* форм общения со взрослыми и сверстниками. Это выражается в способности ребенка принимать и удерживать учебную задачу и различную информацию по обсуждаемому вопросу, проявлять терпимое отношение к разным точкам зрения участников группы на решаемую проблему [7].

Наиболее эффективной формой общения людей, основанного на гуманных принципах, является *сотрудничество*, в котором ребенок выступает как активный участник группового взаимодействия. Идеи сотрудничества раскрыты в работах А. П. Петровского, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Ш. А. Амонашвили и других ученых; они активно развиваются в современной психолого-педагогической науке [1; 3; 8].

Сотрудничество определяется как форма коммуникации людей, решающих общие задачи с учетом интересов каждого, и находит применение в условиях личностно ориентированного обучения. В рамках данного направления разработана технология сотрудничества, основанная на следующих общих положениях:

✓ взаимозависимость членов группы;

✓ личная ответственность каждого участника за собственные успехи и успехи группы;

✓ совместная учебно-познавательная деятельность в группе;

✓ общая оценка работы группы.

Введение сотрудничества в систему взаимодействия детей старшего дошкольного возраста предполагает учет ряда условий. При организации сотрудничества дети выполняют совместную работу, имеющую общий результат (создание мини-книжки, рисунка, аппликации, устного рассказа по серии картинок и др.). Важной особенностью такой коммуникации явля-

Сотрудничество определяется как форма коммуникации людей, решающих общие задачи с учетом интересов каждого, и находит применение в условиях личностно ориентированного обучения.



ется достижение обоюдного согласия в том или ином вопросе при условии, что ни одна из взаимодействующих сторон не испытывает психологического давления со стороны другой. Также выделяют понятие «учебное сотрудничество» как взаимодействие учителя и учеников в поиске необходимых знаний и способов действий для решения поставленной учебной задачи [8].

Мы считаем целесообразным введение сотрудничества на занятиях по формированию психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников. Начальными навыками такого взаимодействия является способность ребенка выходить из традиционной роли воспитанника, принимающего и исполняющего задания воспитателя, и брать на себя роль полноценного участника взаимодействия, который:

- ✓ имеет собственную точку зрения по решаемой учебной задаче;
- ✓ несет ответственность за выбор способов и результат выполнения учебной задачи;
- ✓ дает оценку результата совместного труда, индивидуального вклада в него.

При этом меняется и роль педагога, также он перестает занимать позицию наставника и выступает как управляющий процессом детской коммуникации, создает атмосферу, в которой раскрывается личностная инициатива детей, появляется взаимный обмен информацией, возникает позитивная реакция на индивидуальные мнения участников взаимодействия.

Последовательное поэтапное введение идей сотрудничества в коммуникативное взаимодействие детской группы на учебных занятиях рассматривается как технологизация процесса коммуникации. Назначение такой технологии — создать условия для активной совместной деятельности дошкольников в учебных ситуациях. При такой форме взаимодействия дети выполняют как совместную, так и индивидуальную работу.

В основе реализации технологии сотрудничества лежит системно-деятельностный подход, определяющий, что принятие ребенком принципов и правил взаимодействия происходит через его собственную деятельность.

Наш опыт профессиональной деятельности по подготовке ребенка к школе показывает, что при решении задач коммуникативной готовности проведение групповой работы с детьми

на основе сотрудничества вызывает затруднения у воспитателей и учителей. Многочисленные публикации исследователей по данной проблеме предлагают, как правило, описание форм и методов детской коммуникации, сотрудничества, однако при этом не решается проблема организации данной работы в системе формирования готовности ребенка к обучению в школе.

При проведении работы с детьми на основе сотрудничества введение правил, приемов коммуникации происходит под руководством педагога, и мы считаем целесообразным рассмотреть основные этапы данного процесса (см. таблицу 1 на с. 90). Такой подход дает возможность педагогу увидеть процесс пошагового продвижения к цели через решение конкретных задач, выполнение действий. При этом педагогу, имеющему небольшой опыт, на первых этапах работы удобнее использовать предложенные приемы и методы. В будущем он самостоятельно подберет комплексы методов и приемов для каждого этапа в соответствии с теми условиями, в которых осуществляет подготовку (детский сад или школа, количество отведенных часов, уровень развития коммуникативных умений детей и др.).

Содержательная наполняемость каждого этапа включает подбор методов и инструкций по их применению. Для диагностического и контрольно-оценочного этапов разработаны комплексы методик по изучению основных компонентов ком-

Последовательное поэтапное введение идей сотрудничества в коммуникативное взаимодействие детской группы на учебных занятиях рассматривается как технологизация процесса коммуникации.

муникативной готовности. Подготовительный этап неразрывно связан с результатами, полученными при диагностике коммуникативных умений детей.

В зависимости от уровня развития

таких умений подбираются соответствующие формы, методы и приемы сотрудничества, которые используются педагогом для организации совместной работы детей.

Таблица 1

### Организация работы детей на основе сотрудничества

Этапы	Задачи	Действия воспитателя
Диагностический	Проведение стартовой диагностики, определяющей начальный уровень развития коммуникативных умений воспитанников группы	Подобрать комплекс диагностических методов для изучения уровня развития коммуникативных умений воспитанников детской группы
Подготовительный	Определение задач формирования коммуникации, отбор комплекса форм, моделей сотрудничества и методов для организации совместной работы детей в группах	Подобрать педагогические методы и приемы с учетом уровня готовности и спланировать индивидуальную работу с детьми
Деятельностный	Обучение детей коммуникативным навыкам групповой работы, самостоятельному выбору формы организации в непосредственно-образовательной деятельности	Введение в групповое взаимодействие детей коммуникативных приемов, которые способствуют достижению учебных задач
Контрольно-оценочный	Анализ результатов итоговой диагностики, наблюдений за совместной деятельностью детей в группе	Выделение критериев для оценки результата работы (сначала воспитателем, впоследствии — детьми). Проверка и оценка результатов работы. Учить детей через представителя микрогруппы давать общую оценку проведенного мероприятия, оценку выполненных ролей и функций отдельными детьми, эффективности форм работы

Важным этапом работы, на котором дети осуществляют совместную деятельность, является *деятельностный*, освоение которого в свою очередь также можно разбить на этапы (мы выделили три основных); они являются авторскими, так как сформулированы авторами данной статьи.

✓ *Установочный* — запуск механизма формирования коммуникативной готовности; его цель — отбор стимульного материала для системного мотивирования интереса детей к общению.

Необходимым условием стимулирования интереса детей к коммуникации являются принятие самим воспитателем разных мнений детей, проявление интереса к высказываниям и суждениям каждого ребенка, уважительное отношение к словам родителей воспитанников. Педа-

гог в мягкой форме принимает реакции ребенка, выясняет его установки. Даже при негативной реакции воспитанника показывает, что он его понимает. Представляя такой образец поведения, воспитатель транслирует умения, приемы подобного «терпимого» коммуникативного взаимодействия между детьми.

В структуру занятия вводятся тренинговые упражнения (в течение 3—5 минут), во время которых закрепляются приемы взаимодействия и которые настраивают детей на принятие друг друга («Учимся приветствовать друг друга», «Передай искорку», «Мы похожи друг на друга»).

Интерес к взаимному обсуждению, сотрудничеству при решении поставленных задач на занятиях воспитывается и поддерживается с помощью разнообраз-

ных форм взаимодействия (пары, микрогруппы) и заданий, вызывающих эмоциональный отклик у детей: проигрывание этюдов; имитационные упражнения (подражание звукам животных); тематическое рисование (например, на темы «Морской пейзаж», «Школа моей мечты») с последующей демонстрацией и коллективным обсуждением рисунков; рассказы детей на заранее предложенную тему («Смешная история моего детства» и др.); мини-конкурсы (раскрашивание новогодней игрушки, составление коллективного рассказа с общим началом «Однажды ворона увидела блестящий предмет...» и т. д.).

✓ *Организационный* — выполнение действий под руководством взрослого; его целью является выбор модели сотрудничества. Дети делятся на группы, распределяются по ролям (кто сегодня управляет, кто выполняет) и функциям (кто какие работы выполняет для решения задачи), согласовывается план действий (последовательность работ).

Дошкольникам предлагаются памятки, которые помогают организовать работу в группе: «Что мы должны сделать?», «Какие действия для этого нужно выполнить?», «Что выберет каждый участник для решения задачи?», «Наметим последовательность действий».

Эти шаги могут использоваться в ходе как совместной, так и индивидуальной работы детей.

Важно помогать детям находить решение для поставленной учебной задачи, формулировать собственное мнение. Наиболее эффективным при этом является введение таких правил: «Подумай — потом скажи», «Выскажи свое мнение».

Формулировать собственные мысли на первых порах ребенку помогают стандартные речевые формулировки-клише, которые устно «задает» педагог. Например: «Я согласен с Мишей, потому что...», «Я думаю, что...», «Я считаю, что правильно было бы...» и другие.

При обсуждении детьми используются карточки-светофоры (их сигнальные

цвета означают: красный — с ответом не согласен, желтый — сомневаюсь, зеленый — согласен) и жесты (например, поднять руку — хочу сказать, встать — поздороваться и др.). Они ускоряют обсуждение, обмен мнениями, принятие общегрупповых решений.

Подготовкой к организации совместной работы детей в группе является обогащение, расширение их информации друг о друге. Совместная работа дошкольников осуществляется

в парах, микрогруппах. При этом важно начинать с парной работы как более простого варианта. При успешном общении в парах воспитатель может усложнить задачу, организуя детей в микрогруппы с учетом их предпочтений. Они попадают в условия, в которых они должны вступать в отношения сотрудничества — согласования и соподчинения действий с большим количеством представителей группы. Для выполнения учебной задачи им необходимо распределить роли или действия и планировать совместную работу.

При введении групповой работы воспитатель акцентирует внимание на принятии учебной задачи детьми, наблюдает за тем, как происходит распределение ими обязанностей для ее решения. При возникновении затруднений (ребенок не может выбрать для себя действия при распределении ролей, не согласен с точкой зрения большинства членов группы) воспитатель оказывает помощь, подсказывает, как можно договориться, чтобы быстрее приступить к работе.

✓ *Этап коллективных действий*. Его цель — поддержка активной работы дошкольников, оказание им помощи при планировании групповой работы, отборе эффективных способов коммуникации при затруднениях.

На данном этапе вводятся и активно

Интерес к взаимному обсуждению, сотрудничеству при решении поставленных задач на занятиях воспитывается и поддерживается с помощью разнообразных форм взаимодействия и заданий, вызывающих эмоциональный отклик у детей.

используются детьми как речевые (вербальные), так и перцептивные (умение слышать мнение собеседника) средства коммуникации. Большое внимание уделяется обучению детей точно выражать свои мысли. Этому способствует подготовительная работа по развитию речи: со словом (смысловое освоение, подбор синонимов и антонимов), принятие правил построения предложений, составление схем предложений, рассказов по серии картинок, определение главной мысли сюжета и др. Основной задачей такой работы является формирование умения ребенка формулировать и передавать мысль с помощью грамматически и лексически правильно построенного высказывания.

Основой взаимодействия детей в группах является принятие общих правил, основанных на моральных принципах взаимодействия: «Будь доброжелательным», «Говори вполголоса», «Терпеливо выслушай партнера, задай уточняющий вопрос, если с чем-либо не согласен».

Важным моментом взаимодействия детей в группе является осуществление совместной работы по намеченному плану. Педагог наблюдает за тем, какие способы взаимодействия используются детьми, поддерживает эффект соревнования групп при решении поставленной учебной задачи, использует высказывания: «Ребятам этой группы удалось закончить поделку, потому что они сразу сумели договориться, как лучше ее сделать».

✓ *Оценка результата, продукта совместной деятельности* — заключительный этап. На данном этапе воспитатель старается не давать собственных оценочных суждений результатов детского труда. С помощью вопросов он подводит воспитанников к самостоятельному анализу и оценке полученного результата. Здесь важно, чтобы дети от самооценки индивидуальной работы (которой они учились ранее) перешли к умению давать оценку совместной групповой деятельности.

Анализ процесса формирования коммуникативной готовности детей к обучению в школе через систему последовательных этапов можно рассматривать как технологию, которая способствует эффективности его осуществления.

Кроме того, мы считаем возможным говорить об универсальности технологии поэтапной организации процесса формирования коммуникативной готовности детей к обучению в школе, поскольку она может использоваться как в условиях детского сада, так и общеобразовательной школы. Описанная технология на протяжении нескольких лет апробировалась в МАОУ № 186 «Авторская академическая школа» и МБДОУ детский сад № 156.

В конце учебного 2017/2018 года были получены следующие результаты развития коммуникативных навыков в системе общей подготовки детей к обучению в школе, проводимого по описанной технологии (см. таблицы 2 и 3 на с. 93).

Таблица 2

**Показатели обобщенных результатов сформированности коммуникативных навыков в группах подготовки в школе будущего первоклассника в МАОУ № 186 «Авторская академическая школа»**

Возраст детей	Период обучения	Уровни (%)		
		высокий	средний	низкий
6—7 лет	начало	40	50	10
	конец	50	45	5

Таблица 3

**Показатели обобщенных результатов развития коммуникативных навыков в условиях детского сада (старшая и подготовительная группы)**

Возраст детей	Период обучения	Уровни (%)		
		высокий	средний	низкий
5—6 лет	начало	18,1	46,2	35,7
	конец	29,6	45,2	25,2
6—7 лет	начало	24,4	45,4	30,2
	конец	43,6	39,4	17

По наблюдениям педагогов, анализирующих коммуникативное взаимодействие детей, воспитанники легче вступают в контакт друг с другом, их речевое общение при обсуждении и решении совместных задач стало более продуктивным.

Полученные результаты при использовании разработок поэтапной организации процесса формирования коммуникативной готовности детей к обучению в школе позволяют говорить об эффективности данной технологии.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бывшева, М. В. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве / М. В. Бывшева, Т. Г. Ханова // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 3 (16). — С. 22—28.
2. Вавилова, В. С. Социально-коммуникативное развитие дошкольника: анализ образовательных программ / В. С. Вавилова, Т. Г. Ханова // Детский сад от А до Я. — 2017. — № 1. — С. 11—18.
3. Гуцу, Е. Г. Дополнительное образование детей при подготовке к школе в свете новых требований ФГОС / Е. Г. Гуцу, Т. А. Рунова, Е. В. Кочетова // Нижегородское образование. — 2017. — № 4. — С. 34—40.
4. Гуцу, Е. Г. Развитие мыслительных операций старших дошкольников на этапе подготовки к школе / Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, Т. А. Рунова // Нижегородское образование. — 2016. — № 2. — С. 65—71.
5. Забровская, О. В. Развитие коллективной коммуникации детей дошкольного возраста в поликультурном пространстве детского сада / О. В. Забровская // Концепт. — 2013. — Спецвыпуск № 8. — С. 11—15 ; URL: <http://e-koncept.ru/2013/13572.htm>.
6. Кочетова, Е. В. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) младших школьников на уроках математики / Е. В. Кочетова, Е. С. Кузнецова, И. Р. Михайлова // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 6 ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25461>.
7. Красовская, Е. В. Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. В. Красовская, А. Н. Данилова // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — СПб. : СатисЪ, 2014. — С. 80—82 ; URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5948/>.
8. Рунова, Т. А. Технология организации учебного сотрудничества как средство повышения эффективности образовательного процесса / Т. А. Рунова // Школьные технологии. — 2014. — № 5. — С. 42—48.
9. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни : пособие для учителя / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. — М. : ВИТА-ПРЕСС, 2012 ; URL: <https://publications.hse.ru/books/164664472>.



## СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМА СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ: ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ЦИКЛА «МАЛЕНЬКИЕ ТРАГЕДИИ» А. С. ПУШКИНА В ШКОЛЕ

Л. В. ДЕРБЕНЦЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО  
*Lara.derbenцева@yandex.ru*

В статье на основе анализа литературоведческих и методических исследований, связанных с толкованием цикла А. С. Пушкина «Маленькие трагедии», представлена система уроков, построенная с учетом законов композиции художественного произведения. Автором учтены особенности драматических произведений, своеобразие их восприятия школьниками и основные принципы организации работы учащихся в группах.

The article deals with a system of lessons. This system is based on the analysis of literary and methodological studies related to the interpretation of Alexander Pushkin's «Little Tragedies». The system is built taking into account the laws of composition of an art work. The author took into account the specific features of dramatic works, the peculiarity of their perception by schoolchildren and the basic principles of organization of student work in groups.

**Ключевые слова:** *форма и содержание, особенности изучения драматических произведений в школе, цикл, авторский замысел, природа конфликта, симфония, интерпретация*

**Key words:** *form and content, features of studying dramatic works in school, cycle, author's intention, nature of conflict, symphony, interpretation*

Большинство актуальных проблем урока литературы связаны с общей и филологической культурой педагога, с его профессиональными умениями планировать, структурировать свою педагогическую деятельность, концептуально переосмысливать классику, формулировать цели и задачи обучения с учетом современных требований.

Включение в процесс обучения современных образовательных технологий соответствует требованиям времени. Совместная деятельность учащихся, направленная на решение сложных образовательных задач, способствует интенсифи-

кации процессов личностного развития, воспитанию культуры суждений, убеждений, эстетических вкусов, речевой культуры, достойного стиля поведения.

Результат в преподавании литературы не всегда определяется количеством текстов и временем их изучения. Скорее это связано с целеполаганием — воспитанием квалифицированного и заинтересованного в чтении, понимании, познании художественной литературы ученика, читающего и думающего не для того, чтобы сдать предмет, а для души, бескорыстно. Цель современного урока литературы заключается, на наш взгляд, в личност-

ном освоении прочитанного, создании на уроках таких условий, при которых дети учились бы чувствовать, спорить, понимать качественную литературу. Практический опыт показывает, что при групповых формах обучения можно приблизиться к поставленной цели.

В школьной программе предусмотрено не так много драматических произведений, созданных А. С. Пушкиным (это фрагменты драмы «Борис Годунов», а также некоторые другие его произведения для уроков внеклассного чтения). Варианты изучения «Маленьких трагедий» в школе представлены в работах Ц. П. Балалона, М. А. Рыбниковой, В. И. Коровина, Т. А. Калгановой и др. Особое место в методическом наследии занимает работа В. Г. Маранцмана «Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу» [6].

Освоение драматических произведений остается одной из самых сложных задач урока литературы. Опытному учителю-словеснику хорошо известно, что их чтение и понимание развивает читателя-школьника, поскольку в работу включаются воображение, эмоциональная сфера, мышление и др. Ученик-читатель в процессе изучения драматического произведения проходит разные этапы, выступая то зрителем, то актером, то режиссером [7]. Кроме того, специфика драмы как литературного рода предполагает включение в анализ произведений сценических и других интерпретаций, что, безусловно, развивает у учащихся навыки сопоставления и выработки собственного суждения.

По результатам анкетирования, созданный в Болдино за короткий срок цикл «Маленькие трагедии» вызывает читательское любопытство у современных учеников и потребность в изучении этого творческого периода А. С. Пушкина.

В литературоведческих исследованиях, посвященных «Маленьким трагедиям», одной из центральных является проблема циклового единства. В. Непомнящий

выделил «интегрирующее» начало драматического цикла в глобальности проблематики «Маленьких трагедий» (человек и деньги, человек и творчество, человек и мораль, человек и смерть) и в градации эмоционального тона [9]. Е. А. Вильк рассматривает цикл как одну большую трагедию [3]. Е. М. Таборисская высказывает мнение, что во всех четырех пьесах цикла инвариантным оказывается природа конфликта [14].

Заключительный урок — «Симфония жизни» — задуман как урок-исследование, призванный найти некоторые ответы на сложные вопросы. Почему это цикл? В чем композиционная загадка последовательности драматических текстов? Можно ли читателю-школьнику выйти за пределы этических размышлений и постичь эстетические законы, по которым построен цикл? Какие совпадения, переключки, повторения может обнаружить внимательный читатель, способный увидеть не отдельные драматические сцены, а получить «опыт изучения», как и задумывал А. С. Пушкин? Какова «география» текстов? Какие тайны скрывают «Маленькие трагедии»? Почему они «тревожат» театральные и кинорежиссеров, создающих шедевры мирового искусства?

На уроках, предшествующих итоговому занятию, уже были чтение по ролям, комментированное и аналитическое чтение, композиционный и сюжетный анализ драматических текстов, творческие индивидуальные и групповые задания. Одним из заданий, настраивающих учеников на заключительный урок, может стать составление календаря, в котором по дням восстанавливается история создания поэтом цикла «Маленькие трагедии».

Если принять во внимание, что цикл был написан за короткий срок, практически на одном «болдинском» дыхании,

---

Специфика драмы как литературного рода предполагает включение в анализ произведений сценических и других интерпретаций, что, безусловно, развивает у учащихся навыки сопоставления и выработки собственного суждения.

а сам автор называл их «драматическими сценами» и считал «неразрывными», то можно предположить, что авторский замысел воплотился в определенной форме, законченной и совершенной. Любопытно, что в отзывах читателей часто отмечается один факт: знакомясь с каждой трагедией последовательно, мы осознаем, что нечто подобное (имена, упоминания некоторых названий, даже отдельные ситуации) уже встречалось в предыдущих сценах.

Понимая все сложности замысла урока, формы самого художественного цикла, организации деятельности учащихся, мы тем не менее старались придерживаться сверхзадачи: смысловая и поэтическая емкость каждого отдельного произведения «Маленьких трагедий» огромна, но она еще более возрастает в контексте цикла [3]. Задача урока — организация чтения и работы с текстом таким образом, чтобы школьники могли наблюдать внутреннее движение мотивов, образов, композиционных особенностей, «в совокупности позволяющих видеть, как четыре маленьких драматических шедевра Пушкина закономерно сливаются в тетралогия, которая не меньше, чем составляющие ее компоненты, есть шедевр глубины художественного замысла и его воплощения» [14, с. 139].

Задача урока — организация чтения и работы с текстом таким образом, чтобы школьники могли наблюдать внутреннее движение мотивов, образов, композиционных особенностей.

По мнению Е. М. Таборисской, А. С. Пушкин строит «Маленькие трагедии» подобно катрону — законченной по смыслу отдельной строфе из четырех строк в поэзии [14]. Необходимо заметить, что раз-

ные типы словарей отмечают многочисленные образцы русского катрена, представленные в эпиграммах самого Пушкина и других поэтов первой половины XIX века. Образцом неэпиграмматического катрена может служить стихотворение Ф. И. Тютчева «Умом Россию не понять». Таким образом, по современ-

ным представлениям, под катреном следует понимать не всякое четверостишие, а лишь то, которое имеет законченный смысл.

Сама структура урока, составленная в соответствии с авторской логикой построения цикла, должна помочь учащимся найти и обосновать общие закономерности поэтики четырех трагедий Пушкина, касающиеся, главным образом, внутренних движений авторской мысли, природы конфликта, образности, музыкальности тетралогии.

Наши размышления о «внешней» организации пушкинского цикла привели к читательскому «открытию»: история музыки знает немало гениальных музыкальных произведений, состоящих из четырех частей, которые сливаются и объединяются в одно целое. В переводе с греческого языка *симфония* — гармония, созвучие. Эти понятия соответствуют мироощущению, отношению к творчеству и жизни в целом самого А. С. Пушкина. Название цикла «Маленькие трагедии» и взгляд поэта на мир, его представление о гармонии и соразмерности определили идею нашего урока как «Симфония жизни».

По нашему опыту, наиболее органичной организацией деятельности учащихся может быть заключительный урок, проведенный в групповой форме.

✓ 1-я группа учащихся выполняла задания по теме «Поэтика названий»: *Прочитайте название каждой из «Маленьких трагедий». Какой основной принцип, по вашему мнению, лежит в названии пушкинских пьес? Сохраняется ли он во всех четырех трагедиях? Познакомьтесь с первыми вариантами названий. Как вы думаете, почему А. С. Пушкин изменил первоначальный вариант? Можно ли по названию драматических сцен предположить или определить природу конфликта? Попробуйте проследить движение авторской мысли от первой к последней пьесе. Можно ли говорить о драматической логике цикла?*



Учащиеся определили, что все четыре пьесы объединены конфликтом между стремлением человека к гармонии с собой и миром и невозможностью ее обретения. Вместе с тем при внимательном чтении можно заметить вариации природы конфликта. Например, в «Скупом рыцаре» противоречия внутри самой личности, лишаящие ее внутренней цельности, могут быть определены как «конфликт поколений», «семейный конфликт», связанный с утратой родства, духовной незащищенностью. В «Моцарте и Сальери» конфликт проявляется в столкновении противоположных принципов отношения к искусству, к делению мира на гениев и негениев, которое, в свою очередь, приводит к преступлению. В «Каменном госте» учащиеся с трудом формулируют природу конфликта трагедии, но для них совершенно очевиден конфликт человека с собственными страстями. Именно подобное понимание принципиально меняет отношение наших учеников к главному герою — Дону Гуану (в финале пьесы он представляется им трагической фигурой). А вот в трагедии «Пир во время чумы» затрагивается конфликт, сосредоточенный в душе героя. По мнению автора, сила духа, стремление к движению и преодолению возвышают человека.

Движение в логике пьес выстраивается в направлении от единичного, частного, к всеобщему, всечеловеческому, когда трагедия одного человека перерастает в трагедию мирового масштаба» [3]. Кроме того, от первой к последней трагедии ослабляется историческое начало (уже не так важно, где разворачивается действие — во Франции, Испании, Англии), так как для поэта в центре внимания остается человек, выстраивающий свою судьбу в соответствии с внутренними убеждениями, которые не зависят от времени и пространства

✓ 2-я группа учащихся работала над раскрытием темы «Едва ли есть высшее из наслаждений, как наслаждение творить».

Принципиальным моментом, свидетельствующим о внутреннем единстве «Маленьких трагедий», можно считать их тематическую общность. Две темы — творчество и смерть — пронизывают все четыре пьесы, по-разному варьируясь в каждой из них.

Школьникам были предложены следующие задания: *Перечитайте внимательно сцены из «Маленьких трагедий».*

*Обратите внимание на образы главных героев? Кто они? Чем занимаются? Можно ли найти черты, их объединяющие? Найдите в цикле «Маленькие трагедии» сцены, монологи, диалоги, реплики, подтверждающие ваше предположение. Как вы думаете, какие особенности в характерах повторяются у героев разных пьес? Кто из них более других привлекателен для вас? Почему? Какие имена, упомянутые в текстах, вам известны?*

Работа второй группы также привела к интересным наблюдениям. Выстраивая галерею портретов главных героев, учащиеся с удивлением отмечали, что они все занимаются творчеством. Однако все герои довольно далеки от образа «идеальных». В «Скупом рыцаре» задатки творческой природы уничтожаются всецельной страстью к деньгам, которые разрушают нравственные основополагающие начала в человеке. В «Моцарте и Сальери» творчество — наивысшее проявление жизни, делающее ее осмысленной и прекрасной, однако Сальери совершает преступление. В «Каменном госте» искусство связано с темой радости и наслаждения: любовь и театр, игра и искренность. Вместе с тем А. С. Пушкин изображает главного героя как человека, подверженного искушениям и пороку. В «Пире во время чумы» в начале обсуждения ученики отмечают неуместность песнопений. Но при более внимательном анализе текста читателю открывается авторская мысль, выраженная в песне Мери и гимне Председателя:

---

Движение в логике пьес выстраивается в направлении от единичного, частного, к всеобщему, всечеловеческому, когда трагедия одного человека перерастает в трагедию мирового масштаба.

самоотверженная любовь сильнее смерти, а человек наперекор всем испытаниям и бедам способен все преодолеть и испытать упоение в этом поединке.

Необходимо заметить, что параллельно с темой творчества от первой к четвертой трагедии, варьируясь, раскрываются тема смерти и противоположная ей тема жизни. В литературоведении некоторые исследователи обращаются к этому наблюдению. Например, по мнению Е. М. Таборисской, в «Скупом рыцаре» жизнь не освещена духовностью, точнее, она проникнута демоническим, разрушительным духом скряги Барона, духовностью «отрицательной». В «Моцарте и Сальери» есть вечная, неуничтожимая музыка, над которой не властны ни помыслы, ни яд Сальери. Пробуждение Донны Анны к жизни, к любви, яркость чувств, перекаленных близостью к гибели, — вот тональность «Каменного гостя». Пир в чумном городе сам по себе — вызов смерти [14].

✓ 3-я группа учащихся раскрывает тему «Вариации “Маленьких трагедий”, или “Странные сближения...”».

Работу учащихся этой группы можно назвать самой кропотливой и в высшей степени исследовательской, поскольку она предполагает поиск «образных созвучий», кочующих из одной трагедии в другую, и композиционных рифм. Мы предложили ребятам найти «точку отсчета» в первой трагедии «Скупой рыцарь» и поискать «отзвуки» и «переклички» в других текстах.

Ученики сразу заметили некоторые «совпадения». Например, во второй пьесе звучит музыкальная ария из оперы Моцарта «Дон Жуан», а в следующей пьесе А. С. Пушкин предлагает читателям интерпретацию вечного сюжета.

Интересны и «образные переклички» внутри цикла. Школьники обратили внимание на образ «черного человека», вест-

ника смерти (он появляется во второй и четвертой трагедиях пушкинской тетралогии). Большинство ребят, работающих в этой группе, называли таинственного заказчика «Реквиема» из пьесы «Моцарт и Сальери»

Совсем не случайны «случайные» реплики, которые тоже оказываются внутренним приемом, соединяющим тексты в единую авторскую логику. Например, злобный оттенок передает реплика Моцарта, который, протягивая слепому скрипачу монету, говорит: «Постой же; вот тебе, Пей за мое здоровье...».

По наблюдениям учащихся, в пушкинском цикле обнаруживается и еще одна вариация, которая связывает все пьесы в единое произведение: в каждой отдельно взятой трагедии возникает слово «поздно». Поздно понимает Альбер, сын Барона, что безнравственно бросать отцу вызов; поздно сожалеет Сальери, что отравил Моцарта; Дон Гуан поздно осознает, что пришла настоящая любовь; поздно предлагать Вальсингаму, бросившему вызов, веру в небеса.

Работа в группах, коллективное обсуждение читательских открытий, погружение в тексты и обязательное «остранение», возможность уйти от деталей и вместе с тем обнаружение «невидимых миру связей» возвращают нас к идее урока — метафоре «симфония жизни».

Почему симфония? Каковы законы этой музыкальной формы? Получится ли у нас найти совпадения в построении художественной тетралогии А. С. Пушкина с композиционными особенностями симфонии?

Симфония тоже состоит из четырех самостоятельных музыкальных частей, которые в буквальном смысле *выстраиваются*, подобно архитектурным сооружениям, в соответствии с вполне конкретными и точными математическими закономерностями. Захотим ли мы, читатели XXI века, вслед за Сальери «поверить алгеброй гармонию»?

Наши предположения основываются на

Работа в группах, погружение в тексты и обязательное «остранение», возможность уйти от деталей и вместе с тем обнаружение «невидимых миру связей» возвращают нас к идее нашего урока — метафоре «симфония жизни».

позиции читателя, решившего открыть для себя тайну «Маленьких трагедий» Пушкина. Поиск убедительных, с точки зрения юного исследователя, доказательств единства пушкинского цикла привел к следующим наблюдениям.

*Во-первых*, совершенно четко обнаружилось *композиционное единство* драматических сцен: природа конфликта, развитие драматического действия, система образов, соотнесенность монологов и диалогов и др. Работа в группах помогла учащимся увидеть последовательность тематического ряда в композиционном строении цикла.

Наши наблюдения подтверждают позицию М. Косталевской, которая настаивает на этой закономерности. Первая трагедия соответствует числу «один». Главный и, по сути, единственный герой — Барон, чья жизненная философия и психология характера отражены в его монологе. «Моцарт и Сальери», естественно, отражает числовую модель двух. Число три соответствует построению «Каменного гостя». «Пир во время чумы» — коллективная трагедия. Идея множественности отражена количеством как реальных, так и гипотетических персонажей: ремарки Пушкина ясно указывают на «несколько пирующих мужчин и женщин», «несколько голосов», «многие» [4, с. 45].

Вряд ли стоит утверждать, что Пушкин сознательно использовал расчет в построении «Маленьких трагедий». По мнению исследователя, скорее стоит рассматривать вышеописанный композиционный феномен как «естественное проявление чувства гармонической стройности, специфического музыкального мышления», поскольку повторность в музыке «реализуется посредством имитации, вариации и трансформации (чему в иной терминологии соответствует: симметрия, диссимметрия и асимметрия)» [4, с. 52].

*Во-вторых*, можно говорить и о жанровом единстве [11]. Вместе с тем мы с учащимися смогли увидеть и своеобраз-

ный жанровый эксперимент: от трагикомедии «Скупой рыцарь» — к трагедии «Пир во время чумы». И опять возникает самая удивительная параллель с симфонической формой музыкального произведения, так как в цикле Пушкина совершенно ощутимо усиление лирического начала от первой пьесы к последней и, по мнению В. Соловьева, «лирика завершает драму» [12, с. 145].

На глазах читателя от пьесы к пьесе разворачивается процесс эволюции героев, стремительность (как в музыке) каждой трагедии испытывает героев у последней жизненной черты, и всепоглощающие страсти человека оказываются бессильны. Финал «Пира во время чумы» трагичен, но трагическим сознанием «обладает только герой, но не автор» [9, с. 127].

В заключение учащимся предлагалось сопоставить цикл «Маленькие трагедии» с его киноинтерпретацией. В данном случае помимо необыкновенно интересного материала об идее создания фильма, профессиональной смелости сценария М. Швейцера, о потрясающей игре талантливых актеров Г. Тараторкина, И. Смоктуновского, С. Юрского, Н. Бурляева, В. Высоцкого, А. Трофимова и других мы хотели подробнее остановиться на музыке к фильму, созданной А. Шнитке. По мнению Ю. Е. Николаевой, «восприятию различных сочинений А. С. Пушкина в картине как единого целого произведения чрезвычайно помогает музыка композитора, сочетающая принципы сюитности и симфонизма» [10, с. 2].

Опираясь на позицию автора исследования, учащиеся смогли на уроке выстроить «музыкальную композицию» фильма М. Швейцера.

Положенные композитором в основу фильма исходные мотивы (*по закону 1-й части симфонии*) на протяжении картины

От пьесы к пьесе разворачивается процесс эволюции героев, стремительность (как в музыке) каждой трагедии испытывает героев у последней жизненной черты, и всепоглощающие страсти человека оказываются бессильны.

меняются интонационно, гармонически, стилистически (по закону симфонической формы — 2-я и 3-я части). Кульминацией фильма становится звучание первого, изначально лирического и личностного, мотива («Скупой рыцарь») в финале «Пира во время чумы», достигающее поистине симфонических масштабов (по закону финала — 4-я часть симфонии). Такое композиционное решение не случайно: А. Шнитке, как глубокий, вдумчивый читатель А. С. Пушкина, философ и мыслитель, подчеркивает всеобщую, надвременную суть «Маленьких трагедий» [10].

Фильм Михаила Швейцера, созданный к 150-летию «Болдинской осени», по-прежнему влечет зрителей разного возраста и уровня образования.

Почему же мы, видевшие его неоднократно, продолжаем получать эстетическое удовольствие? По мнению исследователей, секрет заключается «в высокосовершенном взаимодействии музы-

ки с визуальным рядом и словом» [10, с. 4], в полифонизме как основном принципе художественной формы. Ю. Е. Николаева убеждена, что не только художественное и музыкальное мышление композитора А. Шнитке полифонично по своей природе. В художественном фильме зритель слышит, переживает удивительное созвучие музыки, изображения и речи, которое и способствует возникновению ярких звукозрительных образов.

На наш взгляд, на заключительном этапе интерпретации учащимся могут быть предложены следующие задания: выбрать и провести сопоставительный анализ фрагмента фильма и художественного текста (сцена, монолог, диалог и т. д.); соотнести и выявить взаимодействие визуальных и звуковых слоев «кинопартитуры» фильма в выбранном фрагменте; выполнить творческую письменную работу «Музыка и музыкальность цикла «Маленькие трагедии» А. С. Пушкина».

#### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Болдинская осень : стихотворения, поэмы, маленькие трагедии, повести, сказки, письма, критические статьи, написанные А. С. Пушкиным в селе Болдине Лукояновского уезда Нижегородской губернии осенью 1830 года. — Горький : Волго-Вятское книжное издательство, 1990. — 383 с.
2. Вильк, Е. А. «Маленькие трагедии» — «одна большая трагедия»? / Е. А. Вильк // Пушкин и мировая культура : материалы IV Международной конференции. — СПб., 1997. — С. 240—249.
3. Кашурников, Н. А. «Маленькие трагедии» А. С. Пушкина: проблемы смыслового единства и символического смыслообразования / Н. А. Кашурников. — СПб. : Петрополис, 2012. — 62 с.
4. Косталевская, М. Дуэт, диада, дуэль: («Моцарт и Сальери») / М. Косталевская // Московский пушкинист : ежегодный сб. // РАН ИМЛИ им. А. М. Горького. Пушкин. Комис. — М. : Наследие, 1995. — Вып. 2. — 1996. — С. 40—56.
5. Луков, В. А. «Маленькие трагедии» А. С. Пушкина: философия, композиция, стиль / В. А. Луков, В. А. Луков. — М. : МПГУ 1999. — 205 с.
6. Маранцман, В. Г. Труд читателя. От восприятия литературного произведения к анализу / В. Г. Маранцман. — М. : Просвещение, 1986. — 127 с.
7. Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов : в 2 ч. — Ч. 2 / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1994. — 288 с.
8. Москвичева, Г. В. К проблеме жанра «Маленьких трагедий» А. С. Пушкина / Г. В. Москвичева // Болдинские чтения: К 70-летию Г. В. Краснова. — Н. Новгород, 1991. — С. 47—61.
9. Непомнящий, В. Симфония жизни / В. Непомнящий // Вопросы литературы. — 1992. — № 2. — С. 113—131.

10. Николаева, Ю. Е. «Маленькие трагедии»: полифония музыки, слова и визуального ряда / Ю. Е. Николаева // Медиамузыка. — 2015. — № 4 ; URL: [http://mediamusic-journal.com/issues/4\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/4_5.html).
11. Овсянко-Куликовский, Д. Н. Собрание сочинений / Д. Н. Овсянко-Куликовский. — Т. 4: Пушкин. — СПб. Общественная польза ; Прометей, 1909. — С. 4—35.
12. Петренко, М. А. Авторский урок и авторство учителя как педагогические феномены / М. А. Петренко, Н. Р. Жамаль // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г.). — Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (7). — С. 319—323.
13. Соловьев В. И. Опыт драматических изучений : К истории литературной эволюции А. С. Пушкина / В. И. Соловьев // Вопросы литературы. — 1974. — № 5. — С. 143—158.
14. Табориская, Е. М. «Маленькие трагедии» Пушкина как цикл (некоторые аспекты поэтики) / Е. М. Табориская // Пушкинский сборник : сб. науч. тр. / под ред. Е. А. Маймин. — Л., 1977. — С. 139—144.
15. Фоменко, И. В. Лирический цикл: становление жанра, поэтика / И. В. Фоменко. — Тверь : ТГУ, 1992. — 123 с.
16. Франтова, Т. Контрапункт в системе авторского стиля А. Шнитке / Т. Франтова // Стилиевые искания в музыке 70—80-х годов XX века : сб. статей / РГК им. С. В. Рахманинова. — Ростов н/Д, 1994. — С. 91—102.



### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ (на примере учебного курса «Современные СМИ»)

Е. Г. ФИРУЛИНА,  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры теории политики и коммуникации  
Института международных отношений и мировой истории  
ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[evg-firulina@yandex.ru](mailto:evg-firulina@yandex.ru)

Статья посвящена технологиям преподавания дисциплины «Современные СМИ» в рамках магистерской образовательной программы «Связи с общественностью в мировой политике и культуре». Исследование описывает методы организации занятий лекционного, семинарского типов, а также самостоятельной работы магистрантов. В статье анализируется, как применение образовательных технологий формирует общекультурные и профессиональные компетенции выпускников магистратуры. Автор приходит к выводу, что тип мышления и картина мира современных студентов требуют активных методов обучения, а также мобильности самого преподавателя.

The article is devoted to technologies of teaching the discipline «Contemporary Media» within the framework of the master's educational program «Public Relations in World Politics and Culture». The researching describes the methods of organization of lectures, seminars as well as independent work of undergraduates. The article analyzes how the using of educational technologies forms the general cultural and professional competences of graduates of the magistracy. The author comes to the conclusion that the type of thinking and picture of the world of modern students require active teaching methods as well as the mobility of the teacher.

**Ключевые слова:** *магистратура, современные средства массовой информации, компетенции, метод конструирования текстов, проектный метод*

**Key words:** *magistracy, modern mass media, competence, method of constructing texts, methods of critical thinking, design method*

Современная образовательная политика нацелена на усиление роли магистратуры в современном вузовском образовании. В Институте международных отношений и мировой истории ННГУ им. Н. И. Лобачевского действует магистерская программа «Связи с общественностью в мировой политике и культуре», направленная на формирование навыков управления связями с общественностью на международном и региональном уровнях в государственных, коммерческих и общественных организациях, политических проектах и избирательных кампаниях. Один из учебных курсов — «Современные СМИ» — носит как теоретический, так и практико-ориентированный характер. В рамках преподавания данной дисциплины становится актуальной проблема выбора образовательных технологий, которые обеспечивают приобретение обучающимися знаний, умений и навыков для освоения необходимых компетенций. Автор данного курса в представленной статье делится опытом применения образовательных технологий в рамках дисциплины «Современные СМИ».

Один из учебных курсов — «Современные СМИ» — носит как теоретический, так и практико-ориентированный характер.

Содержание курса «Современные СМИ» направлено на изучение студентами особенностей масс-медиа как социального института, национальных медиакультур, основных тенденций и направлений современных СМИ, средств массовой информации в сети Интернет, особенностей журналистских текстов и текстов для СМИ.

Данный учебный курс входит в вариативную часть профессионального цикла основной образовательной программы направления 030200.68 (41.04.04) «Полито-

логия», преподается во втором семестре 1-го курса, в рамках магистерской программы «Связи с общественностью в мировой политике и культуре». Общая трудоемкость дисциплины — 3 зачетные единицы, что составляет 108 часов.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом [3].

✓ *Общекультурная компетенция (ОК-3)* предполагает готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала. В рамках данной компетенции обучающиеся должны знать систему средств массовой коммуникации, методы анализа текстов современных СМИ, жанры журналистских текстов. Студенты должны уметь анализировать трансформацию современных СМИ, работать с научной литературой по проблемам средств массовой информации и современной коммуникации, составлять журналистские тексты разных жанров и тексты для СМИ, а также владеть навыками анализа изменений в современных средствах массовой информации, составления публицистических текстов. Представленная компетенция является базовой, поскольку в первом семестре магистрантами уже изучались дисциплины, формирующие ее на начальном уровне.

✓ *Профессиональная компетенция (ПК-17)* подразумевает способность к воздействию на различные аудитории, политические и социальные группы с целью их политической мобилизации. Магистранты должны знать правовые основы в сфере СМИ, тенденции развития и систему современных СМИ, принципы составления журналистских текстов, владеть навыками анализа положений законодательства

в сфере средств массовой информации, уметь составлять публицистические тексты в определенных жанрах.

✓ *Профессиональная компетенция* (ПК-18) формирует на начальном уровне способность к созданию публицистических текстов по политической проблематике для СМИ.

Курс состоит из двух разделов: «Основные тенденции и виды современных СМИ» и «Текст в современных СМИ». В *первом разделе* изучаются тенденции, тренды и актуальные проблемы современных средств массовой информации, специфика видов СМИ. *Второй раздел* посвящен журналистскому тексту в системе средств массовой коммуникации.

В рамках преподавания дисциплины «Современные СМИ» преподаватель сталкивается с рядом проблем. В течение одного семестра (контактная работа преподавателя со студентами составляет 32 часа, из них 10 лекционных и 20 часов семинарских занятий, 2 часа КСР) магистрантам нужно изучить достаточно большой объем информации о состоянии и тенденциях современных СМИ, при этом получить практические навыки анализа и составления текстов средств массовой информации, несмотря на то что развитие профессиональной компетенции (ПК-18) и предполагается на начальном уровне.

Перед преподавателем стоит задача эффективной организации как работы на занятиях лекционного и семинарского типов, так и самостоятельной работы учащихся, объем которой составляет 42 часа.

Кроме того, преподавание дисциплины предполагает быстрое реагирование на стремительные изменения в современной медиасреде, в рамках изучения тем нужно регулярно проводить мониторинг новостей из различных средств массовой информации и о самих СМИ (через специализированные сайты), поэтому частью работы на семинарах становится анализ федеральной и региональной повестки дня, обзор изменений и трендов в медиaprостранстве.

Поскольку одной из профессиональных задач магистрантов является научно-исследовательская деятельность, это предполагает изучение и обсуждение статей по актуальной тематике в рейтинговых журналах: «Вестник Томского университета» (серия «Филология»), «Медиаскоп», «Вестник МГУ» (серия 10 «Журналистика»), «МедиаАльманах», «Вопросы теории и практики журналистики», «Вестник РУДН» (серия «Литературоведение. Журналистика»).

Работа с научными статьями ведется по двум направлениям.

Во-первых, преподаватель предлагает перечень научных журналов, которые студенты изучают самостоятельно и выбирают для последующего обсуждения интересные их статьи. Работа в данном ключе организуется с помощью такой технологии, как читательская конференция. *Читательская конференция* построена на стратегии взаимообучения в мини-группах от двух до четырех человек. На первом этапе магистранты в своей группе рассказывают в течение трех минут о проблеме статьи и личных впечатлениях. Далее происходит осмысление услышанного в общей группе: преподаватель делает сообщение в течение двух-трех минут о своей прочитанной статье, а студенты о прочитанных статьях сокурсников. На этом этапе слушатели задают рассказчику по одному вопросу и выбирают самую интересную, на их взгляд, публикацию, обосновав свою точку зрения. Последним этапом читательской конференции является написание короткого эссе по материалу прочитанной статьи.

Во-вторых, преподаватель предлагает конкретные публикации, посвященные изучаемым в рамках программы темам: проблемам современных печатных изданий, радиовещания, телевидения и процессам конвергенции в средствах массовой информации. Работа со статьями

---

Преподавание дисциплины предполагает быстрое реагирование на стремительные изменения в современной медиасреде.

предполагает самостоятельное прочтение и конспектирование ключевых моментов с последующим обсуждением на семинаре в форме диалога или с использованием методики читательской конференции. Поэтапный анализ стимулирует познавательную деятельность и саморазвитие обучающихся, во многом решает проблему совершенствования организации самостоятельной работы магистрантов и повышения уровня их теоретической подготовки.

Большую роль в подготовке магистрантов играет изучение теоретического материала по теме «Типология современных российских СМИ».

Изучение темы разбивается на несколько занятий: «Печатная пресса: газеты», «Печатная пресса: журналы», «Современное радиовещание», «Современное телевидение», «Онлайн-СМИ». Для более качественного усвоения материала каждой подтемы нами выбрана стратегия «зигзаг», адаптированная под потребности курса [1]. Занятие такого типа содержит следующие этапы: вызов, осмысление, размышление. На этапе *вызова* осуществляется «мозговой штурм» (сообща вспоминаем то, что знаем по теме); на стадии *осмысления* обучающиеся читают подготовленные преподавателем тексты по теме и готовят краткий логичный рассказ; на стадии *размышления* магистранты

Большую роль в развитии творческого потенциала обучающихся играет метод конструирования текстов. Речь идет о написании магистрантами текстов в разных журналистских жанрах.

составляют коллективный кластер «Типология СМИ». Плюсами такой работы является активность каждого участника группы, лучшая усвояемость материала, формирование положи-

тельного отношения к процессу обучения и более высокой мотивации.

Большую роль в развитии творческого потенциала обучающихся играет *метод конструирования текстов*. Речь идет о написании магистрантами текстов в разных журналистских жанрах.

Существуют разные классификации текстов современных СМИ. Для работы на семинарах в качестве базовой взята жанровая система, предложенная доцентом факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова А. Колесниченко [2]. Исследователь предлагает выделить такие типы текстов, как *новостные, репортажные, диалоговые, аналитические и портретные*, что отражает переход от «чистых» жанров к «гибридным» формам, характерным для цифровой среды, в процессе которой развиваются современные средства массовой информации. Владение различными типами журналистского письма, по мнению А. Колесниченко, позволит быстро подстраиваться под конкретную задачу в рамках подготовки «гибридного» материала.

Метод конструирования текстов позволяет студентам применить теоретические знания, получить практические навыки, стать более востребованными на рынке труда и повысить степень адаптации к рыночным условиям. Изучение жанровых особенностей текстов СМИ предваряет приобретение обучающимися знаний об основах творческой деятельности журналиста и технологий создания журналистского произведения. Данные темы рассматриваются на семинарах. Магистранты изучают теоретический материал по вопросам к семинарским занятиям, опираясь на научную литературу. Теоретические знания находят свое применение на практике: студенты анализируют на семинаре публицистические тексты из качественных печатных и электронных СМИ: «Коммерсант», «Российская газета», «Ведомости», «Meduza».

Процедурами оценивания результатов обучения по дисциплине являются письменная контрольная работа и создание собственного журналистского текста. Магистрантам предлагается перечень вопросов, по которым они анализируют предложенный преподавателем текст (актуальную статью из качественной прессы). На следующем этапе предлагается



«проба пера»: создание заметки (новости) на общественно значимую тему. Далее магистранты получают задание написать текст в виде репортажа или статьи по политической или культурной проблематике.

Итогом работы обучающихся в течение семестра является проект «Зарубежные СМИ». По нашему мнению, *метод проектов* — один из самых эффективных в образовательной деятельности [4]. В ходе работы студенты учатся самостоятельно искать, анализировать и систематизировать информацию. Такая деятельность формирует исследовательские и коммуникативные навыки в рамках общекультурной компетенции. Цель проекта «Зарубежные СМИ» — составить аналитический обзор состояния современных средств массовой информации в определенной стране. На первом этапе происходит сбор и обработка информации, составление списка используемой литературы; на втором — создание текста и презентации; на третьем — защита проекта.

Таким образом, в рамках преподавания дисциплины «Современные СМИ» используются различные педагогические технологии, направленные на реализацию общекультурных и профессиональных компетенций. Магистратура «Связи с общественностью в мировой политике и культуре» была открыта в 2015 году, поэтому, с одной стороны, накоплен определенный опыт преподавания дисциплины, а с дру-

гой стороны, активная продуктивная работа ведется сравнительно недавно, поэтому рабочая программа дисциплины и фонд оценочных средств находятся в постоянном процессе доработки и усовершенствования, адаптируются под конкретный состав обучающихся, которые приходят после завершения образования на разных специальностях бакалавриата, порой не связанных с направлением

В рамках преподавания дисциплины «Современные СМИ» используются различные педагогические технологии, направленные на реализацию общекультурных и профессиональных компетенций.

«Реклама и связи с общественностью». Кроме того, необходимо учитывать, что современные студенты отличаются от тех, которые заканчивали обучение в вузе, например, десять лет назад. Хотя, конечно, магистры обладают достаточно высоко развитым умением учиться, их уровень подготовки и критического мышления разный; также по причинам возраста, влияния общества потребления и новых медиа у них сложилась мозаичная картина мира. Именно поэтому преподавателю нужно быть гибким и мобильным, уметь учитывать особенности обучающихся, мотивировать и вдохновлять их, находиться в постоянном поиске новых методов обучения. Так, в перспективе предполагается включить в методологический арсенал преподавания дисциплины популярный и эффективный в настоящее время метод игрофикации.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Грудзинская, Е. Ю. Активные методы обучения в высшей школе : учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико. — Н. Новгород, 2007. — 182 с.
2. Колесниченко, А. В. Настольная книга журналиста : учеб. пособие для студентов вузов / А. В. Колесниченко. — М. : Аспект Пресс, 2017. — 400 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «Магистратура». Направление подготовки 41.04.04 — Политология. — URL: <http://fgosvo.ru/410404>.
4. Фирулина, Е. Г. Метод проектов в образовательном процессе / Е. Г. Фирулина // Инновации в экономике, проектном менеджменте, образовании, юриспруденции, социологии, медицине, экологии, философии, психологии, физике, технике и математике : сборник научных статей по итогам Международной заочной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 29—30 апреля 2013 г.). — СПб. : КультИнформПресс, 2013. — С. 238—240.



# Повышение квалификации педагогических кадров

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАКСОНОМИИ Б. БЛУМА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА



Г. В. РАИЦКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, заведующая кафедрой  
начального образования  
Красноярского краевого института  
повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки  
работников образования  
*raitskaya@kipk.ru*



М. С. МАРТЫНЕЦ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры начального образования  
Красноярского краевого института  
повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки  
работников образования  
*martynets@kipk.ru*

В статье обосновывается целесообразность использования таксономии Б. Блума для разработки принципиально новой модели постдипломного обучения учителей. Таксономия применяется для понимания уровней квалификации и динамики развития должностей учителя, что ведет к созданию принципиально нового вида программ повышения квалификации педагогов на основе профессионального стандарта.

The article substantiates expediency of B. Bloom's taxonomy using for a fundamental new model of teachers' advanced education development. Taxonomy is used to understand the skill levels and dynamics of the teacher's posts development, which leads to the creation of a fundamentally new type of professional development programs for teachers based on a professional standard

**Ключевые слова:** *таксономия, квалификация, повышение квалификации педагогов, программа повышения квалификации*

**Key words:** *taxonomy, qualification, teachers' training, post-graduate program*

Сегодня педагогической общественностью Красноярского края широко обсуждаются модели введения профессионального стандарта педагога [3], требующего иных подходов к созданию моделей повышения квалификации, разработке программ дополнительного профессионального образования (далее — ДПО), а также к организации различных форм обучения слушателей, которые даны во многих авторских исследованиях [1; 2; 6; 7]. С введением профессионального стандарта педагога на кафедре начального образования Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее — ККИПК) программы дополнительного профессионального образования создаются на иных принципах.

В данной статье мы рассмотрели уровень программ ДПО [4] как один из принципов построения модели непрерывного повышения квалификации, выявили взаимосвязи между уровнями обучения педагогов и соотнесли их с теоретическим основанием — таксономией педагогических целей в познавательной сфере, предложенной в 1956 году Б. Блумом [5].

Б. Блум выделил шестиуровневую структуру, в которую входят знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [8]. В основу предлагаемого расположения категорий таксономии положен принцип иерархической зависимости: каждая последующая категория сложнее предыдущей и обязательно включает ее. Работа по достижению целей более высокого уровня базируется на достигнутых целях более низких уровней.

Новая программа повышения квалификации ДПО с трехуровневым подходом основывается на таксономии целей

Б. Блума в когнитивной области. Уровневый подход позволяет так выстроить программу обучения, чтобы каждый учитель начальных классов получил возможность

повысить свой квалификационный уровень в соответствии с конкретным перечнем трудовых действий. Для этого каждому слушателю предоставляется возможность самоопределения относительно трудовых дей-

ствий (разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы, планирование и проведение учебных занятий, систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению и другие), определяемых нами как конечный результат курсов повышения квалификации в профессиональной деятельности на ближайшие 3—5 лет.

Считаем, что уровневое обучение позволяет каждому педагогу восполнить выявленные собственные дефициты. При выборе курсов повышения квалификации, учитель также имеет возможность выбрать содержание, связанное с освоением какого-либо нового трудового действия или с совершенствованием технологии уже освоенного.

Мы рассматриваем трехуровневое обучение слушателей по двум векторам: с одной стороны — уровни квалификации (соответствие, первая квалификационная категория, высшая квалификационная категория), с другой стороны — должности учителя начальных классов («учитель», «старший учитель», «ведущий учитель») [5].

Необходимо зафиксировать пересечение двух векторных направлений на со-

Уровневый подход позволяет так выстроить программу обучения, чтобы каждый учитель получил возможность повысить свой квалификационный уровень в соответствии с конкретным перечнем трудовых действий.

ответствие с разворачиваемой педагогической деятельностью учителя начальных классов в качестве слушателей програм-

мы повышения квалификации. Рассматривая *КОГНИТИВНУЮ* область, мы представим это таким образом.

Таблица 1

**Модель соответствия уровней осваиваемых педагогом умений и таксономии Б. Блума (в когнитивной области)**

Уровни квалификации	Уровни освоения умений педагогов по должностям		
	Учитель	Старший учитель	Ведущий учитель
Высшая квалификационная категория	4	5	6
Первая квалификационная категория	3	4	5
Соответствие занимаемой должности	2	3	4

В этой модели мы устанавливаем соответствие между планируемыми результатами слушателей в каждой группе и заложенными основаниями по видам деятельности педагога по таксономии Б. Блума. Рассмотрим это на примере содержания трех уровней квалификации педагога в должности «старший учитель», для чего проиллюстрируем предлагаемую модель на примере описания реализации одного из трудовых действий «Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы». Обосновывая данное соответствие, мы проанализировали комплекс обязательных трудовых действий учителя начальных классов и требуемых умений в рамках стандарта.

Должность «старший учитель» представлена по вертикальному вектору тремя квалификационными категориями: «соответствие», «первая категория», «высшая категория».

Старший учитель, *соответствующий занимаемой должности*, корректирует авторскую или разрабатывает собственную рабочую программу по учебному предмету для класса, в котором работает. Кроме этого, он обосновывает изменения, вносимые в рабочую программу, оценивая качество реализации программы предыдущего года. Для этого ему необходи-

мо научиться анализировать результаты младших школьников за предыдущий год обучения, увидеть их стабильность или динамику, осознать, какие планируемые результаты были достигнуты детьми на базовом уровне, а какие — на повышенном.

Старший учитель *первой квалификационной категории* корректирует авторскую или разрабатывает собственную программу по учебному предмету под приоритеты основной образовательной программы начального общего образования своей образовательной организации. Решая эти задачи, педагогу необходимо овладеть способом разработки рабочих программ в соответствии с локальными нормативными документами образовательной организации. Учитель данной категории проявляет активность в составе рабочих групп по разработке или внесению корректив в локальные акты школы, возможно, выступает советчиком или наставником для менее опытных коллег.

Старший учитель *высшей квалификационной категории*, как и старший учитель первой категории, корректирует авторскую или разрабатывает собственную программу по учебному предмету под приоритеты основной образовательной программы начального общего образования своей образовательной организации.

Отличия между категориями педагогов заключаются в более высоком проценте соответствия их рабочих программ предъявляемым требованиям. Старший учитель высшей квалификационной категории не просто выступает советчиком или наставником для менее опытных коллег — его уже просят сформулировать отдельные оценочные суждения относительно их рабочих программ, ожидая взвешенного и объективного мнения. Это свидетельствует о готовности старшего учителя высшей квалификационной категории перейти на вышестоящую должность ведущего учителя.

Также можно применить таксономию

Б. Блума для определения уровня *познавательных умений* педагогов, претендующих на различные должности и квалификационные категории.

В таблице 2 представлено соотношение уровней и видов деятельности по таксономии Б. Блума с характеристикой результатов деятельности старшего учителя. Таблицу следует читать снизу вверх, поскольку старший учитель, соответствующий занимаемой должности, находится в иерархии должностей ниже старшего учителя высшей квалификационной категории; восхождение снизу вверх наглядно соответствует росту должностных обязанностей и функциональных умений.

Таблица 2

**Соотнесение уровней и видов деятельности по таксономии Б. Блума с характеристикой результатов деятельности старшего учителя**

Квалификационные категории	Уровни по Б. Блуму	Виды деятельности по Б. Блуму	Характеристика результатов деятельности старшего учителя
Высшая квалификационная категория	Синтез (комбинирование, получение целого, обладающего новизной)	Достигнув целей этого уровня, обучаемые могут эффективно комбинировать усвоенные знания, формировать из них новые конструкции; к целям этого уровня можно отнести например, способность создавать новые макрокоманды и редактировать с их помощью текст в текстовом процессоре	Корректирует авторскую или разрабатывает собственную программу по учебному предмету под приоритеты основной образовательной программы начального общего образования своей образовательной организации (процент соответствия рабочих программ требованиям выше, чем у педагогов первой квалификационной категории); формулирует отдельные оценочные суждения относительно рабочих программ его коллег
Первая квалификационная категория	Анализ (способность разделить на части, для того чтобы увидеть структуру объекта)	Цели данного уровня предполагают, что обучаемые в состоянии разделить изученный материал на отдельные составляющие, могут описать его внутреннюю организацию	Корректирует авторскую или разрабатывает собственную программу по учебному предмету под приоритеты основной образовательной программы начального общего образования своей образовательной организации
Соответствие занимаемой должности	Применение (использование на практике)	На этом уровне цели формулируются в терминах применения полученных знаний в новой ситуации (например, при решении нестандартных задач)	Корректирует авторскую или разрабатывает собственную рабочую программу по учебному предмету под класс; обосновывает изменения, вносимые в авторскую программу; анализирует результаты обучающихся за предыдущий учебный год

Проведенное соотнесение уровней по таксономии Б. Блума и уровней осваиваемых педагогом умений, проиллюстриро-

ванное нами выше на примере работы с программами, выявил следующие соответствия:

✓ профессиональная деятельность учителя находится в полном соответствии с целевыми установками уровней таксономии Б. Блума;

✓ содержание работы преподавателя позволяет соотнести уровни по таксономии Б. Блума с характеристикой деятельности педагогов по квалификационным категориям;

✓ профессиональные компетентности педагога прирастают по качеству работы при переходе от одной категории к другой.

Можно отметить, что при переходе с одной должности на другую (по верти-

кали), но с понижением уровня квалификации от высшей категории до соответствия понижается уровень по Б. Блуму (таблица 1). Это можно объяснить сменой ведущей деятельности по должностям. Если должность «учитель» предполагает использование готовых дидактических и методических материалов, то деятельность старшего учителя уже направлена на разработку и корректировку отдельных элементов дидактических и методических материалов, а должность «ведущий учитель» предполагает разработку целостных материалов, их экспертизу и обучение других.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Андреева, С. Ю.* О региональной модели введения профессионального стандарта педагога в Красноярском крае / С. Ю. Андреева, А. В. Бутенко // *Инновации в образовании*. — 2015. — № 10. — С. 4—14.

2. *Керженцева, А. В.* Совершенствование ИКТ-компетентности учителей в условиях реализации ФГОС начального общего образования / А. В. Керженцева, М. М. Пшуклова // *Современные исследования социальных проблем*. — 2016. — № 3-2 (59) ; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-ikt-kompetentnosti-uchiteley-v-usloviyah-realizatsii-fgos-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya>.

3. 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>.

4. *Раицкая, Г. В.* Начальная школа по-новому, или Как работает эксперимент / Г. В. Раицкая // *Народное образование*. — 2016. — № 1. — С. 95—100.

5. *Раицкая, Г. В.* Операционализация как способ профессиональной деятельности педагога в достижении планируемых результатов младшими школьниками / Г. В. Раицкая // *Нижегородское образование*. — 2017. — № 4. — С. 66—70.

6. *Тивикова, С. К.* Многоуровневая вариативная модель подготовки учителей к реализации ФГОС начального общего образования / С. К. Тивикова // *Нижегородское образование*. — 2011. — № 2. — С. 79—85.

7. *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.

8. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* / ed. by B. S. Bloom. — N. Y. : D. McKay, Inc., 1956. — 207 p.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. А. ЧЕМЕНЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, заведующая кафедрой теории  
и методики дошкольного образования НИРО  
[allachemen@yandex.ru](mailto:allachemen@yandex.ru)



О. В. ГУРОВА,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры теории и методики  
дошкольного образования НИРО  
[gurova2605@yandex.ru](mailto:gurova2605@yandex.ru)

Статья посвящена проблеме формирования игровой компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в контексте требований ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога. Представлены современные подходы к определению составляющих игровой компетентности – базовых профессиональных позиций. Особое внимание в статье уделяется структуре и содержанию технологии формирования игровой компетентности педагогов.

The article is devoted to the problem of the competency of teachers of pre-school educational gaming organizations in the context of the requirements of the Standard Pre-school Education to the professional standards for teacher. Modern approaches to composing game-basic competencies professional positions are presented here. Special attention is paid to the structure and content of the technology of formation of teachers' gaming competence.

**Ключевые слова:** *стандарт, игровая компетентность, игровая деятельность, профессиональные позиции педагога, технология*

**Key words:** *standard, game competence, game activity, professional positions of the teacher, technology*

В отечественной педагогике и психологии бесспорным представляется утверждение, что именно игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Она обладает исключительными возможностями для развития личности дошкольника: воли и произвольности (Г. Г. Кравцов, Л. А. Кожари-

на), воображения (Е. Е. Кравцова), социальных механизмов общения, взаимодействия, сотрудничества, лежащих в основе культуры взаимоотношений людей (А. П. Усова).

Непреходящее значение игры для развития ребенка нацеливает специалистов, как отмечается во ФГОС ДО, «на фор-

мирование ценностного отношения взрослых к детской игре», требует разработки путей и средств ее формирования и поддержки как в дошкольной образовательной организации (далее — ДОО), так и в семье [6].

Между тем решение этих задач на практике вызывает у педагогов существенные затруднения.

В психолого-педагогической литературе последних лет все чаще отмечается, что ученые обеспокоены низким уровнем развития игры у выпускников ДОО, испытывающих трудности в создании замысла, выполнении ролей, правил игры (Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов).

В качестве одной из причин этих изменений психологического облика современного дошкольника исследователи обоснованно выделяют низкий уровень игровой компетентности воспитателей ДОО как в проектировании образовательного процесса, реализации современных технологий обучения детей игре, адекватных их психологическим особенностям (Е. Е. Кравцова), так и в выборе способов и средств построения образовательной деятельности. Г. А. Игнатьева подчеркивает, что педагог выступает как носитель деятельностной позиции. Предмет его деятельности — создание образовательных ситуаций и организация перехода от одной образовательной ситуации к другой — более высокого уровня и содержания [2].

В профессиональном стандарте и ФГОС ДО отмечается, что воспитатель должен уметь становиться равноправным участником детской игры, демонстрировать творческие способы решения игровых задач,

заражать детей эмоциональной выразительностью игровых действий, занимать надлежущую позицию по отношению к детской игре [6; 7].

Охарактеризовать особенности позиции, занимаемой педагогом по отноше-

нию к игре дошкольника, — непростая задача. Ученые доказали, что игра — это свободная самостоятельная деятельность детей [3; 9; 10; 14], в связи с чем ее регламентация педагогом может отрицательно сказаться на психическом и личностном развитии воспитанников [3; 5; 10; 14].

Вместе с тем результаты исследований М. Г. Копытиной, Е. Е. Кравцовой свидетельствуют, что умение играть формируется у детей при включении их в реальные игровые коллективы, где ведущая роль принадлежит либо старшим детям, либо взрослому. Специалисты в области игровой деятельности Д. Б. Эльконин, Е. О. Смирнова, Е. Е. Кравцова отмечают, что сформированность игры дошкольника зависит от условий воспитания и обучения, среди которых главным является личность педагога, его желание и умение играть, отношение к детской игре [3; 9; 14].

Анализ практики дошкольного образования выявляет существенное противоречие между признанием ведущей роли педагога в овладении дошкольниками игрой и его компетентностью в области игровой деятельности детей.

Как отмечается в наших исследованиях, под игровой компетентностью педагога ДОО понимается интегральное личностное образование, включающее совокупность мотивационно-ценностных ориентаций, личностных, профессиональных качеств, знаний, умений, позволяющих ему обеспечивать условия, направленные на создание позитивной социальной ситуации развития всех участников образовательных отношений [5; 12].

В качестве одного из ключевых показателей игровой компетентности воспитателя ученые выделяют его профессиональную педагогическую позицию [11]. Г. А. Игнатьева рассматривает ее как единство профессионального сознания и профессиональной деятельности, когда последняя является одним из способов реализации базовой ценности [2].

Анализ практики дошкольного образования выявляет существенное противоречие между признанием ведущей роли педагога в овладении дошкольниками игрой и его компетентностью в области игровой деятельности детей.



Для нас принципиально важной является точка зрения В. И. Слободчикова и Г. А. Игнатъевой, определяющих педагогическую позицию как уникальную и единственную в своем роде, поскольку она одновременно и личностная (выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и профессиональная, культурно-деятельностная (необходима для создания условий достижения целей образования) [2].

В русле антропологического подхода В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман выделяют базовые педагогические позиции — бытийные и культурные, — которые реализуют особый тип отношений в детско-взрослой общности и являются необходимыми условиями, обеспечивающими полноценное психическое и личностное развитие детей. Они отмечают, что каждой педагогической позиции соответствует свой развивающий процесс: «Родитель» — выраживание жизнеспособного человека; «Умелец» — формирование специальных способностей; «Учитель» — обучение всеобщим способам мышления и деятельности; «Мудрец» — воспитание всечеловеческого в человеке [8].

Общение и совместная деятельность педагога, занимающего в общении с детьми позицию «Родитель», создает атмосферу переживания детьми самооценности жизни, особый эмоциональный фон для творческого содружества взрослого и ребенка в разных видах детской деятельности.

В «поле» забот педагога, занимающего позицию «Родитель», находятся детское общество, взаимоотношения в нем дошкольников. Общаясь с ними в игре, воспитатель, принимая данную позицию, содействует оптимизации этих отношений, обеспечению эмоционального благополучия, душевного комфорта детей, обретению ими чувства защищенности.

Отождествляясь с ребенком, принимая участие в совместных играх, шалостях и забавах, педагог сохраняет и обеспечивает уникальное право детей на игру,

культивирует у взрослых ценностное отношение к ней.

Позиция «Умелец» строится на эмоциональном заражении, побуждении, приглашении детей в игру. Педагог в данной позиции прежде всего сам должен хорошо уметь играть и управлять своей игрой, владеть значимыми для развития игры видами детской деятельности: коммуникативной, изобразительной, музыкальной, двигательной. В мастерских, студиях, игротехах «Умелец» передает детям свое мастерство, создает условия для их творческого самовыражения в разных видах игровой деятельности.

Приобщение детей к культуре игры — основная задача педагога, занимающего в общении и взаимодействии с детьми позицию «Учитель». Ее реализация направлена на формирование у воспитанников игры как деятельности: обогащение ее содержательной части, обучение воспитанников способам задавания ображаемой ситуации, различным «языкам» игры. Погрузить дошкольников в игровую деятельность возможно только совместными гармонизированными усилиями педагога и играющего воспитанника, где воспитатель в позиции «Учитель» деликатно и ненавязчиво обучает детей игре, побуждая их стать субъектами игровой деятельности, и в результате объясняет, как ею управлять, осознавать разные аспекты своего игрового и неигрового поведения, а также поведение партнера по игре [3].

Реализуя позицию «Мудрец», педагог принимает ребенка таким, какой он есть, поддерживает его, помогая ему понять самого себя, реализовывать свою индивидуальность в игре, развивает базовые способности человека: рефлексию, воображение, коммуникативность.

Считаем, что описанный позиционный профиль педагога ДОО является адекватным

Принимая участие в совместных играх, шалостях и забавах, педагог сохраняет и обеспечивает уникальное право детей на игру, культивирует у взрослых ценностное отношение к ней.

ватным не только возрастным, но и психологическим особенностям детей дошкольного возраста, специфике их игровой деятельности. Соответствие указанному профилю является основой игровой компетентности воспитателя и требует разработки принципиально новых технологий, ориентированных на развитие субъектности педагогов ДОО. При этом образовательные технологии реализации программ подготовки кадров направлены в сторону самосовершенствования, саморазвития профессионально-личностной позиции обучающихся» [2].

Основой предлагаемой технологии формирования игровой компетентности является разработанная нами диагностика, включающая изучение личностных особенностей педагогов, специфики соотношения личностной и педагогической позиций, их ценностного отношения к игре, способствующая принятию воспитателями адекватных образовательной ситуации педагогических позиций в процессе их общения и взаимодействия с детьми.

С помощью методик Т. П. Фомичевой «Я-предложения», «Купе» нами изучались личностные характеристики педагогов, особенности соотношения у них личностной и педагогической позиций.

Особенности проявления воспитателями педагогических позиций диагностировались с использованием модифицированного нами опросника О. В. Новиковой, В. А. Романенко. Опросник включал суждения, описывающие специфику профессиональной деятельности педагога в соответствии с четырьмя позициями «Родитель», «Умелец», «Учитель», «Мудрец». Дополнительно для изучения способностей педагога играть, управлять своей игрой,

использовалась методика Т. П. Новиковой «Неоконченная сказка».

В диагностике приняли участие 157 педагогов стажерских и инновационных пло-

щадок ДОО Нижнего Новгорода, городов Нижегородской области (Заволжье, Бор, Кстово), а также обучающиеся по программам дополнительного профессионального образования ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования.

Промежуточный анализ результатов исследования показал, что воспитатели ДОО затрудняются выделять, осмысленно и произвольно конструировать личностную, педагогическую позиции в общении и взаимодействии с детьми в разных видах деятельности. Полученные нами предварительные данные позволяют сделать вывод, что у большинства включенных в стартовую диагностику педагогов наиболее выраженной оказалась позиция «Учитель», заключающаяся в трансляции ими детям знаний, умений в разных образовательных ситуациях. Гармоничная позиция, характеризующаяся пониманием воспитателем ДОО многофункционального характера взаимодействия с детьми, выявлена лишь у незначительного числа педагогов. Рейтинг оставшихся трех позиций показал дефицитность в арсенале педагога позиций «Родитель», «Мудрец», «Умелец».

Таким образом, основываясь на предварительных данных, мы предполагаем, что значительная часть современных педагогов затрудняются в выстраивании своей личностной, профессиональной позиции в образовательной деятельности, партнерского общения с детьми, не хотят и/или не умеют управлять своей игровой деятельностью, целенаправленно ее осваивать, развивать, анализировать.

На основе результатов стартовой диагностики были сформулированы задачи технологии формирования игровой компетентности педагогов ДОО: развитие у педагогов способностей к партнерскому общению и взаимодействию друг с другом, недостающих базовых педагогических позиций, умений играть, управлять своей игрой, рефлексировать собственную педагогическую деятельность и занимаемые базовые педагогические позиции.

У большинства включенных в стартовую диагностику педагогов наиболее выраженной оказалась позиция «Учитель», заключающаяся в трансляции ими детям знаний, умений в разных образовательных ситуациях.

Содержательной стороной технологии являются программы дополнительного профессионального образования, в том числе программы индивидуальных и групповых стажировок на базе стажерских и инновационных площадок кафедры.

В содержательной части технологии выделены следующие три модуля: *ценностно-смысловой, методический и деятельностный*. В рамках первого модуля основное внимание уделяется созданию условий для позиционного самоопределения педагогов: их мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, в том числе к взаимодействию со всеми субъектами образовательных отношений. Другими задачами обучения педагогов ДОО являются приведение образовательной деятельности в полное соответствие с требованиями ФГОС ДО, профессионального стандарта педагога, изменение подходов специалистов ДОО к созданию условий в образовательном процессе для развития игры как деятельности и использования ее как образовательной формы.

Поставленные задачи решаются с помощью специально сконструированного содержания обучения, предполагающего самоопределение педагогов в вопросах многообразия ценностей и смыслов дошкольного образования и трансформацию их в свою профессиональную деятельность. Например, самоопределение педагогов в приоритетных целях профессиональной деятельности — готовить детей к школе, вооружая их знаниями, умениями, навыками, или осваивать нормы, способы средства педагогической деятельности для создания условий, обеспечивающих становление и развитие личности детей как субъектов разных видов деятельности. Реализация нового содержательно-деятельностного контекста обучения осуществляется через проблематизацию «столкнувшихся» в ходе дискуссии воспитателей точек зрения: нужно ли учить детей играть, какие позиции должен за-

нимать воспитатель в сопровождении игры детей.

Содержание обучения во втором и третьем модулях предполагает теоретическое и практическое освоение педагогами средств реализации педагогической позиции в общении и взаимодействии с детьми. Обучение воспитателей во всех трех модулях строится на основе задачного подхода, то есть сконструированной системы задач различного типа, в которой осуществляется дидактическая стыковка предметного содержания и практических обучающих действий [2].

Данное содержание представлено в дополнительных профессиональных программах: «Игра как специфический вид детской деятельности и форма реализации ОП ДО в соответствии с ФГОС ДО», «Профессиональная и личностная готовность педагога ДОО к реализации идей гуманистической педагогики», «Проектирование условий развития ребенка в игровой деятельности в контексте реализации ФГОС ДО», «Педагогическая коммуникация в образовательном процессе ДОО», «Создание условий для позитивной социализации дошкольников в контексте требований ФГОС ДО».

Использование задачного подхода в технологии формирования игровой компетентности педагогов предполагает, что их обучение осуществляется по схеме: принятие задания → анализ причин затруднений → проектирование педагогами моделей образовательной ситуации (целей, способов ее решения) → проигрывание их → рефлексия педагогической деятельности, занимаемых педагогами позиций. Решение этих задач осуществляется через разные формы работы: организацию деловых игр, семинаров-практикумов, круглых столов по проблемам развития детей.

Содержательной стороной технологии являются программы дополнительного профессионального образования, в том числе программы индивидуальных и групповых стажировок на базе стажерских и инновационных площадок кафедры.

Обучение воспитателей строится по трем основным направлениям: коммуникативному, игровому, рефлексивному. Педагоги должны освоить все обозначенные позиции (в зависимости от того или иного направления одной из них будет уделяться особое внимание).

*Коммуникативное направление* подразумевает обучение воспитателей способам партнерского общения с детьми через освоение педагогами позиции «Родитель». Большое внимание уделяется созданию условий, обеспечивающих переориентацию педагогов с учебно-дисциплинарной на личностно ориентированную модель взаимодействия с воспитанниками. Для этого в ходе обучения применяются коммуникативные игры, тренинги, ролевые игры с учебным содержанием.

*Игровое направление* предполагает обучение воспитателей занимать в общении и взаимодействии с детьми позицию

«Умелец», чему способствует освоение педагогами различных видов, форм игровой деятельности, способов ее анализа и рефлексии; совершенствование умений включаться в воображаемую ситуацию, управлять собственной игрой, в том числе игрой в «профессиональную деятельность».

*Рефлексивное направление* осуществляется на протяжении всего периода обучения воспитателей. Формированию рефлексии способствует ежедневный рефлексивный анализ, который проводится по окончании каждой встречи воспитателей с организаторами обучения. В ходе таких встреч участники учатся анализировать, как они справляются с выполнением заданий, рефлексировать достижения и осмысливать проблемы коллег в области освоения ими игровой деятельности, подходов к построению партнерских форм общения с детьми.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Гурова, О. В. Современные проблемы развития игровой компетентности педагогов ДОО в контексте ФГОС ДО / О. В. Гурова // Нижегородское образование. — 2015. — № 3. — С. 140—145.
2. Игнатъева, Г. А. Содержательно-деятельностный контекст постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров: от теории к практике / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова, О. Е. Фефелова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2017. — 367 с.
3. Кравцова, Е. Е. Психология игры / Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов. — М. : Левъ, 2017. — 344 с.
4. Лещинская-Гурова, О. В. Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО / О. В. Лещинская-Гурова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 119 с.
5. Новоселова, С. Л. Игра дошкольника : учебное пособие / под ред. С. Л. Новоселовой. — М. : Просвещение, 1989. — 286 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.03.13 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Российская газета. — 2013. — Федеральный выпуск № 6241 (265).
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.
8. Слободчиков, В. И. Мы, взрослые и остальные люди / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Семья и школа. — 1989. — № 11. — С. 18—20 ; № 12. — С. 19—21 ; 1990. — № 1. — С. 26—28 ; № 2. — С. 33—36.

9. Смирнова, Е. О. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова // Вопросы психологии. — 2013. — № 2. — С. 15—23.
10. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. — М. : Просвещение, 1976. — 96 с.
11. Фомичева, Т. П. Психологические основы лично-ориентированного педагогического образования в системе повышения квалификации (на материале обучения педагогов дошкольного воспитания) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Фомичева. — М., 2002. — 26 с.
12. Чеменева, А. А. Компетентностная модель современного педагога ДОО в контексте реализации ФГОС ДО / А. А. Чеменева, Е. В. Вербовская, В. Р. Попова // Нижегородское образование. — 2015. — № 3. — С. 109—116.
13. Чеменева, А. А. Роль дополнительного профессионального образования в обеспечении готовности педагога к инновационной деятельности в условиях реализации ФГОС ДО / А. А. Чеменева // Инновационная деятельность в образовании : материалы X Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г. П. Новиковой. — Ярославль; М. : Канцлер, 2016. — С. 447—454.
14. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : Книга по Требованию, 2013. — 228 с.

**В 2018 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Опыт реализации ФГОС дошкольного образования: актуальная управленческая и педагогическая практика:** Материалы межрегиональной конференции «Результаты внедрения ФГОС дошкольного образования: управленческие и содержательные аспекты» (Нижний Новгород, декабрь 2017 года) / Отв. ред.: Р. Ю. Белоусова, А. А. Чеменева. 222 с.

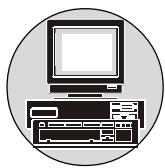
В сборнике представлены статьи практических работников системы дошкольного образования Нижегородской области, других регионов Российской Федерации, а также сотрудников кафедры управления дошкольным образованием и кафедры теории и методики дошкольного образования ГБОУ ДПО НИРО, рассматривающие опыт работы по реализации требований ФГОС ДО в современных условиях.

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

Учебно-методическое пособие предназначено для реализации интегрированной программы «УТРО» и проведения занятий по духовно-нравственному, общинтеллектуальному, общекультурному, социальному развитию учащихся 2-го класса в рамках занятий по внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования. По своему содержанию методические материалы в достаточной степени автономны, могут быть использованы по-разному в зависимости от образовательной программы образовательной организации.

**Романовский В. К. Н. В. Устрялов в общественно-политической, научной и культурной жизни русского зарубежья (1920—1935 гг.).** 371 с.

Н. В. Устрялов — одна из ключевых политических фигур русского зарубежья. В книге исследуются основные направления деятельности и актуальные темы творческого наследия политического мыслителя на чужбине, раскрывается влияние устряловских идей на общественно-политическую жизнь советской России, анализируется проблематика его дискуссий с виднейшими деятелями русской политической эмиграции и представителями пореволюционных течений, что способствует объективному осмыслению противоречивых общественных процессов в зарубежной России 1920—1930-х годов.



# Профессиональная компетентность будущих специалистов



## ПРОЕКТНО-РЕКУРСИВНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ\*

Д. А. БАРХАТОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент базовой кафедры информатики  
и информационных технологий в образовании  
Красноярского государственного педагогического  
университета им. В. П. Астафьева  
[darry@mail.ru](mailto:darry@mail.ru)

В статье рассматривается проектно-рекурсивный подход в подготовке будущих учителей информатики как стратегия обучения, ориентированная на активизацию познавательной деятельности студентов и раскрытие их творческого потенциала в процессе разработки натурно-дидактических средств обучения. Описывается опыт работы студентов КГПУ им. В. П. Астафьева над проектированием и применением данных средств в своем образовательном процессе и обучении школьников.

The article deals with the project-recursive approach in the preparation of future computer science teachers as a learning strategy aimed at activating students' cognitive activity and revealing their creative potential in the process of developing on-site didactic teaching aids. The article describes the experience of students work of KGPU named after Astafyev on the design and application of these tools in their educational process and schoolchildren training.

**Ключевые слова:** *проектно-рекурсивный подход, подготовка будущих учителей информатики, натурно-дидактические средства обучения*

**Key words:** *project-based and recursive approach, future teachers of Informatics training, natural and didactic tools*

---

\* Исследование выполнено при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках реализации проекта № 2017031301651 «Комплект натурно-дидактических средств обучения информатике и методика их применения».

**В** современных условиях бурного развития информационных технологий и возрастающей роли информации в обществе сложно представить человека, не владеющего методологией и инструментарием информационной деятельности. Значительную роль в формировании данных качеств играют уроки информатики, где достижение требуемых образовательных результатов реализуется через освоение и понимание содержательных единиц курса, что часто бывает затруднено в силу абстрактности самих категорий информатики, а также сложности методов, которые требуют высокого уровня развития логического, алгоритмического и абстрактного мышления учащихся.

Данные проблемы ставят перед учителем сложную задачу выбора таких средств и методов обучения, которые, с одной стороны, отвечают возрастным, психологическим, физиологическим особенностям обучающихся и готовности воспринимать учебный материал на основе имеющегося запаса знаний, с другой — позволяют достичь качественных результатов за короткие сроки. При этом результаты обучения должны выражаться не столько в сформированных знаниях и умениях, сколько в развитии у обучающихся технического мышления, когнитивных способностей, активизации самостоятельной познавательной деятельности, создании условий для реализации их творческого потенциала. Однако, как показывает практика подготовки будущих учителей информатики, студенты сами испытывают сложности в понимании отдельных тем, что отражается на качестве преподавания данного курса [3].

Таким образом, возникает проблема в обеспечении глубокого и полного понимания содержания курса информатики, направленного на мотивированную активизацию познавательной деятельности студентов — будущих педагогов и раскрытие их творческого потенциала.

Для решения поставленной проблемы необходимо обратить внимание на новые

подходы к организации обучения, ориентированные на активизацию познавательной деятельности и развитие когнитивных способностей учащихся с использованием специальных средств обучения.

Цель настоящей работы заключается в обосновании целесообразности применения проективно-рекурсивного подхода к подготовке студентов в области информатики с использованием натурно-дидактических средств.

С переходом системы образования от формирования знаний, умений и навыков к практико-ориентированным умениям, необходимым человеку для жизни и деятельности в информационном обществе, изменились и сами подходы к обучению, отвечающие требованиям комплексного изучения предмета, активизирующие познавательную деятельность учащегося в контексте самостоятельного, творческого применения учебного материала. Одним из таких подходов является *проектно-рекурсивный подход*, впервые описанный в работе Н. И. Пака как нелинейная педагогическая технология обучения, эффективно сочетающая преимущества деятельностного и проблемного подходов [7].

В основу данного подхода положено понятие «рекурсия», переводимое с латинского как «возвращение, повторение» и понимаемое в первую очередь как «самоподобие», «самовоспроизведение» [1, с. 11].

Проектно-рекурсивный подход заключается в обучении через самостоятельную разработку студентами дидактических средств и использование их в дальнейшем образовательном процессе [1; 2; 5]. Таким образом, основной идеей проектно-рекурсивного подхода является учебно-проектная деятельность. При этом обучаемые учатся самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы (при необходимости обращаясь к опыту и зна-

---

Проектно-рекурсивный подход заключается в обучении через самостоятельную разработку студентами дидактических средств и использование их в дальнейшем образовательном процессе.

ниям педагога), самостоятельно осваивать технологии решения задач, создавая собственные обучающие средства [1]. Результатом такой деятельности могут быть электронные средства обучения, визуализация учебного материала (иллюстрации, схемы, ментальные карты), макеты, натурные средства обучения и т. п., которые выполняют несколько функций:

✓ *образовательную*, заключающуюся в изучении нового материала при разработке проектов и использовании их в своей образовательной и профессиональной деятельности;

✓ *конструктивно-техническую*, выраженную в развитии умений планировать работу, оценивать возможности, применять полученные знания на практике, в том числе при решении нестандартных задач;

✓ *контролирующую*, где результат проектной деятельности является показателем уровня понимания учебного материала и способности применения его на практике.

На основе проектно-рекурсивного подхода возможны *две стратегии* обучения:

✓ работа над проектом без специальной подготовки, где проектная деятельность выступает как процесс решения поставленной задачи, ответ которой заранее не известен;

✓ работа над проектом как итог изучения учебного материала, то есть на основе имеющихся знаний.

Проектно-рекурсивный подход может выступать в двух значениях. С одной стороны, он является методом реализации принципа наглядности в части представления информации в виде оптического изображения или реального объекта (например, в виде рисунков или моделей), с другой — средством передачи информации, наиболее полно отвечающим особенностям восприятия, понимания информации и формирования на ее основе знаний.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» наглядность определяется как свойство психических образов объектов познания, выражающее степень доступности и понятности этих образов для познающего субъекта, и как один из принципов обучения [8]. И. М. Осмольская наглядностью называет средства обучения (макеты, модели, таблицы и т. д.), обеспечивающие формирование у учащихся наглядных психических образов, то есть образов, доступных и понятных для них [6]. В зависимости от каналов восприятия информации и средств ее передачи различают зрительную, слуховую, кинестетическую и языковую наглядность, что является важным для людей с различными видами модальности.

Одними из первых, кто заговорил о взаимосвязи типа восприятия и успешности обучения, были психологи Р. Бэндлер, Д. Гриндер и М. Гриндер. По их мнению, каждый человек обладает тремя типами модальности восприятия, но с максимальной нагрузкой использует только один: визуальный, аудиальный или кинестетический. В случае когда человек использует неведущий канал восприятия, ему необходимо приложить больше усилий для усвоения и понимания получаемой информации, что непосредственно сказывается на процессе обучения и приводит к пробелам в знаниях и умениях.

Исследования типов восприятия [4; 9] показывают, что примерно у 50 % учащихся ведущим каналом является визуальный, а у 20—30 % — кинестетический. Кинестетики чувствуют окружающий мир и воспринимают большую часть информации чувственно, через осязание, обоняние, ассоциации, выполняемые действия. Таким людям, чтобы прийти к пониманию, необходима активная деятельность [10]. Данный факт актуализирует необходимость применения принципиально новых средств обучения, которые были бы нацелены на кинестетические каналы восприятия и активизацию моторной области памяти. Такими могут стать *натур-*

Исследования типов восприятия показывают, что примерно у 50 % учащихся ведущим каналом является визуальный, а у 20—30 % — кинестетический.



но-дидактические средства, обеспечивающие непосредственное изучение понятия или метода через кинестетические и визуальные каналы восприятия путем манипулирования отдельными компонентами этого средства. Таким образом, обязательным признаком натурно-дидактического средства является обеспечение познания через *деятельность*. В области информатики к ним можно отнести конструкторы, тренажеры, робототехнику и т. п.

В контексте проектно-рекурсивного подхода интерес вызывает процесс самостоятельной разработки студентами натурно-дидактических средств обучения, результаты которого могут быть использованы как в учебных, так и в профессиональных целях при обучении школьников. Здесь будущие учителя могут работать не только над технической реализацией проекта, но и над методикой его применения в образовательном процессе.

С 2015 года на базовой кафедре информатики и информационных технологий в образовании Института математики, физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева ведется работа над созданием натурно-дидактических средств обучения информатике и методики их применения. В ней участвуют бакалавры педагогического образования профилей «Математика и информатика», «Физика и информатика», а также магистры педагогического образования профиля «Информатика в образовании». Студенты совместно с преподавателями кафедры разрабатывают не только сами средства, но и методику их применения, а результаты данной деятельности используют при проведении занятий по информатике и игровых мероприятий для школьников.

Одним из таких проектов является «Роботанковый биатлон» — дидактическая игра, организованная в форме турнира между учащимися различных ступеней обучения, где участники, управляя ди-

станционно роботами, проходят трассу определенной сложности по правилам биатлона [13]. Результаты игры определяются по времени, затраченному на прохождение трассы участником.

Основная идея проекта заключается в том, что школьники и студенты создают роботанки на разных платформах, совершенствуют их технические характеристики, участвуют в игре, а также привлекаются к развитию ее инфраструктуры и информационно-технического сопровождения. Студенты и преподаватели вуза занимаются подготовкой рабочей области и дидактической концепции игры. Во время организации и апробации рабочей области студенты самостоятельно знакомятся с основами робототехники, учатся ставить дидактические задачи, строить дидактические игры с применением робототехники.

Учителя в школах подготавливают учащихся к предстоящему турниру, вместе со студентами планируют содержание мероприятия и правила его проведения.

Проект «Роботанковый биатлон» является долгосрочным, его содержание может меняться, но основная идея остается прежней — сотрудничество учебных заведений и IT-компаний для непрерывного развития среды обучения студентов и школьников.

Также студенты ИМФИ Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева разрабатывают специальные натурно-дидактические средства изучения методов информатики:

✓ для освоения основ теоретической информатики:

— счеты для работы в различных системах счисления;

— визуальные множества, демонстрирующие отбор элементов с помощью различных операций над множествами;

✓ для изучения основ алгоритмизации и программирования:

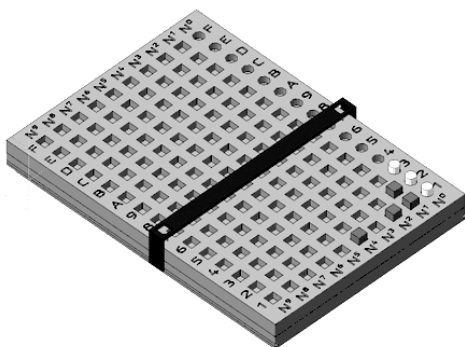
Обязательным признаком натурно-дидактического средства является обеспечение познания через деятельность.

— тренажеры реализации алгоритмов с использованием простых типов данных;

— тренажеры реализации алгоритмов с использованием массивов и строк.

Данные средства позволяют строить процесс обучения от простого к сложному, от единичных операций к множественным, от реальных объектов к абстрактным. Так, например, используя счеты (см. рисунок), учащиеся могут «вручную» разобрать алгоритмы перехода чисел из одной системы счисления в другую, проделать простейшие арифметические операции в различных системах.

**Счеты в различных системах счисления**



Для изучения темы «Классы и признаки объектов» был разработан комплект, состоящий из объектов с разными признаками (кубики и шары различного цвета и размера), а также формы, представляющие собой классы. Процесс размещения объектов с определенными признаками по классам (формам) демонстрирует понятия логических операций над множествами.

Для изучения основ программирования и алгоритмизации студенты разработали специальные тренажеры для работы с простыми типами данных и массивами. Основной идеей их создания была демонстрация необходимости описания переменных и типов данных, а также способов их записи в памяти компьютера во время выполнения программы. Тренажер представляет собой доску с ячейка-

ми различной величины, но одинаковыми для одного и того же типа. Например, ячейки для хранения вещественного типа превосходят целочисленные в два раза и имеют разделитель для хранения целой и дробной частей. Конкретные величины, которыми оперирует алгоритм, записываются на специальных костышках, размер которых совпадает с ячейками памяти нужной величины.

Тренажер для работы с массивами также представляет собой доску с ячейками и ползунок, который ограничивает размерность массива.

В процессе разбора алгоритмов обработки массивов учащиеся переключают элементы тренажера по ячейкам, визуально демонстрируя процесс сортировки, поиска элемента или заполнения массива.

Работа над созданием натурно-дидактических средств проходит в несколько этапов:

- ✓ продумывание концепции тренажера и методики его применения на уроках информатики;

- ✓ разработка трехмерного макета в программе 3D-прототипирования;

- ✓ печать тренажеров на 3D-принтере.

Результаты данной деятельности студенты используют и в собственном образовательном процессе, и на уроках информатики для школьников.

Таким образом, проектно-рекурсивный подход к подготовке будущих учителей информатики позволяет сформировать теоретические и практические знания предмета, а также методические и исследовательские компетенции будущего педагога.

При этом следует заметить, что натурно-дидактические средства становятся важным дополнением к образовательному процессу, ориентированному на осознанное понимание воспринимаемой информации, формирование прочных знаний и всестороннее развитие мышления у учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Баженова, И. В.* От проективно-рекурсивной технологии обучения к ментальной дидактике : монография / И. В. Баженова, Н. Бабич, Н. И. Пак. — Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2016. — 160 с.
2. *Бархатова, Д. А.* Методика визуализированного обучения педагогов-бакалавров профиля «Информатика» дисциплинам предметной подготовки : дис. ... канд. пед. наук / Д. А. Бархатова. — Красноярск, 2011. — 148 с.
3. *Бархатова, Д. А.* Натурные средства обучения в подготовке будущего учителя информатики / Д. А. Бархатова // Перспективы и вызовы информационного общества : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». — Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2015. — С. 97—104.
4. *Вопнерук, Е. А.* Взаимосвязь обучаемости с ведущей репрезентативной системой / Е. А. Вопнерук, А. С. Зайкова, А. С. Ильичева // Психологический вестник Уральского государственного университета. — 2005. — Вып. 5. — С. 47—60.
5. *Дьячук, П. П.* Методика применения технологии рекурсивного обучения школьной алгебре в интегрированной среде «алгебра + информатика» : дис. ... канд. пед. наук / П. П. Дьячук. — Красноярск, 2006. — 230 с.
6. *Осмольская, М. И.* Наглядные методы обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Осмольская. — М. : Академия, 2009. — 192 с.
7. *Пак, Н. И.* Нелинейные технологии обучения в курсах информатики и информационных технологий : дис. ... докт. пед. наук / Н. И. Пак. — Красноярск, 2000. — 246 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; ред. кол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
9. *Плигин, А.* Исследование закономерностей развития репрезентативных систем школьников / А. Плигин, А. Герасимов // Центр НЛП в образовании. — 1996. — № 1 ; URL: <https://www.nlpcenter.ru/index.php?sid=224&did=1059>.
10. *Степанова, Т. А.* Теория алгоритмического мышления : учебное пособие / Т. А. Степанова. — Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2014. — 72 с.
11. *Bandler, R.* The Structure of Magic II: A Book About Communication and Change / R. Bandler, J. Grinder. — Palo Alto, CA : Science & Behavior Books, 1975. — 198 p.
12. *Grinder, M.* Righting the Educational Conveyor Belt / M. Grinder. — Portland, OR : Metamorphous Press, 1991. — 248 p.
13. *Pak, N. I.* Research activity of students of a pedagogical profile in conditions of smart education / N. I. Pak, D. A. Barkhatova // Журнал Сибирского федерального университета. — Сер. «Гуманитарные науки». — 2017. — Т. 10. — № 7. — С. 1043—1052.

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

***Мостипан Е. П., Голунова М. И., Жигарева Н. В.* Решение задач в Excel. Построение графиков и диаграмм: Практикум. 44 с.**

В рамках практикума рассматриваются возможности использования электронных таблиц, осваиваются практические навыки создания и обработки данных, построения графиков и диаграмм.

Подробные пошаговые инструкции позволяют самостоятельно освоить работу табличного процессора Excel и основные приемы решения задач. Практикум содержит теоретический материал, необходимый для выполнения заданий, и задачи для самостоятельной работы.

Издание предназначено для педагогических работников образовательных организаций.

## МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



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](mailto:nichirkova@mail.ru)



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](mailto:oksanapav@yandex.ru)

В статье раскрывается специфика профессиональной подготовки студентов бакалавриата педагогического образования в рамках изучения дисциплин «Математика» и «Методика обучения математике в начальной школе». Изложен основополагающий теоретический материал, необходимый для формирования понятийного аппарата у младших школьников в процессе освоения ими математического содержания в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Раскрываются этапы формирования понятий у детей младшего школьного возраста, выявляются методические особенности работы учителя в процессе организации познавательной деятельности учащихся на уроках математики.

The article reveals the specifics of the professional training of undergraduate students of pedagogical education within the framework of studying the disciplines «Mathematics» and «The methodic of teaching mathematics in elementary school». The basic theoretical material necessary for the formation of the conceptual apparatus at younger schoolchildren in the process of mastering the mathematical content in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Pre-school General Education is expounded. The stages of the formation of concepts in children of primary school age are revealed, the methodical features of the teacher's work are revealed in organizing the cognitive activity of students in the lessons of mathematics.

**Ключевые слова:** бакалавры педагогического образования, понятие, способы опеределения понятий, младший школьный возраст, математика, методика обучения математике, этапы формирования понятия

**Key words:** *bachelors of pedagogical education, concept, ways of definition of concepts, primary school age, mathematics, methodic of teaching mathematics, stages of concept formation*

**И**нновационные изменения в университетском образовании, связанные с требованиями современного общества и рынка труда, характеризуются открытостью, вариативностью, локальной связью между ее структурными элементами. Педагогическая система вуза строится по двухступенчатой системе: бакалавриат — магистратура. Изменения в содержании определяются новым видом бакалавриата — прикладным, который ориентирует на подготовку специалиста, способного к эффективной организации учебной деятельности учащихся, что предполагает достаточно высокий уровень интеллектуальной культуры, в том числе логической. Логическая подготовка будущего педагога на основе формирования понятий носит метапредметный характер, поскольку система научных понятий составляет основу каждой учебной дисциплины, является фундаментом любого систематизированного знания.

Раскроем некоторые возможности метапредметной подготовки будущего педагога, опираясь на собственный опыт преподавания курсов «Математика» и «Методика обучения математике в начальной школе» в институте педагогики КГУ им. К. Э. Циолковского (ОПОП ВО бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование»). Освоение названных дисциплин призвано способствовать становлению готовности студентов к самостоятельной профессиональной методико-математической деятельности по осуществлению математического образования младших школьников в единстве с развитием у них умения учиться.

Согласно программе по математике [3] школьники должны усвоить несколько десятков математических понятий, среди которых: *арифметические* («число», «сложение», «вычитание», «умножение», «деление», «задача», «величина», «доля» и

др.); *геометрические* («многоугольник», «отрезок», «круг», «точка», «луч», «прямоугольник», «угол», «прямая», «квадрат» и др.); *алгебраические* («выражение», «равенство», «неравенство», «уравнение» и др.).

Многие из этих понятий уже в начальных классах достигают достаточно высокого уровня сформированности. К ним относятся: «счет», «арифметические действия (сложение, вычитание, умножение, деление)», «компоненты арифметических действий», «прямоугольник», «килограмм», «километр», «час» и др. Однако есть такие понятия, которые в начальной школе проходят лишь начальную стадию формирования. К ним относятся: «переменная», «уравнение», «неравенство», «ромб», «дробь», «число» и др.

Научные понятия формируются у учащихся не изолированно, не спонтанно, а в системе, по мере изучения разных аспектов математики. Понятия сравниваются, группируются, пересекаются, подчиняются и соподчиняются одно другому. Так, понятия «многоугольник», «точка», «прямая», «окружность» подчиняются родовому понятию «геометрическая фигура», понятия «однозначное число», «двухзначное число», «многозначное число» являются видовыми по отношению к родовому понятию «число». Таким образом, дети усваивают стройную систему понятий, связей между ними, а не отдельные, обособленные друг от друга понятия.

Однако нельзя допустить, чтобы дети осваивали математическое содержание бессистемно, приблизительно, без четких определений. Учитель должен осознавать, какие понятия сформированы у детей, а какие нет, на какой стадии формирования понятия находятся учащиеся, а к

Логическая подготовка будущего педагога на основе формирования понятий носит метапредметный характер, поскольку система научных понятий является фундаментом любого систематизированного знания.

усвоению каких идет подготовка и в чем она состоит. Все это будет способствовать развитию логичности мышления учащихся.

Рассмотрим, что такое научное понятие, как протекает процесс его формирования у младших школьников, в чем суть методико-математической подготовки студентов.

*Понятие* — форма мышления, в которой отражаются общие и существенные признаки и свойства отдельного предмета или класса однородных предметов и отношения между ними. *Определить понятие* — значит установить его границы, позволяющие отличить его от других понятий того же ряда. Для этого в объекте, явлении, отображенном в понятии, выделяют существенные признаки. Такое краткое определение понятия называется дефиницией. Именно оно применяется в практической деятельности.

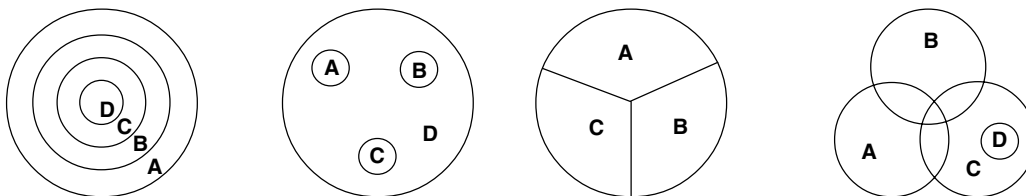
К общелогическим умениям, связан-

ным с определениями, относятся: формулирование определения; подведение под понятие (распознавание объектов по выделенным в определении признакам); использование определения в дедуктивных рассуждениях.

Знания студентов об определении понятий целесообразно использовать многоаспектно. Рассмотрим пример формулировки определений через род и видовые отличия. С этой целью полезны задания на выявление структуры определения, выделение родового понятия по отношению к определяемому и видовых признаков последнего. После того как определение дано, формулируются условия принадлежности/непринадлежности объекта объему понятия. Рассмотрим несколько таких заданий.

✓ Приведите примеры математических понятий, отношения между которыми могут быть изображены с помощью кругов Эйлера, приведенных на рисунке.

**Круги Эйлера для определения отношений между математическими понятиями**



✓ В следующих определениях выделите определяемое и определяющее понятия, родовое понятие (по отношению к определяемому) и видовое отличие:

— ромб — параллелограмм, у которого две смежные стороны равны;

— простое число — всякое натуральное число  $p > 1$ , натуральные делители которого исчерпываются лишь двумя числами 1 и  $p$ ;

— сфера — геометрическое место точек пространства, расстояние которых от данной точки  $O$  равно данному отрезку  $r$ .

✓ Дайте разные определения понятий: «многоугольник», «треугольник», «ромб»,

«окружность», «прямоугольник», «периметр», «параллелограмм». Соразмерны ли эти определения?

С целью формирования умения правильно формулировать определения предлагаем задания на выявление и исправление ошибки в предложенном определении: отсутствие или неверный выбор родового понятия, несоразмерность определяемого и определяющего понятий, порочный круг, наличие тавтологии, отсутствие ясности и др. Приведем определения, которые могут служить материалом для составления подобных заданий:

✓ прямоугольник — это когда все углы прямые;

✓ квадрат — это многогранник, у которого все стороны равны;

✓ луч — это прямая, ограниченная с одной стороны;

✓ многоугольник — замкнутая линия.

Весьма эффективной формой работы по конструированию определений с обсуждением приемлемости предложенных вариантов с точки зрения соблюдения правил определений является «мозговой штурм». Например, на вопрос «Что такое составное число?», как правило, дается такой ответ: «Это когда число имеет несколько делителей». Делаем замечание в отношении выражения «это когда» и получаем вариант: «Это число, которое имеет несколько делителей». Задаем вопрос: «Можно ли назвать числа 1, 15 и  $1/12$  составными?» Студенты обнаруживают, что родовое понятие «число» широкое, и заменяют его понятием «натуральное число». Продолжая обсуждение вопроса, приводим пример: «Число 3 делится на 1 и на 3. У него несколько делителей. Значит, число 3 — составное?» Замечая ошибку в выборе видовых отличий, учащиеся заменяют «несколько делителей» на «больше двух делителей». Получаем формулировку: «Составное число — это натуральное число, имеющее больше двух делителей». Приведение еще одного контрпримера (число 5 делится на 1, на 5, на 2,5) убеждает в несовершенстве предложенного определения, и оно уточняется следующей формулировкой: «Составное число — это натуральное число, имеющее более двух делителей, являющихся натуральными числами». Следующий шаг — обсуждение возможности заменить предложенную формулировку более короткой, что приводит к суждению: «Составное число — это натуральное число, имеющее более двух натуральных делителей»; «Составное число — это натуральное число, у которого есть по крайней мере один натуральный делитель, от-

личный от единицы и самого этого числа».

Упражнения в поиске точных определений весьма полезны. Они воспитывают у будущих педагогов ответственное отношение к слову, ориентируют на точное и краткое выражение своей мысли, способствуют осознанному усвоению предметного содержания. Подобные задания создают логико-математическую базу для формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов.

В процессе методической подготовки студенты узнают, что формирование математических понятий — это и условие, и следствие логического развития учащихся, в основе которого — понимание ими изучаемых математических явлений, умение классифицировать их по определенным признакам. Процесс формирования понятий сопровождается повышением уровня математического мышления. Чем выше этот уровень, тем большее количество понятий может быть усвоено.

Математические понятия отличаются высокой абстрактностью по сравнению с понятиями конкретными. Они есть результат абстрагирования и обобщения существенных свойств первичного материала: числа, арифметического действия, выражения и др. Получается, что математическое понятие создается на материале, который сам изначально абстрактен. Трудность усвоения таких понятий младшими школьниками состоит в том, что каждый признак понятия уже есть обобщение.

Существуют математические понятия, которые являются неопределяемыми (например, «точка», «прямая» и др.), а формировать их необходимо уже в начальной школе. Кроме того, другие понятия определяются через них: «Треугольник — три точки, не лежащие на одной прямой, и три отрезка с концами в этих точках» [2, с. 460]. Методическое решение дан-

Упражнения в поиске точных определений весьма полезны. Они воспитывают у будущих педагогов ответственное отношение к слову, ориентируют на точное и краткое выражение своей мысли.

ной проблемы — определение через показ, или остенсивный способ определения.

Внимание студентов сосредоточивается на том, что многие математические понятия очень сложны. Они раскрываются перед учащимися не сразу, а постепенно, уточняясь и расширяясь. Так, понятие «число» (на множестве натуральных чисел), которое является базовым в начальном курсе математики, формируется на протяжении всего обучения, постепенно раскрывая основные аспекты: количественный (число — эквивалент класса конечных равномоощных множеств; ответ на вопрос «сколько?»), порядковый (образование натурального числа прибавлением единицы к предыдущему или вычитанием единицы из непосредственного следующего числа; ответ на вопрос «какой по счету?»), измерительный (число — результат измерения величины, то есть сравнение ее с эталоном), вычислительный (число — результат выполнения арифметических действий), операторный (показывает, какие операции над числом надо выполнять; например, в выражении  $5 \times 3$  число 3 — оператор, показывает, что число пять надо взять три раза).

Рассматривая на практических занятиях вопрос об этапах формирования понятий, предлагаем сравнить точки зрения А. В. Усовой и М. Р. Львова [4; 1].

А. В. Усова называет следующие этапы: усвоение содержания (существенных признаков) понятия; усвоение объема понятия (совкупности объектов, охватываемых понятием); установление существенных связей и отношений данного понятия с другими понятиями системы; оперирование понятием в решении разнообразных задач познавательного и практического характера [4].

М. Р. Львов определяет три этапа формирования понятия: *первый* — подготови-

тельный — *этап* предполагает накопление эмпирического материала (наблюдение изучаемого явления, выявление и название его важнейших признаков, первичное обобщение накопленного эмпирического материала, выделение существенных признаков и свойств); *второй этап* предполагает научное оформление понятия (введение термина, вывод определения понятия, составление схем, моделей и т. п.); *третий этап* — углубление понятия, выделение новых признаков изучаемого явления, которые лежат в основе формируемого понятия [1].

В дальнейшем, углубляя и систематизируя методические знания студентов, на основе системно-деятельностного подхода определяем технологическую цепочку формирования понятия: мотивация введения понятия → выделение существенных признаков явлений, подводимых под понятие → синтез выделенных свойств → введение термина → формулировка определения → понимание смысла слов в определении понятия → усвоение логической структуры определения → запоминание определения → применение определения → установление связей изучаемого понятия с другими ранее изученными. Такая работа позволяет подвести студентов к пониманию метапредметной направленности формирования понятийного аппарата у обучающихся. При всех различиях самих понятий, условий их формирования названные этапы могут быть обнаружены в каждом отдельном случае. В силу этого полученные студентами знания при изучении одного учебного материала могут в дальнейшем применяться ими на ином учебном содержании как готовые методические средства.

Следует отметить, что не все математические понятия проходят в своем формировании все названные этапы уже в рамках начальной школы. Относительно полно сформированы в рамках 1—4-х классов такие понятия, как «число» (на множестве натуральных чисел), «отрезок натурального ряда», «множество»,

Внимание студентов сосредоточивается на том, что многие математические понятия очень сложны. Они раскрываются перед учащимися не сразу, а постепенно, уточняясь и расширяясь.



«число элементов множества», «счет», отношения «меньше» и «больше» и др. При формировании названных понятий, как правило, используется остенсивный способ определения. Возникает вопрос: как наглядно представить абстрактное понятие, например «число 7»? Для этого можно использовать иллюстрацию с изображением семи мячей, семи птичек, семиэтажного дома и т. п., сопоставляя эти элементы множества: чем они отличаются (изображены разные предметы) и что в них общего (количество). Предлагая для наблюдения множества с разным количеством элементов (пять кубиков, три машины и т. п.), задаем вопрос: «О каких предметах на рисунке можно сказать, что их количество три, пять и т. д.?» [5]. Выполнение аналогичных заданий позволит сделать обобщение: каждому множеству объектов соответствует одно и только одно натуральное число, равное количеству элементов этого множества, но любому натуральному числу соответствуют различные равномощные множества. Поэтому числу «пять» будут соответствовать и количество пальцев на одной руке, и количество букв в слове «число», и др. В дальнейшем понятие числа развивается в диалектической связи с другими математическими понятиями («система счисления», «арифметическое действие», «величина»).

Некоторые математические понятия, широко используемые в практической работе учащихся, не изучаются в обобщенном виде. К таким, например, можно отнести понятие «уравнение». В начальной школе уравнение рассматривается как равенство, содержащее неизвестное число, которое надо найти. Неизвестное число одно. Решение (корень) — тоже одно число. Дети решают уравнения сначала подбором, а затем устанавливая взаимосвязь компонентов и результата арифметического действия. Позже ученики знакомятся с составными уравнениями, решение которых строится на анализе выражения левой части: какие действия указаны в

выражении, какое действие выполняется последним, как читается запись этого выражения, какому компоненту этого действия принадлежит искомое и др. Следующий шаг — решение текстовых задач алгебраическим способом на основе составления уравнения.

Программой по математике для начальной школы не предусмотрено знакомство с уравнениями с несколькими неизвестными, с двумя или большим количеством решений, равносильными уравнениями и т. д. Таким образом, изучение уравнений в начальной школе носит пропедевтический характер.

Такая же ситуация и с геометрическими понятиями. Рассмотрим, например, понятие «диагональ». Хотя определение этого понятия содержит два признака: «является отрезком прямой» и «соединяет вершины многоугольника, не принадлежащие одной его стороне», — эмпирический материал используется ограниченно, для обобщений недостаточно условий и наблюдений учащихся. Школьники считают, что диагональ есть только в квадрате и прямоугольнике. И, как результат, понятие только лишь намечено и начинает формироваться.

В ходе педагогической практики студенты наблюдают за ходом урока и, анализируя деятельность учителя и учащихся, определяют трудности при формировании понятий, в том числе математических.

Таковы общие вопросы формирования математических и других научных понятий. Понятия составляют основу не только науки, но и учебного предмета «Математика», и без качественного усвоения каждого понятия невозможно дать учащимся полноценные, математические знания и умения.

Изменения в программе по математике, связанные с введением ФГОС НОО, позволяют учителю поднять методиче-

Некоторые математические понятия, широко используемые в практической работе учащихся, не изучаются в обобщенном виде. К таким, например, можно отнести понятие «уравнение».

скую работу по формированию у младших школьников математических понятий на более качественный уровень, сделать этот процесс более осознанным. Подго-

товка студентов к данному виду профессиональной деятельности в условиях компетентностного подхода требует более детального исследования.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Львов, М. Р.* Формирование грамматических понятий у младших школьников / М. Р. Львов // Начальная школа. — 1981. — № 11. — С. 22—26.
2. *Мантуров, О. В.* Толковый словарь математических терминов / О. В. Мантуров [и др.]. — М. : Просвещение, 1965. — 540 с.
3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. — URL: [https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/роор\\_поо\\_reestr.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/роор_поо_reestr.pdf).
4. *Усова, А. В.* Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. — М. : Педагогика, 1986. — 186 с.
5. *Чекин, А. Л.* Формирование математических понятий у младших школьников. Остенсивные определения / А. Л. Чекин // Начальная школа. — 2018. — № 2. — С. 40—42.



## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ

Л. И. ЕРЕМИНА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и социальной работы  
Ульяновского государственного педагогического  
университета им. И. Н. Ульянова  
[lariv73@mail.ru](mailto:lariv73@mail.ru)

В статье раскрыты особенности использования педагогических технологий для совершенствования процесса социального творчества студентов. Рассматривается проблема формирования готовности студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности. Представлен опыт эмпирического исследования использования технологий коллективной творческой деятельности, проектирования, групповой творческой работы, игровых технологий для оптимизации социального творчества студентов.

The article reveals the peculiarities of using pedagogical technologies for improving the process of social creativity of students. The problem of formation of students' readiness to social-transforming volunteer activity is considered. Experience of empirical research of the use of gaming technologies, technology of collective creative activity, technology of designing, technology of group creative work for optimization of social creativity of students is presented.

**Ключевые слова:** *социальное творчество, педагогические технологии, готовность к социально-преобразующей добровольческой деятельности*

**Key words:** *social creativity, pedagogical technologies, readiness for social-transforming volunteer activity*

**И**сследование социального творчества студентов сегодня актуально, поскольку одной из задач системы высшего образования является не только развитие креативности личности, что отмечено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», но формирование готовности студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности (2018 год объявлен у нас в стране Годом добровольца и волонтера). Социальное творчество предполагает формирование у студентов активной жизненной позиции, развитие их творческого потенциала, креативности, социальной активности, самостоятельности и инициативы, что способствует выработке собственного понимания значимости социальной деятельности, организации социально-образовательных проектов для позитивного преобразования окружающей социальной действительности.

Социальное творчество — это добровольное посильное участие студентов в совершенствовании общественных отношений, преобразовании ситуации, складывающейся в окружающем их социуме. Теоретические характеристики социального творчества как процесса преобразования окружающей среды отразили в своих исследованиях С. А. Букш, Р. Оуэн, Т. В. Козырева, Д. В. Григорьев, П. В. Степанов и др. Практические аспекты социально-преобразующей добровольческой деятельности как активного отношения к окружающей действительности раскрыты в исследованиях И. П. Иванова, Н. В. Белобородова, Б. В. Куприянова, Н. П. Царевой, Г. В. Олениной и др.

Педагогические технологии выступают одним из ведущих средств оптимизации социального творчества и формирования готовности студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности.

Педагогическая технология определяется как средство педагогической деятельности (Б. Т. Лихачев, С. А. Смирнов и др.); как способ осуществления педагогического процесса (В. П. Беспалько, А. М. Кушнир, В. М. Монахов, В. А. Сластенин и др.); как конструирование оптимальных обучающих систем (П. И. Пидкасистый, В. В. Гузеев и др.); как система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г. К. Селевко, М. В. Кларин и др.) [5].

Если взять за основу идею Д. В. Григорьева, Б. В. Куприянова о взаимосвязи результатов и форм социального творчества [1], то готовность студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности можно охарактеризовать в трех аспектах: когнитивном, эмоциональном, деятельностном.

*Когнитивный компонент* включает в себя приобретение студентами знаний социального действия. Ожидаемые результаты: студенты получают знания о социальных нормах и рисках при их нарушении, реалиях социальной и повседневной жизни, об основах волонтерской деятельности и правилах групповой творческой работы, способах самостоятельного поиска, анализа и обработки информации; активно включаются в общественную жизнь. Педагогической технологией здесь выступает технология организационно-деятельностной игры (технология игры), инициативное участие студентов в социально значимых делах и акциях (социальная проба).

Социальное творчество — это добровольное посильное участие студентов в совершенствовании общественных отношений, преобразовании ситуации, складывающейся в окружающем их социуме.

*Эмоциональный компонент* — это формирование позитивного отношения к социальному творчеству и социальной реальности в целом. Ожидаемые результаты: сформированное позитивное отношение, осознание своих возможностей и возрастание стремления к участию в волонтерской деятельности; повышение уровня развития социальной активности и креативности студентов. Основным средством оптимизации социального творчества студентов выступает технология коллективной творческой деятельности.

*Деятельностный компонент* готовности обучающихся к социально-преобразующей добровольческой деятельности представляет собой получение студентами самостоятельного опыта активного взаимодействия с социумом (добровольное социальное действие на благо и заботу о себе и других людях), социального опыта. Ожидаемые результаты: формирование навыка самостоятельного социально значимого, полезного действия; приобретение опыта самоорганизации и принятия на себя ответственности за других людей; овладение умениями и способами взаимодействия в волонтерской деятельности; повышение инициативы, самостоятельности в решении социально значимых проблем. Педагогической технологией достижения результатов деятельностного компонента готовности студентов к социальному творчеству выступает социально-образовательный проект.

Социальное творчество как процесс осмысления социальной дея-

тельности предполагает креативную составляющую преобразования и трансформации материала, взятого из жизни. Поиск эффективных средств оптимизации социального творчества позволил разработать технологические шаги организации групповой творческой работы студентов. *Технологический шаг* — это дей-

ствие, вызывающее ожидаемую динамику в изменении готовности студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности. Система устойчивых, целесообразных, последовательных действий, приводящих к заведомо гарантированному результату, представляет собой технологическую цепочку, что позволяет повысить степень управляемости логикой развития процесса социального творчества обучающихся.

Представленная технологическая цепочка групповой творческой работы является этапом планирования социально-преобразующей добровольческой деятельности студентов.

*Первый шаг* включает в себя подготовку к групповому событию: вовлечение студентов в групповую творческую работу; создание свободной непринужденной атмосферы, творческого настроения; организация диалога и принятие правил работы в группе; постановка и формулировка проблемы, выделение значимых вопросов для обсуждения; распределение «ролей» в группе при решении проблемы.

*Шаг второй* — это этап решения проблемы. Студенты, активно взаимодействуя друг с другом и, используя методы стимулирования креативности (например, техники группового мозгового штурма), выдвигают идеи, обмениваются ими, ищут пути и способы решения проблемы; создается банк идей, задача анализируется с разных позиций, ведется поиск важной информации при ее решении. На данном этапе важна игровая составляющая, которая стимулирует состояние творческого вдохновения и ослабляет напряжение в группе.

*Третий шаг* представляет собой рефлексивный анализ идей, в ходе которого студенты развивают предложения участников группы, обрабатывают полученную информацию. На данном этапе важно отказаться от суждений и критики, стимулировать процесс переосмысления, пре-

Технологический шаг — это действие, вызывающее ожидаемую динамику в изменении готовности студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности.

образования и совершенствования индивидуальных и групповых идей.

*Четвертый шаг* — это принятие совместного решения. Участники подводят итоги групповой работы, отбирают действительно продуктивные и лучшие идеи, разбивая их на три группы: идеи, полезные именно сейчас в данной ситуации; идеи для дальнейшего исследования и продвижения; абсолютно новые, инновационные подходы к решению проблемы. На данном этапе важно стимулировать принятие совместного решения и дальнейшее воплощение его в продукте социального творчества.

В результате взаимодействия студенты — участники групповой творческой работы перестают быть оппонентами, внося свой вклад в общее дело и разрабатывая общие идеи, постоянно развивающиеся и изменяющиеся, тем самым оптимизируют процесс социального творчества.

Эмпирическое исследование использования педагогических технологий как средства оптимизации социально-преобразующей добровольческой деятельности студентов проводилось на базе факультета педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. В нем приняли участие 90 студентов по направлениям подготовки: «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Социальная работа».

В рамках данного исследования педагогическая технология — это наиболее оптимальная последовательность педагогической деятельности (пошаговое выполнение действий), позволяющая получить надежный результат в конкретной ситуации. Целесообразно выстраивая систему действий (методов), педагог может последовательно инструментировать выбранный путь достижения цели. С помощью методов он делает определенные технологические шаги, то есть совершает системно-целевые действия, организованные на базе педагогических средств [3].

Для оптимизации социально-преобра-

зующей добровольческой деятельности студентов в ходе исследования были выделены и апробированы педагогические особенности использования технологий коллективной творческой деятельности, проектирования, групповой творческой работы, игровых технологий.

С помощью данных технологий студенты получают позитивный социальный опыт (взаимодействия, общения, совместной деятельности, групповой творческой работы, волонтерской и проектной деятельности). Педагогические технологии включают практические действия, направленные на формирование у обучающихся готовности к взаимодействию, социальному творчеству.

Практическая реализация *КОГНИТИВНОГО компонента* готовности студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности предполагает их активное участие в организационно-деятельностных играх, социально ориентированных акциях и общественно полезных делах — в благотворительных концертах, митингах, шествиях, а также распространение наглядной агитации социальной направленности, благоустройство социальных и природных объектов и пр., оказание шефской помощи детям с ОВЗ, детям-инвалидам, детям-сиротам, ветеранам, пожилым людям, инвалидам и т. п.

*Эмоциональный компонент* в практико-ориентированной деятельности нашел свое воплощение в проведенных на факультете коллективных творческих мероприятиях, таких как конкурс первокурсников, КВН, Масленица, Последний звонок, Творческий день, олимпиада по социальной работе «Спешите делать добро», турнир педагогического мастерства и пр.

Социальный проект «Дорогой добрых дел» в рамках конкурса социальной рекламы «Новый взгляд», социально-обра-

Практическая реализация когнитивного компонента готовности студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности предполагает их активное участие в социально ориентированных акциях и общественно полезных делах.

зовательный проект «Дари добро детям» в рамках организации благотворительной помощи детям-сиротам, социально-творческий проект «Твори. Люби. Дружи. Заботься» для расширения доступной образовательной среды, волонтерский проект «Кто, если не мы» для лиц с ограниченными возможностями здоровья и прочие проекты являются технологической составляющей *деятельностного компонента* готовности студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности.

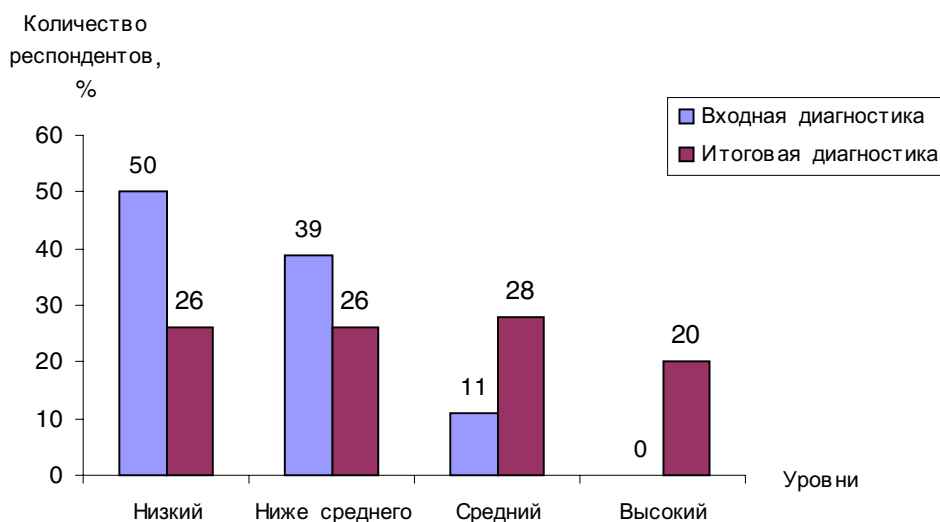
На факультете разработана и реализуется программа социального творчества студентов «Мы вместе — значит, мы сила», включающая в себя три модуля: «Я и моя семья», «Я и товарищи», «Я и общество» [3]. Механизмами реализации программы выступают социально-педагогическая поддержка, совместная творческая деятельность, разновозрастные общественные объединения детей и молодежи, интегрированная развивающая творческая среда. Социально-преобразующая добровольческая деятельность студентов актуальна, так как отвечает их интересам; свободна, поскольку помогает реализо-

вать способности обучающихся, но в то же время требует серьезных усилий и предполагает возможность самостоятельно достигать поставленных целей.

Для выявления уровня сформированности готовности студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности использовались следующие методики: тест на измерение социально-трудовой активности Ю. П. Платонова, методика для изучения социализированности личности М. И. Рожкова, тест для диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности (методологическая основа теста — теория мотивации Д. Макклелланда). В качестве основных критериев диагностики выступили когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты.

По полученным в ходе исследования данным можно проследить динамику сформированности готовности студентов к социальному творчеству. В обобщенном виде (уровни «высокий», «средний», «ниже среднего», «низкий») полученные результаты входной (ВД) и итоговой диагностики (ИД) представлены в диаграмме.

**Динамика сформированности готовности студентов к социально-преобразующей добровольческой деятельности**



*Низкий уровень* готовности обучающихся к социально-преобразующей добровольческой деятельности характеризуется низкими показателями по выделенным критериям социального творчества. *Уровень ниже среднего*: студенты обладают знаниями социально-общественного действия, навыками социального взаимодействия, у них отмечено ситуативно-позитивное отношение к социальному творчеству. *Средний уровень* характеризуется средними показателями по выделенным критериям социального творчества: учащиеся имеют опыт самостоятельного социально значимого действия, у них отмечено устойчиво-позитивное отношение к социальному творчеству. *Высокий уровень*: студенты знают, умеют, хотят и имеют опыт социального действия, для них характерна устойчивая положительная мотивация к самостоятельной социально-преобразующей добровольческой деятельности, ярко выражены социальная активность и креативность.

В начале эмпирического исследования у 50 % студентов наблюдался низкий, а у 39 % ниже среднего уровни готовности к социальному творчеству; всего 11 % респондентов показали результаты, относящиеся к среднему уровню.

Об этом также свидетельствует и проведенное анкетирование с целью выявления отношения студентов к социальному творчеству. Больше половины опрошенных нейтрально относились к соци-

ально-преобразующей добровольческой деятельности, не понимали значения, содержания социального творчества.

В конце эмпирического исследования количество респондентов, находящихся на

низком уровне сформированности готовности к социальному творчеству, уменьшилось в два раза (ВД — 50 %; ИД — 26 %), на уровне ниже среднего — в 1,5 раза (ВД — 39 %; ИД — 26 %). Результаты итоговой диагностики свидетельствуют, что численность респондентов среднего уровня увеличилась в 2,5 раза (ВД — 11 %; ИД — 28 %). При этом стоит отметить, что на высоком уровне сформированности готовности к социально-преобразующей добровольческой деятельности оказалось 20 % студентов от общего числа респондентов (ВД — 0 %; ИД — 20 %).

Основные результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать вывод, что ряд педагогических технологий (игровые, коллективной творческой деятельности, проектирования, технологическая цепочка шагов групповой творческой работы) эффективно влияют на процесс оптимизации социального творчества студентов и способствуют повышению уровня сформированности готовности к социально-преобразующей добровольческой деятельности.

В начале эмпирического исследования у 50 % студентов наблюдался низкий, а у 39 % ниже среднего уровни готовности к социальному творчеству; всего 11 % респондентов показали результаты, относящиеся к среднему уровню.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Технология развития ценностно-смысловой сферы современного школьника / Н. Ю. Бармин, С. А. Максимова, И. В. Герасимова, Е. Худин // Нижегородское образование. — 2016. — № 4. — С. 12—19.
2. Григорьев, Д. В. Программы внеурочной деятельности в школе: Художественное творчество. Социальное творчество / Д. В. Григорьев, Б. В. Куприянов. — М. : Просвещение, 2011. — 76 с.
3. Еремина, Л. И. Влияние групповой креативности на социальное творчество студентов в Поволжском регионе : монография / Л. И. Еремина. — Ульяновск : УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2014. — 144 с.
4. Поляков, С. Д. Технологии воспитания : учебно-методическое пособие / С. Д. Поляков. — М. : ВЛАДОС, 2002. — 144 с.
5. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.

**Журнал «Практика школьного воспитания»  
приглашает к сотрудничеству**

Журнал издается Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области. Издание выходит четыре раза в месяц. 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.

Перечень представляемых авторами материалов:

1. Текст статьи.
2. Фотография автора.
3. Фотографии к содержанию статьи — не менее 7.
4. Контактная информация об авторе (авторах): рабочий телефон (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефон для связи.

Подробную информацию смотрите на сайте Нижегородского института развития образования [www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru), перейдя по ссылке «Издательская деятельность», далее «Периодические издания», «Журнал “Практика школьного воспитания”». Дополнительная информация по телефону (831) 468-08-03.

**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.

Концепция газеты предусматривает подбор тематического материала в каждый номер.

Темы и требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования [www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru) в разделе *Периодические издания*, в подразделе *Газета «Школа»*. Дополнительную информацию можно получить по телефону (831) 468-08-03.

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

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

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



**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ  
СИСТЕМА:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



# Точка зрения ученого



## ЛОГИКА ОПИСАНИЯ СПОСОБОВ РЕЧЕВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРНОГО КОНФЛИКТА УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

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

Статья посвящена теоретико-методологическому обоснованию проблемы речевой репрезентации культурного конфликта учителя и ученика. Автор выделяет межличностный конфликт, конфликт личности и группы людей, а также межгрупповой конфликт в рамках культурного конфликта в образовательной среде; предлагает собственную классификацию культурного конфликта учителя и ученика, предполагающую их дифференциацию на информационные, аксиологические и операциональные конфликты. Речевая репрезентация конфликта учителя и ученика рассматривается как процесс интерпретации нерасчлененного пространства культуры в дискретных языковых и прагматических средствах, используемых в конфликтных коммуникативных актах.

The article is devoted to the theoretic and methodological substantiation of speech representation of the culture conflict between a teacher and a student. The author highlights the interpersonal conflict, the conflict between a personality and a group, the intergroup conflict within the framework of the culture conflict in the educational environment; suggests her own classification of the culture conflict between a teacher and a student which intends their differentiation to informational, axiological and operational conflicts. The speech revealing of the culture conflict between a teacher and a student is considered as the process of interpretation of the undivided space of culture in discrete linguistic and pragmatic means used in conflict communicative acts.

**Ключевые слова:** *культурный конфликт, речевая репрезентация культурного конфликта, информационные, аксиологические, операциональные конфликты*

**Key words:** *the culture conflict, the speech representation of the culture conflict, informational, axiological and operational conflicts*

**П**роблема культурного конфликта учителя и ученика, а также способов его репрезентации представляет собой определенную перспективу междисциплинарных научных исследований.

В диссертационных исследованиях последних лет (работы В. В. Абраменковой, С. А. Барсуковой, А. И. Выражаемской, В. В. Горшковой, Н. Л. Гундыревой, Е. В. Коротаевой, С. П. Куваева, К. С. Хановой, А. С. Белкина, Ю. С. Бродского,

Т. Д. Молодцовой, И. А. Невского, Т. И. Теплициной и др.) описаны институциональные (психолого-педагогические) аспекты формирования и развития конструктивного и деструктивного диалогов педагога и ученика. Вместе с тем недостаточно разрешенным остается вопрос о влиянии той или иной культурной парадигмы на характер развития и способ протекания данного диалога.

Под культурным конфликтом мы понимаем «особую форму взаимодействия между людьми (группами людей), основанную на различного рода столкновениях (частичное противоречие, полное неприятие, активное подавление и т. д.) тех ценностных систем, которые определяют стиль их жизни, способ мысле- и жизнедеятельности» [4]. Эти столкновения «могут быть связаны с различными темпом и глубиной постижения и характером отражения современным человеком культурных ситуаций пост- и постпостмодерна» [4]. Их идейно-содержательное и операционально-технологическое разграничение как находящихся в отношениях хронологически преемственных мировоззренческих систем может быть в общем виде представлено следующим образом:

✓ постмодерн оперирует нелинейно организованным текстовым пространством\*; постпостмодерн — технообразами\*\*, продуктом Всемирной паутины;

✓ постмодерн провозглашает множественность нравственно-этических и художественно-эстетических систем; постпостмодерн унифицирует и в известной степени упрощает данное многообразие;

✓ постмодерн концептуализирует индивидуальность, уникальную личность; постпостмодерн — социум, сетевое сообщество, групповую идентификацию.

На образовательной почве этот конфликт может найти выражение в противоречии способов мысле- и жизнедеятель-

ности учителя и ученика как «а) представителей различных культурных ситуаций (пост- и постпостмодерна); б) людей, в различной степени освоивших одну и ту же культурную ситуацию (пост- или постпостмодерна); в) человека и нового для него культурного содержания» [4].

Следовательно, с точки зрения сторон рассматриваемого культурного конфликта могут быть выделены следующие типы противоречий\*\*\*:

✓ межличностный конфликт (между двумя людьми — представителями различных культурных ситуаций, то есть непосредственно между учителем и учеником);

✓ конфликт личности и группы людей (между человеком и общностью, помещенными в различные культурные ситуации: между учителем и группой учеников; учеником и группой учителей);

✓ межгрупповой конфликт (между двумя общностями — представителями различных культурных ситуаций, то есть группой учеников и группой учителей).

Объектом культурного конфликта может выступать система знаний и представлений, ценностей и смыслов, поведенческих императивов и моделей, которая маркирует различные культурные ситуации — постмодерна и постпостмодерна. Культурные конфликты, таким обра-

Объектом культурного конфликта может выступать система знаний и представлений, поведенческих императивов и моделей, которая маркирует различные культурные ситуации — постмодерна и постпостмодерна.

\*\*\* Здесь мы опираемся на классическую структуру конфликта, предложенную исследователями А. И. Шипиловым и А. Я. Анцуповым в работе «Конфликтология»: участники (или стороны) конфликта; предмет конфликта (или противоречие, столкновение интересов и целей сторон); объект конфликта (или ресурс — ценность, к которой стремятся участники конфликта); микро- и макросреда конфликта (или условия, в которых действуют стороны); мотивы конфликта (или побуждения сторон к вступлению в конфликт); конфликтное поведение сторон конфликта; информационные модели конфликтной ситуации [1].

\* «Ничто не существует вне текста» (Ж. Деррида).

\*\* Термин А. Коклена.

зом, могут быть *информационными, аксиологическими и операциональными*.

*Информационный культурный конфликт* заключается в столкновении уникальных в различных культурных ситуациях представлений, объемов понятий о том или ином культурном феномене.

*Аксиологический культурный конфликт* возникает по поводу характера коннотации того или иного культурного феномена, включения/исключения его из системы ценностных ориентиров человека или группы людей — представителей той или иной культурной ситуации, восприятия данного феномена как значимого, культурно маркированного / нейтрального.

*Операциональный культурный конфликт* представляет собой противоречие не содержательного, а сугубо технологического порядка; он разворачивается на основе противоречия различных способов освоения актуального культурного пространства и деятельности в нем.

Вслед за ученым Ю. Ф. Лукиным [8] мы полагаем, что объект культурного конфликта учителя и ученика может быть как явным (стороны осознают разницу тех аксиологических, информационных и операциональных систем, которые становятся поводом к возникновению конфликта), так и скрытым, латентным.

Считаем, что осуществить типологию культурных конфликтов, основываясь на

Конфликт носителей различных культурных кодов не способен получить в образовательном дискурсе открытого, острого выражения в силу табуированности целого ряда пластов духовной и ментальной жизни современного человека.

их предмете, довольно сложно. Дело в том, что предмет как совокупность конкретных, всегда отчетливо осознаваемых противоречий между сторонами, которая маркирует сущность проявления конфликта и, следовательно, является

основанием для его урегулирования, может выходить за рамки собственно культурного конфликта, то есть находить выражение в других видах конфликта, в нашем случае — в педагогическом конфликте.

Кроме того, культурный конфликт, на наш взгляд, лишен и жестких временных границ, простирающихся от четко обозначенной точки отсчета до его оформленного завершения. Сложно однозначно установить временные рамки смены одного культурного кода другим с точностью до года и даже десятилетия. Однако если культурная дистанция (межличностная, межгрупповая, между личностью и общностью) действительно существует, то конфликтная ситуация начинается с момента, служащего «отправной точкой» непосредственного взаимодействия сторон конфликта. Следуя этой логике, завершение культурного конфликта приходится на момент прекращения процесса коммуникации. Иными словами, культурный конфликт не инициируется одной из его сторон: говорить о мотиве в данном контексте можно лишь условно. Вместе с тем субъективная сторона культурного конфликта заключена в различной степени интенсивности его протекания, связанной с тем, насколько прочно тот или иной феномен укоренен в ценностной системе и культурной практике индивида или группы людей [4].

Стоит заметить, что конфликт носителей различных культурных кодов не способен получить в образовательном дискурсе открытого, острого выражения в силу табуированности целого ряда пластов духовной и ментальной жизни современного человека, отсутствия практики открытого разговора о культурных различиях участников образовательных отношений.

В связи с этим особую актуальность приобретает исследование различных возможностей экспликации культурного конфликта в образовательной среде, одной из которых является, на наш взгляд, совокупность способов репрезентации данного конфликта на уровне речевого высказывания. Важнейшим методологическим принципом описания языковых процессов, протекающих в различных сферах человеческой жизни (включая образова-

ние) и маркирующих ее ключевые феномены (в том числе конфликты учителя и ученика), в настоящее время является их рассмотрение в рамках антропоцентрической парадигмы, ориентированной на личность носителя языка (или, по Ю. Н. Караулову, языковую личность). Направления в лингвистической науке, изучающие комплекс вопросов, связанных с «человеческим фактором» в языке и речи, взаимоотношением языка и культуры, позволяют характеризовать языковые явления не только как элементы замкнутой знаковой системы, но и как факторы, отражающие различные стороны жизни человека и общества, в том числе и их конфликтные проявления.

Считаем, что при рассмотрении способов речевой репрезентации культурных конфликтов в образовательной среде необходимо опираться на приводимые ниже базовые положения, выработанные в соответствии с теоретико-методологическими принципами *прагмалингвистики и теории речевых актов* (труды Г. Грайса, Дж. Остина, Дж. Серля, Н. Д. Арутюновой и т. д.); *теории лингвистической вежливости* (работы Р. Brown, S. Levinson, S. Blum-Kulka, G. Leech, J. Richards, R. Schmidt, R. Scollon, S. Scollon, A. Вежбицкой, Т. ван Дейка и т. д.); *когнитивной лингвистики* (труды Дж. Лакоффа, Н. А. Кобриной, Е. С. Кубряковой, М. Минского, М. В. Никитина, Е. А. Шингаревой и т. д.); *языковой концептологии и языковой картины мира* (работы Н. Д. Арутюновой, А. Н. Баранова, Т. В. Булыгиной, А. Вежбицкой, Г. Е. Крейдлина, А. Д. Шмелева и др.); *истории русской лингвокультуры* (труды М. М. Бахтина, В. И. Жельвиса, Ю. Н. Караулова, В. Г. Костомарова, Ю. М. Лотмана, С. Е. Никитиной, И. А. Стернина и др.), *конфликтологии и теории речевого конфликта* (работы А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова, Н. Д. Арутюновой, Е. Ю. Булыгиной, А. Вежбицкой, В. З. Демьянкова и др.).

Речевая репрезентация культурного конфликта учителя и ученика может

быть рассмотрена как процесс интерпретации недискретной реальности (нерасчлененного пространства) культуры в дискретных языковых и прагматических средствах.

Фонд языковых ресурсов (лексико-грамматических средств) является общим для участников рассматриваемого нами конфликта — носителей одного языка, представителей одной национальной культуры.

Его структурно-семантическая специфика заключается в объеме активного словарного запаса, обеспечивающего естественную коммуникацию, степени разнообразия активных грамматических конструкций, а также в степени соответствия используемых единиц действующим языковым нормам. При этом организация функционально-стилистического и прагматико-пресуппозитивного фона коммуникации, стратегий и тактик речевого поведения может быть обусловлена той или иной культурной ситуацией.

Иными словами, рассмотрение коммуникативных актов, маркирующих культурный конфликт учителя и ученика, может быть осуществлено на основе:

✓ структурно-семантического анализа единиц лексического и грамматического (морфологического и синтаксического) уровней;

✓ анализа функционально-стилистических особенностей употребления единиц лексического и грамматического (морфологического и синтаксического) уровней;

✓ анализа прагмалингвистических особенностей функционирования единиц лексического и грамматического (морфологического и синтаксического) уровней.

Структурно-семантический анализ направлен на исследование реализации особенностей формы и содержательной стороны лексем и грамматических единиц в соответствии с их нормативным (кодифицированным), закрепленным в

Речевая репрезентация культурного конфликта учителя и ученика может быть рассмотрена как процесс интерпретации недискретной реальности (нерасчлененного пространства) культуры в дискретных языковых и прагматических средствах.

словарях и грамматиках, употреблением или с отклонением от него.

Анализ функционально-стилистических возможностей рассматриваемых единиц может быть осуществлен на основе исследования их употребления (в аспекте структурных и семантических характеристик) в рассматриваемых коммуникативных актах. Он нацелен на выявление релевантных (стилистически нейтральных) / нерелевантных (стилистически маркированных) дополнительных стилистических нагрузок лексических и грамматических единиц языка.

Соглашаясь с точкой зрения Б. Ю. Нормана, мы считаем, что прагмалингвистический анализ лексических и грамматических (морфологических и синтаксических) единиц возможен как выявление значимых различий между собственно языковым и внеязыковым (прагматическим) содержанием исследуемых коммуникативных актов. Рассмотрим ниже ряд значимых позиций для описания данного аспекта анализа репрезентации культурных конфликтов.

Анализ точек соприкосновения и областей расхождения языкового и внеязыкового (прагматического) содержания исследуемых коммуникативных актов осуществляется в рамках взаимодействия речевого акта и контекста [2].

Британский философ языка, автор теории речевых актов Дж. Остин выделяет локутивный (непосредственное произнесение высказывания с помощью языковых средств), иллюкутивный (отражение коммуникативной цели говорящего) и перлокутивный речевые акты (намерен-

ное воздействие на адресата в целях достижения того или иного результата) [10]. При этом если наблюдается соответствие коммуникативной цели говорящего способам ее вербального воплощения (соот-

ветствующим лексико-грамматическим конструкциям), то перед нами так называемый прямой речевой акт. Отсутствие такого соответствия (языковых средств другим — необознаваемым — иллюкутивным целям) дает косвенный речевой акт. В определенном смысле подавляющее большинство речевых актов, порожденных в ситуации неравенства культурных кодов, представляют именно косвенные речевые акты, иллюкутивная сила которых выражена имплицитно: объективное содержание высказываний оказывается неравным интенциям говорящих.

Вместе с тем «помимо анализа явных и скрытых целей высказывания, внутренней установки говорящего и готовности слушающего «пойти навстречу» в достижении искомого смысла» [9] В. Г. Гак предлагает рассматривать проблему «выбора их формы в конкретных условиях» [3]. В связи с этим можно говорить, с одной стороны, о контексте высказывания как необходимом и достаточном текстовом (вербализированном) пространстве, а с другой — о его пресуппозитивном (внетекстовом) фоне. В последнем случае речь идет об определенном имеющемся у участников коммуникации к моменту речевого акта опыте (когнитивном и коммуникативном) как неких общих (или различных, несовпадающих) предпосылках того или иного высказывания. Н. Д. Арутюнова в своей статье «Истоки, проблемы и категории прагматики», размышляя о соотношении контекста и пресуппозиции, приходит к выводу, что «пресуппозиции неспособны подавляться под воздействием контекста — они обладают свойством неустранимости. Употребление высказывания с пресуппозицией в контексте, который противоречит этой пресуппозиции, приводит к аномалии: пресуппозиция оказывается сильнее контекста».

Опора на пресуппозицию речевого акта в рассматриваемой нами ситуации конфликта культур может оказаться затруднена в силу различий внеязыкового контекста общения, так называемого ком-

Подавляющее большинство речевых актов, порожденных в ситуации неравенства культурных кодов, представляют именно косвенные речевые акты, иллюкутивная сила которых выражена имплицитно: объективное содержание высказываний оказывается неравным интенциям говорящих.

муникативно-прагматического пространства высказывания, его прагматической референции. Между знаком (общей для коммуникантов в данном случае системой языковых единиц) и референтом (передаваемой информацией) возникает образ говорящего, не равный образу воспринимающего по характеру интерпретации данного референта данной системой знаков. Понимание в коммуникативных актах учителя и ученика, интерпретируемое в гумбольдтовском ключе как непонимание\*, выступает на границах культур, психолого-возрастных и функционально-ролевых позиций как своего рода герменевтическое «сальто-мортале»: участники коммуникации лишены общего пресуппозитивного фона и успешное взаимодействие возможно лишь в пределах того или иного образовательного контекста (учебного, воспитательного, организационного и т. д.)

Культурный конфликт может быть репрезентирован совокупностью конфликтных коммуникативных актов (далее — ККА). При этом структура и содержание речевых действий в ККА характеризуются набором противоречий, которые имеют у участников коммуникации (интенций, установок, целей, активного запаса языковых ресурсов, знаний и т. д.) и либо только осознаются (докоммуникативная стадия), либо становятся явными средствами «конфликтных языковых (лексических, грамматических) и речевых (конфронтационных речевых тактик, соответствующей невербалики) средств» (коммуникативная фаза), либо преодолеваются (посткоммуникативная фаза) [12].

При этом наибольший интерес представляет прежде всего коммуникативная стадия конфликтного коммуникативного акта, маркирующая созревание, пик и спад конфликта. Наиболее релевантные конфликтногенному характеру коммуникации языковые и внеязыковые средства ис-

пользуются сторонами конфликта на стадии его пика. Именно на этом этапе несовпадение коммуникативных установок оппонентов, семантических объемов используемых языковых средств и их функционально-стилевых нагрузок становятся явным и может быть рассмотрено в качестве предпосылки педагогического конфликта.

Исследование конфликтных коммуникативных актов может быть осуществлено в когнитивном и прагматическом аспектах [12]. *Когнитивный аспект* анализа конфликтных коммуникативных актов (рассмотрен в работах А. Н. Баранова, В. З. Демьянкова, Д. О. Добровольского, Е. С. Кубряковой, В. В. Красных, Л. Г. Лузиной, Ю. Г. Панкраца, В. В. Петрова и др.) заключается в установлении закономерностей между способами мыслительности человека в культурных ситуациях постмодерна и постпостмодерна и средствами ее выражения. *Прагматический аспект* исследования конфликтных коммуникативных актов (работы Н. Д. Арутюновой, Т. В. Булыгиной, Ю. С. Степанова, И. П. Сусова и др.) находит выражение в интерпретации их содержания и структуры с позиции порождающей или воспринимающей ККА языковой личности как актанта культурных ситуаций постмодерна и постпостмодерна. В первом случае конфликтногенный характер коммуникации достигается противоречием между характером протекания мыслительных процессов и способом их вербального воплощения; во втором — между объемом содержания (значением и смыслом) того, кто продуцирует высказывание, и того, кто его воспринимает. Наиболее ярким примером реализации когнитивного аспекта конфликтного коммуникативного акта учителя и ученика является организация процесса обучения в интернет-пространстве. Ограниченность вариантов активно используемых в информа-

---

Наиболее ярким примером реализации когнитивного аспекта конфликтного коммуникативного акта учителя и ученика является организация процесса обучения в интернет-пространстве.

---

\* «Всякое понимание есть в то же время непонимание» (Вильгельм фон Гумбольдт).

ционной образовательной среде речевых стратегий и тактик, объема и стилистической маркированности используемых речевых средств; установка на оптимальную информативность речевых высказываний в Сети (максимальное количество информации минимальными ресурсами) неизбежно редуцируют саму мыслительную деятельность педагога в Сети, что повышает уровень конфликтности коммуникативного акта. Прагматический аспект конфликтных коммуникативных актов реализуется как противоречие общности семантики порождаемого и воспринимаемого текстов (логическое содержание текста, равное сумме значений входящих в него конститутивных единиц) и разности смыслов речевых высказываний.

Речевая деятельность, речевое поведение, выбор речевых стратегий и тактик, отбор вербальных средств участников конфликта обуславливается как индивидуальными лингвопрагматическими факторами (интенция, коммуникативное намерение и цель говорящего), так и его принадлежностью к той или иной культурной ситуации, определяющей «речевые регистры» коммуникации в целом.

Каждая культурная ситуация детерминирует преобладание/нивелирование определенного коммуникативного типа личности, реализующего тот или иной набор речевых стратегий и тактик поведения в конфликте.

Каждая культурная ситуация детерминирует преобладание/нивелирование определенного коммуникативного типа личности, реализующего тот или иной набор речевых стратегий и тактик поведения в конфликте.

Исследователь В. С. Третьякова выявляет три типа личности на основе их коммуникативных установок:

✓ «установка на конфликт, конфронтацию»;

✓ «установка на устранивание, невмешательство»;

✓ «установка на сотрудничество, кооперацию» [12].

При этом первая установка определяет выбор такого речевого поведения,

которое характеризуют: «активное воздействие на партнера по коммуникации», «использование негативных средств стимуляции речевого взаимодействия», «доминирование роли говорящего с сосредоточенностью на самом себе в высказывании», «нарушение коммуникативных норм поведения», «навешивание ярлыков», и т. д. Корреляция данного типа личности на социальный дискурс, по мнению исследователя, дает «деструктивный» тип поведения, на психологический — «грубо-статический» [12].

Второй тип коммуникантов В. С. Третьякова именует «конформистским», характеризуя их речевое поведение в конфликте следующими тенденциями: к «реализации индивидуальных целей коммуникации независимо от другого субъекта», к «сосредоточенности на собственном «я»», к «отказу от принятия самостоятельных решений» и т. д. [12].

Третья установка основывается на стремлении к сотрудничеству и кооперации в речевом поведении, характеризующемся «доминированием фактической интенции», «стремлением к соблюдению семантической когерентности развиваемой темы», «преобладанием модальности уверенности и положительного отношения к речевой интеракции и партнеру по общению», «соблюдением конвенциональных принципов и коммуникативных норм общения» [12].

В. С. Третьякова определяет ряд факторов, обуславливающих проявление той или иной установки, среди которых нам представляется перспективным выделить следующие: «традиции и нормы, сложившиеся в данной этнокультурной общности, в профессиональной группе, к которой принадлежат говорящие; конвенции, принятые в данном социуме; схемы речевого поведения, ставшие социально значимыми и усвоенные личностью; выполнение коммуникантами социальных ролей, определяемых социальным статусом, профессией, национальной принадлежностью, образованием, возрастом и т. д.» [12].



ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Анцупов, А. Я.* Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М. : ЮНИТИ, 2000. — 551 с.
2. *Арутюнова, Н. Д.* Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. — 3-е изд., стер. — М. : Едиториал УРСС, 2003. — 383 с.
3. *Гак, В. Г.* Языковые преобразования. Некоторые аспекты лингвистической науки в конце XX века. От ситуации к высказыванию / В. Г. Гак. — М. : Либроком, 2009. — 408 с.
4. *Герасимова, И. В.* Культурные эффекты образования взрослых: на пути к человеку эпохи постмодерна : монография / И. В. Герасимова, С. А. Максимова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 127 с.
5. *Герасимова, И. В.* Логика исследования репрезентации культурных конфликтов в пространстве речи / И. В. Герасимова // Нижегородское образование. — 2017. — № 1. — С. 23—30.
6. *Зазыкин, В. Г.* Введение в психологию конфликтов (на примерах конфликтов в организациях) / В. Г. Зазыкин, Н. С. Нечаева. — М. : Институт молодежи, 1996. — 54 с.
7. *Зазыкин, В. Г.* Психолого-акмеологический подход в изучении и разрешении конфликтов / В. Г. Зазыкин // Акмеология. — 2004. — № 3. — С. 27—33.
8. *Лукин, Ю. Ф.* Конфликтология: управление конфликтами / Ю. Ф. Лукин. — М. : Гаудеамус, 2007. — 799 с.
9. *Норман, Б. Ю.* Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков) : курс лекций / Б. Ю. Норман. — Минск : БГУ, 2009. — 183 с.
10. *Остин, Дж. Л.* Избранное. / Дж. Л. Остин. — М. : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги, 1999. — 332 с.
11. *Смелзер, Н.* Социология : пер. с англ / Н. Смелзер. — М. : Феникс, 1994. — 688 с.
12. *Третьякова, В. С.* Речевой конфликт и гармонизация общения : дис. ... докт. филолог. наук / В. С. Третьякова. — Екатеринбург, 2003. — 36 с.

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

**Рабочая тетрадь аспиранта: основы подготовки к научно-исследовательской деятельности** / Авт.-разраб.: Г. А. Игнатьева, В. В. Николина, О. В. Тулупова, О. Е. Фефелова. — 2-е изд., испр. и доп. 57 с.

В рабочей тетради к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования по направлению подготовки 44.06.01 — Образование и педагогические науки представлена технология подготовки аспирантов к научно-исследовательской деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

В издании приводятся основные понятия и категории, характеризующие кандидатскую диссертацию как квалификационную научную работу, а также требования к стилю и жанру диссертационного исследования.



# Слово докторанту и аспиранту

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИСТАНТНОМУ ОБЩЕНИЮ



И. В. ГУБАНИЦЕВА,  
аспирант Института педагогики  
и психологии образования МГПУ  
(Москва)  
[angela1605@mail.ru](mailto:angela1605@mail.ru)



Т. И. ЗИНОВЬЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент департамента методики  
обучения Института педагогики  
и психологии образования МГПУ  
(Москва)  
[zti\\_111@mail.ru](mailto:zti_111@mail.ru)

Статья посвящена вопросу использования современных технологий для решения задач формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности. На примере исследования студентами-педагогами проблемы обучения школьников дистантному общению показан потенциал интерактивных технологий в овладении студентами основами инновационной деятельности.

The article is devoted to the using of modern technologies to solve the problems of formation of the future teacher's readiness for innovation. The potential of interactive technologies for students to master the fundamentals of innovation is shown in the example of student-teachers' researching of the problem how to learn schoolchildren to distant communication.

**Ключевые слова:** образовательные технологии, инновационная деятельность педагога, дистантное общение

**Key words:** educational technologies, innovative activity of the teacher, distant communication

Современное общество вступает в новую для себя информационную эпоху, характеризующуюся тем, что большая часть его граждан занята производством, хранением, переработкой информации. В таком обществе качество жизни, перспективы социального развития в значительной степени зависят от информации и особенностей ее использования [6].

Вышесказанное объясняет интерес представителей разных научных областей (социологии, психологии, педагогики) к проблеме определения предполагаемых особенностей будущей действительности, их соотнесения с личностными качествами человека будущего. В своих работах А. М. Кондаков делает следующие прогнозы: *во-первых*, увеличатся темпы изменения реальности, что актуализирует такие качества личности, как «чувство времени», умение его (время) организовать, гибкость, мобильность, эмоциональная устойчивость, умение сохранять здоровье и работоспособность; *во-вторых*, расширятся возможности во всех областях жизни, что сделает востребованными такие качества, как смелость, способность расставлять приоритеты, рисковать, действовать на основе интуиции в незнакомых обстоятельствах, а также умения выбирать, выявлять новые идеи, принимать нестандартные решения; *в-третьих*, нарастание интенсивности информационных потоков и, как следствие, падение ценности объема знаний сделает востребованным умение работать с информацией (находить, анализировать, сохранять, использовать). В ряду востребованных качеств личности автор упоминает также готовность к самообразованию, освоению новых технологий, креативность, солидарность, умение взаимодействовать в команде, самомотивация к работе на результат, способность к самоанализу [6].

Миссия подготовки социума к вступлению в новую эпоху, воспитания граждан, обладающих необходимыми качества-

ми, ложится на образование, что актуализирует задачу обновления его системы.

Идеи модернизации системы образования нашли отражение в Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации № 2765-р от 29 декабря 2014 г., где содержатся установки на усиление технологического аспекта модернизации системы образования, отмечается необходимость внедрения эффективных образовательных технологий, что позволит задействовать резервные возможности личности обучающихся, положительно скажется на повышении качества образования.

Образовательные технологии в современной педагогической науке трактуются как действенное средство реализации новой образовательной парадигмы — гуманизации образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности обучающегося за счет гармоничного сочетания технических и человеческих ресурсов [1].

Образовательный процесс высшей школы сегодня переосмыслен с новых позиций: «признается вероятностный характер образования; актуализируется субъективность обучающегося; имеет место проектирование личностно ориентированных образовательных технологий; реализуется установка на самореализацию личности за счет собственной образовательной траектории; обеспечивается развитие личности, способной ориентироваться в противоречиях современного мира, действовать, опираясь на интуицию; обеспечивается мониторинг тенденций развития обучающегося; обеспечивается воздействие не на обучающегося, а на ту среду, в которую он погружен; акцент в обучении делается на развитие

---

Миссия подготовки социума к вступлению в новую эпоху, воспитания граждан, обладающих необходимыми качествами, ложится на образование, что актуализирует задачу обновления его системы.

деятельности, а не на накопление фактов и др.» [4, с. 304].

Подобное понимание образовательного процесса определяет особенности востребованных сегодня технологий. Знание этих признаков позволяет педагогу анализировать, выбирать и грамотно применять технологии на практике, обнаруживать инновации в работе коллег, что обеспечит успех при разработке собственных оригинальных решений. Принятыми педагогическим сообществом признаками образовательных технологий являются диагностичность описания цели, воспроизводимость педагогического процесса и его результатов, концептуальность, организационные формы обучения, системность, управляемость, эффективность результатов [1; 7].

Названные признаки реализуются в технологиях, имеющих сегодня статус инновационных (например, технологии саморазвития, сотрудничества, эвристические технологии и др.). Термин «инновация» трактуется двояко: как комплекс взаимосвязанных новых процессов; как результат концептуализации новой идеи, направленной на решение проблемы и последующее практическое применение. Инновация в образовании рассматривается как процесс освоения, использования новшества (нового образовательного продукта), как введение новшества в цели, содержание, методы, формы обучения и воспитания [1; 8; 9; 10].

Признаками образовательных технологий являются диагностичность описания цели, воспроизводимость педагогического процесса и его результатов, концептуальность, системность, управляемость, эффективность результатов.

В педагогической литературе (В. А. Слостенин, Л. С. Подымова, А. В. Хуторской и др.) содержится указание на источники инноваций в образовании: прежде всего это новаторский педагогический опыт, который следует выявлять, изучать, распространять. Его уникальными образцами стали достижения известных российских педагогов: И. П. Иванова, Е. Н. Ильина, В. А. Караковского, Е. А. Ямбур-

га и др. Другим источником инноваций в образовании являются результаты научных педагогических исследований, апробация которых подтвердила целесообразность их внедрения в образовательный процесс [9; 10].

Педагогическому сообществу известны инновации конца XX века: идеи-новшества (укрупнения блоков, перспективы, погружения, интеграции знаний, интерактивности); целостные инновационные педагогические системы (лично ориентированные («Школа жизни» Ш. А. Амонашвили); оргдеятельностные, например коммунарские методики И. П. Иванова).

В начале XXI века получили распространение нововведения, связанные с идеей метапредметности в образовании (метапредметное содержание и результаты образования, универсальные учебные действия и др.). Разрабатываются персонализированные образовательные траектории на основе диагностики, метод «взрыва» как способ создания ситуации поворотного пункта в мировосприятии ребенка, открытое обучение, игровые среды онлайн, «перевернутый класс», событийное образование.

Важнейшим условием внедрения инноваций является готовность педагога к данной деятельности. Способен ли учитель-практик к ее полноценному осуществлению? Многие ли преподаватели могут принять новшество, использовать его в профессиональной деятельности? Являются ли современные учителя создателями новшеств?

В этой связи показательны данные К. Ангеловски об отношении педагогов к инновациям: «новаторы» (создатели новшеств) составляют 6,6 % учителей; «передовики» (первыми используют новшества) — 44,7 %; «умеренные» (новое принимать не спешат, ждут апробации) — 17,7 %; «предпоследние» (принимают новое под давлением большинства коллег) — 8 %; «последние», скептики (используют новое под давлением руководства) — 22,7 % [2].

Исследователи проблемы готовности учителей к инновационной деятельности (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской и др.) отмечают некоторые тенденции: *во-первых*, количество учителей, положительно оценивающих инновационные процессы в образовании, неизменно растет; *во-вторых*, увеличивается разнообразие применяемых в образовательном процессе элементов инновационного обучения (изменение форм учебного контроля, развитие когнитивных и креативных качеств ученика, обучение без объяснения материала учителем, «мозговой штурм», рефлексия учебной деятельности, взаимообучение, защита творческих работ, выступление ученика в роли учителя, конструирование гипотез и др.); *в-третьих*, нередко элементы инновационного обучения используются педагогами фрагментарно, в качестве «пробы». Таким образом, при очевидной положительной тенденции к принятию учителями инноваций уровень готовности педагогов к этой деятельности невысок, что снижает результативность вводимых в образовательный процесс новшеств и актуализирует задачу специальной подготовки педагога к осуществлению инновационной деятельности в образовательном процессе [9; 10].

Проблема формирования у будущих учителей готовности к инновационной деятельности в научном описании (Т. М. Балыхина, Т. И. Зиновьева и др.) представлена в контексте анализа уровней сформированности профессиональной компетенции педагога и связывается со способностью к творческой деятельности. На *пороговом уровне* имеет место выбор педагогической профессии; *начальный уровень* предполагает профессиональное педагогическое образование; *уровень адаптации* состоит в приобретении учителем профессионального опыта; *профессиональный уровень* характеризуется высококвалифицированным выполнением педагогической деятельности; наконец на

*творческом уровне* учитель ведет инновационную деятельность, внедряет новшества. Сказанное позволяет заключить, что условиями готовности преподавателя к осуществлению инновационной деятельности становятся: *верный выбор профессии, получение профессионального педагогического образования, приобретение педагогического опыта, достижение профессионального мастерства, способность к профессиональной творческой деятельности* [3; 5].

С позиций творческого подхода феномен готовности педагога к нововведениям представлен в трудах Н. Ю. Посталюк, А. В. Хуторского, которые отмечают, что готовность к внедрению инноваций есть личностное проявление творческого стиля деятельности педагога, в котором сочетаются антиконформизм интеллекта, личностная направленность на реализацию новых педагогических идей, практические умения внедрять новые способы и формы в профессиональную деятельность [8; 10].

В. А. Сластениным и Л. С. Подымовой определены следующие составляющие инновационности педагога: способности выделять новые педагогические идеи; понимать сущность инновации, интерпретировать ее для лучшего осмысления; принимать инновации, дорабатывать их с учетом условий протекания образовательного процесса; продуцировать новые педагогические идеи; создавать инновационные образовательные продукты; прогнозировать развитие педагогической инновации, предвидеть барьеры, риски ее внедрения; распространять свои инновации в педагогическом сообществе [9].

В педагогической науке получила освещение весьма продуктивная идея подготовки будущего учителя к инновационной деятельности на основе моделирования ее структуры. Так, Л. С. Подымова и В. А. Сластенин отмечают, что ориен-

Готовность к внедрению инноваций есть личностное проявление творческого стиля деятельности педагога.

тация на инновационную деятельность должна формироваться у студентов — будущих педагогов поэтапно, на стадии получения профессионального образования.

Содержание работы на *первом этапе* заключается в развитии творческой индивидуальности будущих учителей, в формировании у них способности выявлять, формулировать, анализировать, решать творческие педагогические задачи, в овладении общей технологией творческого поиска (самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта, понимание альтернативы решения, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности с новыми способами применительно к возникшей проблеме, развитие критичности мышления).

На *втором этапе* студенты овладевают основами методологии научного познания, педагогического исследования, знакомятся с основными понятиями педагогической инноватики.

Содержание работы на *третьем этапе* состоит в освоении технологии инновационной деятельности, предполагает ознакомление с методикой создания авторской программы, участие в ее составлении, предусматривает овладение этапами экспериментальной работы в школе, а также прогнозирование дальнейшего развития новшества и трудностей (барьеров, рисков) его внедрения.

Наконец на *четвертом этапе* проводится практическая работа на экспериментальной площадке по внедрению новшества в образовательный процесс, его коррекция, самоанализ.

Именно на этом этапе формируется инновационная позиция будущего учителя как система его взглядов и установок в отношении внедряемого новшества [9].

Ресурсом формирования у студентов-педагогов ориентации на инновационную

деятельность располагают все учебные дисциплины. Представим потенциал становления инновационной позиции будущего учителя начальных классов в рамках лингвометодической подготовки.

Изучение классического курса методики обучения русскому языку завершается предложением преподавателя назвать проблемы, не получившие освещения, но актуальные сегодня. В ряду таких инициативных вопросов оказывается поддержанная всеми студентами тема «Обучение младших школьников дистантному общению». В процессе совместного обсуждения выделяются аспекты изучения данной проблемы, определяются исполнители каждой задачи, которые в течение двух недель работают самостоятельно в разных режимах (индивидуально, в парах, в малых группах). Результаты этой деятельности (по желанию самих исполнителей) размещаются для ознакомления всеми студентами группы в общем доступе в интернет-ресурсах с целью подготовки к обсуждению заявленной проблемы в рамках аудиторного занятия. Приведем эти материалы.

*Задачи* изучения темы «Обучение младших школьников дистантному общению» (разработаны малой группой студентов совместно с преподавателем):

✓ обосновать актуальность заявленной проблемы;

✓ разработать тезаурус, представить базовые понятия по данной теме;

✓ провести мини-исследование (методы исследования — по выбору: наблюдение, анкетирование, опрос и др.) с целью определения предпочтений младших школьников в выборе форм, жанров общения;

✓ провести мини-исследование для выявления умений младших школьников в области дистантного общения (по телефону, скайпу и др.), а также его типичных недостатков;

✓ проанализировать научную методическую литературу по обозначенной проблеме с целью выявления достижений методической науки в данной области;

Ориентация на инновационную деятельность должна формироваться у студентов — будущих педагогов поэтапно, на стадии получения профессионального образования.

✓ определить возможности современных учебно-методических комплексов по русскому языку и по риторике для организации обучения устному дистантному общению;

✓ разработать вариант программы;

✓ инсценировать занятие, посвященное обучению школьников устному дистантному общению.

Чтобы организовать продуктивную самостоятельную работу студентов, выбирается модератор проекта, который (в случае необходимости — совместно с преподавателем) организует коммуникацию, выполняет функции тьютора, фасилитатора: помогает определить исполнителей каждой задачи; обеспечивает их взаимодействие друг с другом и с преподавателем в процессе выполнения задачи, предупреждает ситуации ее невыполнения; обсуждает с исполнителями форму отчета (выступление с презентацией, деловая игра, выставка литературы и др.); проводит (совместно с преподавателем) итоговое обсуждение проблемы на аудиторном занятии.

Представленное описание организации учебного процесса предполагает конструирование оригинальной интерактивной комплексной технологии, которая интегрирует элементы различных инновационных технологий, основываясь на приоритетной авторской идее становления инициативной, творческой личности педагога-инноватора.

Использование интерактивных образовательных технологий позволяет выстроить образовательный процесс на ос-

нове взаимодействия (непосредственного, дистанционного) каждого обучающегося с окружающими (с сокурсниками, преподавателем, школьниками), с образовательной средой (в том числе в интернет-пространстве), которая служит областью осваиваемого опыта. В этом взаимодействии коммуникативная компетентность каждого участника, его «способность успешно решать средствами языка актуальные задачи педагогического общения» [9, с. 50] становятся залогом достижения поставленных целей.

Каждый студент предстает полноправным инициативным участником интерактивного учебного процесса, а свойственная традиционному образовательному процессу преобладающая активность преподавателя уступает место активности самих обучающихся; функции управления передаются студенту-модератору, который (под руководством преподавателя) становится помощником студентов в выполнении поставленных задач.

Использование в процессе подготовки педагога инновационных интерактивных технологий, с одной стороны, повышает эффективность образовательного процесса, направленного на решение задач становления инициативной, творчески свободной личности учителя, с другой стороны, обеспечивает овладение будущим педагогом образовательными инновациями.

Использование интерактивных образовательных технологий позволяет выстроить образовательный процесс на основе взаимодействия каждого обучающегося с окружающими, с образовательной средой.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Алексеев, С. В.* Применение инновационных образовательных технологий: опыт Санкт-Петербурга : учебно-методическое пособие / С. В. Алексеев, И. В. Муштавинская. — СПб., 2008. — 84 с.
2. *Ангеловски, К.* Учителя и инновации : книга для учителя : пер. с макед. / К. Ангеловски. — М. : Просвещение, 1991. — 159 с.
3. *Балыхина, Т. М.* Структура и содержание российского филологического образования / Т. М. Балыхина. — М. : МГУП, 2000. — 400 с.
4. *Зиновьева Т.И.* Инновационные технологии коммуникативно-речевой подготовки педагога поликультурной начальной школы / Т. И. Зиновьева // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса :

материалы научно-практической конференции (Москва, 7 апреля 2017 г.) / ред.-сост. А. И. Савенков. — М. : Перо, 2017. — С. 300—306.

5. *Зиновьева, Т. И.* Формирование профессиональной компетенции учителя начальных классов в области языкового образования / Т. И. Зиновьева // *Начальная школа.* — 2010. — № 3. — С. 48—52.

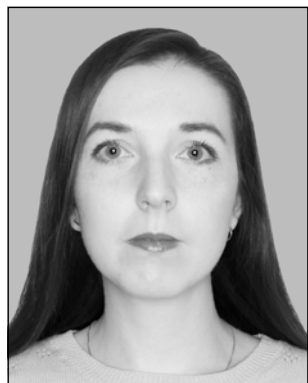
6. *Кондаков, А. М.* Образование как ресурс развития личности, общества, государства : автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. М. Кондаков. — М., 2005. — 42 с.

7. *Митина, Н. А.* Современные технологии как средство интенсификации учебного процесса в высшей школе / Н. А. Митина, Т. Т. Нуржанова // *Молодой ученый.* — 2014. — № 2. — С. 794—797.

8. *Посталюк, Н. Ю.* Интеграционные процессы в российской системе профессионального образования / Н. Ю. Посталюк // *Интеграция образования.* — 2014. — № 4 (77). — С. 6—10.

9. *Сластенин, В. А.* Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // *Сибирский педагогический журнал.* — 2007. — № 1. — С. 42—49.

10. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2008. — 253 с.



## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВАРИАТИВНОСТИ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ РЕЧИ ДИКТОРА

Т. А. СОЛОВЬЕВА,  
аспирант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,  
техник ОТИСО (отдел технических и информационных  
средств обучения) НГЛУ им. Н. А. Добролюбова  
[apple1@rambler.ru](mailto:apple1@rambler.ru)

Данная статья посвящена анализу акустического качества речевого сигнала на основе универсального теоретико-информационного подхода. В ней представлены результаты экспериментального исследования возможностей данного подхода в системах речевых коммуникаций. Даны рекомендации по практическому применению при разработке и тестировании современных методов и технологий автоматической обработки речи в системах речевых коммуникаций, включая телекоммуникационные системы.

This article is devoted to the analysis of the acoustic quality of a speech signal on the basis of a universal information-theoretical approach. The purpose of this article is an experimental study of the possibilities and effectiveness of the information-theoretic approach in speech communication systems. The results of experimental studies are presented. Recommendations for practical application in the development and testing of modern methods and technologies of automatic speech processing in speech communication systems including telecommunication systems are given.



**Ключевые слова:** информационная теория восприятия речи, минимальная речевая единица, вариативность, речевой сигнал

**Key words:** information theory of speech perception, minimal speech unit, variability, speech signal

В настоящее время в связи с широким распространением речевых технологий актуальной становится задача автоматического распознавания речи (АРР) диктора с учетом его индивидуальных лингвистических особенностей. Здесь мы сталкиваемся с проблемой вариативности устной речи диктора (иначе — внутридикторской вариативностью). Очевидно, что в зависимости от ее степени предъявляются определенные требования к точности систем АРР, поэтому также важна задача исследования внутридикторской вариативности.

В рамках информационной теории восприятия речи фонема задается некоторым информационным центром-эталонном, в качестве которого выбирается реализация речевого сигнала  $x_r^* \subset X_r$ , представленная соответствующей авторегрессионной моделью и характеризующаяся минимальной суммой информационных расхождений в метрике Кульбака — Лейблера [10] относительно всех других реализаций данной фонемы  $x_{r,j}$ ,  $j = \overline{1, J_r}$ .

Нетрудно заметить, что именно в понятии информационного центра  $r$ -го множества реализаций  $X_r$  дается наиболее информативное описание свойств соответствующей фонемы. Соответственно, становится очевидным и механизм формирования самого этого множества. Входной речевой сигнал  $X(t)$  в дискретном времени  $t = 0, 1, \dots$ , сначала разбивается на ряд последовательных сегментов данных  $x(t)$  длиной в одну элементарную речевую единицу: примерно 10—15 мс [5]. После этого каждый такой парциальный сигнал рассматривается в пределах конечного списка фонем  $\{X_j\}$  и отождествляется с той  $X_v$  из них, которой отвечает минимум информационного расхожде-

новения (МИР) между вектором  $x(t)$  и соответствующим эталоном  $x_v^*$ ,  $v \leq R$ . Это известная формулировка критерия МИР в задачах АРР [8].

В терминах теоретико-информационного подхода задача в общем случае формулируется как  $R$ -альтернативная проверка гипотез  $P_r$ ,  $r = \overline{1, R}$  о законе распределения вектора речевого сигнала. Следуя критерию МИР, приходим к решающему правилу вида:

$$x \in X_v : \rho_v(x) = \min \rho_r(x)$$

где  $\rho_v(x) \triangleq \int \log \frac{d\hat{P}(x)}{dP_r(x)} \hat{P}(dx)$  — величина информационного расхождений [4] выборочного закона распределения  $\hat{P}(x)$  относительно его  $r$ -ой альтернативы  $P_r(x)$ ,  $r = \overline{1, R}$ . В работе Ю. В. Андреева, М. В. Коротеева «О хаотической природе звуков речи» [1] отмечается, что в случае дискретных распределений критерий МИР строго эквивалентен общесистемному критерию максимального правдоподобия. В таком случае задача состоит лишь в правильном задании множества альтернатив  $\{P_j\}$ .

Представленное выражение используется далее в качестве строгого, теоретико-информационного показателя внутридикторской вариативности гласных звуков речи как основного объекта речевых технологий с настройкой на голос диктора [10].

Исследования проводились экспериментальным путем с использованием программного комплекса фонетического анализа и тестирования речи [2]. Для экспериментальных исследований были выбраны шесть фонем русского языка [а,

В связи с широким распространением речевых технологий актуальной становится задача автоматического распознавания речи диктора с учетом его индивидуальных лингвистических особенностей.

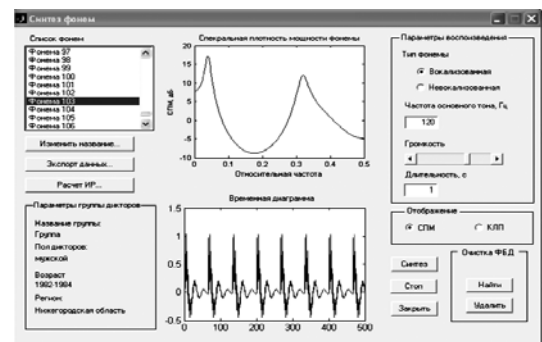
о, у, и, ы, э]. На их основе была создана фонетическая база данных из гласных звуков речи контрольного диктора (женщины 28 лет, с высшим образованием, без дефектов речи). Каждая запись хранится в цифровом формате в отдельном файле. Контрольный диктор последовательно проговаривал каждую фонему многократно, в разное время и при различных условиях. По результатам множества последовательных произношений были сформированы пять фонетических кластеров в метрике Кульбака — Лейблера [9]. По каждому кластеру определялся эталон как наиболее реалистичная фонема в теоретико-информационном смысле, относительно которого находилось среднее расстояние реализаций по кластеру. В зависимости от степени вариативности речи это расстояние варьируется в широких пределах. Также фиксировались варианты ошибок по каждой произносимой фонеме. На основе этих данных были построены таблицы, показывающие соотношение звуков, реализованных на месте для конкретной фонемы, формирующих идеальный фонетический состав речи диктора.

Полученные речевые сигналы были записаны в память персонального компьютера в формате звуковых файлов wav. Для этого применялись специальные программные и аппаратные средства: динамический микрофон AKG D77S и ламповый микрофонный предусилитель ART TUBE MP Project Series USB. Частота временной дискретизации сигнала в АЦП была установлена равной 8 кГц. По записям каждой речевой единицы было автоматически сформировано одноименное множество непересекающихся во времени реализаций  $\{s_i(t)\}$  конечной длительностью  $T = 30$  мс. При этом суммарный объем каждого множества составил не менее 1000 единиц (10 раз по 100). На этом этап подготовки данных был завершен.

Дальнейшие вычисления были связаны со спектральным анализом подготовленных записей и оценками показателя

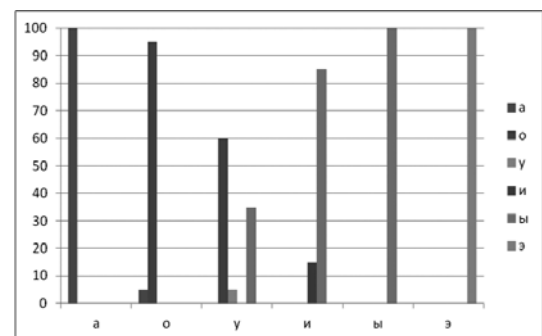
в зависимости от объема  $J$  каждого из шести фонетических множеств  $\{s_i(t)\}$ . С этой целью была применена авторская информационная система фонетического анализа речи [2]. Скриншот ее главного окна представлен на рисунке.

Главное окно программы фонетического анализа речи (скриншот)



На основе полученных данных проведенного исследования (см. диаграмму) можно определить, какие звуки речи реализованы на месте фонем, формирующих идеальный фонетический состав речи диктора, и увидеть, что наиболее устойчивыми в реализациях фонемами русского языка являются фонемы [а], [ы] и [э], а наименее устойчивыми — [и] и [у].

Соотношение звуков, реализованных на месте фонем



Следует отметить, что этот вывод хорошо согласуется данными аналогичных исследований других авторов [3; 9]. Новизна полученного в настоящей работе

результата состоит в использовании строгого, теоретико-информационного показателя вариативности звуков речи, благодаря которому представленные далее в виде таблиц количественные оценки вариативности всех гласных звуков речи строго обоснованы.

Таблица 1

**Процент аллофонов, реализованных на месте фонемы [а]**

Фонема	Процент
[а]	100
[и]	0
[о]	0
[у]	0
[ы]	0
[э]	0

Таблица 2

**Процент аллофонов, реализованных на месте фонемы [о]**

Фонема	Процент
[а]	5
[и]	0
[о]	95
[у]	0
[ы]	0
[э]	0

Таблица 3

**Процент аллофонов, реализованных на месте фонемы [и]**

Фонема	Процент
[а]	0
[и]	15
[о]	0
[у]	0
[ы]	85
[э]	0

Таблица 4

**Процент аллофонов, реализованных на месте фонемы [у]**

Фонема	Процент
[а]	0
[и]	0
[о]	60
[у]	5
[ы]	35
[э]	0

Таблица 6

**Процент аллофонов, реализованных на месте фонемы [ы]**

Фонема	Процент
[а]	0
[и]	0
[о]	0
[у]	0
[ы]	100
[э]	0

Таблица 7

**Процент аллофонов, реализованных на месте фонемы [э]**

Фонема	Процент
[а]	0
[и]	0
[о]	0
[у]	0
[ы]	0
[э]	100

Практически полная автоматизация процедуры выполненных выше вычислений, позволила резко снизить ее трудоемкость и, соответственно, расширить рамки проведенного анализа. Теперь не представляет большого труда оценить вариативность речи каждого конкретного диктора в различных условиях, включая условия повышенного зашумления [10].

Таким образом, благодаря проведенному исследованию получены строгие статистические оценки акустической вариативности гласных звуков речи диктора и даны рекомендации по их практическому использованию в системах автоматической обработки и распознавания речи с настройкой на голос диктора.

К числу приоритетных задач в данном научном направлении отнесено исследование акустической вариативности

в условиях повышенной зашумленности помещения.

Данное исследование может рассматриваться в качестве методических рекомендаций специализированного курса для студентов специальности «Лингвистика». Оно имеет свою практическую значимость в рамках дисциплины «Информационная безопасность» Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

#### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Андреев, Ю. В.* О хаотической природе звуков речи / Ю. В. Андреев, М. В. Коротеев // Известия вузов. Прикладная нелинейная динамика. — 2004. — Т. 12. — № 6. — С. 44—59.
2. Информационная система фонетического анализа слитной речи : программа для ЭВМ / В. В. Савченко [и др.] // Роспатент № 2008615442 по заявке 2008614233 от 15.09.2008.
3. *Кузнецов, В. Б.* Спектральная динамика и классификация русских гласных / В. Б. Кузнецов // Акустический журнал. — 2002. — Т. 48. — № 6. — С. 849—853.
4. *Никольская, В. А.* Использование математических моделей распознавания речи в образовании / В. А. Никольская, О. Я. Родькина // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства : сборник Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов (Нижегород, 1—31 декабря, 2016 г.). — Н. Новгород : НГПУ, 2016. — С. 101—105.
5. *Савченко, В. В.* Адаптивная кластерная модель минимальных речевых единиц в задачах анализа и распознавания речи / В. В. Савченко, Д. Ю. Акатьев // Наука и образование. — 2013. — № 2 ; URL: <http://dx.doi.org/10.7463/0213.0527867>.
6. *Савченко, В. В.* Информационная технология психокоррекции эмоционального состояния пользователя по голосу / В. В. Савченко, Д. Ю. Акатьев // Информационные технологии. — 2017. — № 11. — С. 7—12.
7. *Савченко, В. В.* Исследование звукового строя национального языка на основе информационной теории восприятия речи / В. В. Савченко, Д. Ю. Акатьев, И. В. Губочкин // Вестник ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Сер. «Информационные технологии». — 2010. — № 3 (1). — С. 215—222.
8. *Савченко, В. В.* Метод измерения частоты основного тона с межпериодным накоплением речевого сигнала / В. В. Савченко // Цифровая обработка сигналов. — 2017. — № 2. — С. 44—48.
9. *Скрелин, П. А.* Вариативность реализаций гласных фонем в спонтанной речи и чтении / П. А. Скрелин, В. В. Евдокимова // Анализ разговорной русской речи : сборник Второго междисциплинарного семинара (Санкт-Петербург, 27—28 августа 2008 г.). — СПб. : Институт информатики и автоматизации РАН, 2008. — С. 42—47.
10. *Kullback, S.* Information Theory and Statistics: Dover Publications / S. Kullback. — N. Y., 1997. — 399 p.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПУНКТУАЦИИ



С. В. КОЛОТУШКИНА,  
аспирант Института педагогики  
и психологии образования МГПУ  
(Москва)  
221713047@mail.ru



Л. С. ТРЕГУБОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент Института педагогики  
и психологии образования МГПУ  
(Москва)  
tregubova.l@mail.ru

В статье рассматриваются возможности современных образовательных технологий для организации процесса обучения младших школьников пунктуации. Использование технологии учебного сотрудничества и игровой технологии в значительной степени повышает эффективность познавательной деятельности учащихся, развивает их интеллектуальные, языковые и коммуникативные способности. В статье представлены примеры реализации структурных компонентов технологического процесса учебного сотрудничества и игровой деятельности при формировании пунктуационных умений младших школьников.

Article discusses the possibilities of modern educational technology for the training punctuation of primary schoolchildren. Educational technology cooperation and gaming technology greatly improves the efficiency of cognitive activity of students, the development of their intellectual, linguistic and communicative ability. This article presents examples of structural components of the technological process of the educational cooperation and gaming activities in the process of formation of punctuation skills of primary schoolchildren.

**Ключевые слова:** языковое образование, обучение пунктуации, образовательные технологии, учебное сотрудничество, игровая технология, пунктуационные умения

**Key words:** language education, punctuation training, educational technologies, educational cooperation, game technology, punctuation skills

**В** современной Концепции филологического образования отмечается значимость русского языка как языка межнационального общения,

культуры, образования и науки [4]. В связи с этим в современной начальной школе особую значимость приобретают вопросы языкового образования младших школь-

ников, которое предполагает определенный уровень владения языком, характеризующийся своей очередью готовностью учащихся:

✓ решать практические задачи (грамматические, орфографические, лексико-стилистические, коммуникативные и т. п.) в учебных ситуациях;

✓ применять знания по языку в жизненных условиях речевого общения [6].

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов значимым условием языкового и коммуникативного развития учащихся, формирования ценностного отношения к языку как составной части национальной культуры является овладение пунктуационными нормами русского языка. Важность обучения пунктуации в начальных классах обусловлена следующими факторами:

✓ дограмматическое знакомство младших школьников со знаками препинания позволит создать основу для формирования их пунктуационных знаний и умений на последующих этапах обучения русскому языку;

✓ целенаправленное внимание к знакам препинания поможет учащимся увидеть за знаком смысл высказывания, воспринять и осознать его, а затем правильно интонационно воспроизвести;

✓ привлечение внимания учащихся к знакам препинания как средству коммуникации будет способствовать формированию умения правильно использовать знаки препинания для более точного выражения мыслей и чувств в процессе письменного общения [7].

Решение проблемы развития языковых и коммуникативных способностей учащихся, а также их активности и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности связано прежде всего с внедрением в процесс обучения педагоги-

ческих технологий, которые обеспечивают формирование и развитие познавательных мотивов младших школьников, активизацию их мыслительной деятельности, потребность в знаниях и речевом общении.

Эффективным средством повышения мотивации письменного высказывания, формирования языковых и коммуникативных способностей младших школьников выступает специально организованное обучение в форме учебного сотрудничества, которое предполагает их интерактивное взаимодействие в парах или группах и создает условия для активной совместной учебной деятельности детей в различных учебных ситуациях. По мнению ученых, сотрудничество в группе равных оказывает положительное влияние на формирование способности понимать иную точку зрения и действовать, учитывая позицию другого человека как в интеллектуальной, так и в эмоциональной и личностной сферах [8]. В психолого-педагогической литературе определены требования к организации технологического процесса учебного сотрудничества. Приведем примеры коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся, направленной на формирование пунктуационных умений младших школьников, в соответствии с данными требованиями.

1. Класс делится на группы для решения конкретных задач. Каждая группа учеников получает и совместно выполняет определенное задание (общее или дифференцированное), например: *Прочитай-те. О каком времени года говорится в этом тексте?*

Желтый клен глядится в озеро,  
Просыпаясь на заре.  
За ночь землю подморозило,  
Весь орешник в серебре.

(Ю. Каспарова)

*Какие слова и сочетания слов использует автор для описания осенней природы?*

Значимым условием языкового и коммуникативного развития учащихся, формирования ценностного отношения к языку как составной части национальной культуры является овладение пунктуационными нормами русского языка.

Каждая группа учащихся получает иллюстрацию с изображением одного из времен года (осени, весны, зимы, лета). Дети выполняют следующее задание: *Рассмотрите иллюстрацию. Составьте четыре предложения, разных по цели высказывания, о том времени года, которое изображено на иллюстрации. Запишите предложения. Объясните выбор знака препинания в конце каждого предложения, опираясь на смысл предложения и его интонацию.*

Школьникам предлагается такой способ выполнения задания, который позволит учителю выявить и оценить учебную деятельность каждого ученика в составе группы.

✓ Учащиеся в группе по цепочке составляют предложения по иллюстрации: первый ученик составляет повествовательное предложение, произносит его с правильной интонацией, объясняет выбор знака препинания, опираясь на смысл предложения, после этого учащиеся записывают предложение; второй ученик составляет следующее предложение и т. д. В случае затруднения при составлении предложения и выбора знака препинания ученики в группе оказывают друг другу помощь.

✓ Каждый ученик самостоятельно составляет предложения, записывает, выбирает знаки препинания для обозначения конца предложений. После этого дети по очереди интонационно правильно читают составленные предложения, объясняют выбор знака препинания. В процессе обсуждения выбираются правильные и наиболее образные синтаксические конструкции.

Далее в ходе общего коллективного обсуждения учащиеся каждой группы представляют четыре предложения; выделяют грамматически правильно составленные предложения, которые передают особенности того или иного времени года.

2. Состав группы подбирается по принципу объединения школьников с разными учебными возможностями, с разным уров-

нем речевого развития, а также по принципу совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга.

Организация технологического процесса учебного сотрудничества осуществляется в соответствии со следующими компонентами:

✓ подготовка учащихся к выполнению задания в группе (в паре):

— постановка познавательной задачи;  
— инструкция о последовательности работы в составе группы (в паре);

— раздача дидактического материала;  
✓ организация работы учащихся в группе (в паре):

— знакомство с дидактическим материалом;

— выбор способа действия учащихся внутри группы (пары);

— индивидуальное выполнение учениками заданий в соответствии с выбранным способом действия;

— обсуждение индивидуальных результатов в группе;

— обсуждение общего результата группы;

— подведение итогов выполнения группового задания;

✓ заключительная часть:

— сообщение о результатах работы в группе (в паре);

— анализ познавательной задачи, рефлексия;

— общий вывод о работе в группе (в паре) и достижении поставленной задачи [3].

Приведем пример реализации данных структурных компонентов при выполнении задания, предполагающего расстановку знаков препинания в сплошном тексте.

Во время подготовки к выполнению задания необходимо сформировать у учащихся умение самостоятельно ставить познавательную задачу. Для этого им предлагается прочитать представленный на слайде текст без знаков препинания:

Дети по очереди интонационно правильно читают составленные предложения, объясняют выбор знака препинания.

*В воскресенье мы ходили в ельник как красивы величавые пушистые ели под деревьями лежат сухая хвоя и мелкие сучья под елью мы заметили пушистые шишки кто их разбросал*

После этого ученики отвечают на вопросы: «Как ты думаешь, какое задание нужно выполнить, чтобы правильно и прочесть, и записать этот текст?», «Чему ты научишься при выполнении данного задания?»

В процессе коллективного обсуждения дети приходят к выводу о том, что сегодня на уроке они будут учиться делить сплошной текст на предложения и правильно употреблять знаки препинания в конце предложений.

Далее каждая группа учащихся получает инструкцию о последовательности работы и дидактический материал: карточку с текстом без знаков препинания.

Им нужно:

- ✓ найти границу каждого предложения (начало и конец);
- ✓ почитать каждое предложение с нужной интонацией;
- ✓ объяснить, опираясь на интонацию и смысл предложения, какой знак препинания нужно поставить в конце предложения и т. д.

Для того чтобы организовать процесс совместной учебной деятельности школьников, им предлагается

обсудить, как они будут работать в составе группы и выбрать один из предлагаемых способов действия.

✓ Все ученики в группе получают карточки с одним и тем же

текстом. Предложенное задание дети выполняют по цепочке: первый ученик находит границу первого предложения, читает предложение с правильной интонацией, объясняет выбор знака препинания; второй ученик находит границы второго предложения, читает второе предложение, объясняет выбор знака препина-

ния и т. д. В случае затруднения учащиеся коллективно обсуждают выбор знака препинания.

✓ Все ученики в группе получают карточки с одним и тем же текстом. Каждый ученик в группе индивидуально находит границы предложений в тексте. После выполнения задания дети обсуждают результат проделанной ими работы: они по цепочке или по желанию выразительно читают предложения и объясняют выбор знаков препинания.

Выбор способа действия зависит от степени сформированности пунктуационных умений школьников, входящих в состав группы.

На заключительном этапе учебного сотрудничества учащиеся демонстрируют результаты выполненного ими в группе задания, то есть выразительно читают текст и объясняют постановку знаков препинания в конце предложений. В ходе коллективного обсуждения анализируется проделанная работа. Кроме того, школьники сообщают о том, что нового они узнали при выполнении этого задания, разбирают допущенные ошибки при делении сплошного текста на предложения. После этого учитель делает общий вывод о достижении поставленной цели.

Для того чтобы сформировать у младших школьников положительную мотивацию к учению, познавательный интерес к освоению русского языка, целесообразно использовать игровые технологии, которые позволяют создавать на уроке условия для мягкого включения детей в процесс обучения. Именно в игре ученик способен выполнить такой объем умственной работы, который может быть совершенно недоступен в обычной учебной ситуации [5].

Используя игровую технологию в процессе обучения русскому языку, необходимо соблюдать следующие структурные компоненты дидактической игры: дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила дидактической игры, результат (подведение итогов) [1; 2].

В процессе коллективного обсуждения дети приходят к выводу о том, что сегодня на уроке они будут учиться делить сплошной текст на предложения и правильно употреблять знаки препинания в конце предложений.



Рассмотрим каждый из компонентов более подробно на примере дидактической игры «Вопросы Почемучки».

*Дидактическая задача* определяется целью организации учебно-познавательной деятельности школьников. Она формулируется педагогом. В ней находят отражение знания, умения и навыки, которыми должны овладеть учащиеся. Дидактическая задача данной игры — формирование у младших школьников умений составлять вопросительные предложения, правильно их интонировать и обосновывать выбор знака препинания в конце предложения.

*Игровая задача* ставится перед учащимися. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Например, на урок пришел сказочный герой Почемучка. Он предлагает ребятам составить вопросы на разные темы.

*Игровые действия* — это основа игры. Они являются средством реализации игрового замысла, но в то же время включают действия, направленные на выполнение дидактической задачи. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

Дидактическая игра «Вопросы Почемучки» предполагает выполнение учащимися следующих игровых действий:

✓ каждая пара учеников получает конверт от Почемучки, в котором лежит карточка; дети должны прочитать, на какую тему им нужно составить предложение;

✓ ученику предлагается лист разлинованной бумаги, на котором нарисован Почемучка; дети должны подобрать и записать два предложения-вопроса на определенную тему (например: приметы весны, приход зимы и т. п.);

✓ в предложении нужно подчеркнуть слово, которое подает сигнал о вопросе, и знак препинания в конце предложения.

Регулируют дидактическую игру пра-

*вила*, которые указывают путь решения задачи, определяют приемы предстоящей умственной деятельности, устанавливают взаимоотношения между играющими. Правила дидактической игры «Вопросы Почемучки» следующие:

✓ выполняя задание в ходе игры, ученики работают в паре;

✓ Один ученик выступает в роли учителя, другой — в роли ученика: «учитель» предлагает «ученику» варианты, о чем нужно составить

первое предложение-вопрос в рамках общей темы (например, «задай вопрос о погоде осенью», «задай вопрос о зимней природе»);

✓ если у «ученика» возникают трудности при составлении предложения-вопроса, то «учитель» оказывает ему помощь;

✓ после обсуждения учащиеся должны записать предложение и выполнить задание: подчеркнуть слово-сигнал вопроса и знак препинания в конце предложения.

✓ ученики меняются ролями и составляют второе предложение;

✓ после выполнения задания каждая пара учащихся должна представить составленные предложения другим ученикам в классе: каждый ученик в паре интонационно правильно произносит составленное вопросительное предложение и называет слово-сигнал вопроса в этом предложении.

По окончании игры учитель еще раз обращает внимание учащихся на знак препинания, который употребляется в конце предложений-вопросов. После этого подводятся итоги игровой деятельности учащихся, при этом важно отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

Таким образом, применение в процессе формирования пунктуационных умений младших школьников современных

Дидактическая задача данной игры — формирование у младших школьников умений составлять вопросительные предложения, правильно их интонировать и обосновывать выбор знака препинания в конце предложения.

образовательных технологий способствует привлечению внимания к знакам препинания как средству коммуникации, выработыванию навыка использования

пунктуационных знаков для точного выражения мыслей и чувств, положительно влияет на познавательную активность учащихся и их творческие способности.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Акишина, А. А. Игры на уроках русского языка / А. А. Акишина. — М. : Русский язык, 1990. — 98 с.
2. Газман, О. С. О понятии детской игры / О. С. Газман // Игра в педагогическом процессе : сборник. — Новосибирск : НГПИ, 1989. — С. 3—10.
3. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / под ред. И. Б. Первина. — М. : Педагогика, 1985. — 144 с.
4. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: проект. — М. : Русское слово — учебник, 2015. — 112 с.
5. Трегубова, Л. С. Использование активных методов обучения в процессе изучения элементов синтаксиса и пунктуации в начальной школе / Л. С. Трегубова // Подготовка компетентного специалиста: наука и практика : материалы Международной научно-практической конференции (20—21 октября 2011 г.). — Тирасполь, 2011. — С. 319—323.
6. 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 (Будва, Подгорица (Черногория), 25 сентября — 2 октября 2016 г.) / отв. ред. А. Г. Катаева, И. И. Воронцова. — М. : РГГУ, 2017. — С. 204—211.
7. Трегубова, Л. С. Теория и практика обучения пунктуации в начальных классах : монография / Л. С. Трегубова. — М. : Экон-Информ, 2011. — 128 с.
8. Цукерман, Г. А. Зачем детям учиться вместе? / Г. А. Цукерман. — М. : Знание, 1985. — 80 с.



## ТЕХНОЛОГИЯ ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. С. ДРЯГИНА,  
аспирант Вятского государственного университета,  
преподаватель Центра повышения квалификации  
и ресурсного обеспечения муниципальной системы  
образования (Киров)  
*dryaginais@kirovedu.ru*

В статье рассматривается понятие «качество образования» применительно к уровню дошкольного образования, анализируется структура данного понятия. Автор раскрывает особенности оценки образовательной программы детского сада, а также созданных в нем условий. Особое внимание уделяется оценке психолого-педагогических условий,

а также предметно-пространственной среды. В статье описываются основные этапы проведения процедуры оценки качества образования в детском саду.

The article discusses the concept of «quality of education» applied to the level of pre-school education, analyzes the structure of this concept. The author reveals the peculiarities of evaluation of the kindergarten educational program as well as the conditions created in it. Special attention is paid to the assessment of psychological and pedagogical conditions as well as to the preliminary spatial environment. The article describes the main stages of the procedure for assessing the quality of education in kindergarten.

**Ключевые слова:** *качество образования, оценка качества образования, методы оценки, критерии и параметры оценки*

**Key words:** *education quality, evaluation of the education quality, evaluation methods, criteria and parameters of evaluation*

**П**ринятие в 2012 году Федерального закона «Об образовании в РФ» на законодательном уровне закрепило понятие «качество образования». Согласно закону под «качеством образования» понимается «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1].

Таким образом, качество дошкольного образования предполагает соответствие двум составляющим: стандарту и ожиданиям (потребностям) как социума, так и родителей (законных представителей).

До 2013 года, когда действовали федеральные государственные требования (ФГТ), в дошкольном образовании понятие «стандарт» соотносилось к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [2] (содержательная группа); к условиям ее реализации [4] (ресурсная группа); а *результаты освоения* основной общеобразовательной программы дошкольного образования не были определены отдельным документом, но нашли отражение в п. 3.5 федеральных государственных требований к

структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [2].

Качество работы детского сада оценивалось исходя из уровня развития детей, зафиксированного в форме возрастных нормативов. В ФГТ была сделана попытка отказаться от доминирования «занятий» в образовательном процессе и утвердить игру как основную форму работы. В то же время в этом документе сохранились нормативы развития, которые должны были служить основанием оценки качества работы воспитателей.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования решительно отходит от такого взгляда на образование и вносит принципиальные изменения в оценку качества образования данного уровня. Во ФГОС ДО подчеркивается, что ценность и смысл дошкольного образования состоят в поддержании активности и субъектности ребенка. Это означает, что уже в дошкольном детстве детям необходимо предоставлять возможность принимать решения и отвечать за свой выбор. Постепенно, в соответствии с возрастными особенностями нужно выстраивать пространство, обуславливающее и поддерживающее детскую инициативу.

В связи с неравномерностью темпов развития детей и высокой вариативностью дошкольного детства оценка качества во ФГОС ДО смещается с оценива-

ния достижений ребенка на условия, позволяющие ему стать инициативным и самостоятельным.

В отличие от ФГТ, ФГОС дошкольного образования включает в себя три группы требований: к *структуре, условиям и результатам* освоения образовательной программы. При этом существенным отличием оценки качества дошкольного образования от других уровней является исключение требований к результатам освоения образовательной программы из показателей оценки. По мнению разработчиков ФГОС ДО, «специфика дошкольного детства, а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений» [3].

Таким образом, требования ФГОС ДО к результатам освоения образовательной программы не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей, поэтому качество дошкольного образования включает в себя соответствие требованиям ФГОС в части образовательной программы дошкольной образовательной органи-

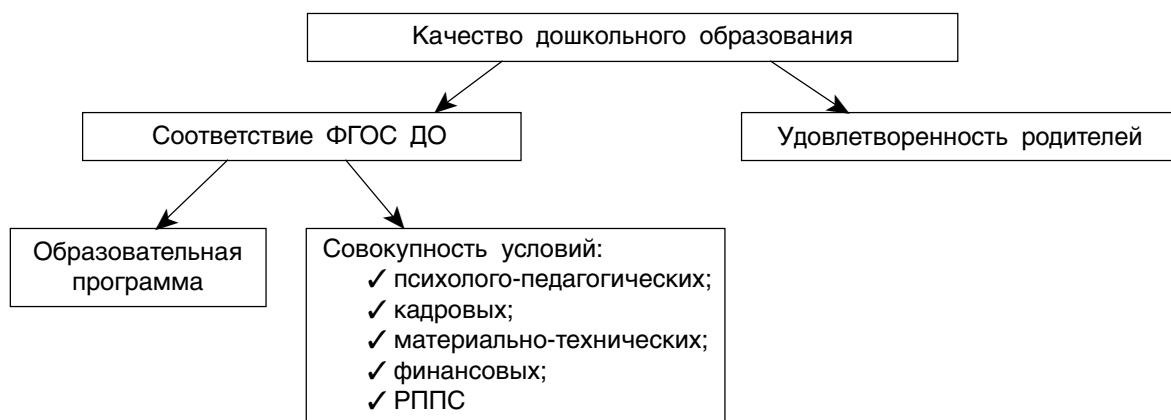
зации и условий ее реализации, а также удовлетворенность родителей (законных представителей) дошкольным образованием.

В связи с этим возникает необходимость в разработке системы оценки этих условий. Часть из них (в основном это управленческие условия) описана в тексте ФГОС ДО и легко конкретизируется под задачи и специфику региона. А часть условий, связанная непосредственно с ребенком (с работой педагога, образовательными форматами и ситуациями, наполнением развивающей среды и т. д.), представляет значительные трудности.

Это обусловлено тем, что образовательную деятельность гораздо проще строить с учетом программных требований, а не интересов и возможностей каждого конкретного ребенка. Кроме этого, ряд педагогов имеет установку, согласно которой ориентация на самостоятельность и инициативу детей не позволит им реализовать те образовательные задачи, которые, по их мнению, необходимы для полноценного развития дошкольника. Отсутствие гибкости и вариативности при построении содержания дошкольного образования также затрудняет реализацию идей и положений ФГОС ДО на практике.

Таким образом, оценку качества образования в детском саду можно представить в виде следующей схемы.

#### Структурные компоненты качества дошкольного образования



Рассматривая образовательную программу детского сада как один из показателей системы внутренней оценки качества, следует отойти от простого формального соответствия структуры образовательной программы требованиям стандарта. На наш взгляд, параметрами оценки образовательной программы с точки зрения ее качества должны стать: ориентация на ребенка, на индивидуализацию образования; гибкий характер планирования; возможность выбора ребенком собственной активности, материалов, партнеров по занятиям.

Оценить предлагаемые параметры только на основе анализа образовательной программы детского сада не всегда возможно: с одной стороны, есть доля субъективности, с другой — образовательная программа может не соответствовать тому, что происходит в реальности. В программе можно прописать разные способы поддержки детской инициативы, но на практике образовательный процесс все равно будет строиться в рамках учебной, дисциплинарной модели с четким регламентом того, *что и когда* будут делать дети. Таким образом, говорить об оценке образовательной программы с позиции ее качества необходимо в контексте образовательного процесса.

Аналогична ситуация и с оценкой условий, необходимых для реализации программы. Стандарт дошкольного образования заявляет пять групп условий: психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, развивающая предметно-пространственная среда. Оценить *психолого-педагогические* и *кадровые условия* вне рамок образовательной деятельности крайне сложно. Как понять, строит ли педагог образовательную деятельность с детьми, ориентированную на интересы и возможности каждого ребенка, или нет? В связи с этим оценка качества образовательной программы, а также психолого-педагогических и кадровых условий невозможна без оценки образовательного процесса, тех отно-

шений и форм взаимодействия, которые складываются между педагогами и детьми в течение всего дня.

*Финансовые условия*, связанные с выполнением требований стандарта, реализацией и обязательной части, и части, формируемой участниками образовательных отношений, определены учредителем.

Внешняя оценка, связанная с анализом нормативной базы ДОО, часто носит формальный характер.

*Материально-технические условия* предполагают соответствие санитарно-эпидемиологическим нормативам и правилам пожарной безопасности, их оценка проводится соответствующими инстанциями.

Таким образом, оценка качества образования, данная только на основе анализа документов, недостаточно эффективна. В связи с этим можно говорить о наличии принципиальной разницы между внутренней и внешней оценками качества. Внешняя оценка, связанная с анализом нормативной базы ДОО, часто носит формальный характер. При этом внутренняя система оценки в интересах самого детского сада должна быть более детальной.

Исходя из этого, наиболее информативной с точки зрения соответствия требованиям стандарта становится оценка предметно-пространственной среды, деятельности педагога, работы с родителями, управленческих условий (нормативно-правовых документов, финансовых, материально-технических, кадровых условий).

Для описания требований к различным аспектам работы ДОО необходимо соотнести текст ФГОС ДО с предметами оценки. Это позволяет рассматривать оценку качества как инструмент для определения степени соответствия деятельности детского сада требованиям ФГОС ДО и понять, в каком направлении (среда, педагоги, родители) работа ведется в традиционной форме без учета современных требований.

Модель внутренней системы оценки качества образования разработана с уче-

том того, что оценке подвергаются несколько аспектов, имеющих принципиально разные способы оценивания:

- ✓ непосредственная работа педагогов с детьми;
- ✓ развивающая предметно-пространственная среда;
- ✓ управленческие условия;
- ✓ взаимодействие с родителями.

Для оценки качества образования используются следующие методы:

- ✓ наблюдение за профессиональной деятельностью педагогов в течение дня;
- ✓ посещение мероприятий (с детьми и родителями);
- ✓ беседа с педагогами;
- ✓ анализ материалов сайта образовательной организации;
- ✓ анализ анкет удовлетворенности родителей образовательными услугами [5].

Таким образом проводится оценивание различных аспектов деятельности ДОО с помощью специальных оценочных карт. Требования ФГОС дошкольного образования спроецированы на различные фрагменты работы детского сада и собраны в соответствующих картах. Предлагаемая

модель внутренней оценки качества дошкольного образования (ВСОКО) представлена девятью картами оценки:

- ✓ предметно-пространственной среды;
- ✓ деятельности воспитателя;
- ✓ специалистов детского сада:
  - инструктора по физической культуре;
  - музыкального руководителя;
  - педагога-психолога;
  - учителя-логопеда;
  - учителя-дефектолога;
- ✓ управленческих условий;
- ✓ работы с родителями.

В основу каждой из предлагаемых оценочных карт положены критерии, которые соотносятся с требованиями ФГОС дошкольного образования. Каждый критерий конкретизирован рядом параметров, что значительно облегчает процедуру оценки и делает ее более объективной. В таблице в качестве примера представлен такой критерий оценки деятельности воспитателя, как «Установление правил взаимодействия в разных ситуациях», включающий в себя восемь показателей.

**Фрагмент карты оценки деятельности воспитателя**

Критерий	Параметры	Самооценка	Оценка
Установление правил взаимодействия в разных ситуациях (п. 3.2.5/3)	Педагог не распределяет обязанности, а привлекает детей для их выбора в соответствии со списком различных обязанностей, который вывешен в группе (точит карандаши, ищет потерянные вещи, накрывает на стол, выбирает книгу для чтения, участвует в примирении детей, подметает пол и т. д.); обсуждает совместно с детьми круг их обязанностей на текущий день		
	Педагог вместе с детьми определяет правила поведения в группе		
	Педагог и дети фиксируют (пишут, рисуют, раскрашивают) правила поведения, принятые совместно, и вывешивают их в группе на уровне глаз детей		
	Педагог побуждает детей к осознанию своего поведения с точки зрения соблюдения правил		
	Педагог обеспечивает соблюдение следующих правил работы в процессе свободной/самостоятельной деятельности: ✓ не нарушать границы другого (неприкосновенность личного пространства); ✓ говорить тихо; ✓ придерживаться очередности работы с материалом; ✓ спрашивать разрешения о присоединении к работе сверстника; ✓ убирать за собой рабочее место		

Окончание табл.

Критерий	Параметры	Самооценка	Оценка
	Педагог реагирует на конфликтные ситуации, не разрешая их сам, а напоминая правила, опираясь на чувства ребенка, задает наводящие вопросы: как бы ты поступил? что же нам делать? что ты почувствовал?		
	Педагог использует разные способы примирения детей в конфликтных ситуациях (предметы-мирилки, поговорки, присказки, примеры литературных героев и т. д.)		
	Педагог создает условия для развития умения детей работать в группе сверстников (в паре, в небольшой группе): ✓ использует различные способы объединения детей в группы; ✓ предлагает детям самим выбрать партнера для совместной работы; ✓ вместе с детьми обсуждает и принимает правила работы в группе; ✓ помогает детям распределить роли во время групповой работы		

Внедрение ВСОКО в деятельность дошкольной организации проходит несколько этапов.

На *первом этапе* педагогический коллектив знакомят с внутренней системой оценки качества. В течение двух-трех дней педагоги изучают каждую оценочную карту — ее содержание, показатели и критерии, а также готовят вопросы, для обсуждения в рамках круглого стола, в ходе которого разрешаются возникшие противоречия.

*Второй этап* предполагает предметное проведение оценки качества. Так, согласно циклограмме в сентябре проводится оценка развивающей предметно-пространственной среды, в октябре оценивается деятельность воспитателей, а в ноябре — узких специалистов детского сада, в декабре оценивается работа с родителями, январь предполагает оценку управленческих условий.

В проведении оценки качества дошкольного образования могут принимать участие сами педагоги (самооценка), их коллеги (взаимооценивание), администрация детского сада и представители других ДОО, а также родители (законные представители).

*Третий этап* посвящен обсуждению полученных результатов и предполагает

составление аналитической справки по итогам проведенной оценки. В рамках данного этапа обязательным является обсуждение результатов ВСОКО совместно с педагогическим коллективом. Анализ проводится по следующим аспектам: соответствие результатов, полученных разными экспертами (в случае сильного расхождения оценок); причины несоответствия; критерии с низкими показателями (причины низких значений); планирование работы по устранению причин низкой оценки качества образования.

*Четвертый этап* связан с использованием результатов ВСОКО в работе детского сада. Регулярно и открыто проводимые оценочные процедуры позволяют обнаружить расхождения или слабые места в работе, чтобы определить актуальные темы последующих методических семинаров, проходящих в детском саду. В этом случае методическая работа оказывается не «спущенной сверху» и кем-то когда-то запланированной, а выстроенной коллективом на основе открытой и тщательной обратной связи. Анализ полученных результатов позволяет при планировании работы методических семинаров учесть особенности конкретного детского сада, ориентировать педагогов на достижение тех показателей, которые,

по итогам ВСОКО, оказались на низком уровне.

В заключение хочется отметить, что проблема дошкольного образования состоит в том, что оценка слишком часто подменяется контролем, когда результаты используются исключительно для сравнения и принятия карательных или поощрительных мер. Оценивание при помощи предлагаемых карт может стать формирующим для детских садов, так как поз-

воляет увидеть дефициты в работе ДОО. Однако чтобы оценка была эффективной, она должна проводиться с привлечением внешних экспертов. Использование качественных инструментов оценки позволит обнаружить детские сады, открытые новому, работающие по стандарту. Не факт, что у них будут высокие баллы по результатам оценки, гораздо важнее желание эту оценку получить и начать работу по развитию.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 июля 2011 г. № 2151 «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
5. Внутренняя система оценки качества образования в детском саду : методические материалы. — Киров : МКОУ ДПО ЦПКРО, 2017. — 98 с.

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

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

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

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



---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Features of mentoring as a form of cooperation and development in the gifted students education** (*L. V. Popova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor, Professor of the Chair of Psychology of Moscow Pedagogical State University)

**Forming of information culture of the modern pedagogue by means of video services application in his professional** (*V. B. Klepikov*, Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Information Technologies of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *E. I. Ponomareva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Information Technologies of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

**Social partnership of family and school in the continuing children education** (*M. V. Byvsheva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Pre-school Education of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg; *I. G. Chugaeva*, Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogy and Psychology of Childhood of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg)

**Network technologies capabilities in the education as the factor of personality forming** (*E. G. Kalinkina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, First Pro-Rector of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *I. N. Leskina*, Candidate of Pedagogy, Head of the Center for Social and Pedagogical Measurements in Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *T. I. Kanyanina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Information Technologies of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

**Musical design as a technology to achieve emotional well-being of students** (*S. A. Fadeeva*, Doctor of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Theory and

Practice of Education and Additional Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *R. I. Udalova*, Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Theory and Practice of Education and Additional Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

**Construction of educational space based on «exchange zones» in a summer children's camp** (*A. V. Naumov*, Candidate of History, Director of Center of Technical Creativity and Early Vocational Guidance of the Volga region Center of Aerospace Education, Nizhny Novgorod; *E. V. Maslanov*, Candidate of Philosophy, Chief Specialist of Center of Technical Creativity and Early Vocational Guidance of the Volga region Center of Aerospace Education, Member of Scientific-Research Physic and Technical Institute of Lobachevsky University, Nizhny Novgorod; *S. A. Nepokorova*, Deputy Director of Center of Technical Creativity and Early Vocational Guidance of the Volga region Center of Aerospace Education)

**Psychological methods of diagnostics of students' educational needs** (*M. I. Kryakhtunov*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after V. A. Slastenin of Moscow Pedagogical State University)

**Project-differentiated training in the teaching of the subject «Biology»** (*O. V. Pleteneva*, Candidate of Sociology, Assistant Professor of the Chair of Theory and Practice of Education Management of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; Head of Laboratory of Information and Methodological Support of Alignment of Educational Results of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *E. V. Alekseeva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Natural-Science Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

---

**Preparation of students to participation in academic competitions in the system of additional chemical education** (*S. V. Shcherbatykh*, Doctor of Pedagogy, Assistant Professor, Pro-Rector of Academic Work of Elets State University named after I. A. Bunin; *O. A. Pakhomova*, Candidate of Chemistry, Assistant Professor of the Chair of Chemistry and Biology of Elets State University named after I. A. Bunin)

**Technologies of formation of the goal-setting action at younger schoolchildren in the process of working with the text** (*S. K. Tivikova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *O. V. Kolesova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Preschool Education and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod)

**Pedagogical diagnostic and formation of mathematical literacy at students** (*E. E. Kochurova*, Candidate of Pedagogy, Senior Researcher of Center of Primary General Education of Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow)

**Problems of development of control and evaluation activities in primary school children and ways to solve them** (*O. Y. Dedova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

**Developing aspect of motor-expressive development technology** (*E. V. Verbovskaya*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methodic of Preschool Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

**Technologization of process of formation of psychological (communicative) readiness of children to school in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard** (*E. G. Gutsu*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psy-

chology and Pedagogy of Preschool Education and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *E. V. Kochetova*, Senior Lecturer of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool Education and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *T. A. Runova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

**Content and forms of modern literature lesson: the experience of learning the cycle Alexander Pushkin's «Little tragedies» in school** (*L. V. Derbentseva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of literature and cultural studies of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

**Educational technologies in the Humanities: the experience (on the example of the training course «Modern mass media»)** (*E. G. Firulina*, Candidate of Philosophy, Assistant Professor of the Chair of Theory of Politics and Communication of Institute of International Relations and World History of Lobachevsky University, Nizhny Novgorod)

**B. Bloom's taxonomy using in the development of the advanced training program within the framework of pedagogue's professional standart** (*G. V. Raitskaya*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Primary Education of Krasnoyarsk Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Workers of Education; *M. S. Martynets*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Krasnoyarsk Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Workers of Education)

**Psychological and pedagogical bases of formation the game competition of pedagogues of children public association in the conditions of additional professional education** (*A. A. Chemeneva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Theory and Methodic of Preschool Education of Nizhny Novgorod Institute of

---

Education Development; *O. V. Gurova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methodic of Preschool Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

**Project-recursive approach to the training of future computer science teacher** (*D. A. Barkhatova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Basic Chair of Computer Science and Information Technology in Education of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Asfayev)

**Metasubject training of bachelors to the formation of mathematic concepts at primary schoolchildren** (*N. I. Chirkova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methodic of Preschool Education, Primary School Education and Special Education of Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky; *O. A. Pavlova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methodic of Preschool Education, Primary School Education and Special Education of Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky)

**Pedagogical technologies as a mean to optimizing of students' social creativity** (*L. I. Eremina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Social Work of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov)

**Logic of describing ways of speech representation of cultural conflict between teacher and student** (*I. V. Gerasimova*,

Candidate of Philology, Scientific Secretary of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Assistant Professor of the Chair of Judicial Expertise of Lobachevsky University, Nizhny Novgorod)

**Technological aspects of pedagogue's readiness for innovative activity in the field of distant communication training** (*I. V. Gubanishcheva*, Postgraduate of Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University; *T. I. Zinovyeva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Training Methodic of Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University)

**Experimental researching of variation of the speaker's vowels** (*T. A. Solovyeva*, Postgraduate of Linguistics University of Nizhny Novgorod, Technician of Technical and Information Training Tools Department of Linguistics University of Nizhny Novgorod)

**The using of educational cooperation technology and game technology in the process of teaching punctuation of primary schoolchildren** (*S. V. Kolotushkina*, Postgraduate of Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University; *L. S. Tregubova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University)

**Technology of preschool education quality internal estimate** (*I. S. Dryagina*, Postgraduate of Vyatka State University, Lecturer of the Center of Advanced Training and Resource Support of the Municipal Education System, Kirov)

Оригинал-макет подписан в печать 13.07.2018. Формат 84×108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 18,6.  
Тираж 400 экз. Заказ 2489.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 26.09.2018

Цена 275 руб.